

Univerzita Karlova v Praze
Ústav jazykové a odborné přípravy

Výuka cizích jazyků – integrace a testování

Sborník z mezinárodního semináře



Poděbrady 23. – 24. 6. 2009

Vydal Ústav jazykové a odborné přípravy UK v roce 2009

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 978–80–87238–02–8

OBSAH

Valentina Bělousova, Nina Vorobjeva

Problematika integrace ve výuce cizích jazyků: zahraniční stáže oborových bohemistů..... 6

Anatoli Berditchevski, Ludmila Waschak

Problematika integrace ve výuce cizích jazyků: testovací praktikum jako forma kontroly odborné jazykové způsobilosti na příkladu absolventů bakalářského studia..... 9

Helena Confortiová

Integrace zahraničních studentů v kursech s malým počtem hodin češtiny týdně..... 14

Jitka Cvejnová

DILF – počáteční francouzská jazyková zkouška pro integraci cizinců a její srovnání s českou zkouškou pro trvalý pobyt A1 17

Yulia Egorova

«Social discussion» as a speaking skills development course 27

Marie Hanzlíková

Zahraníční studenti v kurzech CJ na Filozofické fakultě UK v Praze 29

Petr Hercik

Proces integrace cizinců do studijní skupiny v závislosti na formě studia..... 33

Slavomíra Ježková

Zapojení zahraničních studentů do výuky cizích jazyků 40

Milica Lacíková Serdulová

Inovované přístupy ku skúšaníu a hodnoteníu študentov v kurzoch odbornej angličtiny na FiF UK v Bratislave..... 45

Michaela Martinková

Genitiv po neurčitých kvantifikátorech v češtině – singulár, nebo plurál? 48

Milada Odstrčilová

Einbürgerung, Sprachteste und Realien 62

Teresa Piotrowska-Matek

Pomáhá znalost jazyka v integraci?..... 66

Ilona Podolyan, Dana Nývtová

Češi a Ukrajinci: podobnosti a rozdíly v jazykové etiketě 69

Ivana Rešková, Marta Rybičková, Magdalena Pintarová

Integrace a komunikativní jazykové kompetence (aneb Dva kurzy na MU)..... 79

Eva Roubalová

K problematice integrace cizinců a významu testování ve výuce češtiny jako cizího jazyka..... 83

Stanislav Rylov

Konfrontační jazyková analýza ve výuce češtiny jako cizího jazyka pro filology-rusisty 89

<i>Mária Šikolová</i> Role of language teaching and testing in the integration of foreigners	93
<i>Dana Špatenková, Alena Hošková</i> Ověřování znalostí anglického jazyka s ohledem na SERR v JC JU v Českých Budějovicích	99
<i>Jiří Vacek</i> Integrace ve výuce a testování na oddělení CJV PdF MU	101
<i>Kateřina Vlasáková</i> Jazykové testování pro účely migrace a integrace	104
<i>Urszula Żydek-Bednarczuk, Gabriela Olchowa</i> Elementy kultúrnej integrácie v testovaní ústnej komunikačnej zručnosti	107
<i>Martina Žáčková</i> Bakalářská zkouška z cizího jazyka – standardizace jazykových kompetencí studentů pro podnikovou praxi v evropském kontextu	116

ÚVODEM

Elektronická podoba sborníku *Výuka cizích jazyků – integrace a testování* obsahuje příspěvky účastníků mezinárodního semináře k problematice integrace cizinců ve výuce cizích jazyků a testování. Seminář, který se ve dnech 23. – 24. června 2009 konal v Poděbradech, uspořádal Ústav jazykové a odborné přípravy. Setkání domácích i zahraničních lingvistů, lingvodidaktiků a metodiků k výše uvedené problematice 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 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 2009

Milada Čadská

PROBLEMATIKA INTEGRACE VE VÝUCE CIZÍCH JAZYKŮ: ZAHRANIČNÍ STÁŽE OBOROVÝCH BOHEMISTŮ

Valentina Bělousova, Nina Vorobjeva

Moskevská státní univerzita, Fakulta cizích jazyků a regionálních studií

Zahraniční jazyková stáž je jednou z forem výuky oborových bohemistů na MSU. Naši studenti absolvují akademickou přípravu danou zaměřením fakulty, avšak bezprostřední jazykový styk s českým jazykovým prostředím bývá jen vyjímecný, proto stáží se přikládá velký význam.

Stáže jsou různorodé, zastavíme se však u tří základních typů stážistických pobytů, jichž se účastní studenti dvou fakult MSU (filologické fakulty – FF a fakulty cizích jazyků a regionálních studií – FCJR):

1. Letní škola – měsíční pobyt na základě mezistátní dohody
2. jedno-tříměsíční stáž na univerzitách na základě meziuniverzitních a mezifakultních dohod
3. tzv. Předdiplomová stáž (o délce 3-5 měsíců) na základě mezistátní dohody.

Díky dohodám mezi Ministerstvy školství Ruské Federace a České republiky, mezi partnerskými univerzitami a fakultami má prakticky každý náš student možnost se zúčastnit během studia 2-3 pobytů, což činí stáže nedílnou součástí programu komplexní přípravy ruských bohemistů.

Při pobytu v cizí zemi si studenti uvědomují, že jsou začleněni do interkulturní komunikace, která má dvě vrstvy: jedna je spjata se samotným jazykem, druhá – s konvencemi doprovázejícími sociální styk. Problémy vznikají tehdy, když účastníci interkulturní komunikace ovládají příslušný jazyk, avšak neznají nebo nerespektují pravidla komunikační etikety, a to se stává vážnou překážkou v kulturním integrování do české společnosti. Aby v tomto směru byly stážistické pobyty maximálně prospěšné a přínosné, je v našem zájmu zabezpečit je tak, aby různé výše uvedené typy stáže byly propojeny, navazovaly na sebe a důsledně doprovázely studenty během studia. Domníváme se proto, že by každý takový typ stáže měl odpovídat určité úrovni jazykové přípravy.

Letní škola

Naši studenti se tradičně účastní pobytů na Letní škole slovanských studií FF UK, na Letní škole ÚJOP UK v Poděbradech, na Mezinárodní letní škole ZČU v Plzni, na Letní škole JČU v Českých Budějovicích. To je pro ně první pobyt, a proto neklademe větší nároky na tento typ stáže. Orientujeme studenty na aktivizaci jazykových dovedností a seznámení s českým prostředím.

Jazyková výuka, přednášky z literatury, dějin a kultury, společenský a kulturní program na Letní škole blahodárně navazují na předcházející univerzitní přípravu v rámci studijního plánu a poskytují studentům přehled o zemi cílového jazyka. Je důležité, že se tady naši studenti seznámí s bohemisty a se zájemci o češtinu z celého světa, s nimiž mluví česky, a čeština se tak stává pro ně poprvé jazykem dorozumívacím. Pobyt na Letní škole počítá se soustavnou péčí z české strany, což usnadňuje studentům kulturní integraci. Neopomíjíme tady ani jejich pokusy o samostatnou komunikaci mimo Letní školu. Výsledkem pobytu na Letní škole je pak zlepšení výslovnosti, překonání jazykové bariéry a zvýšení motivace k hlubšímu studiu jazyka, což činí v našem případě tento typ stáže nejvhodnější pro studenty prvního až druhého ročníku.

1-3 měsíční pobyt

Je základním typem stáže pro oborové bohemisty. Realizuje se na FF UK, FF UP (Olomouc), Fakultě pedagogické ZČU (Plzeň) a je určen podle našich zkušeností spíše pro studenty druhého až čtvrtého ročníku. Hlavním cílem této etapy je formování široce a komplexně pojímané komunikační kompetence, a proto během svého stážistického pobytu navštěvují studenti nejen jazykové přednášky a semináře, ale i volně volitelné předměty, prohlubující jejich bohemistickou specializaci. V těchto ročnících píšou také seminární práce, a mají za úkol rovněž připravit jazykový a literární materiál a samostatně navázat kontakty s odborníky na příslušných katedrách. Na rozdíl od prvního typu stáže (Letní škola) vyžaduje tento typ větší úsilí ruských vyučujících, kteří stanoví pořadí uchazečů o stáž v souladu s jejich akademickým prospěchem, jazykovou adekvátností, vědeckými zájmy a v neposlední řadě snahou a plíí. Společně se studentem připravuje vyučující plán stážistického pobytu, což přispívá k maximálně efektivnímu využití tohoto typu stáže. Co se týče společenské a kulturní složky stáže, tak na této etapě je student formálně integrován do českého prostředí a je jen na něm, jak s tím dokáže naložit.

Předdiplomová stáž

Tzv. předdiplomová stáž počítá s 3-5 měsíčním pobytem. Je to závěrečná etapa ve výuce samotné, protože se uskutečňuje v letním semestru pětiletého studia, kdy se studenti věnují výhradně diplomové práci. Je zároveň svérázným komplexním testováním pro studenty, a to už v přípravné fázi. Tuto stáž totiž absolvují studenti dle přání a sami se rozhodují, zda potřebují pracovat na diplomu v České republice nebo v Rusku, sami si vybírají univerzitu a fakultu v souladu se seznamem Ministerstva školství ČR. Musí při tom česky vyplnit žádost, napsat životopis, motivační dopis, základní téze své diplomové práce, přeložit také celý index. Hlavní náplní této stáže je zkoumání autentického materiálu, práce v knihovnách, konzultace českých školitelů. Předdiplomová stáž nepočítá s povinnou návštěvou jazykových a jiných hodin, ale stážisté je zpravidla ochotně absolvují, protože si uvědomují, že je to poslední možnost zdokonalit si své jazykové dovednosti s odborníky. Díky dvěma předchozím stážím se naši studenti docela dobře orientují v českém prostředí a jsou s to zabezpečit sami a pomocí české strany úspěšný průběh své stáže, což následně ocení i státní komise při obhajobě diplomových prací.

Kontinuitou všech typů stáží jsou jazykové hodiny, proto se zastavíme, ale jen letmo, u jejich obsahu a orientace. Týká se to především 1-3 měsíčního pobytu, v jehož rámci mají studenti intenzivní jazykovou výuku. Jistě že nemůžeme žádat na českých kolezích, aby přizpůsobovali své studijní plány našim, protože stážisté jsou zařazeni do českých/cizineckých skupin a při tom neabsolvují ani semestrální pobyt. Přesto bychom uvítali, kdyby větší důraz v práci se stážisty z Moskevské státní univerzity byl kladen na složky konverzační a běžně mluveného jazyka, což z pochopitelných důvodů postrádají nejvíc.

Důležitým problémem stáže je rovněž hodnocení. Stážisté sice píšou na začátku rozřazovací testy, jsme však přesvědčeni, že by neměly být jediným testováním za stážistického pobytu. Nejde v tomto případě o závěrečné hodnocení prospěchu stážistů, ale o testování, které by přesně stanovilo jejich stupeň znalostí českého jazyka a úroveň řečových dovedností. A tu se zase vrátíme k naší myšlence rozpracovat v rámci AUČC písemnou, resp. také komplexní (písemnou a ústní) zkoušku na způsob SERR, která by sloužila jako osvědčení o patřičné odborné znalosti češtiny.

Dlouholeté zkušenosti potvrzují, že se všechny výše uvedené typy stáže osvědčují jako učelné a přínosné v tom případě, když jsou pečlivě připravené a realizované v určitém stadiu výuky. A jsou tedy nezbytné v komplexní profesní přípravě našich bohemistů.

Summary

The article is devoted to the issues of traineeships abroad as part of the integrated training programme for students of Bohemia studies of two faculties of Moscow State University (MGU): the Faculty of Foreign Languages and Area Studies and the Faculty of Philology.

The paper deals with the issues of cultural integration, harmonization of curricula and optimization of preparing study materials, mutual recognition of results of exams (traineeship certificate), communicative competence as well as sociocultural level assessment, and ways of raising trainees' motivation.

PROBLEMATIKA INTEGRACE VE VÝUCE CIZÍCH JAZYKŮ: TESTOVACÍ PRAKTIKUM JAKO FORMA KONTROLY ODBORNÉ JAZYKOVÉ ZPŮSOBILOSTI NA PŘÍKLADU ABSOLVENTŮ BAKALÁŘSKÉHO STUDIA

Anatoli Berditchevski, Ludmila Waschak
Fachhochschulstudiengänge Burgenland Ges.m.b.H. Eisenstadt

Rostoucí internationalizace povolání v Evropě vede k rozvoji vysokoškolských studijních oborů, které obsahově kombinují cizí jazyky s odbornými předměty (ekonomií, právy, lékařstvím a pod.) a cíleně připravují své absolventy na práci v multinacionálních podnicích. V rámci vysokoškolského cizojazyčného vzdělávání by měli být studenti připravováni na řešení jak odborných problémů, tak i otázek všedního dne či politických a sociokulturních otázek.

Pro cizojazyčné vzdělávání specialistů v Evropě je důležité, aby studenti získávali interkulturní kompetenci, protože úspěšně může komunikovat pouze ten, kdo zná kulturní předpoklady svého partnera, dokáže odhadnout jejich význam a dát je do vztahu k vlastním kulturním předpokladům. Z toho vyplývá, že nelze vynechávat interkulturní dimenzi v jazykovém kontaktu. (Christ H.)

Na základě těchto znalostí je možné vyčlenit následující cizojazyčné komunikační sféry budoucího podnikatele / podnikatelky:

- sociokulturní komunikační sféra pro zvládnutí každodenních a kulturních potřeb
- profesní sféra pro zvládnutí profesních potřeb

V obou komunikačních sférách dominují následující role:

- cizinec v zahraničí (v soukromé / pracovní / veřejné oblasti, příp. v oblasti volného času země)
- tuzemec v kontaktu s cizinci ve stejných oblastech, ale ve své vlasti
- tuzemec v kontaktu s cizojazyčnými médii (novinami, časopisy, filmy, televizními programy apod.) ve své vlasti i cizině.

V didaktice cizích jazyků lze výuku posuzovat jako systém, který se nachází na cestě k optimálnímu stádiu a skládá se z následujících komponent:

- cíl vyučování
- obsah
- metody
- prostředky
- formy

Tyto jednotlivé komponenty stojí vůči sobě v pevném vztahu a jsou na sobě vzájemně závislé. Cíl vyučování vystupuje jako výchozí báze, na které jsou závislé ostatní komponenty: obsah, metody, formy a prostředky, které společně vedou k efektivnímu dosažení cíle.

Učebnice představuje v tomto systému subsystém, který je díky cílům, obsahu, metodám a formám vyučování cizích jazyků určen konkrétní skupině studentů, pro které tvoří informační model a zároveň je připravuje na jejich budoucí povolání. Proto zahrnuje moderní učebnice nejen obsah výuky na všech úrovních, ale zároveň vystupuje jako nositel všech druhů povolání, které mají být pro studenty vyvinuty.

Moderní učebnice cizích jazyků představuje celý systém učebních materiálů, které se vzájemně rozšiřují a tímto způsobem vytvářejí podmínky pro úspěšnou realizaci učebních cílů: učebnice, pracovní sešit, příručka pro učitele, doplňkový materiál.

Při vypracování takového učebního materiálu je důležité se orientovat na požadavky, které jsou důležité pro budoucí povolání. Proto jsou při jejich vývoji nutné následující kroky:

- 1) stanovení výstupní jazykové úrovně podle Společného referenčního rámce (SERR)
- 2) prognóza budoucí činnosti vysokoškolských absolventů, pojmenování komunikačních sfér, ve kterých by tyto činnosti mohly probíhat – analýza reálné odborné komunikace v cizím jazyce, mezinárodně srovnatelné výzkumy
- 3) získání a klasifikace typických komunikativních situací, se kterými budou absolventi ve své činnosti konfrontováni a ve kterých budou jazykově jednat za pomoci komunikačního partnera jako nositele sociální role, komunikačních úkolů a komunikačních témat, o kterých bude diskutováno
- 4) formulování globálních vzdělávacích cílů jako rozvoj interkulturní akceschopnosti a cílů každé etapy jako dovednosti v produkování a recepci textů pro každý studijní úsek. Jako komponenty těchto dovedností vystupují dovednosti lingvistické (lexika, gramatika, fonetika, intonace), jazykové (mluvení, poslech, čtení, psaní, překlad) a komunikativní (témata a situace včetně reálií)
- 5) vypracování učebních materiálů pro realizaci učebního procesu a určení optimálních metod a forem pro splnění vytyčených cílů v průběhu učebního procesu na vysoké škole
- 6) evaluace

V čistě pracovní oblasti byly empiricky vybrány následující základní situace:

- účast na mezinárodních konferencích, v pracovních skupinách, seminářích a workshopech a jednáních (doma i v zahraničí)
- odborné přednášky a referáty na zahraničních institucích
- práce se zahraničními delegacemi
- individuální pracovní kontakty s cizinci
- použití odborného jazyka jako pracovního a kontaktního jazyka s příslušníky zahraničních firem (např. podnikateli, obchodníky) a mezinárodních organizací
- čtení odborné literatury a časopisů v odborném jazyce

Pro cizojazyčnou realizaci výše uvedených komunikačních situací musí specialista ovládat cizojazyčnou odbornou kompetenci – čtyři jazykové dovednosti vědecko-odborného stylu a stylu veřejného života.

Při komunikaci v hospodářském jazyce mají prioritu vyjednávání a prodejní rozhovory, telefonování, písemný styk, prezentace výrobků.

Při vypracování učebních materiálů, mj. testovacího praktika, pro studenty Vysoké odborné školy pro mezinárodní hospodářské vztahy v Eisenstadtu se vychází z následující tabulky:

jazyková úroveň podle SERR	počet vyučovacích hodin
A1	120
A2	160 - 200
B1	300 - 350

Testovací praktikum představuje soubor praktických materiálů k testování hospodářských jazyků na úrovni B1 SERR. Jedná se o odborné testovací materiály a při jejich sestavování se orientujeme na popis jednotlivých jazykových dovedností v brožurce „Arbeitsplatz Europa: Sprachkompetenz wird messbar / Pracoviště Evropa: jazyková kompetence bude měřitelná“, 3. vydání, 2007, s. 8-15. Absolvent by měl zvládnout na úrovni B1 SEER následující úkoly:

Při čtení by měl umět číst obchodní a úřední dopisy. Absolvent by měl zvládat rychločtení oznámení a jiných textů, např. brožurek, aby našel důležité informace (co, kdo, kde, kdy, jak). Měl by rozumět hlavním výpovědím a důležitým detailům v článcích a zprávách o tématech z vlastního oboru činnosti.

Při psaní by měl umět podat jednoduché informace prostřednictvím faxu/e-mailu nebo se na ně zeptat. Měl by umět napsat žádost o místo a strukturovaný životopis. Měl by umět napsat text na téma ze své oblasti působnosti a těžiště objasnit. Měl by umět napsat pro zprávu nebo protokol krátké jednoduché texty o událostech nebo trendech, eventuálně za použití jednoduchých grafik.

Při poslechu by měl umět poslouchat hlavní aspekty rozhovorů/jednání, které se vztahují na méně komplexní popis pracovního oboru, pokud se mluví zřetelně a používá se standardní jazyk.

Při mluvení by měl zvládnout typické situace, které vyplynou na služebních cestách, např. získání informací k jízdám, provedení rezervace, objednání taxi. Měl by umět podat informaci o činnosti, oddělení, firmě, výrobcích. Měl by umět položit otázky k pracovním procesům, dohodám, rozhodnutím, aby získal jasno. Měl by umět krátce odůvodnit názory, jednání, rozhodnutí. Měl by umět popsat pracovní procesy jednoduchými kroky a podat informace o prodělaných zkušenostech. Měl by umět jednoduše ústně reprodukovat krátké pasáže z pracovních relevantních textů/ prezentací.“

Úroveň B1 SERR zajišťuje ovládání jazyka pro řešení velkého množství základních komunikativních úkolů v podmínkách odborné komunikace v měnících se situacích rozšířeného okruhu témat.

„Při vytváření systému úrovně znalosti cizího jazyka v oblasti podnikání bylo využito mezinárodních zkušeností. Daný systém byl přizpůsoben příslušným úrovním nejnámějších testovacích systémů, a sice London Chamber of Commerce and Industry, University of Cambridge Local Examinations Syndicate v systému Business English Certificates. Základní úroveň ovládání cizího jazyka v pracovní sféře (modul

„Obchod“) odpovídá první úrovni v systému anglického jazyka – BEC 1. Předpokladem pro tuto úroveň je zvládnutí komunikativní kompetence cizího jazyka na základní úrovni A2. Pro dosažení prahové úrovně je potřeba dalších 80 – 100 hodin.“ (Žuravljova 2007, s.6)

Testovací praktikum na úrovni B1 SERR bude rozděleno do následujících kapitol:

1. kapitola: **Testy čtení**

zahrnuje obchodní a úřední dopisy, reklamy, zprávy, komentáře. Jedná se o prověřování selektivního porozumění textu bez použití slovníku. Ke každému textu je zadáno několik úkolů, které cíleně prověřují jeho porozumění.

2. kapitola: **Testy psaní**

kontroluje schopnost napsat na základě zadání různé typy textů jako obchodní dopis, program pracovní návštěvy, reklamu. Prověřuje schopnost vyplnit formuláře pracovních dokumentů jako např. smlouvy.

3. kapitola: **Testy poslechu**

nabízí různé pracovní telefonní rozhovory, pracovní porady, inzeráty, ekonomické zprávy a pod. Ke každému poslechovému textu jsou připraveny úkoly.

4. kapitola: **Testy mluvení**

obsahuje v každém testu tři spolu související úkoly, které jsou krátce uvedeny určitou situací. Jedná se o telefonní rozhovory, pracovní rozhovory / pracovní porady a návrh vyřešení nějakého problému, jako např. reklamace.

5. kapitola: **Testy lexiky a gramatiky**

představuje úkoly, které prověřují znalost termínů, slovních spojení, lexiky charakteristické pro odborný jazyk. Tato kapitola kontroluje správné používání gramatiky v odborném jazyce. Jako příklad úkolů lze uvést vytvoření požadované formy, výběr správné formy.

6. kapitola: **Testy interkulturní kompetence**

pomáhá zvládnout nejrůznější interkulturní situace, které jsou založeny například na různém chápání času, pracovní hierarchie, pracovních struktur, odlišné komunikaci. Tato kapitola představuje významnou součást testovacího praktika, protože připravuje absolventy na reálné interkulturní situace, které by měli zvládnout.

Tyto testy prověřují základní odbornou terminologii, pochopení profesionálně orientovaných textů, různé strategie a taktiky čtení a poslechu, schopnost vést jak odborný ústní, tak i písemný projev a v neposlední řadě i přezkoušení interkulturní kompetence.

„Učit se cizí jazyky znamená více než biflovat slovíčka a ovládat gramatiku. Důležité je především poznat životní styl, zvyky a obyčeje, ideologii země. Teprve pak je obraz jazyka kompletní.“ (Sprachkenntnisse als Wettbewerbsvorteil, s. 15)

Testovací praktikum bude publikováno v následujících jazycích: českém, chorvatském, polském, ruském a maďarském a při jeho sestavování se orientujeme na zkoušky TELC. Vydání je plánováno na září 2010 v nakladatelství Weber v Eisenstadtu, v Rakousku. Připravovaná publikace bude otestována na absolventech bakalářského studia Vysoké odborné školy pro mezinárodní hospodářské vztahy v Eisenstadtu, kteří jeden z jazyků zemí střední a východní studují jako druhý povinný jazyk a po ukončení bakalářského studia by měli dosáhnout úrovně B1 SERR.

Literatura

- Berdičevskij, A.: Optimizacija sistemy obučeniya inostrannomu jazyku v pedagogičeskom vuze, Moskva, 1989
- Christ, H.: Fremdsprachenlernen für Europa. In: Zukunftsforum V. Sprachen lernen – Menschen verstehen: Eine Herausforderung. Wien, 1994
- Ek, Jan Van: Systems Development in Adult Language Learning. Strasbourg, 1975
- Finkenstaedt T., Schröder, K.: Sprachen im Europa von morgen, Berlin und München, Langenscheidt 1992
- Fremdsprachen und Hochschule (FUH) 36 (1992). Herausgegeben von: Arnold Scharf
- Stockinger, J.: „Ostsprachen“ in oberösterreichischen Unternehmen. Ergebnisse einer Unternehmensbefragung. In: R. De Cillia / G. Anzengruber (Redaktion). Fremdsprachenpolitik in Österreich, Mittel-und Osteuropa. Schulheft 68/1993
- Sprachkenntnisse als Wettbewerbsvorteil. In: ZukunftsBranchen – Das Magazin für Branche, Beruf und Bildung, Mai 2005, Ausgabe 48, s. 14-15
- Ti communication, www.ticommunication.eu, 23. května 2009
- Žuravljova, L.S., Russkij jazyk professionalnogo obščeniya. Modul „Biznes“ Bazovyj uroveň. Linqvodidaktičeskoje opisanie celej i soderžanie obučeniya. Moskva, Russkij jazyk-Kurzy. 2007

Summary

The publication prepared presents a compilation of practical tools to test business languages at level B1 GERR. The tools are applicable for the Czech, Croatian, Polish, Russian and Hungarian languages and are being tested on students of the International Business Relations Department at the University of Applied Sciences Burgenland in Eisenstadt, Austria.

The tests are divided into the following chapters: lexis, grammar, reading, writing, listening, speaking and intercultural communication. The tests revise the professional terminology, the comprehension of professional texts, various strategies and tactics of reading and listening, the professional oral and written language command and, last but not least, intercultural competence.

INTEGRACE ZAHRANIČNÍCH STUDENTŮ V KURSECH S MALÝM POČTEM HODIN ČEŠTINY TÝDNĚ

Helena Confortiová

Univerzita Karlova v Praze

Ve svém příspěvku se zamýšlím nad formami integrace zahraničních studentů, kteří mají malý počet hodin češtiny týdně, a nad způsobem testování jejich znalostí. Počet týdenních hodin jakéhokoli předmětu je důležitým faktorem pro zvládnutí pasivní i aktivní znalosti daného předmětu, tím více to však platí pro výuku jazyků. Existují různé typy kursů na různých typech škol, záleží ovšem na tom, jaký je zájem studujících v daném oboru, jaká je jejich specializace a proč se na školu hlásí. Jiná je situace u těch, kteří mají zájem právě jen o jazyk, potřebují se ho naučit dobře a počet hodin a délka kursu je pro ně rozhodující. Odlišná je situace u cizinců, kteří přijíždějí do naší republiky, aby se zdokonalili ve své budoucí profesi. Jazyk je pro ně druhotným jevem, počítají s tím, že se u nás některým ze světových jazyků domluví. Nicméně pobyt v cizím prostředí by jim neměl být nepříjemný, je tedy nutné, aby si nějak na jinou zemi a jiný způsob života zvykli. Budu se konkrétně zabývat situací studentů, kteří přijeli studovat na FAMU. O tyto studenty se stará oddělení FAMU International. Studenti přijíždějí nejen z různých zemí Evropy (většinou jsou to studenti skupiny Erasmus), ale i z Ameriky, tj. z různých univerzit USA, z Jižní Ameriky, z Asie někdy i z Nového Zélandu.

Zahraniční studenti přijíždějí studovat na Filmovou a televizní fakultu AMU z toho důvodu, že je to škola velice známá mezi odborníky na celém světě. Zahraniční posluchači většinou znají filmy významných režisérů, kteří pražskou FAMU absolvovali. V rámci svého studia proto jedou rozšířit a obohatit své odborné znalosti a vědomosti k nám, do České republiky. Přijíždějí v rámci svých studijních pobytů většinou na rok, někdy jen na 1 semestr. Fakulta pro ně připravila speciální programy, na kterých se podílejí vynikající odborníci. Tyto programy, protože jsou určeny zahraničním studentům, se konají v angličtině, jelikož se předpokládá, že každý, kdo jede studovat do ciziny, anglicky umí. V programu je jako jeho nedílná součást uvedena také čeština – pro 1. semestr Basic Czech I, pro druhý semestr Basic Czech II. Výuka češtiny je zakončena písemnou i ústní formou, student za ni dostává určitý počet kreditů a u některých studentů také hraje roli známka, kterou dostane. Češtinu mají studenti dvakrát dvě hodiny týdně. Vzhledem k národnostnímu složení (ve skupinách jsou vždy posluchači z různých zemí, tedy i s různým mateřským jazykem) se studenti často učí češtinu i v porovnávání různých jazyků, tj. student vysvětlí, jak se to říká v jeho jazyce. Kromě toho v posledních letech se při výuce češtiny oddělují studenti ze zemí, kde se mluví slovanskými jazyky: ti pak mají možnost pokračovat ve studiu češtiny rychleji a lépe se tak integrovat do českého prostředí. Stává se také, že studenti se naučí česky natolik, že jsou schopni skládat přijímací zkoušku v češtině a v případě kladného výsledku mohou pak studovat s českými studenty.

Jak se zahraniční studenti integrují do našeho prostředí? Na fakultě mají přednášky, semináře i cvičení v angličtině. V různých odděleních a na katedrách fakulty se domluví anglicky. Rovněž tak ve styku s českými posluchači FAMU jim dorozumění nedělá potíže (samozřejmě v angličtině). Bydlet mohou na koleji nebo v soukromí. Na koleji se anglicky určitě domluví – mnoho českých slov ke kontaktu s pracovníky kolejí nepotřebují. A pronajímatelé bytu většinou také anglicky umějí, když mají zájem o to, aby ubytovávali cizince. V programech, které FAMU pro cizince připravila, je ovšem integrace brána v úvahu. Posluchači mají např. pravidelné „procházky“ po Praze, kde se seznamují nejen s kulturními objekty, ale všimají si také různých způsobů chování a reakcí lidí. Do programů bývá také zařazeno pravidelné promítání českých významných filmů. Před začátkem promítání jsou studenti seznámeni

s dobou, o které film vypráví, i s dobou, kdy byl film natáčen. Po promítnutí filmu bývá beseda s významným umělcem, který se na filmu podílel: bývá to režisér, kameraman, herec nebo producent apod. Ten odpovídá na dotazy a často vysvětluje studentům, z jakého důvodu bylo chování osoby ve filmu takové, jaké viděli. Beseda se samozřejmě odbývá v angličtině.

Potřebují tedy zahraniční studenti FAMU vůbec češtinu? Odpověď je kladná, tito studenti nejsou turisté, nepřijeli na několik dní. Chtějí porozumět tomu, co kde vidí, chtějí porozumět nápisům, se kterými se často setkávají, chtějí umět česky někoho oslovit, popř. se na něco zeptat. Navíc pro většinu posluchačů je čeština jakýmsi „exotickým“ jazykem, kterým nemluví na světě mnoho lidí. Ale to některé právě láká: chtějí vědět, jaký systém má tento jazyk, jak se píše, vyslovuje, jaká má pravidla, jak se tvoří věty atd. Studenty zajímá, jak a kdy se používá pozdravů během dne, jak se lidé oslovují, jak mohou poprosit o něco a poděkovat, jak se omluvit apod. Velmi brzy pak těchto výrazů aktivně používají. Chtějí však také vědět, jak oni sami mohou reagovat na některé podněty.. O tom všem se právě dozvídají v hodinách češtiny. Dokážou také mluvit o svém denním programu, o své rodině, o tom, co dělali nebo co budou dělat. Rádi mezi sebou při hodinách konverzují a nevyhýbají se tomu, aby vyjádřili své myšlenky, pro něž ještě nemají českou slovní zásobu.

A kde konkrétně češtinu mimo výuku ve třídě použijí? Ve škole, jak už jsme se zmiňovali, se bez češtiny obejdou. V restauracích a kavárnách obsluha většinou anglicky umí. V obchodech (hlavně v centru města) by neznalost češtiny také neměla vadit. V samoobsluhách češtinu vlastně také nepotřebují. Ale jsou situace, kdy mají zareagovat na český podnět a náhle nevědí, o co jde. (Pokladní se jich např. zeptá, zda nemají drobné. Nebo zda chtějí něco zabalit.) Učitel češtiny musí mít proto připravenou „sadu“ takových frází, které jim pobyt v zemi ulehčí. Protože počet týdenních hodin je malý, není účelné ani praktické používat ve cvičeních mnoha různých slov: Samozřejmě se přihlíží k frekvenci slov, ale vychází se také z toho, CO posluchači budou potřebovat. Proto se jim často vysvětlují slova z filmařské terminologie. U některých programů mají studenti na zakončení natočit krátký film (nemám na mysli termín „krátký film“, jde tu přibližně o tříminutový filmový „příběh“). Studenti točí většinou v reálu a tak kontakt s českým prostředím je zaručen. Mnozí z nich rádi navazují během studia bližší vztahy s Čechy a i když se s nimi domlouvají většinou anglicky, snaží se používat české fráze, protože cítí, že se tím Čechům více přibližují.

Studenti ovšem nežijí ve vzduchoprázdnu. Zajímá je život v naší republice po všech stránkách. Proto v hodinách češtiny mluvíme o významných dnech ČR a o státních svátcích, upozorňujeme studenty na nejnovější aktuality (co nového na politické scéně, k jakým změnám v dopravě došlo, jaké akce – sportovní i kulturní – se právě konají). Studenti také sami sledují, kdy a kde se koná jaký filmový festival apod.

Pokud jde o otázku testování, je jasné, že při výuce češtiny s tímto malým počtem hodin musí být odlišné i testování. Je pochopitelné, že studenti některé věci z hodiny na hodinu zapomínají, protože jazyk se neučí každý den. Je třeba tedy stále opakovat. Na typ testu si studenti také musí zvyknout. Běžně zadáváme testy v polovině semestru, je-li to nutné, i nějaký další menší test během semestru. Testy obsahují obvykle otázky týkající se běžného života, na které posluchač musí odpovědět. Dále je možný krátký text, ke kterému jsou také uvedeny otázky, na něž student odpovídá. Následují cvičení, kde zkoušený dává výrazy do správných tvarů nebo kde doplňuje vynechaná slova.. Jsou uvedeny věty se slovesy v infinitivu, který má dát do přítomnosti. Pak i věty v přítomnosti, které má převést do minulého času a do futura. Bývá tam také „volné téma“, o kterém má posluchač něco napsat. Testy tedy obsahují jak

lexikum, tak gramatiku. Jsou zaměřeny na porozumění čtenému i na psaní. Neobsahují poslech. V ústní části zkoušky pak studenti mluví na jedno ze stanovených témat, čili je to studentův mluvený projev. Zároveň je nutné, aby zkoušený dovedl reagovat na to, co se ho examinátor ptá (tedy poslech s porozuměním a aktivní mluvený projev. V písemném testu však projevujeme větší toleranci než u studentů, kteří jazyk budou aktivně užívat. Uvedu příklad: student má například doplnit do věty slova: *velká moderní váza: V pokoji vidíme = velkou moderní vázu*. Doplnuje tedy výrazy v akuzativu. Ale ten celý výraz se mu počítá jako 3 body, protože se skládá ze tří slov a v každém může udělat chybu. Podobně při převádění z přítomného do minulého času: *V poledne jíme v restauraci Hvězda. = V poledne jsme jedli v restauraci Hvězda*. Tady počítáme také 3 body: jeden je za správné participium minulé, druhý za použití správné osoby a třetí za správný slovosled. Tím narůstá počet možných pochybení, ale na druhé straně může zkoušený dosáhnout většího počtu správných odpovědí, tedy více bodů. Někdy udělá posluchač chybu náhodně, jindy se zjistí, že opravdu něco nezná (např. adjektiva mu činí potíže, nebo osoba u sloves je problémem). Při větším počtu bodů, které může získat, je také pravděpodobnější, že napíše více dobrých tvarů než špatných, takže získá lepší skóre. Navíc si může vylepšit známku ústním projevem. V ústním projevu pak menší chyby tolerujeme, důležité je, že posluchač rozumí, dokáže správně reagovat a dokáže se srozumitelně vyjádřit. Za zmínku stojí také to, že pokud se student nestačil na zkoušku připravit, ke zkoušce nejde, i když se tak připraví o nějaký ten kredit. Stává se, že se student omluví, že měl právě v poslední době mnoho práce, například pracoval na „školním“ filmu. Ti, kteří ke zkoušce jdou, jsou pak obvykle dobře připraveni.

Závěrem můžeme konstatovat, že i když je výuka češtiny na FAMU (a také na ostatních školách uměleckého typu) odlišná, přesto napomáhá cizincům integrovat se do českého prostředí a trochu jim usnadní kontakt s českým prostředím.

Summary

Foreigners studying at schools of „artistic“ types, e.g. FAMU, come to the Czech Republic for a relatively short time (for 2 terms or even 1 term). Programmes of their studies are prepared in English. They can obtain only basic knowledge in the lessons of Czech Language. The role of a teacher is therefore very important. His task is to prepare students for the habits which are used in a Czech environment. He has to mention the news and the changing situation in our country all the time. To let them know how to behave – that is the question. When teaching he must focus on the common phrases which are necessary for contact in a Czech society. Students should know how to react and what to say in different situations. Testing students' knowledge is being done through tests of different types. These tests are evaluated in a way that could be profitable for students.

DILF – POČÁTEČNÍ FRANCOUZSKÁ JAZYKOVÁ ZKOUŠKA PRO INTEGRACI CIZINCŮ A JEJÍ SROVNÁNÍ S ČESKOU ZKOUŠKOU PRO TRVALÝ POBYT A1

Jitka Cvejnová
Univerzita Hradec Králové

Od 1. ledna 2007 je ve Francii zavedena nová úřední jazyková zkouška ministerstva školství (byla zavedena dekretem ze dne 19. prosince 2006 č. 2006-1626 a její obsah byl určen velmi přesně vyhláškou ze dne 20. prosince 2006), která se nazývá *Diplôme initial de langue française* a je spíše známá pod svou oficiální zkratkou DILF. Zkouška byla iniciována *Direction de la population et des migrations* (DPM) a realizována *Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France* (DGLFLF) s finanční podporou *Action Sociale pour l'Intégration et la Lutte contre les Discriminations* (FASILD) a s odbornou podporou *Centre International d'Etudes Pédagogiques* (CIEP). Nad náležitým prováděním zkoušky bdí Státní výbor pro DILF, který je tvořen pěti členy jmenovanými do Výboru buď na základě jejich odbornosti ve francouzštině jako cizím jazyku, nebo z Ministerstva školství. Tento výbor sídlí a má svůj sekretariát v CIEP.

DILF doplnila řadu diplomů francouzského jazyka pro nefrankofonní mluvčí, které pokrývají kompletní řadu osvědčení vydávaných francouzským ministerstvem školství pro účely hodnocení znalostí francouzského jazyka jako cizího jazyka podle *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky*.

V současnosti tedy tabulka úředních zkoušek francouzštiny vypadá takto:

Stupeň SERR	Typ zkoušky	Uživatel
A.1.1	DILF	s elementární znalostí
A1	DELF A1	s elementární znalostí
A2	DELF A2	s elementární znalostí
B1	DELF B1	nezávislý
B2	DELF B2	nezávislý
C1	DALF C1	zkušený
C2	DALF C2	zkušený

Francouzská strana pro účely této zkoušky zavedla nový stupeň popisu podle Rámce, stupeň A1.1, který je podle vyjádření autorů zkoušky mezistupněm mezi úrovní A0 a úrovní A1. Zkouška na této úrovni byla zavedena s ohledem na dospělé osoby, které před příchodem do Francie nenavštěvovaly školu nebo navštěvovaly školu pouze nedostatečně. Je zároveň jejich právem na získání elementární jazykové úrovně v řeči země, do níž přicházejí.

Zkouška je však otevřena celé veřejnosti, můžou ji vykonat veškeré osoby, které mají zájem a jsou začátečníky ve francouzštině. Jedinou podmínkou je, že těmto osobám musí být alespoň 16 let v době konání první zkoušky. K zápisu se uchazeči o zkoušku přihlašují přímo ve zkušebních střediscích. V roce 2009 se zkoušky konají vždy první úterý v měsíci. Tento harmonogram určil výše jmenovaný Státní výbor pro tuto zkoušku.

Zkušební střediska se nacházejí po celé Francii, záměrem Státního výboru je, aby kandidáti nemuseli jezdit za svými zkouškami daleko. Zkušební centra jsou ještě i v tomto roce postupně doplňována. Od roku 2007 (přesněji od března 2007, kdy byly konány první zkoušky) bylo schváleno 166

středisek. Zkušební střediska schvalují dvě organizace Agence Nationale de l'Accueil des Etrangers et des Migrations (ANEM) a již zmíněný Státní výbor. Střediska schválená první organizací konají zkoušky výhradně pro migranty, zatímco střediska schválená Státním výborem mohou konat zkoušky pro celou veřejnost. Některé organizace předložily svou dokumentaci ke schválení oběma organizacím. Střediska se schvalují na základě vyplnění velmi podrobného dotazníku, který zkoumá především schopnost materiálně a personálně zajistit zkoušky. Vedle vyplnění dotazníku, podepsání příslušného čestného slibu, je třeba také zaplatit určitou vstupní částku pro registraci. Zkušební středisko musí zajistit, aby zkoušející nebyli zároveň učitelé studentů, kteří jsou zkoušeni.

Zkoušející a opravující zkoušky musí mít ke své práci oprávnění. Nejprve musí splňovat kritéria vzdělání, být zaměstnání ve zkušebních střediscích a splňovat kritéria praxe. Pokud splňují předchozí kritéria, uhradí budoucí zkoušející/opravující 95 eur poplatku za školení a může se zúčastnit školení on-line v délce trvání minimálně 6 hodin a potom prezenčního hodnocení, ke kterému dojde přímo ve zkušebním středisku. Po splnění všech těchto podmínek dostává osvědčení platné na 3 roky, které lze na žádost obnovit. Nicméně toto osvědčení zkoušejícímu/opravujícímu nedává automatický nárok na práci, k jednotlivým zkouškám jsou zkoušející/opravující vyzýváni odpovědnou osobou ze střediska, závisí tedy na vedoucím střediska, jak jich konkrétně využije. Státní výbor má právo kontroly zkoušejících, v případě nedostatečné kvality sepíše zprávu za účelem zjednání nápravy. Školení obsahuje 6 modulů: Modul 1 – Společný evropský referenční rámec pro jazyky, Modul 2 – Úroveň A1.1 minimální úroveň dovedností (což je metodika zkoušky – viz dále). Modul 3 – Referenční popis úrovně A1.1 Modul 4 – Vlastní modul o diplomu Modul 5 – Písemná zkouška Modul 6 – Ústní zkouška. Na konci on-line školení si každý může provést autodiagnostický test. V rámci prezenčního hodnocení zkoušející musí vyhodnotit písemnou a ústní produkci v podmínkách zkoušky DILF v omezeném čase a na jedno shlednutí.

Po tomto vyhodnocení vedoucí střediska předá veškerý materiál o hodnocení zkoušejícího, především hodnotící tabulky, DVD o zkoušce apod. CIEP, které rozhodne s konečnou platností o jeho osvědčení. Kritéria hodnocení se opírají o následující parametry: zkoušející/opravující absolvoval všechny moduly školení on-line, dodržel postupy předepsané pro hodnocení, uspokojivě provedl konečné hodnocení a zdůvodnil každou známku vhodným a relevantním komentářem.

Zkouška DILF je zpoplatněna. Cenu zápisného si určuje každé schválené zkušební středisko samo. Ceny sdělují konkrétní zkušební střediska podle svého vlastního vnitřního ceníku. Zkoušku nicméně neplatí účastníci smluv *Contrat d'accueil et d'intégration (CAI)*, za ně platí místně příslušná prefektura.

Smlouvy CAI uzavírané na základě zákona ze dne 24. července 2006 o imigraci a integraci uzavírají povinně s prefektem departamentu, kde žijí, všichni nově příchozí dospělí legální migranti, kteří přicházejí do země v souvislosti s různými účely trvalého pobytu. Mohou se k ní dobrovolně přihlásit i migranti ve věku mezi 16 a 18 lety, kteří dosud nedosáhli plnoletosti. V rámci této smlouvy každý migrant podstupuje školení v rozsahu nejméně 6 hodin o republikánských občanských hodnotách Francie a stejný počet hodin školení o institucích ve Francii, aniž je však pochopení nabytých vědomostí nějakým způsobem testováno. Nepodařilo se mi zjistit, v jakém jazyce jsou tato povinná školení prováděna, pokud migrant neovládá francouzštinu. Nicméně lze dohledat, že smlouva je nabízena ve 14 různých jazycích, lze se tedy důvodně domnívat, že i tato školení probíhají v těchto jazycích. Vedle těchto školení se vyhodnocují znalosti migrantů ve francouzštině. Vyžadovaná úroveň je velmi nízká a odpovídá DILF. Tyto první úkony ohledně migrantů zajišťuje státní organizace *Agence Nationale de l'Accueil des Etrangers et des Migrations (ANEM)*.

Pokud se zjistí, že migrant neovládá francouzštinu na požadované úrovni, je zařazen do výuky. Výuku však nemusí absolvovat migrant nad 65 let věku. Uvedená výuka se týká zhruba jedné čtvrtiny migrantů, kteří uzavřou výše uvedenou smlouvu. Na základě konkrétních jazykových potřeb je dotčenému migrantovi určen počet hodin jazykového vzdělávání. Do měsíce od absolvování testů je mu obvykle určeno středisko, kde bude absolvovat své další jazykové vzdělání. Střediska se nacházejí na několika místech příslušného departamentu, aby migrant nemusel do učebního střediska daleko dojíždět. Jazykové vzdělání se uskutečňuje v rozsahu 4 až 30 hodin týdně. V rámci individuálního plánu je přiděleno migrantovi maximálně 400 hodin a celá výuka nesmí přesáhnout jeden rok. Může být prodloužena, pokud není dokončena na konci roku, ale nesmí přesáhnout další náhradní rok. Střediska, kde výuka probíhá, jsou běžné školy mající na programu francouzštinu jako cizí jazyk a v těchto školách probíhá i další výuka pro veřejnost.

Výuková střediska jsou povinna informovat organizaci ANEM o přítomnosti, eventuální nepřítomnosti migrantů ve výuce nebo o tom, zda migranti výuky zanechali. ANEM potom vystavuje potvrzení o účasti na vzdělání. Účast na výuce je povinná. Pokud se migrant výuky neúčastní, může prefekt ukončit výše uvedenou smlouvu, pak zamítnout obnovení karty pro dočasný pobyt a vydání karty rezidenta. Po skončení výuky koná účastník povinně zkoušku DILF, kterou se podmiňuje první obnovení jeho karty k dočasnému pobytu a vydání karty rezidenta. po deseti letech. První zkouška je zdarma. V případě neúspěchu a dalších pokusů si migrant platí zkoušku sám.

Francouzská strana se na zkoušku A.1.1 velmi dobře připravila. Nejprve byl vytvořen referenční popis pro úroveň A1.1, který je zřejmě jediný v rámci signatářských zemí Rady Evropy. Tento popis vyšel v roce 2006 pod názvem *Niveau A1.1 pour le français: Référentiel et certification (DILF) pour les premiers acquis en français* a vedoucím kolektivu autorů je Jean-Claude Beacco, který se podílel také na předchozích referenčních popisech francouzštiny vyšších úrovní. V roce 2008 vyšel i velmi zajímavý a užitečný metodický materiál pod názvem *Construire des formations à partir du référentiel niveau A1.1*, který ukazuje, jakým způsobem si vyučující může ověřit konkrétní jazykové potřeby svého klienta a sestavit konkrétní plán výuky na základě referenčního popisu a potřeb svého klienta. Příručka je velmi názorná a myslím, že každý učitel v podobném typu kursu zde má jednoduchý a srozumitelný návod, jak se svým klientem pracovat a jak si naplánovat výuku ke zkoušce. Třetím materiálem, který vyšel na konci roku 2008 je učebnice s CD a metodická příručka určená pro učitele pod názvem *Réussir le DILF nouveau A1.1* od autorek Christine Tagliante a Dorothee Dupleix. Tato příručka obsahuje nácvik ke zkoušce, ale informuje také jednoduše o Francii tak, jak to vyžaduje výše zmíněný zákon o imigraci a integraci. Všechny výše uvedené materiály vyšly v nakladatelství Editions Didier, které je partnerem Státního výboru DILF. Ještě před poslední uvedenou příručkou vydalo partnerské nakladatelství odborného garanta CIEP CLE International rovněž v roce 2008 příručku k přípravě na zkoušky z pera autorek Marion Alguilar a Claire Verdier *Le nouvel entraînez-vous: DILF A1.1 150 activités*. Poslední příručka působí spíše jako konkrétní pracovní sešit se cvičeními orientovanými přímo na zkoušku. Je rovněž opatřena CD.

Vlastní zkouška je velmi přesně zakotvena ve vyhlášce, takže se její tvůrci nemohou v žádném případě odchýlit od daného schématu. Vyhláška rovněž přesně určuje dobu trvání zkoušky, která je 75 minut celkem. Zkouška byla koncipována na základě již zmíněného *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky* a doporučených zkušebních postupů organizace ALTE. Hodnotí všechny čtyři řečové dovednosti. Celkem je možné dosáhnout 100 bodů, ale k úspěchu při zkoušce je nutné dosáhnout alespoň 35 bodů ze 70 bodů při ústní zkoušce. Jednotlivé rozčlenění zkoušky uvádím podle vyhlášky francouzského Ministerstva školství ze dne 20. prosince 2006:

Řečová dovednost	Obsah zkoušky	Doba trvání	Počet bodů
Poslech	Porozumění veřejnému hlášení Porozumění jednoduchému údaji Porozumění jednoduchému pokynu Porozumění číselné informaci nebo časovému údaji	25 minut	10 bodů 10 bodů 10 bodů 5 bodů celkem 35 bodů
Čtení	Porozumění obrazovému symbolu* Porozumění jednoduchým pokynům Porozumění základní informaci Porozumění informaci s číselným obsahem Rozeznat charakter a funkci jednoduchých písemností	25 minut	3 body 3 body 3 body 3 body 3 body celkem 15 bodů
Mluvení	Rozhovor s komisí na základě řízené konverzace Rozhovor s komisí o své osobě Požádat o sdělení ceny a udat cenu Představit osoby a popsat místa Vyjádřit nějakou potřebu nebo požádat o schůzku Informovat o povaze svého zdravotního problému	10 minut	15 bodů 5 bodů 5 bodů 5 bodů 5 bodů celkem 35 bodů
Psaní	Přepsat adresu, číslo telefonu* Zaznamenat číslo, cenu, datum Vyplnit formulář Zanechat jednoduchý vzkaz*	15 minut	4 body 4 body 2 body 5 bodů celkem 15 bodů

* Poznámky:

1. První úkol čtení je ještě spojen s poslechem, zkoušení vidí ikonu a slyší čtyři sdělení, vybírají a zaznamenají zápisem číslice, která ikona odpovídá slyšenému dokumentu.
2. U přepisu nejde jen o kopii textu, ale zároveň cvičení spojené se čtením, kdy se informace získané z jednoho psaného dokumentu přepisují do jiného psaného dokumentu.
3. Vzkaz má obsahovat přibližně 20 slov.

CIEP zveřejnilo 30. ledna letošního roku výroční zprávu o zkouškách DILF za rok 2008, tedy za druhý rok realizace povinných zkoušek. V roce 2008 bylo zapsáno celkem 18 834 uchazečů a bylo konáno celkem 563 zkoušek, zatímco v prvním roce zkoušky konalo 4903 kandidátů a bylo konáno celkem 190 zkoušek. Nejvíce zkoušek bylo konáno v červnu a prosinci 2008. Ke zkouškám se zapsali příslušníci 163 různých států. Z počtu uchazečů bylo 69 % žen a 31 % mužů. 50 % zkoušených bylo ve věku mezi 26 a 39 lety, mezi 20 a 30 lety pak 40 % zkoušených. Ve věku 60 až 70 let jedno procento zkoušených. Průměrný věk zkoušených byl vypočítán na 33 let. Nejvíce zkoušených bylo z Turecka (14, 8 % všech zkoušených), dále z Maroka (14, 5 %), Alžírsko (12,4 %), Číny (4,5 %), Srí Lanky (3,8 %). Pro zajímavost uvádím, že zkoušek se zúčastnilo 10 osob české státní příslušnosti a 7 osob slovenské státní příslušnosti.

U vlastních zkoušek bylo zaznamenáno relativně vysoké procento těch, kteří nakonec zkoušku vzdali (13 %). Z těch, kteří se dostavili ke zkouškám, uspělo 91 %. Největší potíže jsou s dovedností psaní, nejméně problémů je s dovedností mluvení. Lepší výsledky mají muži než ženy (ženy uspěly v 89 % případů, muži uspěli v 95 % případů). Z hlediska státní příslušnosti mají nejlepší výsledky Rusové, nejnižší výsledky obyvatelé Srí Lanky. Mladší zkoušení mají lepší výsledky než starší. Lépe uspějí ti, kteří nejsou účastníky smlouvy CAI, než ti, kteří konají zkoušku v rámci této smlouvy (89 % proti 96 % případů).

Česká republika zavedla povinnou zkoušku pro cizince, kteří žádají v České republice o trvalý pobyt od 1. ledna 2009 v souvislosti s novelou zákona č. 326/1999 Sb. o pobytu cizinců na území České republiky. Prokázání znalosti českého jazyka je nezbytnou podmínkou k vydání povolení trvalého pobytu na území České republiky. Prokazují se znalosti češtiny na úrovni A1 *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky*. Jde tedy o úroveň o stupeň vyšší, než je francouzská úroveň A1.1, avšak francouzská úroveň A1.1 je určena pro ty, kteří do země přicházejí jako legální migranti, zatímco česká zkouška se uplatňuje až po 5 letech pobytu na území České republiky, kdy cizinec již žádá o udělení trvalého pobytu. Nastavená úroveň v České republice je velmi nízká především s ohledem na tuto nutnou dobu pobytu na území v ČR.

Česká zkouška se zatím neopírá o takové široké zázemí jako francouzská zkouška. K té se například pojí speciální metodika zaměřená k přípravě, která by mohla být mimo jiné velmi inspirativní pro individuální práci se začátečníkem i pro české učitele. Česká metodika k A1 je pojata jako obecná metodika úrovně A1, neboť v době jejího vzniku nebyl obsah zkoušky přesně definován. K samotné zkoušce nejsou vydány žádné specifické učební materiály. Na internetu mohou žadatelé o zkoušku sice otestovat Zkoušku nanečisto, ale to je z materiálů pro zkoušené zatím prakticky všechno. Tuto možnost nakonec mají francouzští žadatelé také na více internetových stránkách.

České zkoušce pro trvalý pobyt nepředchází žádné odborně vedené kurzy poskytované zdarma. Pokud existují kurzy, pak jsou konány z iniciativy různých pracovišť poskytujících jazykové služby. Zdá se, že představou Ministerstva je, že takové kurzy budou poskytovat migrantům především neziskové

organizace. Český stát odpovědnost za přípravu k této zkoušce vzít na sebe nechce, může to být i důvodem, proč je zkouška nastavena na tak nízkou úroveň, třebaže cizinec musí již žít v České republice prokazatelně pět let.

Školy, kde lze vykonat v České republice tuto zkoušku, jsou především jazykové školy s právem státní zkoušky a několik vysokoškolských pracovišť. Cena zkoušky je stanovena cenou poukazu. I opakování zkoušky má pevně stanovenou cenu. Instituce nemohou stanovit cenu zkoušky samostatně. Francouzský stát se nebál zapojit do zkoušek i soukromé školy a zejména ponechat tvorbu cen zkoušky na jednotlivých institucích. Zatímco v České republice bylo rozhodnutí o tom, které instituce budou konat zkoušku, administrativní, ve Francii šlo o běžnou hospodářskou soutěž, kterou kontroloval zřízený nezávislý orgán pro zkoušku Státní výbor DILF složený jak z odborníků, tak zástupců Ministerstva. Na druhé straně francouzské instituce hlásící se jako zkušební místa musely Státnímu výboru zaplatit určitou sumu za přihlášku, čímž se financovaly náklady spojené s jejich výběrem.

Rozhodně vyšší a mnohem přísnější požadavky klade francouzská strana na zkoušející, kteří musí být speciálně ke zkoušení proškoleni jak teoreticky, tak prakticky, za toto školení si musí zaplatit. Školení pro ně organizuje organizace CIEP. Navíc oprávnění ke zkoušení je uděleno pouze na 3 roky, pokud není spokojenost se zkoušejícím, nemusí být Státním výborem oprávnění prodlouženo. Jediným požadavkem na české zkoušející je, aby předseda komise byl pedagogický pracovník aprobovaný v předmětu český jazyk a literatura. Členové komise mohou být aprobováni i v oboru cizí jazyk. Žádná předchozí zkušenost s výukou češtiny pro cizince se nevyžaduje. Není mi známo, že by čeští zkoušející kromě obecného školení Výzkumného ústavu pedagogického ke zkoušce absolvovali nějaké další školení a bylo například hodnoceno jejich známkování či způsob zkoušení. Jednotný způsob zkoušení, ale i hodnocení je přitom velmi důležitým aspektem zejména při ústní zkoušce. Vzniká zde velký prostor jednak pro různá neadekvátní hodnocení ze strany škol, jednak i v důsledku různého přístupu zkoušejících. Nemusí být tedy všichni cizinci podrobeni naprosto stejné zkoušce po celém území České republiky. Podrobným školením, natáčením zkoušejících při zkoušení se Francouzi snaží maximálně zabránit nejrozličnějším subjektivním odchylkám při zadávání otázek i hodnocení a zároveň vést zkoušející/opravující k odpovědnosti za odevzdanou práci.

Česká zkouška není legislativně tak přesně zakotvena jako zkouška francouzská. K francouzské zkoušce byly vydány 2 přímé podzákoné předpisy, jeden se týká organizace, druhý obsahu. Oba předpisy jsem připomněla v úvodu. K české zkoušce je vydána prováděcí vyhláška Ministerstva školství ze dne 9. září 2008, která stanoví velmi vágně rozsah požadovaných znalostí. Dokonce neinformovaný člověk by si mohl myslet podle vyhlášky, že se koná jen ústní zkouška podle toho, jak je vyhláška formulována. Vyhláška se dále zabývá seznamem škol oprávněných zkoušet a dokladem o zkoušce. Především překvapuje tím, jak málo se vyjadřuje k obsahu dané zkoušky. Zatímco francouzská vyhláška stanoví velmi precizně obsah, dobu trvání i body pro jednotlivé dovednosti tak, jak bylo naznačeno výše. Další české předpisy vydané ke zkoušce nemají již zákonný ani podzákoný charakter. Jde jednak o Pravidla organizace a konání zkoušky, která upravují některé organizační otázky a obsah zkoušek a potom konkrétní Pokyny ke zkoušce, které jsou souborem přímých pokynů k provádění zkoušky. Oba materiály mi však nepřipadají precizně zpracované. V této souvislosti chci především upozornit na čl. 5 odst. 1 Pravidel "Pro konání písemné části jsou uchazeči rozděleni na skupinu slovanských a neslovanských mluvčích". Ptám se po smyslu tohoto ustanovení, když jsou předem určeny stejné časy pro všechny uchazeče. Jde o to, zda nejde o nepřípustné a neetické vydělování různých účastníků zkoušky podle mateřského jazyka, které jistě neodpovídá zásadám moderních jazykových zkoušek. V

Pokynech ke zkoušce mě naopak nejvíce zaujala věta, že zkoušející zkouší podle etických pravidel ALTE, aniž je k tomuto podáno bližší vysvětlení. Zkoušející/opravující nejsou speciálně školeni: kde se tedy seznámí s etickými pravidly ALTE? Podobných nesrovnalostí bychom našli v těchto závažných materiálech více.

Konkrétní obsah české zkoušky tak, jak vyplývá z předpisu, je uveden v následující tabulce:

Řečová dovednost	Obsah zkoušky	Doba trvání	Počet bodů
Poslech	1) pět krátkých dialogů (2x) - vybírá z možností a, b nebo c; 2) pět krátkých hlášení (1x) - odpovídá ano nebo ne; 3) pět krátkých hlasových zpráv (2x) - vybírá z možností a, b, c nebo d.	20 minut	celkem 15 bodů
Čtení	Uchazeč si přečte zadání a pracuje podle vzoru: 1) odpovídá ano nebo ne; 2) vybírá z možností a, b, c nebo d; 3) vyplňuje formulář; 4) doplňuje do textu správné výrazy z nabídky.	25 minut	celkem 25 bodů
Psaní	Uchazeč napíše podle pokynů text na svůj odpovědní list po přečtení zadání.	15 minut	celkem 10 bodů
Mluvení	Uchazeč: 1) se představí; 2) popíše situaci na obrázku, který si vylosuje; 3) komunikuje se zkoušejícím (klade jednoduché otázky a odpovídá na dotazy podle zadání, které si vylosuje). Ústní část vychází z 15 tematických okruhů	10 minut	celkem 5 bodů

Česká zkouška striktně odděluje písemnou část a ústní část. To vcelku problémy nečiní. Uspěje uchazeč, který v písemné části získá 60 % bodů a v ústní 3,5 bodů. I toto řešení má svou logiku. Navíc česká část vylučuje uchazeče automaticky, pokud neudělá písemnou část. To ve francouzské zkoušce není, jistě vzhledem ke značnému počtu migrantů analfabetů, kteří do Francie přicházejí. V Česku se

nepředpokládají uchazeči analfabeti ani částeční analfabeti, nebo jinak řečeno analfabeti nemohou u této zkoušky nikdy prospět. Je tedy nutné vzít v úvahu, že uchazeč analfabet či částečný analfabet nemůže tuto zkoušku nikdy absolvovat.

Při pohledu na tabulku se nelze ubránit dojmu, že koncepce zkoušky vznikala značně nahodile. Ve francouzské práci mají největší počet bodů poslech a mluvení, které spolu při běžné komunikaci nejvíce souvisejí, čtení a psaní mají nižší počet bodů. Toto hledisko vyplývá z upřednostnění dovedností ústní komunikace. V české zkoušce v písemné části je však nejvíce bodů přisouzeno čtení. Jeví se tak z pohledu autorů zkoušky jako nejdůležitější dovednost, o čemž by se dalo jistě pochybovat, navíc čtení je přisouzena neúměrně dlouhá doba zkoušky vzhledem k dalším dovednostem v písemné části. Naopak samostatné písemné produkci (která je většinou obtížná svým způsobem i pro rodilé mluvčí) je přisouzena doba nejkratší a nejméně bodů. Právě v tomto bodovém rozložení i časovém rozložení působí zkouška hodně nepromyšleně. Jednoznačně však chybějí konkrétní deskriptory podle *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky* a jejich konkrétní bodování, zkouška spíše popisuje formální úlohy, nesoustředí se však na podstatu věci, tj. že uchazeč zvládne určitou činnost tak, jak to vyžaduje Rámec. V tomto ohledu je česká zkouška připojena k Rámci jen formálně, nikoli ve své podstatě. Není také dost dobře pochopitelné, proč poslech slyší uchazeči u jedné úlohy jenom jednou, když u dalších úloh je to dvakrát, rovněž tato nedůslednost autorů zkoušky je málo pochopitelná. Standardem u mezinárodních zkoušek je dvojí poslech.

Ve francouzské i české zkoušce se objevují přesahy mezi dovednostmi. Ve francouzské zkoušce se nelogicky objevuje ve čtení úloha, která je spojena s poslechem. V české zkoušce se formulář, což je běžná úloha pro psaní v mezinárodních zkouškách, vyplňuje ve čtení, psaní zase předchází čtení poměrně složitěho příběhu. Těmto záměnám dovedností je zřejmě obtížné se vyhnout a vždy tu budou určité přesahy mezi dovednostmi, neboť tak vypadá i praktická komunikace. Nicméně autoři by se měli snažit tyto přesahy omezit na minimum.

Ústní česká zkouška je založena opět na jednotlivých úlohách, je hodnocena vcelku, nikoli podle jednotlivých deskriptorů, které uchazeč zvládl nebo nezvládl. Právě zavedení deskriptorů by pomohlo ve zkoušce určitě lépe odstranit subjektivní prvky, kterým se žádná ústní zkouška nevyhne. Losování 15 tématických okruhů ke třetí části připomíná spíše maturitní zkoušky, v současných mezinárodních zkouškách se již téměř neuvžívá. Kritéria hodnocení ústní zkoušky jsou čtyři: a) přijatelný mluvní projev b) mluvnická správnost c) rozsah lexika d) schopnost adekvátně reagovat. První kritérium, i když je formulováno velmi vágně, se zřejmě týká výslovnosti, která je opravdu pro porozumění uchazeči důležitá. Je otázkou, zda zbývající kritéria jsou schopná postihnout objektivně mluvený projev účastníka zkoušky na úrovni A1. Druhé a třetí kritérium je důsledkem tradičního přikládání váhy jazykovým prostředkům v českém prostředí. Dle mého názoru by hodnocení mělo vycházet buď ze splnění úkolů definovaných deskriptory, nebo z rozsáhlejšího souboru kritérií, pro která bychom jistě našli oporu v deskriptorech Rámce. V české zkoušce by se měla dále podle mého názoru upřednostnit řízená konverzace, aby se zadávání otázek ze strany zkoušejících stalo méně subjektivní i vzhledem k tomu, že u zkoušejících není vyžadována praxe s češtinou pro cizince ani znalost Rámce.

Ani jedna z uvedených zkoušek nemůže vést k plné integraci legálních migrantů na daném území, neboť, pokud se má migrant zapojit plnohodnotně do pracovního či společenského života dané země, potřebuje být alespoň nezávislý uživatel, tedy měl by dosáhnout alespoň úrovně B1. Právě jazykové znalosti na této úrovni již mohou být klíčové k integraci cizince, protože teprve s těmito dovednostmi je

schopen samostatně vyřešit řadu situací při pobytu v určité zemi. Obě uvedené zkoušky tedy neslouží ke skutečné integraci cizinců, spíše ke kontrole imigrace jak v případě Francie, tak v případě České republiky. Zatímco ve Francii se může jevit nově příchozím migrantům zkouška jako zájem ze strany státu o jejich jazykové vzdělání, neboť zkoušce v odůvodněných případech předchází zdarma elementární jazykové vzdělání a příprava na tuto zkoušku (podle výzkumů francouzského Senátu vnímají dotčení migranti jazykové vzdělání a následnou zkoušku jako skutečnou pomoc francouzského státu, nikoliv jako jeho donucovací prostředek) a jazyková příprava se uskutečňuje po jejich příchodu do Francie, pak smysl zkoušky v České republice je čistě administrativní.

Francouzská zkouška DILF je organicky zařazena do systému úředních zkoušek francouzského jazyka, které pokrývají celou škálu úrovní podle *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky* a je vypracována podle zásad ALTE. Navíc je to zkouška určená pro všechny začátečníky ve francouzském jazyce a mohou se jí účastnit i cizinci, kteří začínají s výukou francouzštiny a zdá se jim, že se dosud nedostali na další úroveň A1. Je však pravdou, že francouzské instituce působící v zahraničí, například Alliance Française, tuto zkoušku nenabízejí, nicméně ve Francii je možné ji v příslušných střediscích vykonat. Zkouška pro trvalý pobyt v České republice je odtržena od jiných zkoušek češtiny pro cizince, které se uskutečňují v České republice, jak od státních zkoušek, které konají jazykové školy, tak jazykových zkoušek, které koná ÚJOP na základě standardů ALTE. O to více vyplývá pro migranty její účelový charakter.

Zdroje

Arrêté du 20 décembre 2006 fixant le contenu des épreuves conduisant à la délivrance du diplôme initial de langue française, JORF n°302 du 30 décembre 2006 page 20078

Décret n° 2006-1791 du 23 décembre 2006 relatif au contrat d'accueil et d'intégration et au contrôle des connaissances en français d'un étranger souhaitant durablement s'installer en France et modifiant le code de l'entrée et du séjour des étrangers et du droit d'asile, JORF n°303 du 31 décembre 2006, page 20346

DILF en chiffres, rapport annuel Sèvres, 30 janvier 2009, <http://www.ciep.fr>. 30. května 2009

Habilitation des examinateurs et des correcteurs du DILF, <http://www.ciep.fr> 30. května 2009

Pravidla organizace a konání zkoušky, <http://www.cestina-pro-cizince.cz> 30. května 2009

Pokyny ke zkoušce, <http://www.cestina-pro-cizince.cz> 30. května 2008

Vyhláška ze dne 9. září 2008 o výuce a zkouškách znalosti českého jazyka pro účely získání povolení k trvalému pobytu na území České republiky, Sbírka zákonů, č. 348/2008, částka 113, 19. září 2008, s. 5435 – 5442

<http://www.dilf.fr> 30. 5. 2009

Literatura

Beacco, J-C a kol: *Niveau A1.1 pour le français*, Paris, Didier 2006

Cadre européen commun de référence pour les langues, Paris, Didier 2001

Construire des formations à partir du référentiel niveau A1.1, Paris, Didier 2008

Metodika přípravy ke zkoušce z českého jazyka pro žadatele o trvalý pobyt, <http://www.cestina-pro-cizince.cz> 30. května 2009

Aguilar, M – Verdir, C: *Le nouvel entraînez-vous - DILF A1.1 – 150 activités*, Paris, Clé International 2008

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

Tagliante, CH – Duplex, D: *Réussir le DILF niveau A1.1*, Paris, Didier 2008

Summary

This paper refers to the DILF (Diplôme Initial de Langue Française, or initial diploma in French language) is a qualification in French as a foreign language that assesses basic users (level A1.1 of the Council of Europe's Common European Framework of Reference for Languages). This diploma can be taken by anybody who has a very basic level of competency in French: adult beginners in French as a foreign language and new arrivals in France, who have had little or no education in their country of origin, and are often not able to read or write. The paper describes with details this qualification and compares it with the qualification in Czech as a foreign language level A1 successful completion of which is a prerequisite for an alien to obtain a permit for permanent residence in the Czech Republic.

«SOCIAL DISCUSSION» AS A SPEAKING SKILLS DEVELOPMENT COURSE

Yulia Egorova

Moskevská státní univerzita

In the last few years Eastern Europe has shown growing interest in Russian language studies. It is pointed out by Czech mass media that since 2002, when 2000 pupils chose Russian as their first foreign language, there has been an increase to over 9000 pupils in 2008. The popularity of Russian as a foreign language is second only to English and German. The number of students who choose Russian as their second foreign language and who are coming to Russia to study is growing too.

The fact that in the last decade there has been a tendency among students to begin studying Russian only upon entering university cannot be overlooked when university curriculum of Russian studies is worked out. The main attention therefore is paid to intensive studies of grammar (morphology and syntax) and lexis, with little time given to mastering speaking skills.

When these students come to Russia they encounter problems in using their productive speaking skills in real life situations. Therefore, at the Faculty of Foreign Languages and Area Studies of Moscow State University particular emphasis is laid on the courses of speaking skills development offered to foreign students.

“Social Discussion” is one of such courses for advanced students. It has been run for three years now. The course is unique in many ways and differs greatly from the traditional speaking skills development courses.

Traditionally textbooks contain texts for study with grammar and lexis tasks, pretext and after text assignments with questions to the text and discussion questions. . Unfortunately, a lesson aimed at developing speaking skills too often turns into exercise checking, text retelling practices. At “Social discussion” classes, unlike traditional classes, speaking takes 100% of the time without text retelling, checking up exercises, making up sentences using the words given. .

The name of the course is directly connected with the themes discussed at the classes. Social discussion is the discussion focused on different social problems: family, education, work and income, house building, accommodation and real estate developing, etc. The choice of the subject is conditioned by the students’ age and sex, their professional interests and ethnicity. Thus, the theme “Youth problems” would be more interesting for discussion to a group of young people, whereas the theme “Upbringing” as part of the theme “Family” might be less interesting to the same group, unless they are future teachers or psychologists. The ethnicity of the students has also to be taken into account when offering a subject of discussion. For Germans, for example “Ecology” is one of the most interesting topics of discussion, whereas for students of Romance and Slav languages it is not. In a mixed group of the representatives of western and oriental mentality the teacher should be aware of the taboo themes. The Chinese and Koreans, for example are unwilling to discuss personal life issues, whereas Italians and Spaniards are reluctant to criticize the church.

The format of the class is “discussion” in the proper sense of the word. It is not a dialogue, or monologue, it is a form of students’ interaction involving each and everyone of them. The teacher’s personality therefore, plays a crucial role in structuring, arranging, and monitoring the class.

First, the teacher should be a person who values human communication, enjoys sharing ideas with others, tolerant to other people's ideas, someone who can be a patient and attentive listener. Second, the teacher should be endowed with the talent of the "stage director". It will enable him to tactfully monitor the discussion, letting students take turns in accordance with their wish, command of the language and the general flow of the discussion. Third, the teacher should be quick in taking decisions, and should be highly proficient in such fields as lexis and grammar.

Correcting mistakes is important as a wrong pattern repeated a few times can stay in students' memory. Explaining a mistake may seriously interfere with the flow of the discussion, therefore what is recommended is to give the right pattern repeating it a few times. If students begin asking question the teacher should be laconic but explicit. Fourth, the teacher should be prepared to play two roles: that of a "well wishing interrogator" and of a "provocateur". As it is well known, negative phenomena and negative emotions stay longer in one's memory; they trigger a stronger wish to talk and discuss things. Therefore the teacher's statements and arguments are intentionally provocative and lead to a natural protest on the part of the students whose participation in the discussion is thus stimulated.

Teaching materials offered are for advanced students. Each unit in the textbook devoted to a particular theme is based on a sequence of questions, the main aim of which is to provoke discussion. A teacher should be ready to answer these questions giving a description of the situation in Russia. The students should speak about the situation in their countries, share their impressions and thoughts about the situation in Russia on the basis of the texts offered in the book: the press, the Internet, texts on sociological issues.

On balance, the course "Social Discussion" can be considered as highly efficient in developing the speaking skills of the students of Russian as a foreign language.

Resumé

V příspěvku jde o sociální diskuse na hodinách konverzace pro pokročilé studenty.

V rámci kursu se probírají aktuální témata – Moderní rodina, Bydlení: město vs. venkov, člověk a politika, kriminalita, otázky vzdělání atd.

Přípravná fáze zahrnuje práce s textovými, lexikálními a gramatickými materiály. Ke zvýšení aktivity studentů slouží předem připravené a promyšlené kontroverzní teze a následné otázky. Užití lexikálních a syntaktických jednotek zaleží na jazykové kompetenci studentů a podle toho se dělí na tři úrovně. Průběh diskuse přispívá k formování dovednosti využití jazyka masmédií a běžné mluvy.

ZAHRANIČNÍ STUDENTI V KURZECH CJ NA FILOZOFICKÉ FAKULTĚ UK V PRAZE

Marie Hanzlíková

Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Jazykové centrum

Díky tzv. Boloňskému procesu ve vzdělání, probíhajícímu již vlastně celé desetiletí, se změnilo vysokoškolské systémy téměř ve všech státech EU. Tyto změny se snaží sledovat celospolečenský vývoj směřující ke *znalostní společnosti* (knowledge society). Jednoznačně stoupl požadavek na získání vysokoškolského vzdělání. Hlavními body Boloňského procesu se tak staly tyto jednotné zásady: celoživotní koncept vysokoškolského vzdělávání, národní soustavy kvalifikací – tzv. třístupňové studium, systém zabezpečení kvality – Evropské standardy a návody, systém uznávání vzdělávání a mobilita mezi zeměmi i jednotlivými univerzitami.

Jedním z důsledků rozšířené volné soutěže a také průběžně klesající demografické křivky v Evropě i USA je to, že se vysoké školy musí zajímat o získání co největšího počtu nejen domácích, ale také zahraničních studentů. Mobilita studentů však nesmí být samoúčelná, ale měla by být kvalitní a měla by se dotýkat všech skupin studentů i učitelů v maximálním počtu. Dosud se mobilita v České republice týká asi 5 % vysokoškolských studentů. Je tedy důležité, aby vysoké školy nabízely dostatek různých programů, ať již výměnného typu nebo pro umožnění tzv. *joint* či *double degree*.

Na UK se symbolem internacionalizace vzdělání stal program Erasmus, jehož výsledkem je přes 1 500 bilaterálních dohod, 6 200 vyslaných studentů a 3 846 přijatých studentů. Důsledkem tohoto rozvoje je, že se UK zařadila mezi dvacet příkladných univerzit při hodnocení Evropskou komisí a umístila se na třetím místě mezi všemi evropskými vzdělávacími institucemi programu LLP/Erasmus. Průběžný vývoj je možno sledovat na následujícím grafu, který zobrazuje vývoj počtu přijíždějících a vyjíždějících účastníků v rámci programu Erasmus na UK v Praze od konce 90. let do minulého roku (2008).

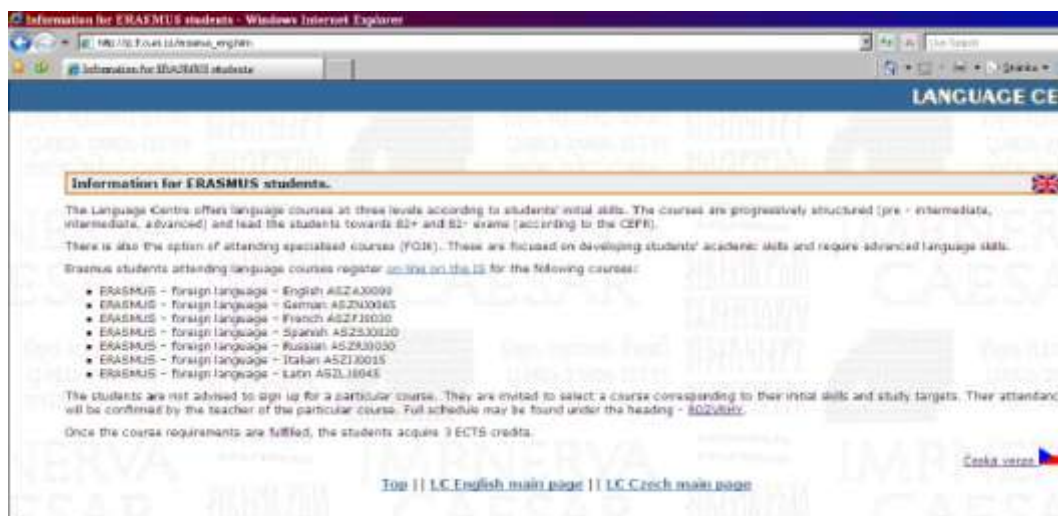
LLP/Erasmus na UK



Jednotlivé univerzity a také UK musí usilovat o maximální propojení informací v rámci studijních a zahraničních agend a o využití moderních technologií a vypracování jednotných datových systémů pro administraci programů (zpracováno podle - Forum, 1/2009, s. 37).

Filozofická fakulta má v přijímání zahraničních studentů dlouhou tradici např. v tzv. letních školách. Nyní však jsou programy a začleňování zahraničních studentů značně různorodé a navíc se fakulta musí vyrovnat i s dalšími organizačními problémy. Jedním z nich je nutnost on-line registrace všech zahraničních studentů v daných termínech a sjednocení kreditového ohodnocení kurzů. Jedná se i o vlastní nabízené cizojazyčné kurzy v různých programech studia, kterých je stále nedostatek. Seznamy kurzů v cizích jazycích a jejich sylaby je třeba dodávat zahraničnímu oddělení ke zveřejnění v době, kdy se studenti na stáž hlásí a sestavují si studijní plán. Je tedy třeba dobře a včas předem plánovat nabídku kurzů, seminářů i přednášek v různých jazycích a především v současné akademické *lingua franka* (?) - angličtině.

Jazykové centrum funguje jako celofakultní pracoviště pro všechny řádné a kombinované studenty FF a v posledních letech jeho kurzy stále více využívají i zahraniční studenti v různých formách zahraničních programů na fakultě. Jejich začlenění do kurzů JC si vyžádalo určité zásahy do organizace pracoviště, tak aby bylo možno uspokojit jejich vzrůstající zájem i požadavky děkanátu FF vyplývající z náplně mezinárodních smluv. Je zajímavé, že v případě cizích jazyků je především zájem o kurzy odborné angličtiny a dále se zvyšuje poptávka i po tzv. *malých jazycích*, včetně latiny. Základní informace pro zahraniční studenty jsou uvedeny na web stránkách JC v češtině a angličtině.



Přijíždějící studenti se mohou zapisovat do všech typů kurzů v JC (mírně, středně a pokročilé, FOJKy – formy odborné jazykové komunikace) a všech nabízených jazyků (angličtina, francouzština, italština, němčina, ruština, španělština, latina). Názvy kurzů v SISu byly vytvořeny také v angličtině a zkoušky jsou charakterizovány pomocí úrovní ERR – B2- a B2+. Vzhledem k odlišnému kreditovému systému pro zahraniční studenty byl pro ně vytvořen speciální kurz, který je vlastně seznamem zájemců o všechny typy kurzu daného jazyka. Jestliže se zahraniční student запиše do tohoto seznamu, může

následně chodit do jakéhokoliv kurzu daného jazyka a po jeho absolvování získá podle dohody se zahraničním a studijním oddělením FF, při splnění všech náležitostí, 3 ECTS.

Zároveň je jim umožněno složit i zkoušku z daného jazyka, kde je kreditové ohodnocení stejné jako pro naše studenty, tj. za zkoušku B2- 4 ECTS a za zkoušku B2+ 6 ECTS. Také na tyto zkoušky musí být student zapsán elektronicky v SISu, jinak jim kredity nemohou být uznány. Vzhledem k tomu, že zkoušky vycházejí z deskriptorů a úrovní ERR a jsou vedeny v cizím jazyce, nemají zahraniční studenti žádné zvláštní termíny ani verze zkoušek a skládají je společně se studenty v českých studijních programech. Právě toto začlenění kurzů a zkoušek z cizích jazyků do systému ERR velmi vyhovuje mobilitě zahraničních studentů na UK FF, protože umožňuje jejich snadnou identifikaci v rámci studia na jejich domovské univerzitě. Lze si jen přát, aby i naši studenti, kteří vyjíždějí do zahraničí, přijížděli se stejně jasně definovanými výsledky svého studia v zahraničí.

Jazykové centrum FF v současné době nabízí dosti širokou nabídku kurzů:

angličtina	63
francouzština	16
němčina	36
latina	28
italština	2
španělština	7
ruština	16
Přehled počtu kurzů podle SIS ve školním roce 2008/2009	

Celý tento systém se nyní zabíhá a studenti si na něj také postupně zvykají. Podle SISu v tomto školním roce bylo v jednotlivých jazycích zapsáno nejvíce zahraničních studentů na angličtinu, ale také ostatní jazyky si našly své zájemce, viz přehled zapsaných studentů ve speciálních seznamech pro zahraniční studenty v SISu:

2008/09	ZS	LS
angličtina	19	17
francouzština	4	2
španělština	4	
latina	1	
němčina	6	2
ruština	5	3

Studenti jsou na tuto možnost studia v JC upozorňováni a dostávají informace ve vstupních materiálech ke studiu svých oborů. Podle předběžných informací z hodnocení kurzů je velmi vstřícně

přijímán fakt, že je možno absolvovat kurzy cizích jazyků včetně kurzů odborného jazyka a složit zkoušky, které jsou mezinárodně srovnatelné.

Literatura

Maršálek, M.: Erasmus poprvé v rámci programu celoživotního učení, Forum, 1, 2009, s. 37-38

http://jc.ff.cuni.cz/erasmus_eng.htm

Summary

Faculty of Arts of Charles University in Prague has had recently more and more contacts with many universities abroad and a large number of foreign students are coming for different types of study stays. A range of disciplines that Faculty of Arts offers is extensive and really varied. Foreign students often get into situations when the offer of courses in their field is wide, but their language skills do not actually correspond. This is also one of the reasons why those students often select language training courses in the Language Centre. These courses concentrate on LSP. The Language Centre has adopted a procedure that seeks to integrate these students into courses and above all enables them to pass test exams defined within the CERR. This paper deals with the system, which is currently being accepted and exercised.

PROCES INTEGRACE CIZINCŮ DO STUDIJNÍ SKUPINY V ZÁVISLOSTI NA FORMĚ STUDIA

Petr Hercik

Univerzita Karlova v Praze

Základní charakteristiky *e-learningu* v porovnání s prezenční formou studia

Nástup a rozšiřování informační společnosti ve světě s sebou přineslo velký rozmach celoživotního vzdělávání, bez kterého je udržení kroku s aktuálními poznatky v různých oborech naprosto nemyslitelné. A mění se i jeho formy. Vysokoškolský zákon rozlišuje dvě: prezenční¹ a distanční². Vzdělávací instituce nabízejí ještě formu kombinovanou³, která se skládá z kombinace prvních dvou jmenovaných forem – dřívější dálkové studium, kdy se střídala studijní volna a pravidelná prezenční soustředění. Příspěvek pojednává o rozdílech integrace cizinců v každé z těchto forem studia, které přinesl obrovský rozmach využívání informačních a komunikačních technologií ve vzdělávání.

Distanční studium je založené na „maximálním využití všech možných technických i didaktických opor“ (Milková & Poulová, 2001) a vedení tutorem⁴, s nímž studující komunikuje. Studující je tak zcela oddělen od vzdělávací instituce i pedagoga, který pouze řídí jeho samostudium, jež je stěžejní částí studia. Podobně jako v kombinovaném studiu zde bývají pořádána prezenční setkání, tzv. tutoriály, účast na nich však není významná jako ve studiu kombinovaném. Pokud jsou navíc při tvorbě studijních opor a pro komunikaci mezi studujícími a tutorem využity informační a komunikační technologie, pak je forma studia nazývána *e-learning*.

Při porovnávání obou forem studia je důležité si uvědomit, že vzdělávací výstupy jsou v *e-learningu* ovlivňovány jinými faktory než ve formě prezenční. Je to 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

¹ Forma studia, při které se vyžaduje fyzická účast studentů ve výuce. Nejčastěji se u nás definuje jako denní studium. Učitel a žák jsou v přímém kontaktu po dobu výuky. Dobře to vystihuje anglický termín „*face to face*“ studium. Prezenční studium může mít mnoho různých variant – večerní studium, externí studium, dálkové studium. (Zlámalová, 2003)

² Distanční vzdělávání (*Distance education*) – Metoda, která umožňuje oddělit vyučujícího a studenta v čase nebo místě, případně v obojím. Základem je oddělení procesu výuky od procesu učení. Kurzy dodávané pomocí elektronického distančního vzdělávání jsou nabízeny s asynchronními nebo synchronními částmi za použití textů, audiozáznamů, videozáznamů a dalších multimediálních pomůcek. Distanční vzdělávání nevyžaduje, aby výuka probíhala ve třídě. Definice distančního vzdělávání zahrnuje rovněž *e-learning*. (Květoň, 2003)

³ od prezenčního studia se liší tím, že se zmenšená prezenční část studia podřizuje časovým možnostem studujícího, je však pro studium stěžejní; po dobu samostudia jsou studujícímu k dispozici stejné materiály jako v prezenční formě

⁴ z anglického termínu *tutor*, česky konzultant;

- odborník starající se průběžně o přidělený počet studujících, kterým pomáhá při řešení studijních obtíží; vede semináře (jsou-li indikovány), známkuje a kriticky hodnotí samostatné práce a poskytuje individuální studijní doporučení; sám zpravidla nevyučuje, je však odborně připraven pro působení v oblasti DiV; je také sledován a hodnocen studijními odborníky vzdělávací instituce pomocí anket, při hospitacích, namátkové kontrole kvality samostatných prací apod. (Průcha, 2003)

- průběžně konzultuje se studujícími dle jejich potřeby; hodnotí průběžné práce; monitoruje studijní pokroky a upozorňuje vzdělávací instituci na různé nedostatky daného studijního modulu; je nejbližším pomocníkem studujícího; tutoři jsou pro svou práci vyškoleni a v průběhu studia jsou managerem kurzu monitorováni a hodnoceni (Zlámalová, 2001)

výstupů je v případě *e-learningu* potřeba také zahrnout posouzení sociálních a psychologických aspektů celého vzdělávacího procesu. Studující, který bude úspěšný v prezenční výuce, může být mnohem méně úspěšný v *e-learningu* a naopak.

V tomto příspěvku bude *e-learning* uvažován pouze ve smyslu své nejpokročilejší formy – informace jsou distribuovány prostřednictvím interaktivního prostředí, které navíc zahrnuje podporu všech uživatelů a administraci. Studium uceleného modulu/kurzu je nejen podporováno asistencí tutora, ale multimediální⁵ studijní materiály jsou navíc umístěny v tzv. systému pro řízení výuky (nazývané např. LMS⁶ nebo VLE⁷) Toto výukové prostředí zajišťuje registraci a další administraci studentů, zabezpečuje zpřístupnění správných kurzů ve správný čas studentům, sleduje práci studentů a tutorů na základě předem nastavených podmínek a zprostředkovává komunikaci mezi studenty a tutory. Je přístupné přes webový prohlížeč⁸ po zadání přihlašovacích údajů, které studující obdrží na začátku studia. Tento stupeň je využíván ve velkých organizacích – např. na univerzitách nebo ve velkých podnicích.

E-learning přinesl do distančního vzdělávání celou řadu pozitivních, ale i negativních rysů. Mezi ty pozitivní bezesporu patří **nezávislost studujícího na vzdělávací instituci a na pedagogovi**, což přináší studujícímu nejen flexibilitu časového rozvrhu, který si přizpůsobuje svým možnostem, ale zvyšuje i přístupnost vzdělávání, a to jak geograficky: velká vzdálenost od vzdělávací instituce přestává být překážkou, tak prakticky: nejen pro zaměstnance, kteří by nemohli studovat prezenční formou, ale i pro všechny zájemce o studium, kteří mají jakékoli překážky ve studiu prezenčním, např. tělesně postižení. **Ke studijním materiálům** a k informacím potřebným k řízení studia a k zpětné vazbě od tutora **je možno přistupovat z libovolného místa na světě**, je-li k dispozici potřebný komunikační nástroj. Materiály jsou k dispozici 24 hodin denně. Virtuální studijní prostředí jsou také **velmi dobře uzpůsobená týmové práci**. Studující mohou komunikovat s tutorem a mezi sebou navzájem, přičemž tyto diskuze jsou dostupné pouze členům týmu bez ohledu na to, jaká geografická vzdálenost je dělí. *E-learning* je pro mnoho zájemců o studium **dostupnější** nejen díky tomu, že účastníci mohou ke studiu přistupovat odkudkoli a kdykoli, ale i **díky mnohem nižším finančním nákladům** než je tomu v případě studia prezenčního, a to jak na straně vzdělávací instituce (u *e-learningu* odpadají náklady na distribuci studijních materiálů, platby za provoz prostor pro výuku, náklady na práci tutora jsou nižší), tak na straně studujícího (odpadají náklady na dopravu studujících do vzdělávací instituce, na ubytování a stravování), jehož ušlý zisk a časová ztráta jsou minimalizovány při současném zachování ekonomické aktivity. Dalším důležitým pozitivním rysem je **individuální tempo**, kterým studující kurzem prochází na základě svých znalostí, schopností a dovedností. Studium probíhá vlastním tempem. Studuje se ne podle rozvrhu školy, ale podle vlastních možností, času a podmínek (měly by se ovšem dodržovat termíny stanovené tutorem v předběžném plánu, který musí být zveřejněn na začátku studia). Jak již bylo uvedeno, studující nemusí

⁵ Slovo *multimédia* je složeno ze slov pocházejících z latiny – MULTI (mnoho, vícenásobný) a MÉDIUM (zprostředkující prostředí). Postupným vývojem se vytvořily na výklad tohoto pojmu dva základní názory: klasické pojetí – multimédia jsou souhrnem jednotlivých médií, jejichž pomocí lze informaci reprezentovat (učebnice, diapozitiv, videokazeta, diafon, atd.), počítačové pojetí – multimédia znamenají spojení v obecnějším smyslu. Médium je způsob prezentace dané informace, tj. ve formě textu, grafického znázornění zvuku či živého obrazu. Spojení těchto médií umožní multimediální počítač (Eger, Bartoňková, 2003); multimédia jsou chápána jako podмноžina hypermédii, která kombinují multimediální prvky s hypertextem, ke kterému je připojována informace – tedy multimediální systémy spojují donedávna rozdílné světy videa a počítačů (Mikošek, 2003)

⁶ *Learning Management System* – Systém pro řízení výuky

⁷ *Virtual Learning Environment* – Virtuální studijní prostředí

⁸ Internetový prohlížeč (*Browser*) – program pro zobrazování informací z internetu. Běžně používané internetové formáty zobrazuje na obrazovce a umožňuje je vytisknout na tiskárně. Data v jiných formátech dovolí uložit na lokální disk klientského počítače.

přerušit svou ekonomickou aktivitu. Navíc **individuální přístup** je možné uplatnit již při samotném sestavování kurzu. Tato flexibilita je dána strukturováním informací do malých přehledných modulů, z nichž se skládají jednotlivé kurzy. Díky tomu lze z jednotlivých modulů skládat kurzy dle potřeb a požadavků studujících. Často se tak děje na základě konkrétní objednávky kurzu pro určitou cílovou skupinu studujících, kteří mají specifické požadavky, jež jsou odlišné od standardního profilu studujícího (např. jazykové kurzy „na míru“ pro krajany trvale žijící v zahraničí, kteří potřebují získat především znalosti gramatických pravidel). V takových případech je možné z připravených modulů vybrat ty, které jsou cílovou skupinou nejvíce požadovány (např. gramatické prezentace a cvičení, resp. prezentace a cvičení na slovní zásobu v oblasti bankovníctví či pojišťovnictví). Jednotlivé moduly obsahují mnoho multimediálních prvků, které zvyšují dynamičnost kurzu. *E-learningové* moduly jsou postaveny tak, že aktivizují více smyslů studujícího, a tím podporují **efektivnější uložení informace do paměti**. Informace jsou předávány v malých dávkách. Obsah kurzu je neustále **průběžně aktualizován**, a to nejen po stránce aktuálnosti obsažených informací, ale také v případě nutných oprav, které jsou během provozu kurzu zjištěny. Velmi důležitá je role tutora při spolupráci s autorem studijních materiálů a s organizátory studia. Tutor může na základě svých konkrétních zkušeností z průběhu studia upozornit autory textů na ta místa v textu, která jsou nejasná, zavádějící, komplikovaně zpracovaná, nepřehledná nebo nevhodně strukturovaná atp. Na rozdíl od složitějšího postupu při aktualizování tištěných studijních materiálů, změny v obsahu v elektronických materiálech je možné provádět okamžitě dle potřeby. Studující mají veškeré **studijní materiály** vztahující se k danému předmětu **dostupné okamžitě a pohromadě** v jednom studijním prostředí. Odpadá tak shánění studijních materiálů v knihovnách a často dlouhá doba čekání na možnost jejich zapůjčení. **Pomocí** různých forem **testování** také **dochází k zefektivnění samostatné přípravy** studujících. Zpětná vazba, kterou testy resp. autotesty v *e-learningu* studujícím poskytují, jim pomáhají bezprostředně definovat, co přesně potřebují znát, ohodnotit, co už znají a čemu rozumějí, a také identifikovat to, co musí udělat pro to, aby se naučili to, co neznali. Pokud je kurz asistován více než jedním tutorem, **mají všichni tutoři přesný a detailní přehled o dosavadním průběhu studia a výsledcích všech studujících**. Pokud v prezenčních kurzech vyučuje více pedagogů, nepodávají většinou jejich zápisy z hodin tak detailní informace jako přehledy z LMS. *E-learningový* systém pak umožňuje **vytvořit pro každého uživatele tzv. profil** neboli malý soubor informací o samotném uživateli, jako je věk, zaměstnání, jeho zkušenosti s touto formou studia, s prací na počítači vůbec, o jeho oblíbené formě *e-learningových* materiálů, jeho stylu učení, nebo informace o předešlých zkušenostech a absolvovaných kurzech. To vše pomáhá tutorovi v jeho individuálním přístupu ke studujícímu během studia (např. různý způsob komunikace v závislosti na věku studujícího, různé návrhy řešení problémů podle typu zaměstnání nebo odkazy na již prostudované materiály v předešlých kurzech atp.), ale i po skončení kurzu, kdy mu snadno dokáže navrhnout postup v podobě navazujících znalostních kurzů/modulů.

Patrně nejdůležitějším negativním rysem je **absence přímého kontaktu** nejen s pedagogem, ale i s ostatními studujícími (který je redukován možností účasti v diskuzních fórech a používáním e-mailových klientů), přičemž nevzniknou obvyklé sociální vazby jako v prezenčním studiu. Tento fakt je možné pozorovat i v kurzech, jejichž součástí jsou prezenční tutoriály, tedy setkání studujících s tutorem, které nejsou povinné. Ty nejsou tak časté a dlouhé jako prezenční soustředění v kombinovaném studiu, a také jejich obsah je odlišný – jde především o (často individuální) konzultace týkající se studijních povinností, problémů s obsahem specifické části studia. Nejde tedy o vyučování jako na prezenčních soustředěných kombinovaného studia, ale spíše o diskusi moderovanou tutorem. S tím souvisí i častý **nedostatek** takové **motivace**, kterou studenti běžně získávají od vyučujícího a svých kolegů. Studující často

postrádají tlak, který je na ně kladen v prezenční výuce. Další negativní aspekty jsou spíše spjaty s **nedostatečnými dovednostmi studujících pracovat s počítačem**. Je to především obava či neznalost (především webového rozhraní). To se ještě stále často týká právě dospělých studujících. Jednak „neschopnost“ práce na PC a jednak **chybějící dovednost samoučení** jsou obvykle důvodem, proč účastníci kurzů studia zanechávají. Studující stále často počítač považují pouze za pasivní nástroj k získávání informací a nedokážou si s jeho pomocí aktivně osvojit předkládaný materiál. Právě tyto nedostatky je potřeba co možná nejvíce redukovat už při samotné tvorbě kurzů, a poté, se stejnou důležitostí, přístupem pedagoga - tutora, jehož role je odlišná od studia prezenčního. Souhrnně řečeno, tutor musí v maximální míře využít všech možností *e-learning*ového výukového prostředí, aby eliminoval hlavní nedostatek distančního vzdělávání – osamocenost studujícího ve vzdělávacím procesu. Studujícímu musí být poskytnuta veškerá dostupná podpora ve studiu. Studijní podpora posilující lidský prvek v distančním vzdělávání musí být komplexní. Kromě asistence tutora, který stimuluje nepřetržité studijní úsilí a konzultuje problémy, je to i dobře fungující zpětná vazba (tím není řečeno, že zpětnovazební informace musí následovat po každé učební dávce, je však třeba zamezit tomu, aby nedocházelo k upevňování chybných reakcí). Motivace studujících by měla být soustavně podporována určením termínů plnění zadaných úkolů nebo zadáním úkolů, témat či otázek do diskuze jako součást přípravy na tutoriál, pokud je v harmonogramu studia zařazen. Co nejčastější „úkolování“ studujících je velmi účinné a čím kratší je doba mezi samostatným řešením a kontrolou jeho správnosti, tím lepší je paměťové upevnění učiva.

Prvky vzdělávacího procesu obou studijních forem obecně ovlivňující proces integrace

Prvním a zřejmě jedním z největších rozdílů mezi oběma formami studia ve vztahu vyučující-studující je fakt, že v *e-learning*ové formě spolu jasně přímo nesouvisí aktivita tutora a úspěšnost studujících – 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. To potvrzuje konstruktivistický názor, že studující se lépe učí prostřednictvím sociální konstrukce významů, obzvláště při postupné výstavbě studijního procesu vyučujícím, který během něj studujícího vede a podporuje. 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 zastrášující, podporuje experimentaci a ve které se používají různé styly učení. Zažívají často rozpolcenost a úzkost ve vztahu ke studiu. 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. Tyto momenty jsou obzvláště důležité, ovšem méně snadno realizovatelné v *e-learning*ové formě studia. V prezenčním studiu se jeho účastníci seznamují s pravidly práce často 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

pravidla výše zmíněného ihned na začátku studia, aby předešel případným problémům, neboť zde pravidla z průběhu studia jasně nemusí vyplynout. Nicméně, tutor musí být připraven z daných pravidel ustoupit příp. je přizpůsobit, pokud zjistí, že není možné pro většinu studujících je dodržet. Ve srovnání s prezenční formou studující v *e-learningu* potřebuje mnohem více vlastní zodpovědnosti, disciplinovanosti, vytrvalosti, motivace a schopnosti organizovat svůj čas tak, aby byl schopen zvládnout studium dle předloženého rozvrhu. V prezenční formě je zodpovědnost, disciplinovanost a vytrvalost nemalou měrou podporována nejen vyučujícím, ale i ostatními spolustudujícími, kteří se podílejí i na jeho motivaci. V *e-learningu* hraje na druhé straně velkou roli podpora a porozumění ze strany přátel a rodinných příslušníků. Studenti, kteří dávají přednost systematickému plánování a abstraktnímu chápání, budou mít větší šance v *e-learningu*, zatímco pro studující, kteří potřebují k porozumění spíše konkrétní zkušenost a interakci s ostatními účastníky celého procesu učení, bude lepší volbou forma prezenční. Věk studujících je dalším faktorem ovlivňujícím úspěch v obou formách studia. Mladší studující budou na jedné straně upřednostňovat *e-learning* vzhledem k jejich bližšímu vztahu k informačním a komunikačním technologiím, na straně druhé je však zřejmé, že jejich úspěch v této studijní formě bude nižší než u starších studujících, kteří mají zodpovědnější přístup k samostudiu. Jednu z forem studia si zvolí také studující podle svých povahových vlastností: *e-learning* bude jasnější volbou pro introvertní jedince, ty, kteří mají problémy s vytvářením sociálních vazeb, ale také ty, kteří dávají přednost individuálnímu přístupu. Studijní úspěchy také závisí na stylu učení. *E-learning* je vhodnější pro studující, kteří se lépe učí vizuálně, zatímco prezenční forma pro audiální a kinestetické typy, dále pak pro ty, kteří preferují individuální a vizuální formu studia. 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. 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.

Specifické faktory integrace cizinců

Proces integrace cizinců do studijní skupiny a především jeho úspěšnost je odlišná v prezenční a *e-learningové* studijní formě. V každé studijní formě je ovlivňována jinými faktory. Při porovnávání procesu v následující části integrace bylo využito nejen teoretických poznatků, ale i praktických zkušeností z prezenčních kurzů anglického jazyka, kam mezi české studující přicházeli zahraniční studenti, a *e-learningových* kurzů angličtiny a češtiny pro cizince.

Prvním faktorem, který ovlivňuje proces v obou formách studia, je počet studujících. Velikost studijních skupin může určitě být větší v *e-learningu*. Na druhou stranu ani v *e-learningu* nejsou vhodné příliš velké skupiny (nad 20 studujících), protože menší skupiny více napomáhají ke snadnějšímu vytváření vztahů mezi jednotlivými studujícími, snazšímu vzniku spolupracující komunity, a tím i k integraci cizinců. V tomto směru je tato charakteristika velmi podobná prezenční formě.

Dalším faktorem, který ovlivňuje integraci cizinců do studijní skupiny, je forma komunikace, která je v každé formě studia 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. V obou formách studia jde vlastně o podobnou formu moderování, kdy vyučující musí dohlížet nad dodržováním pravidel diskuze, určeným

obsahem diskuze a řízením 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 příležitosti 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. Intenzivnost socializace zde však není přímo úměrná intenzivnosti integrace cizinců – spíše naopak. Ze zkušeností vyplývá, že formy komunikace v *e-learningu* poskytují mnohem lepší podmínky pro integraci cizinců do studijní skupiny: u studujících formou *e-learningu* je běžná mnohem větší zvědavost, výmluvnost, nebojácnost, mnohem méně skrupulí, minimum překážek mezi národnostmi, pohlavími a zvýšený zájem o sociální kontakty. Tuto formu studia volí často ti studující, kteří mají zkušenosti s navštěvováním diskuzních fór na internetu, kde se často skrývají v anonymitě. Komunikace v osobním kontaktu je jiná než elektronická – 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“. 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.

V prezenční formě studia se ve vzdělávání dospělých často setkáváme s problémem ochoty spolupracovat, a to především s cizinci, prezentovat se před ostatními. Souvisí to s obavou z možných chyb, a také nerovným přístupem ostatních z důvodů nejen rozdílných schopností a dovedností, ale např. i rasy, národnosti, rozdílného společenského postavení či pohlaví. Studující, kteří tyto problémy mají, určitě lépe přijímají *e-learning* jako formu studia namísto prezenční.

Při posuzování integrace z pohledu cizince, je nejdůležitějším momentem znalost cílového jazyka kurzu, který nemusí být vždy shodný s jazykem země, kde je kurz pořádán. 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.

Lze tedy konstatovat, že forma studia zásadně ovlivňuje proces integrace cizinců do studijní skupiny. Ke studijním formám, ve kterých je tento proces mnohem snazší, rychlejší a úspěšnější, patří bezesporu *e-learning*, jenž má v tomto směru převahu nejen nad ostatními formami distančními, ale především nad studiem prezenčním.

Literatura

Andrewartha, G. & Wilmot, S. *Can multimedia meet tertiary educational needs better than the conventional lecture? A case study*, Australian Journal of Educational Technology, <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet17/andrewartha.html>, online.

Besseneyi, I. *Didaktika e-learningu, Konstruktivismus a řízení sebevzdělávání*. In: Eger, L.: Příprava tutorů pro distanční výuku s využitím online formy studia. Západočeská univerzita v Plzni, Plzeň 2002.

Eger, L.; Bartoňková H. *Studijní texty v distančním vzdělávání*. Centrum distančního vzdělávání Univerzity Palackého v Olomouci, Olomouc 2003.

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.

Jarvis, P. *The Sociology of Adult and Continuing Education*. Croom Helm, Beckenham, 1985.

Květoň, K. *Základy distančního a online vzdělávání*. České vysoké učení technické v Praze, Praha 2003.

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

Milková, E.; Poulová, P. *E-learning a semináře k otázkám distančního vzdělávání na vysokých školách*. *Andragogika* 4/2001, Čtvrtletník pro vzdělávání dospělých, 4. čtvrtletí 2001, s. 4, 16.

Průcha, J. *Glosář distančního vzdělávání*. CSVŠ – Národní centrum distančního vzdělávání, Praha 1998.

Zlámalová, H. *Úvod do distančního vzdělávání*. *Andragogé – Centrum otevřeného a distančního vzdělávání Univerzity Palackého v Olomouci*, Olomouc 2001.

Zlámalová, H. *Příručka pro tutorý distančního vzdělávání*. VŠB – Technická univerzita Ostrava, Fakulta metalurgie a materiálového inženýrství, Ostrava 2003.

Summary

The following paper focuses on differences in the process of integrating foreigners into study groups in face-to-face instruction versus e-learning, with an emphasis on the effectiveness of each process. In the first part, the educational process and basic e-learning characteristics which generally influence integrating foreigners are summarized in comparison with face-to-face instruction. Specific factors that crucially influence integrating foreigners into study groups in both forms of study, one of which simplifies the process, are discussed in the second part.

ZAPOJENÍ ZAHRANIČNÍCH STUDENTŮ DO VÝUKY CIZÍCH JAZYKŮ

Slavomíra Ježková

Česká zemědělská univerzita, Provozně ekonomická fakulta

I. Úvod

Integrace zahraničních univerzitních studentů do výuky cizích jazyků je v posledních desetiletích stále častějším jevem na všech evropských univerzitách zapojených do výměnného programu Erasmus.

Program Erasmus existuje již více než dvacet let a za tuto dobu studovalo alespoň jeden semestr na zahraniční univerzitě v celé Evropě více než milion a půl studentů. V případě České republiky to bylo více než dvacet pět tisíc studentů.

Česká zemědělská univerzita spolupracuje se zahraničními univerzitami v celé Evropské unii, na něž vysílá své studenty, přijímá zahraniční a podobně vysílá i přijímá zahraniční profesory. Tato praxe je velmi přínosná jak pro studenty, tak pro vyučující. Jen v tomto akademickém roce přijala jedna z fakult České zemědělské univerzity, Provozně ekonomická fakulta, 250 zahraničních studentů a vyučovat na ni přijelo 50 profesorů z partnerských univerzit a fakult.

Na České zemědělské univerzitě mohou zahraniční studenti studovat především v angličtině – je to dáno tím, že velmi málo jich umí češtinu natolik, aby mohli studovat společně s českými studenty. V tom se liší postavení zahraničních studentů u nás od postavení našich studentů v zahraničí. Ti totiž mohou, a většinou vlastně musí, studovat v jazyce té země, kam vyjeli na studijní pobyt. Proto je také přínos pro oba typy studentů jiný. Domníváme se, že je možné konstatovat, že z hlediska možnosti uplatnění jazykových dovedností a znalostí je pro české studenty v zahraniční přínosnější.

II. Výuka cizího jazyka a zahraniční studenti

Fakt, že na programu Erasmus se mohou podílet nejen studenti, ale též pedagogové, má velký význam. Učující cizích jazyků mají mimo jiné možnost porovnat užívané metody výuky cizích jazyků v příslušných zemích, mohou porovnat také metody hodnocení znalostí a dovedností studentů, mohou porovnat používání a začlenění nových komunikačních technologií do výuky.

Naše zkušenost je založena na pedagogických pobytech ve Španělsku se zaměřením na výuku francouzštiny jako cizího jazyka a na zkušenostech získaných při výuce španělštiny jako cizího jazyka na České zemědělské univerzitě, vše jak pro studenty domácích univerzit, tak zahraničních studentů zapsaných do stejných kurzů jako studenti domácí.

A. Výuka francouzštiny v zahraničí

Výuka francouzštiny je otevřená i pro studenty programu Erasmus a v podmínkách Universidad Politécnica de Valencia i pro studenty, kteří přijíždějí na základě jiných smluv a dohod, např. ze zemí Latinské Ameriky, Číny či jiných kontinentů studovat obor, v jehož obsahu je také cizí jazyk – francouzština. Proto jejich začlenění způsobuje jiné problémy a vyvolává jiné otázky. My se na základě vlastní zkušenosti zaměříme stručně jen na některé z nich.

a) Výběr učebnice

Učebnice jsou podobné jako ty, které se používají v České republice, respektive na České zemědělské univerzitě. V našem případě je to pro francouzštinu Objectifs Express.

b) Fonetika a výslovnost

Základy výslovnosti se probírají – vzhledem k převaze španělsky mluvících studentů – průběžně podle potřeb dané lekce a komunikace. Mezi hlavní obtíže patří výslovnost těch fonémů, které ve španělštině v porovnání s francouzštinou nejsou. Z tohoto pohledu je problematika nácviku správné výslovnosti v porovnání s češtinou odlišná: je třeba se zaměřit na rozdíl mezi [z] jako protikladu [s], přičemž tento rozdíl ve výslovnosti má fonologickou platnost. Jiné obtíže jsou shodné s obtížemi českých studentů: je to především výslovnost nosových samohlásek [ã,õ,ě], které mají také fonologickou platnost. Pokud jde o výslovnost samohlásek, i ostatním studentům činí problémy rozlišování zavřených a otevřených samohlásek, kterými se ve francouzštině liší význam slovesných tvarů (zvláště budoucího času a podmiňovacího způsobu) a význam slov obecně (des – dès – dé).

Také suprasegmentálním prvkům je třeba věnovat více pozornosti, i když je v posledních letech cílem výuky cizích jazyků především zvládnutí zvukového obrazu cizího jazyka tak, aby bylo dosaženo porozumění ze strany rodilého mluvčího, již se netrvá na co nejdělejší napodobení výslovnosti rodilých mluvčích. Cílem tedy není, stručně řečeno, „mluvit jako“, nýbrž „mluvit tak, aby“.

c) Gramatická pravidla

Teoretická část výkladu je omezena na minimum. Důležité je především zvládnutí struktur potřebných ke splnění komunikačních cílů výuky podle stanovených osnov (J. Berešová, 2008).

Vzhledem ke společnému základu románských jazyků nevyžaduje studium a zvládnutí gramatických pravidel tolik času jako v případě mluvčích, kteří nemluví žádným románským jazykem. Zvláště se to týká systému slovesných časů a různých slovesných perifrází, které činí především českým, a obecně studentům se slovanským mateřským jazykem, značné obtíže.

d) Slovní zásoba

Pokud jde o slovní zásobu, nebezpečné jsou zvláště interference a zrádná slova mezi mateřskými jazyky studentů, kteří se v jedné skupině učí francouzštinu jako cizí jazyk. Tato složka výuky a studia cizích jazyků je pro učitele velmi obtížná. Lépe se mu pracuje tehdy, zná-li důvod nesprávného použití toho či onoho slova, protože může připravit cvičení na jeho odstranění. Je tedy výhodné, jestliže pedagog zná a mluví jazyky svých studentů.

e) Jiné sociálně kulturní zkušenosti a zvyklosti

V tomto mají všichni studenti stejnou výchozí situaci v tom, že pro všechny je už samotné španělské prostředí, v němž studují, novým a neznámým. K tomu pak přistupují, podle učebnice, odkazy na další nové odlišnosti spojené s francouzskými zvyklostmi, kulturou a civilizací. Ne všichni mohou navázat na obecně známé znalosti, které předpokládáme u evropských studentů (podobně viz B. Gondová, 2008).

B. Výuka španělštiny na České zemědělské univerzitě pro české a zahraniční studenty

V tomto případě společně studovali čeští studenti se zahraničními studenty z programu Erasmus: z Portugalska, Německa, Francie a dále Slovenska a Ruska studujícími na základě jiných smluv. Používaná učebnice Nuevo Ven 1 a 2.

a) Fonetika

Šlo o pokročilejší formu studia, proto výslovnosti a fonetice nebyla a priori věnována zvláštní pozornost, přesto však bylo nutné opravovat výslovnost v těch případech, kdy chybná výslovnost může způsobit nedorozumění. Bez ohledu na mateřský jazyk studentů jde o výslovnost vícekmitového [r].

b) Gramatická pravidla

Pro české a německé studenty je třeba promýšlet výklad i cvičení jinak než v případě studentů mluvících portugalsky či francouzsky, a to v návaznosti na interferenci mateřského jazyka. Jde především o systém časů, ale i o syntaktická pravidla.

c) Slovní zásoba

Nejvíce problémů činí slovní zásoba právě s ohledem na zrádná slova, která jsou pro různé dvojice jazyků různá. V některých případech není všem jasné, proč vzniká to či ono nedorozumění. Uvedme následující příklady:

- ¿Qué haces el sábado?

- Me gusta conducir a mis abuelos.

Zde jde o zamýšlený význam: Me gusta ir en coche a ver a mis abuelos.

V případě německy mluvících studentů při představování se a pojmenování povolání:

- ¿En qué trabajas? – Soy informático.

- ¿Y tú, cuál es tu profesión? – Yo, alfombra.

Podle použitého slovníku, který neuvádí kolokace, došlo k záměně alfombra = corredor v němčině läufer.

U francouzsky mluvících studentů dochází také k vytvoření kalků doslovným vnitřním překladem idiomatického spojení:

„tener una emoción“ podle „avoir une émotion“ – leknout se.

V obou případech zahraničních studentů je integrace do každodenního studentského života jiná s ohledem na znalosti jazyka dané země, přičemž se ukazuje, že přínos je větší pro ty studenty, kteří jazykem dané země mluví a ovládají ho.

d) Testování a hodnocení znalostí

Na námi popisovaných univerzitách se používají různé metody ověřování, testování a hodnocení jazykových znalostí a dovedností studentů.

V případě smíšených skupin studentů je nutno zpracovat a použít takové testy, v nichž je vyloučeno ověřování pomocí pedagogického překladu. V poslední době kolegové na Universidad Politécnica de Valencia využívají testů složených z částí zaměřených do porozumění psanému a slyšenému sdělení písemnou formou. V případě němčiny se používají i testy zaměřené na znalosti gramatiky, ovšem pouze s ohledem na zvláštnosti jazykové dvojice španělština – němčina (osobně předaný test profesorky němčiny na UPV Loly Fores López).

Celkem novou metodou je příprava projektu zpracovaného skupinou studentů. Záměrně se vytvářejí skupiny ze studentů různých národností a různých mateřských jazyků. Skupiny zpracovávají vybrané odborné téma v závislosti na studovaném oboru. Přednesený referát slouží jako podklad k diskusi s ostatními studenty. Používají se různé technické pomůcky, v poslední době jsou to především počítačové prezentace. Výhodou tohoto způsobu ověřování znalostí a dovedností je, že vše probíhá v konkrétně daném komunikačním rámci, jenž zároveň ovlivňuje zpracování a prezentaci tématu a jenž se co nejvíce blíží skutečné komunikační situaci. Plně se zde využívá synergie efektu dvojice – informace podaná v cizím jazyce a studovaný obor.

V podmínkách České zemědělské univerzity se v souladu s cíli daného kurzu používají především postupy sloužící k ověření komunikativních dovedností, vše spojeno s využitím moderní techniky. V tomto školním roce se poprvé využíval kurz zpracovaný v systému Moodle. Jeho výsledky byly velmi dobré, detailní zhodnocení však zatím není možné vzhledem k tomu, že akademický rok ještě neskončil a probíhá zkuškové období. Přesto je však již teď možné říci, že naše zkušenosti se shodují s dobrými zkušenostmi pedagogů z Universidad Politécnica de Valencia (C.Camiña, A.Cuenca, E. Ballester, 2006).

Použité typy cvičení Hot Potatoes jsou zaměřeny především na gramatické a lexikální jevy. V těchto oblastech umožňují naprostou autonomii učících se studentů. Určité problémy, zvláště s opravou a reakcí mezi studentem a vyučujícím jsme zaznamenali v případě produkčních cvičení, kdy je možnost zpracování více variant řešení. V současné době a v současné verzi Moodle zatím není možné ověřovat ústní projev, ani ho procvičovat.

Pokud jde o mluvený projev, v obou námi porovnávaných zemích se projevuje změna tendence týkající se dokonalosti výslovnosti a bezchybné komunikace v tom smyslu, že důraz je kladen na dosažení cíle – tj. vyjadřovat se tak, aby rodilý mluvčí porozuměl. Tedy jednoduše vyjádřeno: není třeba „mluvit jako rodilý mluvčí“, nýbrž „mluvit tak, aby rodilý mluvčí porozuměl“.

III. Závěr

Námi uváděné příklady a zmiňované zkušenosti ukazují na to, že na učitele cizích jazyků jsou v současné době – z hlediska jazykových znalostí a vlivu mateřského jazyka – kladeny nové požadavky, kdy si musí uvědomit mnohem větší rozmanitost toho, co se nazývá strategiemi učících se (viz např. Kolaříková, 2008). Jde o strategie přímé a nepřímé.

Mezi přímé patří strategie zaměřená na paměť, která slouží pro ukládání a vybavování získaných informací k jejich použití v komunikačním procesu, dále strategie poznávací, kterou student vědomě používá k tomu, aby si uvědomil význam učení se a také strategie kompenzační, jež umožní učícímu se, aby překonal nedostatek znalostí a mohl pokračovat v komunikaci.

Mezi strategie nepřímé patří strategie metakognitivní, které mu pomáhají regulovat, řídit své studium a učení se, dále pak strategie afektivní, jež jsou spojeny s emocionálními prvky ovlivňujícími

proces učení, a konečně strategie společenské, které se vytvářejí v okamžiku interakce. Toto vše je třeba brát v úvahu s tím, že i v tomto jsou rozdíly mezi jednotlivými studenty jako individualitami a že existují určité společné znaky pro příslušníky stejné komunity, v našem případě dané státní a národní příslušností.

Literatura

Bérešová, J.: Výučba a testovanie produktivních zručností, *Cizí jazyk v kontextu multikulturní Evropy*, Ústí nad Labem, 2008

Camiña C., Cuenca A., Ballester E.: Diseño de material multimedia para la docencia de control automático, *Buenas Prácticas en la ETSID*, Universidad Politécnica de Valencia, 2006, ISBN 84-608-0525-5

Carabela: Monografía: La enseñanza de léxico en español como segunda lengua / lengua española, septiembre 2004, n° 56, Madrid, SGEL, S.A.

Gondová, B.: Komunikácie medzi kultúrami, *Cizí jazyk v kontextu multikulturní Evropy*, Ústí nad Labem, 2008

Kolaříková, D.: Současné tendence ve výuce odborného jazyka, *Cizí jazyk v kontextu multikulturní Evropy*, Ústí nad Labem, 2008

Krejčová, M.: Sociokulturní kompetence jako součást výuky, nebo latentní pokus o integraci cizinců?. In: *Sociokulturní složka výuky cizího jazyka a Společný evropský referenční rámec*, Ústí nad Labem – Ratiboř, 2008, edit. M. Hádková a G. Balowska, s. 221-232

Sanz Álava, I.: El español Profesional y Académico en el aula universitaria, El discurso oral y escrito, Valencia, Tirant Lo Blanch, Prosopea 2007

Oxford, R.: Language Learning Strategie: what every teacher should know, New York, Newburg house 1990

D. Westall, F. Olmo, L. Fores López : osobně předané testy z francouzštiny, němčiny a angličtiny používané v roce 2008 na Universidad Politécnica de Valencia

Summary

The paper focuses on the experience obtained while teaching foreign languages, in this case French, designated for students of an accepting university. In relation to the enlargement of Erasmus programme and the increasing number of arriving students there appear new problems and also new ways of their solution.

The author of the paper deals with the methods used in the Czech University of Life Science Prague and Universidad Politécnica de Valencia.

INOVOVANÉ PRÍSTUPY KU SKÚŠANIU A HODNOTENIU ŠTUDENTOV V KURZOCH ODBORNEJ ANGLIČTINY NA FiF UK V BRATISLAVE

Milica Lacíková Serdulová

Univerzita Komenského v Bratislave, Filozofická fakulta, Katedra jazykov

Získaním akreditácie pre štyri jazykové programy v systéme UNICert® III v roku 2006 (UNICert® je medzinárodný jazykový vzdelávací a certifikačný systém výučby cudzích jazykov pre študentov nefilologických odborov na vysokých školách), Katedra jazykov na FiF UK v Bratislave začala s realizáciou rozsiahlych pedagogických inovácií zameraných na cieľový program, obsah i metódy cudzojazyčnej výučby. Vzhľadom na fakt, že neodmysliteľnou súčasťou vyučovacieho procesu je aj jeho kontrola, naše inovačné snahy sa zamerali i na túto oblasť.

„Pod pojmom kontrola vyučovacieho procesu rozumieme proces, ktorým sa zisťujú a posudzujú výsledky vyučovacieho procesu, t.j. stupeň dosiahnutia jeho cieľov“. (Turek 2005, s. 216).

Podľa najnovších didaktických príručiek by mala kontrola vyučovacieho procesu, t.j. preverovanie (skúšanie) a hodnotenie, spĺňať nasledovné funkcie:

- 1) Kontrolnú (diagnostickú) - určenie miery vedomostí, zručností a návykov študentov.
- 2) Prognostickú – určenie perspektívy študentov, možností ich ďalšieho vývoja.
- 3) Motivačnú – udržiavanie a zvyšovanie študijnej aktivity.
- 4) Výchovnú – formovanie pozitívnych a odstraňovanie negatívnych vlastností a postojov študentov.
- 5) Informačnú – dokumentácia výsledkov vyučovacieho procesu.
- 6) Rozvíjajúcu – rozvoj schopnosti sebakontroly a sebahodnotenia študentov.
- 7) Spätnoväzbovú – získavanie informácií o úspešnosti vyučovacieho procesu študentmi (vnútorná spätná väzba) i učiteľom (vonkajšia spätná väzba) na reguláciu ďalších postupov učiteľa s cieľom zefektívniť výučbu. (Turek 2005, s. 217-218).

Keďže práve proces skúšania a hodnotenia prebieha vždy interaktívnym spôsobom (učiteľ – študent, resp. študenti) a je spravidla zo strany študentov spájaný s pocitmi napätia a strachu, snažíme sa v tejto oblasti v čo najväčšej miere uplatňovať princípy objektívnosti a spravodlivosti. Pozornosť tohto príspevku sa sústreďuje najmä na inovované prístupy k záverečnej skúške a finálne hodnotenie študentov nefilologických odborov, ktorí takouto formou končia jazykové vzdelávanie, t.j. kurz odbornej angličtiny v rámci Katedry jazykov na FiF UK.

Prvým inovatívnym krokom v oblasti kontroly, konkrétne v oblasti **skúšania**, bola zmena formy ústneho skúšania. Od klasickej ústnej skúšky (učiteľ - študent) sme prešli na formu ústnej prezentácie, ktorej tému si študent volí ľubovoľne, podľa vlastného uváženia a zamerania. Základným povinným kritériom je skutočnosť, že prezentovaná téma musí súvisieť so študovaným odborom, nesmie byť študentom čítaná a je odprezentovaná verejne v kruhu kolegov. Študenti po absolvovaní teoretickej prípravy zameranej na správne a efektívne prezentovanie, začínajú aktívne pracovať na príprave

vlastného projektu. Takouto formou sa pokúšame u študentov rozvíjať metakognitívnu autoreguláciu, ktorá je súčasťou osvojovania si vedomostí. Ide najmä o spôsobilosť posudzovať obtiažnosť problému, rozvrhnúť si čas na jeho splnenie, spôsobilosť rozčleniť si prácu na určité etapy a následne zhodnotiť výsledok svojej práce. Metakognitívne aktivity umožňujú vytvárať si vlastný plán prípravy projektu a učenia sa, pociťovať zodpovednosť za svoju prácu a navádzajú proces stáleho sebahodnotenia. Príprava ústnej prezentácie sa takto stáva veľmi širokým a komplexným procesom, ktorý pozostáva z etáp plánovania (výber témy a zhromažďovanie študijného materiálu), prípravy projektu a vlastnej realizácie projektu (ústna prezentácia). Z časového hľadiska študent nie je v časovej tiesni, pretože s prácou na projektoch začíname v polovici tretieho semestra, pričom skúška samotná prebieha v druhej polovici posledného, t.j. štvrtého semestra.

Spätná väzba, ktorú od študentov získavame pomocou dotazníkov, vychádza jednoznačne v prospech prezentácií (väčšina študentov hodnotí prezentáciu ako formu ústnej skúšky pozitívne alebo čiastočne pozitívne), pričom ako hlavný dôvod svojich námietok proti prezentáciám študenti uvádzajú strach a obavy vystupovať verejne pred publikom. Obavy sú prirodzené, znásobené faktom, že ide o vystúpenie pred plénom v cudzom jazyku. Kladné ohlasy zdôrazňujú, že prezentácie dávajú „veľký priestor pre sebarealizáciu, komunikáciu a sebahodnotenie, zahŕňajú do komunikácie nielen prezentujúceho ale aj poslucháčov (po prezentácii nasleduje diskusia na odprezentovanú tému) a vytvárajú pocit zodpovednosti za vlastné chyby“. (Odpovede študentov v anonymných dotazníkoch.)

Neodmysliteľnou súčasťou kontroly vzdelávacích výsledkov je **hodnotenie** študentov, ktoré je najmä z ich pozície vnímané veľmi citlivo. Aj do tejto sféry sa pokúšame vnášať inovatívne prvky, pretože hodnotenie poskytuje študentom spätnú väzbu a informáciu o tom, ako zvládli požiadavky vytýčené vzdelávacím programom. Zo strany učiteľa je dôležité uvedomiť si fakt, že informácie o výsledkoch výučby sa nedotýkajú len učenia samotného, ale majú vplyv na celú osobnosť študenta. Je všeobecne známe, že efekt výsledkov činnosti študenta sa následne prejavuje v jeho ďalšej motivácii a v jeho chovaní. Neúspešný výsledok často študentov demotivuje, úspech má vo väčšine prípadov motivačný a povzbudivý účinok. V modernej didaktike (Švarcová 2005, s. 199) sa stále viac zdôrazňuje hodnotenie kritériálne, ktoré sa vzťahuje na vopred určené štandardy a ciele a hodnotenie individualizované, ktorým sa porovnávajú súčasné výkony študenta s jeho výkonmi predchádzajúcimi.

Pri hodnotení by učiteľ mal mať neustále na pamäti zásadné problémy spojené s touto oblasťou, a to jeho objektívnosť či subjektívnosť, mieru spravodlivosti a vhodný spôsob hodnotenia. Učiteľ by si preto mal klásť nasledujúce otázky: kto hodnotí, čo sa hodnotí a akým spôsobom sa hodnotí (tamtiež, s. 201). V snahe vyhnúť sa subjektívite a nespravodlivosti pri hodnotení študentov, sme v porovnaní s minulými, tradičnými postupmi zvolili prístup inovovaný. Tento prístup je založený na odstránení monopolu učiteľa ako jedinej autority pri hodnotení študentov. Hodnotenie sa z tohto dôvodu opiera o tri piliere podporujúce jeho objektívnosť – a to v prvom rade o učiteľa, v druhom rade o kolegov, resp. poslucháčov prítomných na prezentácii a v konečnom rade aj o samotného študenta, ktorý ma taktiež možnosť vyjadriť sa k vlastnej prezentácii vo forme sebahodnotenia. Aby sa dosiahla spravodlivosť pri hodnotení, učiteľ vopred vymedzí, čo sa hodnotí a stanoví presné kritéria, ako hodnotiť. Hodnotených javy sa následne kvantifikujú vo forme bodov, ktoré sa priraďujú k sledovaným a tým aj hodnoteným prejavom študentovej prezentácie. Objektívita a spravodlivosť hodnotenia je umocnená aj následnou analýzou vypočítanej prezentácie, a to ako zo strany kolegov - poslucháčov, zo strany učiteľa, tak aj zo strany prezentujúceho študenta. Do finálneho hodnotenia sa teda premietajú nielen kvantitatívne parametre (bodové skóre), ale aj kvalitatívne ukazovatele vo forme ústneho hodnotenia. Ďalší prínos

takto inovovaného hodnotenia vidíme aj v tom, že naši študenti sú cvičení a školení, ako objektívne hodnotiť, čo je z hľadiska ich budúcej profesie veľmi dôležité, nakoľko sa jedná najmä o študentov s pedagogicko-psychologickým zameraním a o študentov učiteľských odborov.

Na záver je nutné pripomenúť, že ak chceme zvyšovať efektívnosť skúšania a hodnotenia študentov, nesmieme zabúdať na dôležité pravidlo kontroly: učiteľ má skúšať a hodnotiť to, čo vyučoval (dodržiavanie validity) a zároveň sa má zamýšľať nad kritériami, ktoré robia skúšanie a hodnotenie čo najpresnejšími a spoľahlivými (reliabilita).

Takto sa spätne dostávame do počiatočnej fázy činnosti učiteľa, ktorou je plánovanie jeho činnosti s následným stanovením si konkrétnych (špecifických) cieľov. Preto už na začiatku svojej výučby by malo byť učiteľovi jasné, aké ciele svojou výučbou sleduje a na základe toho si zvolí optimálny spôsob preverovania a hodnotenia miery dosiahnutia týchto cieľov u študentov. Do úvahy by sa mali brať všetky úrovne príslušnej taxonómie cieľov, ktorú učiteľ používa – čiže nielen zapamätanie si informácií a ich porozumenie, ale aj ich aplikácia, analýza, syntéza a hodnotenie.

Literatura

Švarcová, I.: *Základy pedagogiky*. Praha, VŠCHT. 2005

Turek, I.: *Inovácie v didaktike*. Bratislava, 2005

Summary

The primary focus of the paper is to introduce new approaches concerning the domain of students' control, which is considered to be the inseparable part of teaching-learning process.

The paper deals with the question of applying of innovating trends into the sphere of educational achievement, assessment and evaluation of 2nd -year students of non-philological studies at Faculty of Philosophy in Bratislava. It mainly focuses on the methods regarding objectivity and equality in students' classification, and those ones that are aimed at the development of analytical, critical and creative thinking, and the students' ability to solve problems.

GENITIV PO NEURČITÝCH KVANTIFIKÁTORECH V ČEŠTINĚ – SINGULÁR, NEBO PLURÁL?

Michaela Martinková
Univerzita Palackého v Olomouci

1. Genitiv po neurčitých kvantifikátorech v učebnicích češtiny pro cizince

Genitiv bývá studentům češtiny jako cizího jazyka představován jako v pořadí třetí pád po nominativu a akuzativu, tedy na úrovni mírně pokročilých. Užití genitivu po neurčitých kvantifikátorech v jejich základním tvaru je jedno z obtížnějších a pro rodilé mluvčí angličtiny ne zcela intuitivních užití genitivu a většinou bývá zmiňováno až jako jedno z posledních. Holá (2008, s. 119) v souladu s filozofií celé učebnice systematicky uvádí pouze genitiv singuláru a genitiv plurálu zmiňuje jen okrajově: „when cooking, buying and counting things you will hear and need to use the genitive plural (after numerals from five to infinity and all the quantifiers),“ takže otázka, zda má po neurčitém kvantifikátoru konkrétní substantivum být v genitivu singuláru či plurálu, nemusí na této úrovni vyvstat. Jinak je tomu v případě učebnice *Communicative Czech: Elementary Czech* (Rešková a Pintarová 1995): v lekci šest je představen genitiv singuláru, včetně toho po neurčitých kvantifikátorech, a v lekci sedm, kde je podrobně probírán genitiv plurálu, jsou tytéž kvantifikátory vyjmenovány jako výrazy, po nichž je třeba užít genitiv plurálu. V přehledu české gramatiky na konci učebnice si student pouze přečte, že „the genitive follows the expressions of quantity“ (1995, s. 240), a tak se rodilý mluvčí angličtiny většinou zeptá „kdy singulár a kdy plurál“ ještě předtím, než si stihne osvojit paradigmata genitivu singuláru a plurálu, navíc při tendenci generalizovat některá, hlavně mužská paradigmata otázka někdy zní „u kroužek?“¹

Nejsem si vůbec jistá, na jaké úrovni pokročilosti je vhodné jít do podrobností (a jak velkých) této problematiky, která, řešena opravdu komplexně, je spíše lingvistickým tématem z oblasti kognitivní sémantiky. Navíc v konkrétním případě často neexistuje žádné jednoznačné řešení – sami rodilí mluvčí češtiny si nejsou jisti, zda použít genitiv singuláru či plurálu, nebo se mezi sebou neshodnou. Z popisů referenčních úrovní pro češtinu jako cizí jazyk mi nevyplývala jasná odpověď. V každém případě, učebnice *Communicative Czech: Elementary Czech* uvádí cvičení, které spolehlivě takovou otázku vyvolá. Je proto možné ho využít k iniciaci diskuse na toto téma, ovšem v každém případě až poté, co jsou systematicky nějakou dobu v různých aktivitách, a odděleně, trénována paradigmata singulárových a plurálových genitivních tvarů, což například v kurikulech britských bohemistických pracovišť při tříhodinové dotaci týdně může být až ve druhém roce výuky češtiny.

Ač tato studie vychází především z mé zkušenosti s výukou těchto univerzitních studentů, věřím, že některé její části by mohly být využitelné i pro výuku rodilých mluvčích neslovanských jazyků jiných než angličtiny. V každém případě by ale bylo velmi zajímavé porovnat mé zkušenosti se zkušenostmi s výukou rodilých mluvčích dalších germánských jazyků, případně románských jazyků, nebo s výukou jazykově smíšených skupin.

2. Výuka genitivů po neurčitých kvantifikátorech

Vzhledem k tomu, že britští univerzitní studenti češtiny ve druhém roce studia už nemají výrazný problém se základním užitím obou tvarů genitivu, je možné konkurenci genitivu singuláru a plurálu po kvantifikátorech postavit jako problém a uvést celkem obtížným cvičením 9 na straně 106 výše zmíněné

¹ Rozdíl mezi krátkou a dlouhou samohláskou je pro anglické mluvčí obtížně identifikovatelný, zejména v nepřízvučných slabikách. Důvodem je odlišný fonologický status kvantity v angličtině a češtině.

učebnice. Studenti mají za úkol vytvářet věty s výrazem *Kolik...?* a posléze odpovědět vhodným výrazem označujícím množství s vhodným tvarem substantiva:

9 Pracujte ve dvojicích podle vzoru. Student A dělá otázky a používá slova ze sloupce a). Student B odpovídá a používá slova ze sloupce b).
(Work in pairs. A student „A“ forms questions using words from the list a). A student „B“ answers using words from the list b).
Look at a sample:
A: *Kolik horké polévky chceš?*
B: *Chci bych trochu horké polévky.*

a)	b)
horká polévka	15 deka
čokoládová zmrzlina	2 kila
čerstvý rohlík	trochu
sladká houska	dvě
hovězí maso	deset
studená minerálka	kilo
čokoládový dort	25 deka
vídeňská káva	6 litrů
černé pivo	čtyři
hunkový salám	3 kousky
červené víno	sedm
čerstvá paprika	3 litry
balkánský sýr	pět
fazolevý salát	60 deka

Obrázek 1: Cvičení z učebnice *Communicative Czech: Elementary Czech*.

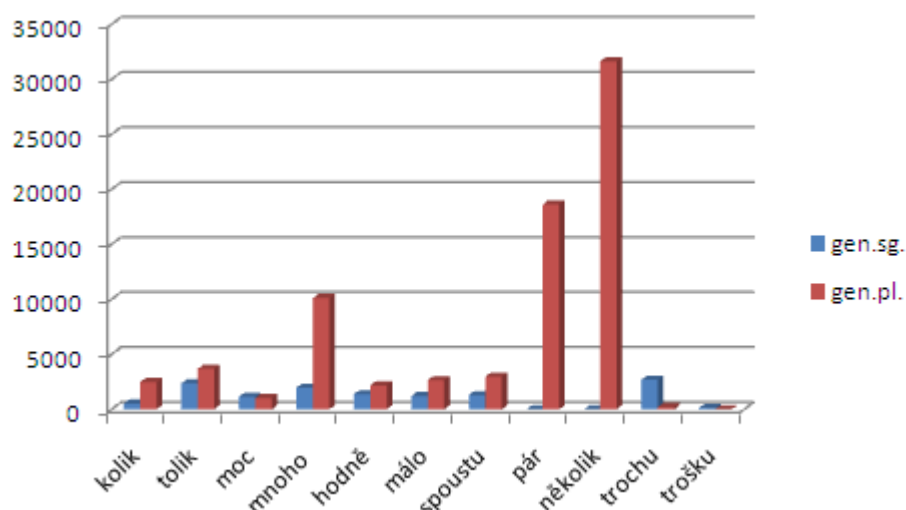
Při práci na tomto cvičení si studenti pomalu sami začnou uvědomovat souvislost s kategorií počitatelnosti v angličtině. Jak totiž Kresin píše, „words denoting quantity are used with the genitive singular of mass nouns and the genitive plural of count nouns“ (2000, s. 245). Jinými, nikoliv metajazykovými slovy: pokud je možno danou věc počítat, je na místě plurál.²

2.1. Analýza: neurčité kvantifikátory s genitivu v Českém národním korpusu³

V angličtině se kategorie počitatelnosti projevuje i v distribuci neurčitých kvantifikátorů: *many* (mnoho, moc, hodně), *a few* (několik) a *few* (málo) se pojí s plurálem počitatelných substantiv, *much* (mnoho, moc, hodně), *a little* (trochu) a *little* (málo) se singulárem nepočitatelných substantiv. Ačkoliv čeština nedisponuje systematickým rozlišováním mezi neurčitými kvantifikátory, lze vyzpozorovat jisté tendence. Graf 1 uvádí distribuci hlavních českých neurčitých kvantifikátorů se substantivy v genitivu singuláru a plurálu v Českém národním korpusu:

² Partitivního genitivu se tato analýza netýká.

³ Z jednotlivých částí Českého národního korpusu jsem nejvíce využívala korpusu SYN2005, a to přes internetové připojení <<http://ucnk.ff.cuni.cz/>> s využitím korpusového manažeru Bonito. Jde o korpus současné psané češtiny o 100 milionu slov, kde morfologické značkování umožňuje vyhledávání podle kategorií.



Graf 1: Frekvence substantiv v genitivu singuláru a plurálu bezprostředně po neurčitých kvantifikátorech v korpusu SYN2005.⁴

Několik a *pár* se kombinují jenom se substantivy v plurálu, kvantifikátory *trochu* a *trošku* spíše se substantivy v singuláru. Výskyt plurálových tvarů je po nich spíše ojedinělý – v korpusu SYN2005 je 219 substantiv v plurálu po *trochu* a devět po *trošku*. Jedná se přitom většinou o frázi *trochu peněz*.⁵

⁴ Substantivizovaný tvar *spousta* se objevuje se substantivem v genitivu singuláru v počtu 526, se substantivem v genitivu plurálu v počtu 2296. Počty zahrnují i konstrukci ekvivalentní té se souborovou číslovkou, tedy *pár bot* (= jedny boty).

⁵ Na úrovni mírně pokročilých nemá smysl podrobně analyzovat substantiva, která se po *trochu* a *trošku* objevují v plurálu. Na úrovni pokročilých je ovšem na místě zmínit, že se nejčastěji jedná o pluralia tantum, nebo o substantiva, která se podle *Mluvnice češtiny* „primárně vyskytují ve tvarech plurálových“ (1986, s. 50) a která mají velmi často nepočitatelné anglické ekvivalenty. Tabulka 1 uvádí substantiva v genitivu plurálu, která se v korpusu SYN2005 objevila po *trochu* a *trošku* nejméně třikrát (více v mém článku *Some notes on countability in English and Czech*):

	<i>trochu</i>	<i>trošku</i>
<i>peněz</i> (money)	102	5
<i>sil</i> (powers)	10	1
<i>potravin</i> (food)	5	
<i>vajec</i> (eggs)	4	
<i>vajíček</i> (eggs dim.)	2	
<i>vitaminů</i> (vitamins)	4	
<i>informací</i> (information)	3	
<i>vlasů</i> (hair)	3	
<i>hub</i> (mushrooms)	3	
<i>květin</i> (flowers)	3	

Tabulka 1: Substantiva v genitivu plurálu po výrazech *trochu* a *trošku* s frekvencí nejméně tři v korpusu SYN2005

Všechny ostatní neurčité kvantifikátory se objevují jak se substantivy v singuláru, tak se substantivy v plurálu. Problematická je především distribuce českých ekvivalentů výrazů *many* a *much* samotných: dvěma anglickým kvantifikátorům odpovídají nejméně tři české (*mnoho, hodně, moc*) a také se kombinují jak se substantivy v singuláru, tak v plurálu.⁶

2.2. Vlastní prezentace tématu

Kvůli efektivitě výuky a omezení dalších faktorů je důležitá volba dvou vzorových substantiv – měla by to být substantiva, která se chovají v angličtině podobně jako v češtině co do distribuce singuláru a plurálu. Navíc substantivum, které se objevuje v singuláru, by mělo být jednoznačné singuláre tantum bez možnosti plurálového tvaru, podobně substantivum uvedené v plurálu by ideálně nemělo mít nepočitatelné užití v žádném ze svých významů. Substantiva by měla patřit do základní slovní zásoby a být běžným deklinačním typem, tedy mít majoritní sufix, nemít přehlásku v kmeni a pokud možno být téhož rodu.

Vzhledem k tomu, že najít takový pár substantiv (zejména to singulárové) je téměř nemožné, kompromisně jsem použila substantiva *voda* (studenti si mají představit vodu v řece a nikoliv vodu jako nápoj) a *otázka*. Nejprve uvádím kvantifikátory, které vyžadují substantivum v genitivu pouze jednoho čísla:

Genitiv plurálu:

5, 6, 7, 8,

*pět otázek*_{genitiv plurálu}

několik (a few, several)

*několik otázek*_{genitiv plurálu}

pár (a couple of)

*pár otázek*_{genitiv plurálu}

Genitiv singuláru:

trochu, trošku (a little bit of)

*trochu vody*_{genitiv singuláru} ! *trochu peněz*

Tabulka 2. Kvantifikátory vyžadující substantiva v genitivu pouze jednoho čísla

Po prostudování této tabulky by studenti měli být schopni správně užívat kvantifikátory, které se objevují výhradně se substantivy v genitivu určitého čísla, nebo je alespoň výrazná tendence toto číslo po daném kvantifikátoru použít. Nicméně klíčová otázka, totiž které substantivum se v tomto čísle použít dá a které naopak ne, tímto vůbec zodpovězena není. Navíc, jak již bylo zmíněno, je tu stále velká skupina neurčitých kvantifikátorů, které se vyskytují se substantivy v genitivu singuláru i plurálu, někdy dokonce singulárovým i plurálovým tvarem téhož substantiva:

⁶ Je nad rámec tohoto příspěvku zkoumat podrobně distribuci těchto tří výrazů, spokojím se tedy s konstatováním, že jde o záležitost stylistickou. V korpusu SYN2005 je mnoho nejčastější, důvodem je ovšem fakt, že jde o psaný jazyk. Už v roce 1957 totiž Poldauf (1957, s. 73) označil mnoho za knižní výraz, a ač některé učebnice (Kresin 2000) je stále uvádějí jako první český neurčitý kvantifikátor, v jiných už není ani zmíněn (Holá 2008). Jelikož i pro mě jako rodilého mluvčího češtiny je tento výraz knižní a v kombinaci se substantivem v genitivu singuláru až poetický (nakonec i v SYN2005 je plurál po mnoho pětkrát častější než singulár), u studentů jeho používání podporuji spíše ve formálním projevu než v běžné komunikaci. Moc je naproti tomu ve Slovníku spisovné češtiny pro školu a veřejnost označeno jako 'hovorové' a nemělo by figurovat v akademickém stylu.

Genitiv singuláru a plurálu		
	genitiv singuláru	genitiv plurálu
<i>mnoho</i> (many, much)	<i>mnoho vody</i>	<i>mnoho otázek</i>
<i>hodně</i> (many, much)	<i>hodně vody</i>	<i>hodně otázek</i>
<i>moc</i> (many, much)	<i>moc vody</i>	<i>moc otázek</i>
<i>spousta, spoustu</i> (plenty of)	<i>spousta (spoustu) vody</i>	<i>spousta / spoustu otázek</i> (<i>spousta</i> changes in acc. <i>Mám spoustu otázek.</i>)
<i>dost</i> (enough)	<i>dost vody</i>	<i>dost otázek</i>
<i>málo</i> (little)	<i>málo vody</i>	<i>málo otázek</i>
<i>Kolik...</i> (how much, how many)?	<i>Kolik vody ...?</i>	<i>Kolik otázek ...?</i>
<i>Tolik...</i> (so much/many, this much/many)!	<i>Tolik vody!</i>	<i>Tolik otázek!</i>
<i>víc(e)</i> (more)	<i>víc(e) vody</i>	<i>víc(e) otázek</i>
<i>míň, méně</i> (fewer, less)	<i>míň / méně vody</i>	<i>míň / méně otázek</i>

Tabulka 3. Neurčité kvantifikátory se substantivy v genitivu singuláru i plurálu

Při procvičování je proto dobré začít se substantivy, která se chovají v češtině stejně jako v angličtině a navíc mají jen počítatelné či jen nepočítatelné užití. Studenti dostávají následující cvičení, ve kterých nejenže procvičují správné tvary genitivu singuláru a plurálu, ale i nepravidelné plurálové genitivní tvary *děti, lidí, peněz*, které už si osvojili dříve. Ve cvičení 1 jsou ještě návodem k číslu použité kvantifikátory, ve cvičení 2 už nikoliv:

Cvičení 1. Put the nouns in brackets into the correct form:

1. Koupila jsem pět (pomeranč) _____.
2. Viděla jsem tam několik (student) _____.
3. Dám si trochu (polévka) _____.
4. Mám jen trochu (čas) _____.
5. Koupil několik (dort) _____.
6. Bydlí tam několik (člověk) _____.
7. Mají osm (dítě) _____.
8. Můžu dostat trochu (cukr) _____?
9. Máme v Anglii několik (dům) _____.
- !!! 10. Už mám jenom trochu (peníze) _____.

Cvičení 2: Put the nouns in brackets into the correct form:

1. Ondra má málo (kamarád) _____.
2. Kolik (hodina) _____ má den?
3. Kolik (měsíc) _____ má rok?
4. Kolik (minuta) _____ má hodina?
5. V řece (*in the river*) je málo (voda) _____.
6. Chceš do čaje víc (med) _____?
7. Kolik (knedlík) _____ si dáš?
8. Mám hodně (otázka) _____.
9. Nemáš víc (mouka) _____?
10. Kolik má vaše město (kino) _____ a (divadlo) _____?
11. Potřebuju víc (čas) _____.
12. Kolik máš (peníze) _____?
13. Mají hodně (dítě) _____.
14. Kolik _____ (člověk) žije v České republice?
- !!! 15. Letos je hodně (sníh) _____.

Brzy ovšem vyvstávají rozdíly mezi češtinou a angličtinou, slovy Susan Kresin „Czech and English sometimes differ in what each treats as a “count” or “mass” noun“ (Kresin 2000, s. 245). Pokud angličtí rodilí mluvčí očekávají, že informaci o počitatelnosti určitého substantiva najdou v českých výkladových slovnících, jsou zklamáni. V českých slovnících se pouze dozví, že konkrétní substantivum je *pomn.* (pomnožné, plurale tantum), nebo je *zpr. mn.*, tedy běžněji se užívá v čísle množném než jednotném. O *singulářiích tantum* se v českých slovnících nedozvíme nic, a tak jsou angličtí rodilí mluvčí odkázáni jen na transfer z rodného jazyka. Co se rozdílů mezi češtinou a angličtinou týče, Kresin zmiňuje tři substantiva ze sémantické třídy jídla: *těstoviny* (pl) vs *pasta*, *zelenina* (sg) – *vegetables*, *mrkev* (sg) – *carrots*, jednak proto, že právě na těchto slovech je distinkce mezi počitatelným a nepočitatelným užitím nejzřejmější (Kresin 2000, s. 245), ale také proto, že jde o sémantické pole probírané jako jedno z vůbec prvních. Kresin též připomíná, že „in Czech *money* is always in the plural (*peníze*, *mnoho peněz*)“ (Kresin 2000, s. 246).

2.2.3 Možná rozšíření výuky

Pokud jsou studenti lingvisticky zaměřeni a hodně motivovaní, což v mém případě byli, je možné se na mezijazykové rozdíly podívat se detailněji. Studenti sami odhadují rod a tvar nominativu následujících výrazněných substantiv:

- (a) *Děláme si rádi italskou kuchyni, spoustu špaget* (spaghetti).

- (b) *Jedí mnoho **těstovin** (pasta) a bílého chleba.*
- (c) *Je mi dvaadvacet, měřím 185 centimetrů, mám málo **vlasů** (hair) a nad obočím (over my eyebrows) piercing.*
- (d) *Když jsem měl dietu, jedl jsem hodně **ovoce a zeleniny**.*
- (e) *Když děláte džem, je dobré přidat (add) trochu **rybízů** (blackcurrants).*
- (f) *Potřebujeme trochu **hrachu** (peas) a **čočky** (lentils)*
- (g) *Můžete si nasbírat (gather) trochu **angreštu** (gooseberries).*
- (h) *Kdo jí mnoho **mrkve** (carrots), má někdy žlutou kůži (kůže F – skin)*

Zde je možné připomenout Poldaufovo konstatování, že Češi jsou na rozdíl od anglicky mluvících národů spíše zahrádníci, alespoň soudě podle toho, jak často označují nejrůznější plodiny neměnným singulárem.⁷

Je vhodné zmínit substantiva, která se mohou objevit v genitivu singuláru i plurálu, tj. v anglické terminologii mají nepočítatelné i počítatelné užití. Je přitom dobré zaměřit se na substantiva konkrétní, zejména ta z kategorie jídla a pití. Studenti sami odhadují význam následujících substantiv v genitivu singuláru a plurálu, nejprve v kombinaci s kvantifikátory, které vyžadují genitivní tvar určitého čísla:

- (i) *Dneska si dám šest **piv!*** *Nechcete trochu **piva?***
- (j) *Vypil šest **čajů** a dva litry sodovky.* *Nedáte si trochu **čaje?***
- (k) *Kouřil šedesát cigaret denně a vypil deset **káv.*** *Dáte si trochu **kávy?***
- (l) *Pak jsem za dvě a půl hodiny vypila sedm **džusů.*** *Chceš trochu **džusu?***
- (m) *V nabídce mají 120 **vín** z Moravy i zajímavosti z vinařského světa. A teď si dáme trochu **vína.***
- (n) *Potřebujete asi šest **citronů.*** *Přidáš (add) skleničku majonézy, zamícháš (stir), osolíš, vymačkáš (squeeze out) trochu **citronu** a všechno dáš na půl hodiny do ledničky.*
- (o) *Alena opravdu neumí vařit padesát **jídel.*** *Potřebuju peníze na nájem (rent) a trochu **jídla.***

Studenti sami přicházejí s tím, že singulár označuje látku, zatímco plurál něco, co se dá počítat, tedy buď typickou jednotku, nebo určitý druh. Rozvíjí se diskuze o tom, jaké míry máme pro typické jednotky různých typů nápojů. Typická jednotka vína je přitom v obou jazycích vyjádřena spíše analyticky (*sklenice*

⁷ „**Čeština** se nám tu jeví jako jazyk národa s dávnou zemědělskou kulturou v pěstování nejen obilnin (srov. nepočítatelná *oves, ječmen, žito* atd.), avšak i zeleniny a zčásti ovoce (velké množství drobné zeleniny a některého drobného ovoce se pojímá masově výrazy nepočítatelnými.) **Angličtinu** jsme již poznali jako jazyk národa odedávna spíše loveckého a rybářského (drobné zvěře a ryb se lovila značná kvanta, takže masové pojímání nepočítatelnými výrazy, které jsou podkladem neměnných plurálů, tu bylo nasnadě)“ (Poldauf 1951, s. 42).

vína, v češtině též *dvě deci vína*), substantivum *víno* ve svém počitatelném užití vyjadřuje hlavně druh vína.

Máme-li velmi zvědavou skupinu, studenty ještě upozorníme na lexikalizace pro češtinu specifické:

(p) *V letadle je málo **místa** (space) na nohy.*

*Je tady několik **míst** (places), kde rád odpočívám.*

(q) *Mám už málo **času**.*

*Kolik má angličtina **časů** (tense)?*

(r) *Potřebuju trochu **prášku** do pečiva (baking powder).*

*Vzala jsem si několik **prášků** (pills), protože mě bolela hlava.*

(s) *Na skříni je hodně **prachu** (dust).*

*Najdu si něco, co budu chtít dělat, a taky něco, co ponese (yield, earn) hodně **prachů** (money sl).*

Domnívám se nicméně, že v této chvíli již není vhodné zmiňovat další substantiva a rozdíly mezi češtinou a angličtinou. Studenti si je budou postupně osvojovat během další výuky či pobytu v České republice. Následující cvičení shrnuje látku dosud probranou. Některé položky vyvolají diskusi, při které si studenti uvědomí důležitost různých kontextových zapojení a z nich vyplývající různé interpretace:

Cvičení 3. Put the nouns in brackets into the correct form. If two forms are possible, supply the appropriate context or explain the difference in meaning:

1. Tolik (květina) _____ jsem nikdy nedostala.
2. Dám si hodně (horká polévka) _____.
3. Mám už málo (peníze) _____.
4. Kolik (prášek) _____ jí babička každý den?
5. Kolik (citrón) _____ chceš do čaje?
6. Nemám už moc (čas) _____.
7. Kolik (šlehačka) _____ chceš?
8. V kuchyni je málo (místo) _____.
9. Soused má míň (švestka) _____ než já.
10. Soused má míň (slivovice) _____ než já.
11. Dneska mám hodně (práce) _____, pracuju celý den.
12. Večer slavím narozeniny, musím koupit hodně (pivo) _____ a hodně (jídlo) _____.
13. Kolik (maso) _____ mám (*shall I*) koupit?
14. Zná málo (česká písnička) _____.

!! 15. Dala jsem do té polévky moc (sůl F) _____.

3. Interference z angličtiny na úrovni pokročilých

3.1. Problém

Zajímalo mě, jak zvládají použití genitivu po neurčitých kvantifikátorech angličtí studenti češtiny pokročilé úrovně, kteří jako učebnice používali právě obě *Communicative Czech*. Očekávala jsem, že důvodem chyb budou zejména interference z angličtiny.

3.2. Metoda

Pět britských studentů češtiny (M, E, D, K, J) na pokročilé úrovni (dva a půl roku studia na univerzitě v Británii a semestrální pobyt v České republice) dostalo ke zpracování cvičení o devadesáti větách s genitivu po neurčitých kvantifikátorech. Studenti dopředu nevěděli, jaká jazyková oblast je testována. Cvičení bylo sestaveno tak, aby zahrnovalo

- jednoznačné případy, kde, co se čísla týče, čeština kopíruje angličtinu. Substantiva nicméně ne vždy končila na majoritní sufixy a občas docházelo k přehlásce v kmeni.
- obtížnější případy, kde čeština a angličtina mají substantivum v odlišném čísle. Jednalo se o konkrétní i abstraktní substantiva.
- sporné případy, kdy ani rodilí mluvčí češtiny si nejsou jistí, jaké číslo použít či jaký je rozdíl mezi singulárem a plurálem. Zde se jednalo zejména o abstraktní substantiva.

Věty byly inspirovány větami z Českého národního korpusu. Studenti cvičení vyplňovali doma a byli instruováni tak, že mohou používat jakýkoliv slovník, gramatiku či učebnici.

3.3 Analýza

Studenti rychle pochopili, který jazykový jev je testován. Obecně považovali cvičení za značně obtížné.

3.3.1 Slova, která se v angličtině a češtině chovají stejně, nedělala studentům větší problémy. Pouze v případě minoritních koncovek studenti nepoužili vždy správnou koncovku, ale můžeme konstatovat, že se ve většině případů pokoušeli o koncovku správného čísla. Generalizovali přitom nejčastěji mužskou koncovku *-ů* pro plurál a *-u* pro singulár, nebo nerozeznávali *-i a -í* u nepravidelných substantiv *děti a lidi*, tedy nerozlišovali mezi nominativem/akuzativem a genitivem:

S ročním odstupem je jasné, kolik lžů (D, E) / ležů (J) / lež (K) / lží (M) a nepravd přinášela média o bombardování Jugoslávie. (75)

Kolik láhvů (K, J) / láhvi (D) / láhve (E) / láhví (M) vína koupíme? (14)

Dal jsi tam moc solu (E), soli (D, K, J, M). (45)

Kolik dětí (K, D) / dětí (J, E, M) máš? (6)

Není to místo pro labužníky. Musíme uvařit hodně jídel a obsloužit hodně lidí (K, D) / lidí (J, E, M). (21)

Pouze ve dvou případech studenti chybovali v tomto smyslu nelogicky. V následující větě student M použil singulár, student J plurál ženské minoritní koncovky:

Kolik je venku stupně (M), / stupní (J) / stupňů (D, K, E)? (5)

V další větě student J užil singulárový tvar:

Koupila jsem kilo pomeranče (J) / pomerančů (K, D, E, M). (19)

3.3.2. V případě mezijazykových rozdílů mezi češtinou a angličtinou již byli studenti ve svých odpovědích méně konsistentní a nejednalo se jen o generalizaci majoritní koncovky. I tu je ovšem možno pozorovat, když student D píše *hodně ovoc*, a studenti D a E *kilo cibul* (místo *cibule*), tedy generalizována je ženská/střední majoritní koncovka.

V následujících případech jsou chyby jasnou interferencí z angličtiny, přičemž v češtině genitiv protikladného čísla není možný. Jednalo se přitom nejen o substantiva konkrétní, ale i abstraktní:

- Musíte jíst hodně ovoc (D) / ovoci (K) / ovoce (J, E, M) a zeleniny. (7)* (fruit U, C)⁸
- Přidáme trochu strouhanek (E) / strouhanky (J, M, K, D). (46)* (breadcrumbs pl)
- Poprosila sousedku o trochu čoček (D, E, K) / čočky (M, J). (63)* (lentil C)
- Pokud padá sníh, bude příští rok hodně hrachů (K) / hrachu (D, E, M, J). (64)* (pea C)
- V mém jídelníčku je hodně ryby (K, J) / ryb (D, E, M). (22)* (fish U, pokud jde o jídlo)
- Potřebuješ hodně brambory (J) / brambor (D, E, M, K). (39)* (potato U, C)
- Mám málo drobného (E, J) / drobných (D, M, K). (16)* (change U)
- Máme dost informace (D, M, J, E) / informací (K) ? (59)* (information U)
- Máme k dispozici mnoho důkazu (E) / důkazů (J, M, K, D). (28)* (evidence U)
- O tom se namluvilo hodně nesmyslu (J, D, E, K) / nesmyslů (M). (76)* (nonsense U, jinými slovy v angličtině se nesmysly nepočítají).

Substantiva užitá v dalších větách se už potenciálně v jiných kontextech v opačném čísle objevit mohou:

Koupila jsem kilo cibul (E, D) / cibuli (K) / cibule (M, J). (25) (onion U, C; pokud se jedná o cibuli jako o jídlo, je v angličtině singulár; v kontextu nakupování je ovšem *onion* na rozdíl od češtiny v plurálu.)

Co se tekutin týče, čtyři studenti použili singulár, přestože angličtina může mít v tomto kontextu též plurál (*lots of fluids*), zřejmě kvůli látkovému chápání konceptu:

Musíte pít hodně tekutiny (K, D, E, J) / tekutin (M). (34)

⁸ U znamená *uncountable* (nepočítatelný), C *countable* (počítatelný). Tímto způsobem anglické výkladové slovníky systematicky popisují anglická substantiva. Uvádím zde konkrétní informace z online dostupného slovníku *Longman Dictionary of Contemporary English*.

V následujících větách už šlo o kontrast nápoje jako látky a jako jednotky. Protože existuje i v angličtině, studenti si jsou této distinkce vědomi a dokonce mi sami dávali najevo, že mé kontexty nebyly dostatečně rozlišující. Pro následující větu student E napsal obojí tvar a připsal: *piv – if in bottles*:

Vypili jsme už hodně piva (K, M, E) / *piv* (J, D, E). (51)

Kolik čaje (D, M) / *čaju* (K) / *čajů* (J, E) *vypil tvůj otec?* (23)

Uvařila jsem hodně čaju (J) / *čaje* (D, E, M, K). (26)

Totéž, co platí pro pivo, čaj, kávu a džus, studenti aplikovali na substantivum *slivovice*, když tři z nich použili v následující větě plurál:

Kolik slivovic (K, E, J) / *slivovice* (D, M) *vypijete?* (27)

Studenti ovšem většinou používali singulár i tehdy, pokud mohl být nápoj či pokrm interpretován jako druh:

Je tu mnoho vína (E, M) / *vín* (D, E, M) *vyšší kvality.* (33) (wine U, C)

Zájem o degustaci guláše (J, E, K, M) / *gulášů* (D) *byl obrovský.* (43) (goulash U, C)

Není to místo pro labužníky. Musíme uvařit hodně jídla (M, E, J, K) / *jídel* (D) *a obsloužit hodně lidí.* (21)
(food U, C)

Pravda nebyla mými studenty nikdy interpretována jako 'jedna z pravd', zřejmě proto, že v angličtině se *pravda* (truth) objevuje v plurálu jen ve významu 'important ideas':

Je mnoho pravdy (J, D, E, M, K), *mnoho toho, co je správné.* (70)

Nepravdu naproti tomu tři ze studentů použili v plurálu (v hyperkorektním tvaru *nepraved*), zřejmě proto, že i *untruth* je počítatelná:

S ročním odstupem je jasné, kolik lží a nepravdy (M, E) / *nepraved* (D, J, K) *přinášela média o bombardování Jugoslávie.* (75)

Slovesný čas je druhem abstraktního času a tudíž se dá počítat jen pro dva z mých studentů (angličtina zde má speciální výraz *tense*):

Kolik má angličtina času (D, E, M) / *časů* (J, K)? (53)

Stejně tak *disciplína* v následující větě byla interpretována jako konkrétní sportovní disciplína jen jedním studentem; v angličtině totiž tento význam nemá:

Na týmy čekala 32 km dlouhá trať a mnoho disciplíny (D, E, J, K) / *disciplín* (M). (80)

Substantivum *paper* je v angličtině počítatelné, pokud znamená článek nebo dokument, nikoliv list papíru, proto v tomto významu zdá se studenti používají spíše singulár:

Popsali už hodně papírů (J, D, E, M, K). (41)

V krabici nebylo mnoho papíru (J, D, E, M, K) / *papírů* (E). (38)

Ne vždy studenti identifikovali konkrétní projev či objekt abstraktní činnosti nebo jevu jako něco, co se dá počítat. *Láska* jako milovaná osoba se dá v angličtině vyjádřit i jinak, krom toho samotné slovo *love* se v tomto významu používá spíše v singuláru (*my first love*):

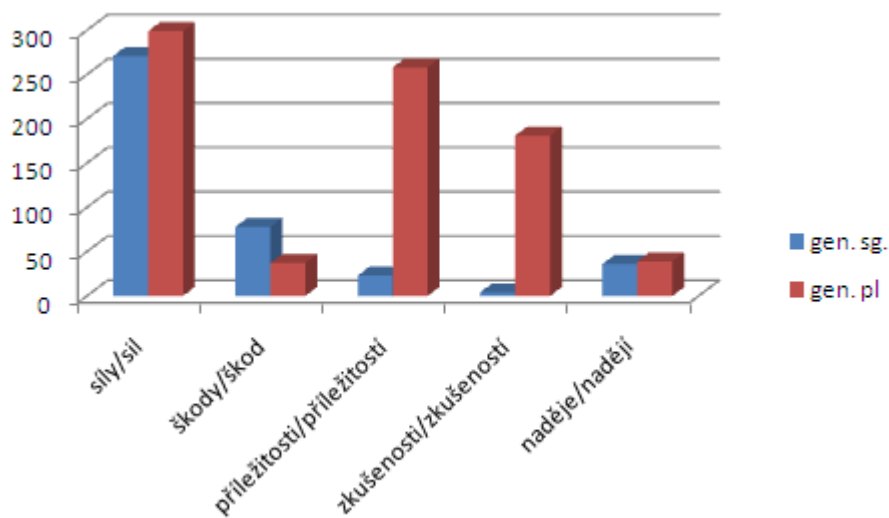
Nikdy se neoženil, ale ve společnosti byl oblíbený a měl mnoho lásky (D, E, M, K) / *lásek* (J). (61)

Naproti tomu studenti neměli problém s párem *hodně světla – hodně světla*, protože i anglický výraz *light* se chová stejně. Dvojí užití slova *krása* už ovšem tak zřejmé nebylo, i když se studenti pokoušeli v jedné větě použít plurál a ve druhé singulár (zřejmě ovšem hlavně proto, že věty byly nevhodně do testu zařazeny za sebou). Preference singulárového tvaru u spojení *přírodní krása* je možná dána tím, že *beauty* ve významu ‘appearance’ je v angličtině pouze nepočítatelná (a jako příklad je kolokace *natural beauty* ve slovníku *Longman Dictionary of Contemporary English* přímo uvedena):⁹

Na tom ostrově je mnoho přírodní krásy (D, J, K) / *přírodních krás* (E, M). (71)

Kolik krás (E, M) / *krásy* (D, J, K) *nám příroda poskytuje!* (72)

3.3.3 V následujících větách jde o abstraktní substantiva, která se mohou objevovat jak v singuláru, tak v plurálu a je téměř nemožné vyžadovat jednu formu. Ač by toto téma stálo za podrobnější analýzu, obecně můžeme konstatovat, že ačkoli v korpusu SYN2005 po neurčitých kvantifikátorech **hodně, moc, mnoho, málo, kolik, tolik, více, méně, dost** převažuje plurál, angličtí studenti většinou používali singulár. Důvodem je zřejmě právě fakt, že se jedná o abstraktní substantiva, která mají v angličtině primárně, ne-li výhradně, nepočítatelné užití.



Graf 2: Frekvence některých abstraktních substantiv v genitivu singuláru a plurálu po kvantifikátorech *hodně, moc, mnoho, málo, kolik, tolik, více, méně, dost* v korpusu SYN2005

Závod mě stál moc síly (D, J) / *sil* (K, M) / - (E). (85) (*power* ‘energy’ U)

⁹ *beauty* C – kráska (krásná žena)

Tam jsem moc příležitostí (D, M, J) / příležitosti (E, K) nedostal, ale trenér Novák mi věří. (79).
(*opportunity U, C*)

Ted' ve Státech nemáme moc příležitosti (J, E, M) / příležitosti (K) / příležitostí (D, E) posoudit dobré víno. (83)

Potřebuješ víc zkušenosti (D, E, M, K) / zkušeností (J). (60) (experience 'knowledge, skill' U)

Moc naděje (J, D, E, M) / nadějí (K) mi nedávali. (40) (hope U, C)

V posledním páru vět se nicméně opět studenti pokoušeli systematicky v jedné větě použít singulár a ve druhé plurál:

Je vám jasné, kolik škod (J, K, M) / škody (D, E) tím napácháte? (78). (damage U, damages znamená odškodné)

Město utrpělo hodně škody (J, K, M) / škod (D, E) za vlády Idi Amina a po ní. (81).

4. Závěry

České genitivy po neurčitých kvantifikátorech jsou problémem při výuce češtiny pro cizince, jsou-li studenty rodilí mluvčí angličtiny. Při výuce mírně pokročilých je dobré přinejmenším tuto záležitost identifikovat jako potenciálně problematickou a věnovat jí pozornost, tedy neprocvičovat koncovky genitivu singuláru a plurálu primárně na výrazech v pozici po neurčitých kvantifikátorech ještě v době, kdy nejsou alespoň rámcově zvládnuta hlavní užití genitivu. Pro rodilé mluvčí angličtiny je vhodné zmínit paralely s kategorií počitatelnosti. V tomto příspěvku jsem nastínila svůj vlastní postup při prezentaci tohoto tématu skupině britských univerzitních studentů češtiny ve druhém roce studia. Rozbor chyb na úrovni britských pokročilých studentů češtiny, kteří používali při studiu obě učebnice *Communicative Czech* a strávili semestr v České republice, pak jednoznačně prokázal, že tito studenti chybují zejména tam, kde anglické substantivum je častější (nebo jediné možné) v čísle jiném než substantivum české, a to jak u abstrakt, tak u konkrétních substantiv. Pokud je substantivum možné v obou číslech, pak studenti nemají problém s rozlišováním mezi nepočitatelnou látkou a počitatelnou jednotkou, zejména u nápojů, ale ne vždy identifikují význam počitatelného substantiva jako druhový a místo toho použijí singulár. Musím nicméně přiznat, že ne vždy byly mnou vybrané kontexty stoprocentně rozlišující a řadu vět jsem nakonec nemohla pro analýzu použít. U abstrakt, kde čeština připouští oba tvary bez jednoznačně identifikovatelného rozlišení významu (v SYN2005 byl plurál u těchto substantiv obecně častější, intenzifikuje?), angličtí studenti v češtině preferují singulár. Interference z angličtiny však nebyly jediným zdrojem studentských chyb. Projevovala se i tendence generalizovat mužskou a méně často i ženskou majoritní koncovku. Studenti mají též problém s rozlišováním *í* a *i* v koncovce, a to nejen u ženských minoritních koncovek v genitivech, ale i při odlišení genitivu od ostatních pádů nepravidelných substantiv. Důvodem je zřejmě odlišný fonologický status kvantity v obou jazycích.

Literatura

Holá, L.: *New Czech Step by Step*. Praha, Akropolis 2008

Kresin, S. – Kořánová, I. – Subak-Kaspar, H. – Kašpar, F.: *Čeština hrou. Czech for fun*. New York, McGraw-Hill Primis Custom Publishing 2000

Longman Dictionary of Contemporary English, <http://www.ldoceonline.com>, 30. května 2009

Mluvnice češtiny (2). Tvarosloví. Praha, Academia 1986

Martinková, M.: Some notes on countability in English and Czech. In: Anglica III. Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Facultas Philosophica. Philologica 99. Olomouc, v tisku.

Martinková, M.: Using linguistic corpora in teaching Czech genitives after quantifiers to English native speakers. In: *Proceedings of the 8th Teaching and Language Corpora Conference*. Lisboa, ISLA 2008.

Poldauf, I.: Vyjadřování kvantity v češtině. *Slovo a slovesnost*, 18, 1957, s. 71-85.

Poldauf, I.: *Mluvnice současné angličtiny I*. Praha, Státní nakladatelství učebnic 1951.

Rešková, I. – Pintarová, M.: *Communicative Czech (Elementary Czech)*. Praha, Ústav jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy 1995

Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost. Praha, Academia 2007

Ústav českého národního korpusu, <http://ucnk.ff.cuni.cz>, 30. května 2009

Summary

Teaching Czech genitives after indefinite quantifiers presents a problem if the students are native speakers of English. The reason is that Czech indefinite quantifiers combine with nouns in both the genitive singular and the genitive plural. Kresin mentions parallels with the category of countability: „words denoting quantity are used with the genitive singular of mass nouns and the genitive plural of count nouns“ (2000, s. 245). This paper outlines a possible presentation of this topic to English students of Czech at a lower intermediate level. The second part presents an analysis of mistakes made by British advanced students of Czech, caused by interferences from English. Some mistakes also demonstrate a tendency to generalize certain paradigm patterns, i.e. those with majority endings.

EINBÜRGERUNG, SPRACHTESTE UND REALIEN

Milada Odstrčilová
Česká zemědělská univerzita

Die moderne Linguodidaktik stellt sich nach wie vor die Frage, was zur Bewältigung der interkulturellen Dimension des Kommunikationsprozesses nötig ist. Die Aneignung der entsprechenden soziokulturellen und soziolinguistischen Kompetenz ist nämlich bekanntlich eine wichtige Bedingung für erfolgreiche gesellschaftliche Integration der in einem fremden Land lebenden Ausländer. Der FSU muss darauf reagieren. Diskutieren wir in diesem Zusammenhang den sogenannten Einbürgerungstest in Deutschland.

Personen, die deutsche Staatsbürger werden wollen, müssen laut dem § 10 Absatz 1 StAG (Staatsangehörigkeitsgesetz) vom 1. September 2008 neben der Grundvoraussetzung: der legale, auf Dauer angelegte Aufenthalt von mindestens 8 Jahren und der Besitz eines entsprechenden Aufenthaltstitels, beweisen, dass sie sich zu den Grundsätzen der Verfassung bekennen und über ausreichende Kenntnisse der deutschen Sprache verfügen. Alle Einbürgerungsbewerber in Deutschland müssen also 2 Teste absolvieren: den Einbürgerungstest und den Sprachtest zur Einbürgerung. Die beiden Teste sind nicht zu verwechseln. Mit dem bundeseinheitlichen Einbürgerungstest sollen die Einbürgerungswilligen ihre „Kenntnisse der Rechts- und Gesellschaftsordnung und der Lebensverhältnisse in Deutschland“ nachweisen. D.h. sie legen eine Prüfung v.a. über politisches und gesellschaftliches Wissen ab. Die 300 allgemeinen Fragen aus den Themenfeldern „Leben in der Demokratie“, „Geschichte und Verantwortung“, „Mensch und Gesellschaft“, sowie 10 landesbezogene Fragen, die für das jeweilige Bundesland zu beantworten sind, wurden vom Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) der Humboldtuniversität Berlin entwickelt und in konkrete Prüfungsbögen mit je 33 Fragen umgesetzt. Es handelt sich um einen Multiple-Choice-Test, der pro Frage 4 Antwortmöglichkeiten vorgibt, von denen jeweils nur eine richtig ist. Wer innerhalb von 60 Minuten wenigstens 17 der 33 Fragen richtig ankreuzt, hat den Test bestanden. Der Test setzt das Sprachniveau B1 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens voraus.

Nur ein bestandener Einbürgerungstest gilt nicht als Nachweis ausreichender deutscher Sprachkenntnisse. Die Einbürgerungsbewerbenden müssen weiterhin mindestens das Zertifikat Deutsch (Sprachkompetenzstufe B1) erworben haben oder eine Schule bzw. ein Studium in Deutschland besucht bzw. abgeschlossen haben. Oder einen Sprachtest bestehen. Den Sprachtest kann man z.B. an einer Volkshochschule absolvieren. Einbürgerungsbewerbende können sich allerdings nicht von sich aus zum Sprachtest anmelden, sondern werden nach Beantragung der deutschen Staatsbürgerschaft von der Einbürgerungsstelle im Bedarfsfall an die Volkshochschule zur Überprüfung der Sprachkenntnisse verwiesen. Von Einbürgerungsbewerber/-inne/n wird erwartet, dass sie in der Lage sind, sich in der deutschen Sprache auszudrücken, mit der deutschen Bevölkerung zu kommunizieren und deutschsprachige Medien zu verstehen. Ausreichende Sprachkenntnisse liegen vor, wenn sie sich im täglichen Leben in ihrer deutschen Umgebung, z. B. auch bei Behörden sprachlich zurecht finden und ein ihrem Alter und Bildungsstand entsprechendes Gespräch führen können. Der Sprachtest hat einen schriftlichen und einen mündlichen Teil. Er dauert etwa 60 Minuten: schriftlich 45 Min – Leseverstehen (Selektives Verstehen, Detailverstehen und Globalverstehen von Texten des alltäglichen Lebens) und Schreiben einer Mitteilung, mündlich 15 Min (Kontaktaufnahme, Über ein Bild/Thema sprechen, Wiedergabe des Textes, Zusammen mit dem Prüfer/Prüferin eine Situation besprechen). Schreib- und

Sprechanelässe sind immer konkret, situationsgebunden. Z.B.: *Stellen Sie sich die folgende Situation vor: Vor 2 Tagen hat es stark geregnet. Es hat leider auch durch die Decke Ihrer Wohnung geregnet. An der Decke und auf dem Teppich ist ein Wasserfleck. Schreiben Sie an den Vermieter, Herrn Meisner, einen Brief und berichten Sie über den Schaden. Bitten Sie ihn, sich den Schaden anzusehen.* Die Aufgabe ist natürlich auch formgebunden – der Bewerber darf das Datum, die Anrede und die Grußformel nicht vergessen. Oder: *Ein Freud fährt jeden Tag 1 Stunde mit dem Auto zur Arbeitsstelle. Besonders morgens ist viel Verkehr und es gibt oft Staus. Mit Bus und Bahn benötigt er auch etwa 1 Stunde bis zur Arbeit. Er überlegt nun, öffentliche Verkehrsmittel zu benutzen. Besprechen Sie mit Ihrem Prüfer / mit Ihrer Prüferin, welche Vor- und Nachteile sich ergeben und geben Sie Ihrem Freund einen Rat, was er tun sollte.* Die VHS bieten zu diesen Prüfungen auch spezielle Vorbereitungskurse an. Es gibt auch sog. Integrationskurse.

Die Berliner Zeitung machte eine Umfrage zu diesem Thema – sie bat deutsche Besucher des Bundestages, die Fragen des neuen Einbürgerungstests zu beantworten. Das Resultat: Auch viele Einheimische würden den Test wohl nicht bestehen. Und bei dem Meinungs austausch gab es verschiedene ergänzende Anregungen, was nach der Meinung der Befragten auch noch zur deutschen Kultur gehöre. Es geht nicht nur um äußere Realien, sondern auch um innere, d.h. Linguorealien. Die meisten Respondenten waren sich jedoch einig, dass ein Einbürgerungstest zu weltfremd sei. Manchmal wird ihrer Meinung nach nämlich mehr als „Grundwissen in Politik, Geschichte und Gesellschaft“ verlangt. Wichtig sei vor allem, dass Eingebürgerte die deutsche Sprache beherrschen. Inwieweit sie das alles aber können sollen und wer dies beurteilen soll, wusste niemand eindeutig zu beantworten. Das deutsche Innenministerium veröffentlichte in den Medien die ersten Fragen dieses Einbürgerungstests. Näheres dazu findet man auch im Internet, incl. Modelle zur Vorbereitung und Anschauung, u.z. Musterfragebogen des Einbürgerungstests unter <http://oet.bamf.de/pls/oetut/f?p=512:1:2209857748444979>, für die Spachteste Modelltest 1 unter http://www.berlin.de/imperia/md/content/batempelhofschoneberg/abtschubiku/vhs/berliner_sprachtest_modelltest07.pdf und Modelltest 2 unter http://www.forumaugsburg.de/s_2kommunal/Migration/060227_sprachtest/Sprachtest.pdf. Das Bundesamt stellt einen Musterfragebogen des Einbürgerungstestes zur Verfügung, dessen Zusammenstellung der Aufgaben natürlich nicht einen echten Fragebogen wiedergibt. Die Anzahl der Aufgaben, deren Darstellung und die Zeitvorgaben entsprechen dagegen den echten Prüfungsbedingungen. Nach Beendigung des Fragebogens erhält man eine sofortige Rückmeldung und das Ergebnis. Die fehlerhaften Antworten werden markiert. Außerdem kann man sich im Anschluss an die Bearbeitung kurze Infotexte zur richtigen Beantwortung ansehen.

Eine kurze Probe:

1. *Mit welchen Worten beginnt die deutsche Nationalhymne?*

a) Völker, hört die Signale..., b) Einigkeit und Recht und Freiheit..., c) Freude schöner Götterfunken..., d) Deutschland einig Vaterland...

2. *Die Wahlen in Deutschland sind...*

a) speziell, b) geheim, c) berufsbezogen, d) geschlechtsabhängig.

3. *Wann kann in Deutschland eine Partei verboten werden?*

a) wenn ihr Wahlkampf zu teuer ist, b) wenn sie gegen die Verfassung kämpft, c) wenn sie Kritik am Staatsoberhaupt äußert, d) wenn ihr Programm eine neue Richtung vorschlägt

4. Meinungsfreiheit in Deutschland heißt, dass ich ...

a) auf Flugblättern falsche Tatsachen behaupten darf, b) meine Meinung in Leserbriefen äußern kann, c) Nazi-Symbole tragen darf, d) meine Meinung sagen darf, solange ich der Regierung nicht widerspreche.

5. Was ist in Deutschland die 5%-Hürde?

a) Abstimmungsregelung im Bundestag für kleine Parteien, b) Anwesenheitskontrolle im Bundestag für Abstimmungen, c) Mindestanteil an Wählerstimmen, um ins Parlament zu kommen, d) Anwesenheitskontrolle im Bundesrat für Abstimmungen

6. In einer Demokratie ist eine Funktion von regelmäßigen Wahlen ...

a) die Bürger und Bürgerinnen zu zwingen, ihre Stimme abzugeben, b) nach dem Willen der Wählermehrheit den Wechsel der Regierung zu ermöglichen, c) im Land bestehende Gesetze beizubehalten, d) den Armen mehr Macht zu geben.

7. Was verbietet das deutsche Grundgesetz?

a) Militärdienst, b) Zwangsarbeit, c) freie Berufswahl, d) Arbeit im Ausland

8. Das Europäische Parlament wird regelmäßig gewählt, nämlich alle ...

a) 5, b) 6, c) 7, d) 8 Jahre.

9. Ein Ehepaar möchte in Deutschland ein Restaurant eröffnen. Was braucht es dazu unbedingt?

a) eine Erlaubnis der Polizei, b) eine Genehmigung einer Partei, c) eine Genehmigung des Einwohnermeldeamts, d) eine Gaststättenerlaubnis von der zuständigen Behörde

Lösung: 1b, 2b, 3b, 4b, 5c, 6b, 7b, 8a, 9d

Bestandteil des Einbürgerungsverfahrens in der Schweiz, um das Schweizer Bürgerrecht (Einbürgerungsbewilligung) zu erwerben, ist auch Nachweis der Kenntnisse der Landessprache und Vertrautsein mit den schweizerischen Verhältnissen. Einbürgerungsvoraussetzungen für die Verleihung der österreichischen Staatsbürgerschaft sind ebenfalls Deutschkenntnisse und Grundkenntnisse der demokratischen Ordnung, der Geschichte Österreichs und des jeweiligen Bundeslandes, nachweisbar durch Prüfung. Ab 2009 soll auch in Tschechien das Testen bei dem Einbürgerungsverfahren vereinheitlicht worden sein. Nach dem Gesetz über die Staatssprache der Tschechischen Republik müssen die Einbürgerungswilligen die Prüfung aus der tschechischen Sprache ablegen, neu jetzt auch Kenntnisse über Tschechien und der tschechischen Realien nachweisen. In einer freiheitlichen Demokratie sollten Einbürgerungen keine Integrationsmaßnahmen sein. Äußere Realien, d.h. Landeskunde, sind außersprachlich, trotzdem kann man sich bei der Unkenntnis wichtiger Daten bei der Kommunikation mit Muttersprachlern blamieren oder im praktischen Leben einige Situationen nicht bewältigen. Innere Realien, also Linguorealien, stellen die sich direkt in der Sprache widerspiegelnden Fakten dar. Besonders bei den intralingualen Linguorealien geht es um Einheiten mit kultureller Dimension. Die Unkenntnis solcher Erscheinungen kann zu Kommunikationsstörungen, ja sogar zum

Scheitern der Kommunikation führen. Die Linguorealien müssen also komplex aufgefasst und behandelt werden.

Literatur

Berliner Sprachtest für die Einbürgerung, Modelltest, VHS Berlin, September 2007

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, <http://www.bamf.de>, 21.01.2009

Die ersten Fragen des Einbürgerungstests, Presse und Sprache Nr. 620, 52. Jhg., Bremen 2009

Einbürgerungstest, Musterfragebogen zur Testvorbereitung, Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Berlin 2008

Schreiter, Ina: Inegration – ja! Aber wie? Unterrichtsmaterialien zur sprachlichen und gesellschaftlichen Einbürgerung, In: DaF, Heft 4, Jhg.45, Langenscheidt, Leipzig 2008

Toufarová, Dagmar: Einbürgerung in Deutschland, In: *Freundschaft*, Nr. 5, Prag 2009

Resumé

Udělení občanství, jazykové testy a realie

Ovládat cizí jazyk znamená orientovat se také v prostředí, jehož komunikačním prostředkem daný cizí jazyk je. Společná jazyková politika Evropské unie chápe celkovou komunikativní činnostní kompetenci jako strukturu, zahrnující tyto dílčí kompetence: jazykovou, sociolingvistickou, diskurzivní, strategickou, pragmatickou, sociokulturní a sociální. Obzvláště sociolingvistická, sociokulturní a sociální kompetence spočívá na vysokém stupni osvojení široce pojímaných reálií. Realie jsou chápány jako znalosti, sociokulturní kompetence jako dovednosti a schopnosti. Uchazeči o udělení německého státního občanství musejí dokázat svou komunikativní kompetenci v německém jazyce testem z reálií (Einbürgerungstest) a testem jazykovým (Sprachtest zur Einbürgerung).

Summary

Granting Citizenship, Language Tests and Realia

Mastering a foreign language also means to orientate oneself in the environment, whose communication means is the given language. The common language policy of the European Union views the general communicative activity competence as a structure, which comprises these partial competences: language, sociolinguistic, discourse, strategic, pragmatic, socio-cultural and social. Especially sociolinguistic and social competence relies on high degree of the acquisition of generally understood realia. The realia are viewed as knowledge, while socio-cultural competence is viewed as skills and abilities. The applicants for the German citizenship must prove their communicative competence in the German language test of realia (Einbürgerungstest) and the language test (Sprachtest zur Einbürgerung).

POMÁHÁ ZNALOST JAZYKA V INTEGRACI?

Teresa Piotrowska-Małek
Uniwersytet Warszawski, Varšava

Slovník spisovné češtiny definuje integraci jako „sclení, ucelení, sjednocení (...) začlenění“. A proto bych se chtěla ve svém příspěvku věnovat tomu širokému pojetí „integrace“ cizinců. Nejde mi tady o integraci lidí, kteří se rozhodli žít v cizím prostředí, učit se cizí jazyk a tím se zapojit do života cizí společnosti, ať už nuceni vnějšími okolnostmi, nebo na základě vlastního rozhodnutí odcestovat ze své mateřské země. Zajímá mě tady problém „integrace“ těch osob, které z různých důvodů cestují do cizí země jenom na určitou dobu a nechtějí zůstat pouze v pozici turistů, pohybujících se po standardních místech.

Minulý rok jsme položili posluchačům kurzů češtiny ve Varšavě otázku. proč se učí češtinu. V současné době globalizace se už nikdo neptá, proč se někdo učí angličtinu, ale český jazyk? Proč se někdo učí jazyk, kterým se může domluvit pouze na teritoriu ne příliš velké země a přitom jazyk do jisté míry podobný polštině? Na tak položenou otázku jenom část posluchačů odpověděla, že potřebuje nebo bude potřebovat češtinu v práci nebo během studia. Rozhodně většina češtinu studuje, protože je fascinována českou kulturou nebo ostatními jevy české skutečnosti, občas tyto důvody jsou dokonce dost zvláštní. Někdo chce znát češtinu, protože jeho koníčkem jsou české železnice, jiný rád cestuje po českých pivovarech, což v tom konkrétním případě neznamenalo pouze lásku k pivu, ale spíše k samotným pivovarům, zejména malým podnikům, které dodávají pivo do několika hospod. Početnou skupinu tvoří lidé, kteří cestují po České republice, ale vyhýbají se populárním turistickým místům a dávají přednost malým městečkům a vesničkám.

Pokud se k tak položené otázce vyjadřují posluchači bohemistiky, odpovědi jsou trochu jiné, ale překvapivě ne docela jiné. Pro studium češtiny se rozhodují totiž v podstatě dvě základní skupiny zájemců. Jednu tvoří studenti ostatních oborů, např. žurnalistiky, politologie a ostatních, kteří si chtějí doplnit své kompetence o znalost dalšího cizího jazyka a sice územně blízké, ale přesto dost odlišné kultury. Druhou skupinu tvoří osoby, pro které zase čeština a česká kultura je jakýmsi koníčkem a místo toho, aby studovali obor, který pro většinu jejich vrstevníků a také pro jejich rodiče se zdá více perspektivní, rozhodnou se pro studium jazyka a kultury, které mají rádi. Mimochodem docela často se stává, že taková „nadšenci“ najdou nakonec mnohem lepší uplatnění než absolventi „perspektivních“ oborů.

Co však to má společného s integrací cizinců? Pochopitelně, jak jsem to už řekla na začátku, nejde mi tady o integraci, která zajímá politiky a sociology v zemích s početnými skupinami imigrantů. Všichni tito lidé, než začali studovat češtinu – buď jako studijní obor, nebo jen v jazykovém kurzu – měli už určité zkušenosti s českým prostředím. Všichni také potvrzují, že znalost jazyka – dokonce i velmi nedokonalá – jim určitě pomáhá v jejich bádáních. Nejde tady pouze o možnost porozumět a domluvit se, i když je to také pro zmíněné zájemce velmi důležitý aspekt. Můžou díky tomu snadněji komunikovat s odborníky v oblasti, která je zajímavá, čtou originální české materiály, filmoví fanoušci se dívají (a rozumějí) filmům v originální verzi. To je však jenom jedna stránka problému. Všichni zájemci jednoznačně potvrzují, že znalost jazyka jim pomáhá navázat skutečný kontakt s Čechy. Pokud se se svými společníky dorozumívají anglicky, respektive polsky, jejich vztahy se omezují pouze na formální úroveň. Jsou jim poskytnuty všechny informace, o které mají zájem a o které požádají, ale právě jenom ty, o které vysloveně žádají.

Ve chvíli, kdy se snaží dorozumívat česky, přestože tato čeština je mnohdy velmi nedokonalá a nemusí, při dobré znalosti angličtiny, což je teď běžné mezi mladší generací, výrazně pomáhat ve vzájemném porozumění, stoupá ochota pomoci, dodat všechny informace, vysvětlit všechny souvislosti.

Také osoby, které mají s Čechy pracovní kontakty, zdůrazňují, že ve chvíli, kdy jsou schopny se domluvit česky, mění se jejich postavení ve firmě, do které přijely na služební cestu. Zachází se s nimi spíše jako s hosty než jako jenom s pracovními partnery. Stává se, že jsou zváni na částečně soukromé akce, které sice probíhají ve firmě, ale mimo pracovní dobu a souvisí se soukromými oslavami. Jedna posluchačka mi dokonce sdělila, že bylo pro ni trapné, když byla pozvána na společné každotýdenní setkání do hospody, protože na Bulharku, se kterou byla v jedné době na služební cestě a se kterou bydlela v sousedních pokojích v podnikovém hotelu a která důsledně prosazovala svou znalost angličtiny, se pozvání nevztahovalo.

V ještě lepší situaci jsou potom osoby, které nejenom docela slušně ovládají jazyk, ale také disponují dobrou znalostí českých zvyklostí a kultury. Pocit odcizení v nemateřském prostředí pramení totiž nejenom z neznalosti jazyka, ale také z neznalosti společenských konvencí a zvyků, neschopnosti reagovat na žerty narážející na určité zkušenosti a tradice. Pochopitelně mnohem těžší je to v případě cizinců, kteří pocházejí ze vzdálených neevropských oblastí. Neznamená to, že pro Poláky, kteří přijíždějí do České republiky ze sousední země, je všechno samozřejmé a srozumitelné.

Pochopitelně nejvíce znalostí o kultuře získávají studenti bohemistiky. Na Varšavské univerzitě kromě lektorátů češtiny mají studenti povinné semináře jazykové etikety, seminář věnovaný zeměpisu a kulturním památkám, seminář o zvycích a tradicích, také náboženských, různé přednášky a cvičení věnované literatuře, kultuře a dějinám. Pokud se pilně věnují studiu, mají potom k dispozici dost znalostí a kompetencí. Také při připravování programů jazykových kurzů se snažíme do nich dát co nejvíce informací o českých tradicích, o současném životě a kultuře. Jejich znalost nejen umožní vyhnout se různým trapným nebo překvapujícím situacím, ale také usnadní kontakt. Společná témata, blízká rodilým mluvčím češtiny, umožní cizincům Polákům lépe zapadnout do českého prostředí.

Chápu samozřejmě, že je to zvláštní typ integrace. Cizincům, kteří přijíždějí do České republiky jenom na nějakou dobu, jde asi právě o poslední z významů slova „integrace“, uváděných slovníkem, o to „začlenění“, aby se alespoň na krátkou dobu mohli stát členy určitých skupin rodilých mluvčích, aby se s nimi nezacházelo jako s cizími osobami, v jejichž přítomnosti se neprojednávají určitá témata, jednak proto, že jim nerozumějí, jednak proto, že před cizími se o některých záležitostech nezmiňujeme. Znalost češtiny rozhodně pomůže dobře „zapadnout“ do určitého prostředí, alespoň na krátkou dobu.

Pochopitelně toto pravidlo, že znalost jazyka pomáhá v komunikaci s lidmi na určitém jazykovém území, přitom v tom případě chápu komunikaci nikoliv jako pouze jazykové dorozumění, platí také pro jiné jazyky. Platí to i pro polské prostředí, což potvrzují četní studenti – cizinci na Varšavské univerzitě, kterým dobrá znalost polštiny pomáhá nejenom dosáhnout lepších výsledků během studia. Avšak asi to nebude stejné pro každý jazyk. Lidé, pro které mateřským jazykem je jeden z tzv. velkých jazyků, zejména angličtina, nejsou tak ochotni propadnout nadšení, že někdo se učí jejich jazyk a snaží se v něm dorozumívat. Berou to spíše jako samozřejmost a naopak, neznalost jazyka, nebo dokonce jeho špatná znalost je zdrojem mnoha potíží. V případě menších, méně vyučovaných jazyků, se velmi často stává, že znalost jazyka umožňuje získat něco jako „bonus“, to znamená přízeň na straně rodilých uživatelů. Dokonce i v dnešní době, při dost všeobecné znalosti cizích jazyků, vždycky se můžeme setkat se situací, kterou jsem měla příležitost pozorovat v jednom úřadě, ve kterém vzdělaný cizinec z Balkánu se snažil

domluvit s úřednicí anglicky, německy a dokonce i řecky, a která jeho snahy komentovala krátkým sdělením: vidíte, zná tolik jazyků a stejně je mu to k ničemu, když nemluví česky.

Summary

In the article I look at the case of foreigners' integration, understood as a better possibility of communication with original language users. Knowing the culture and traditions of given country is helpful in improving integration in such meaning. Being able to communicate properly with Czechs and to understand Czech culture is one of the main motivations which people start learning language with.

ČEŠI A UKRAJINCI: PODOBNOSTI A ROZDÍLY V JAZYKOVÉ ETIKETĚ

Ilona Podolyan, Dana Nývltová
Univerzita Karlova v Praze

1. Východiska

Otázka jazykové etikety zaujímá v oblasti mezikulturních vztahů významné místo, neboť na znalostech norem jazykové komunikace v každodenních stereotypních kontextech značně záleží úspěch porozumění mezi představiteli různých kulturních komunit (Válková 2004, Wats 2005). Míra kontextuálně vhodného používání těch kterých komunikačních vzorců (*communication patterns*) odkazuje ke kulturní kompetentnosti mluvčích (Allwood 1982), kterou nabyli přímo svou příslušností k dané komunitě, nebo svou pozdější integrací do společnosti (*enculturation*). Každý, kdo se učil cizí jazyk ví, jak potřebná a nenahraditelná je určitá doba strávená v příslušné společnosti, kultuře. Žádný učební kurz nedokáže pobyt v dané kultuře zcela nahradit a vytvořit dostatečnou představu o detailech správného mluvního chování. K takovým důležitým detailům ovlivňujícím obraz mluvčích jako zdvořilých či nezdvořilých patří především pozdravy, omluvy, oslovení, děkování, loučení a podobně.

Komunikační vzorce češtiny a ukrajinštiny lze částečně najít v písemné formě v mnohých mluvnících, slovnících a učebnicích. V posledních letech vyšlo také několik publikací, v nichž mohou zájemci najít přímo informace zaměřené na jazykovou etiketu (Anderš 2007, Danylenko 2006). Tyto publikace svědčí o rozvoji česko-ukrajinské lingvistické spolupráce. Bez ohledu na historické kontakty Čechů a Ukrajinců a bez ohledu na jejich jazykovou blízkost jsou naše vzájemné znalosti nevelké především v důsledku politického omezování rozvoje ukrajinské lingvistiky.

Se samostatností Ukrajiny se situace změnila. Významným pragmatickým faktorem podílejícím se na vzniku nové literatury o ukrajinštině v České republice a o češtině na Ukrajině je bezesporu velký příliv pracovních migrantů z Ukrajiny. Styky Ukrajinců a Čechů se staly běžnými. Přestože na první pohled jazyková komunikace ukrajinských migrantů s tuzemskými obyvateli nepředstavuje komplikace, dochází ke střetu skrytých mezikulturních specifik, která se stala předmětem našeho zájmu.

Ukrajínští mluvčí vynikají při osvojování češtiny nad mluvčími jiných slovanských jazyků, specificky pak ruštiny, migrujícími do České republiky. Pozoruhodná je poměrně snadná adaptace Ukrajinců v české společnosti a jejich osvojování vzorců chování Čechů při komunikaci, což by mohlo zajišťovat plynulou integraci do české společnosti.

Přitom převážná většina ukrajinských migrantů v České republice jazyk speciálně nestuduje a učí se tak zvaně podle sluchu. Úspěch jim zajišťuje vysoká míra podobnosti jazykových etiket ukrajinštiny a češtiny a také národních mentalit.

Kromě mnohých shod obou kultur a mentalit existuje poměrně dost rozporů. Na jednu stranu je to generalizující vnímání Ukrajinců jako Rusů z české strany, na druhou stranu určité podceňování některých detailů komunikace, které se v obou jazycích výrazněji liší, ze strany Ukrajinců. Právě na tyto detaily jsme se zaměřily při výzkumu a předkládáme je v našem příspěvku.

Východiskem pro kladení otázek byly dvě základní dichotomie: partikularismus – universalismus a kolektivismus – individualismus.¹ V obou kulturách, ukrajinské i české, zaujímají dominantní postavení partikularismus a kolektivismus.

Dimenzí partikularismu a universalismu rozumíme dva hlavní přístupy každé společnosti (Trompenaars 1997), kde universalismus znamená dominanci zákona platného pro všechny, kdežto partikularismus klade důraz na konkrétní mezilidské a příbuzenské vztahy a situace, společenskou důležitost jednotlivců. Kolektivistická společnost si osvojuje identitu MY (což může znamenat celou společnost, stejně jako jednu konkrétní elementární rodinu) (Hosfede 1991), kdežto individualistická se odvíjí od identity JÁ, kde se prioritou stávají individuální zájmy.

Při pohledu na českou i ukrajinskou historii není divu, že převládají právě dimenze partikularismu a kolektivismu. Češi a Ukrajinci si jsou historicky blízcí nejen tím, že po dlouhou dobu setrvali pod něčí nadvládou, ale také tím, že si vytvořili národní identitu na základě odporu proti ní. Tato skutečnost posílila výrazně důležitost osobních vztahů a nutnost pocitu známosti před tím, než se komunikace zcela otevře.² Nemluvíme tedy pouze o vlivu socialismu, ale o historicky delší etapě utváření základních vztahů ve společnosti.

Typickým znakem takové kulturní psychologie je důraz, který Češi i Ukrajinci kladou na prvky komunikace v daném kontextu (společenské postavení, věk, pohlaví, etnická příslušnost a podobně), stejně jako na mnohé konvence a nepsaná pravidla ovlivňující komunikaci. Obě kultury se také ukazují jako silně kontextuální (*high-context culture*), kde obdržet informaci není samozřejmostí a je potřeba zvýšená receptivnost vůči prostředí a samozřejmě jeho znalost.³

Doufáme, že výsledky našich průzkumů se nám podaří přispět k pochopení některých klíčových míst komunikace, která ztěžují integraci, nebo lépe řečeno přijetí Ukrajinců českou majoritní společností.

2. Metody výzkumu

Při výběru otázek pro výzkum jsme se řídily kritérii formální a pragmatické podobnosti obou jazyků. Na základě analýzy výsledků jsme třídily vzorce podle kulturních veličin.

První výzkum provedla Ilona Podolyan v Kyjevě v roce 2003 (Podolyan 2003) a stal se základem pro naši srovnávací analýzu.

Při druhém výzkumu, který jsme prováděly v Praze v roce 2008, jsme postupovaly stejným způsobem, aby výsledky byly adekvátně srovnatelné.

Zaměřily jsme se na účastníky ve věku mezi 18 a 35 lety, použily jsme dotazníky v poměru 50 % na 50 % počtu mužů a žen (v pražském výzkumu to bylo 56 mužů a 56 žen), dbaly jsme na to, aby ve vzorku

¹ Tyto čtyři kulturní veličiny (*cultural dimensions*) hrají velkou roli pro existenci obou národních společností a lze přes ně objasnit podobnosti v českých a ukrajinských stereotypch chování a myšlení. Právě vzory komunikace jsou jedním z druhů kulturních stereotypů, jelikož jsou považovány také za stereotypy verbálního chování v kognitivně zaměřené lingvistice (Krasnych 2002: s. 176–190)

² To je prvek, který výrazně komplikuje integraci a mezikulturní pochopení cizincům přicházejícím z jiných, především západních zemí.

³ Zde leží další oblast častých nedorozumění s cizinci z nekontextuálních kultur (*low-context culture*), pro něž je orientace a porozumění ztíženo.

byli lidé z celé České republiky, což v hlavních městech není problém, zvláště mezi univerzitními studenty a lidmi zaměstnanými ve velkých firmách.⁴

Respondenti měli za úkol rychle odpovědět na 21 písemných otázek, u nichž měli na výběr dvě možnosti, nebo mohli doplnit vlastní variantu. Na příklad: *Jak obvykle odpovídáte na otázku „Jak se máš?“ Vyberte vhodnou odpověď, nebo napište svou variantu (pouze jednu!): a) Dobře. b) Ujde to. c)* Dotazníky, které nebyly vyplněny formálně správně, jsme vyřadily.

Ze všech relevantních dotazníků jsme zpracovaly výsledky jednak statisticky, jednak podle kategorií a výzkum jsme porovnali se stejným způsobem zpracovanými výsledky průzkumu kyjevského (2003). Ke srovnání jsme využily také vývodů, které provedlo několik dlouho v Praze žijících integrovaných Ukrajinců.

Teoretickou a terminologickou oporu jsme čerpaly především z anglicky psané odborné literatury z oblasti vzorců komunikace, lingvistické etikety, jazykové slušnosti, které uvádíme v seznamu literatury.

3. Výsledky výzkumu

3.1. Oslovování a tituly

Oba slovanské jazyky důsledně rozlišují mezi neformálními a formálními vztahy, rodinou, přáteli a cizími lidmi v první řadě formou vykání a tykání, která se v nich využívá prakticky stejným způsobem. Jedná se o jeden z projevů právě partikularismu.

Ačkoli se společenská a především pracovní atmosféra mnohde silně rozvolňuje směrem k neformálnosti, jak mladí Ukrajinci, tak mladí Češi se přidrží tradičních vzorců a při komunikaci se staršími lidmi nebo stejně starými lidmi neznámými preferují vykání. 94 % českých respondentů by raději volilo otázku *Můžete mi pomoci?* při oslovování mladého muže zaměstnaného v supermarketu, 95 % pak, pokud by zaměstnankyní byla mladá žena. V průzkumu z roku 2003 se ukázalo, že 90 % mladých Ukrajinců by formálně oslovilo *Bu (Vy)* mladou spolucestující. Pozoruhodné je, že pouze polovina oslovených mladých ukrajinských mužů preferovala vykání před tykáním, pokud by oslovovali mladého muže. To může svědčit o jisté machistické tendenci v komunikaci mezi ukrajinskými muži, ale také o větší tradované otevřenosti mezi muži vůbec. Avšak pouze 11 % českých mužů by volilo formu tykání při oslovení mladého muže v supermarketu (*Můžeš mi pomoci?*). V autobuse by tykání mladému spolucestujícímu volilo 14 % českých mužů. Mladou ženu by 93 % mužských respondentů českého průzkumu oslovilo jak v supermarketu, tak v autobuse vykáním.

Zde je na místě pozastavit se u snah po demonstraci socialistické rovnosti snahou po plošném používání tykání. Válková podotýká, že komunistický zvyk používat *ty / mu (ty)* vymizel téměř okamžitě s pádem komunistických režimů v obou zemích. (Válková 2004: s. 69) Otázkou jistě zůstává, zda se ve skutečnosti kde vůbec uchytil. Přinejmenším v českém prostředí plošně nikoli. Jak čeští *soudruzi* a *soudružky*, tak ukrajinští *tovaryši* a *tovaryšky* *товариш(ка)* upadli v zapomenutí. Jejich použití i další způsoby oslovování se však v obou jazycích liší.

V dobách sovětské Ukrajiny nahradil titul *товариш(ка)* (*tavaryš/ka*) všechna oslovení používaná v době před revolucí roku 1917. Nejčastějšími z nich byly: *пані (paní)*, *панна (panna)* (slečna) a *пан*

⁴ Obě hlavní města jsou si také podobná v používání převládajícího interdialektu ovlivňujícího zpětně zbytek státu. V Praze se jedná o obecnou češtinu, v Kyjevě o suržyk (modifikovanou směs ruštiny a ukrajinštiny).

(*pan*). Všechny tři se používaly v kombinaci s křestním jménem nebo příjmením – podle stupně formality – ve vokativu (*paní!*, *panno!*, *pane!*). V sedmdesátých a osmdesátých letech se oslovení *товариш(ка)* (tovaryš/ka) již používalo primárně v oficiálních situacích (na komunistických schůzích, sjezdech, v televizních programech apod.) Přesto je možné jej zaslechnout mezi příslušníky nejstarší ukrajinské generace dodnes. Mladší generace pochopitelně socialistické oslovení nepoužívá. Pozoruhodné je, že nedošlo ovšem k návratu k předrevolučním oslovením a navzdory již téměř dvacetileté snaze ukrajinské intelektuální elity o jejich restauraci i nejmladší generace používá při oslovování známých lidí ve formálních situacích prakticky ruského vzoru – tedy křestního jména a otčestva. Pokud adresáta neznají, ocitají se tak v určitém oslovovacím vakuu. 70 % respondentů ukrajinského průzkumu z roku 2003 proto uvedlo, že v takové situaci by volili neadresné oslovení *Вибачте/ Извините!* (ukrajinsky nebo rusky) *Promiňte!*

V rozporu s tímto převládajícím trendem, v západních částech Ukrajiny se titulů *пані (paní)*, *панна (panna)* (slečna) a *пан (pan)* hojně používá, a to především v těch oblastech, které před druhou světovou válkou byly pod nadvládou Poláků. Nejedná se však o restauraci, ale o přetrvání tohoto typu oslovování přes celé období Sovětského svazu v těchto regionech. Situace je zde tedy podobná české, respektive československé, kde se oslovení *Paní!*, *Slečno!*, *Pane!* po celou dobu komunistického režimu uchovalo a existovalo vedle *soudruh / soudružka*. V soukromé komunikaci a neformálních situacích pak bylo prakticky verzí jedinou. Důchodce oslovující se soudruhu bychom patrně v České republice hledali marně.

Titulů *pán, paní, slečna* se používá v dnešní době běžně. V situacích, jako je komunikace na ulici nebo v hromadné dopravě však ustupují neadresnému oslovování (*Pojďte se posadit. Promiňte.* apod.) V tomto ohledu se situace česká a ukrajinská podobají. 54 % Čechů při nabízení sedadla použilo větu *Pojďte se posadit!* při oslovení muže a 48 % při oslovení ženy. Pouhých 9 % respondentů by při oslovování staršího muže v takové situaci přidalo oslovení *Pane!* a 10 % *Paní* nebo *Mladá paní!*, kdyby uvolňovali místo starší ženě.

Oslovení *Mladá paní!* je poměrně rozšířeno bez ohledu na skutečný věk oslovované ženy. Oslovení *Slečno!* se také stále drží, nicméně mírně se proměňuje jeho obsah. Se změnou společenské situace, kdy existuje mnoho nevdaných žen, a dokonce matek, ztrácí na obsahu a posouvá se k použití pro mladé, obvykle neploleté dívky, studentky a podobně. Pouhých 22 % dotázaných by na mladou dívku / ženu, která zapomněla v prostředku hromadné dopravy knihu, zavolalo *Slečno!* nebo *Haló, slečno!* Jednalo se převážně o mužské respondenty. Stejný počet (22 %) by volil adresné oslovení *Mladá paní!* *Paní!*. Téměř 60 % dotázaných by pak volilo neadresné upozornění (*Haló! Prosím vás! Promiňte...*) Pokud by se jednalo o pasažéra muže, neadresné oslovení stoupá na 80 %.

Pokud se při oslovení používá křestního jména, v češtině je důsledně toto jméno ve vokativu (*Jakube, pane Jakube, Dano, paní Dano*). Spisovná ukrajinština taktéž požaduje vokativ, nicméně vlivem ruštiny se daleko více používá nominativu (*pane Jakub, paní Dana*).⁵

⁵ Rozdíl je zde též v odstínu užití *paní / pane* a příjmení nebo křestního jména. Ačkoli vykání v obou jazycích odkazuje k formálnosti oslovení, v češtině je prvně jmenovaná varianta méně formální než druhá. V ukrajinštině lze považovat v podstatě za rovnocenné.

Češi také titulů *pan, paní* používají, pokud mluví o někom třetím (*ta paní, ten pán*), kdežto Ukrajinec by řekl *ця жінка / цей чоловік (cja žinka / cej človik) (ta žena / ten muž)*. To může pro Čechy znít neuctivě (přibližuje se specifickému velmi neformálnímu kontextu *ta ženská / ten chlap*).

V oblasti používání křestních jmen je vidět další rozdíl mezi českým a ukrajinským územ: na rozdíl od Ukrajinců Češi používají zkrácené a „domácí“ formy svých jmen také mimo prostředí své rodiny, často i ve formálnějších situacích. (*Jaroslava – Jarka, Václav – Vašek* apod.) Pro Ukrajince je takové oslovení poměrně dětinské až znevažující.⁶ Zatímco Ukrajinci tyto podoby jmen využívají výhradně v neformálních a přátelských situacích, pro Čechy jsou běžná i v pracovním prostředí, kde, jak se ukazuje i z našeho průzkumu, pomáhají utvářet vstřícnou atmosféru.

Ukázalo se, že 56 % respondentů by se představilo svým plným jménem, 44 % jeho neformální variantou. Plnou verzi jména preferují spíše ženy (65 %), kdežto muži upřednostňují zkrácenou / domácí verzi (59 %).

S touto jistou familiárností kontrastuje v českém prostředí zvyk používat akademické tituly, které by účastníkům komunikace měly zajišťovat větší respekt. Tato tradice je podporována oficiálně, neboť tituly nechybějí v žádných formulářích a dotaznících. Na Ukrajince to naopak působí především v mluvené komunikaci velmi zastarale a příliš formálně, neboť používání titulů je pouze záležitostí oficiálních písemností.

Přestože v čekárnách u lékařů jsou lidé často vyzýváni kombinací svého titulu a příjmení (ve vokativu nebo nominativu), 85 % českých respondentů uvedlo, že preferují použití spojení *Pane / Paní* a příjmení. Oslovení s titulem (*Magistře Králi!, Magistro Králová!*) by volilo pouze 5 %, respektive 2 % odpovídajících. Podobně by sami preferovali oslovovat svého souseda / sousedku *Pane Novák / Nováku! / Paní Nováková!* před *Pane inženýre!* (6 %) / *Paní inženýrko!* (5 %). Z průzkumu vyplývá, že v neakademických situacích běžného života mladí Češi preferují oslovení bez titulu, což koresponduje se zmiňovaným „odformálnováním“ komunikace.

3.2. Pozdravy na uvítanou a na rozloučenou

Pro ukrajinské mluvčí bude obtížné si přivyknout frekvenci českého používání *Dobrý den!*. V ukrajinštině mu totiž odpovídá přesný ekvivalent *Добри́й день!* (*Dobrij děň*). Jak v českém, tak v ukrajinském průzkumu patřil tento pozdrav k nejpreferovanějším při zdavení starší osoby, nebo v oficiálním kontextu (56 %). V ukrajinštině společně se *Здрастуйте!* (*Zdrastvujte!*). České *Dobrý den!* má univerzální platnost a čeští mluvčí tento pozdrav preferují napříč celým dnem (pouze 5 % respondentů odpovídalo, že v 7 večer by volilo pozdrav *Dobrý den!*, nebo *Dobrý večer!* v závislosti na tom, zda je venku už tma). V ukrajinštině je specifičnost toho kterého pozdravu závislá na denní době považována za pravidlo. *Добри́й день!* (*Dobrij děň!*) se používá především pro odpolední hodiny, vedle toho se praktikují formy *Доброго ранку!* (*Dobrovo ranku!*) a *Добри́й вечір!* (*Dobrij věčir!*).

V češtině je v podstatě pravidlem zdravít *Dobrý den!* a *Na shledanou!* při každé příležitosti – při vstupu do malého obchodu, výtahu a podobně, což bývá zdrojem nepochopení nejen mezi Čechy a Ukrajinci, ale také příslušníky jiných národů ocitnuvších se v českém prostředí.

⁶ Patrně vlivem stejných deminutivních koncovek v obou jazycích, jejichž použití u vlastních jmen se však odlišuje.

Čeština používá také dvojí funkce slov *Ahoj! Čau! Nazdar!* pro setkání i loučení. Při neformálním loučení se pak projevuje opět tendence po deminutivnosti – *Papa! Čauky!, Ahojky!* a podobně, což ukrajinština nezná, a mohou tak pro její mluvčí nastat problémy, kdy a zda vůbec takové pozdravy použít.

Ve formálním styku je v češtině nejpopulárnější *Na shledanou!* (59 %) a čím dál více i forma *Nashle!* (31 %), následováno *Mějte se (hezky)!*. V ukrajinštině tomu odpovídá *До побачення!* (*Do pobačenijsja!*).

Neformální variantou rozloučení je české *Zatím*, jemuž odpovídá ukrajinské *Пока!* (*Poka!*),⁷ které mladí Ukrajinci upřednostňují před ukrajinským tradičnějším *Бувай!* (*Buvaj!*) a *Тримайся!* (*Trymajsa!*).

Čeština využívá zkrácené varianty *Děkuju – Díky* a pozmeněné varianty *Ano – Jo*, což ukrajinština nezná. Za všech okolností používá *Дякую* (*Ďakuju*) a *Так* (*Tak*). Problémy tak může spíše než nadužívání základní varianty působit nejasnost, kdy méně formální variantu použít lze a kdy ne, obzvláště když se v dnešní době používají hojně i při formálním typu komunikace.

Čeština a ukrajinština se na základě tendencí k partikularismu shodují v používání fráze *Jak se máte? / Jak se máš? / Як справу? (Jak spravy?)*, která se nestává pouhou náhradou pozdravu, jako se tomu děje např. v angličtině. Čeští i ukrajínští mluvčí pojmají tuto frázi jako skutečnou otázku, a to především v okruhu sobě známých lidí, u kterých je to skutečně zajímavá. V českém prostředí jsme obdrželi 40 rozdílných odpovědí na otázku *Jak se máš/máte?*, což tuto skutečnost dokazuje. Nejčastějšími byly: *Normálně, Výborně, V pohodě, Super, Skvěle, Nic moc*. Rekord drží *Dobře* (39 %) a *Ujde to* (16 %) / *Jde to* (14 %), což je považováno také autory odborných prací za nejtypičtější českou reakci.⁸

3.3. Omluvy, poděkování, přání a komplimenty

Česká společnost se jeví jako kolektivnější než ukrajinská. Projevuje se to mimo jiné v dobře zaznamatelném rozdílu ve snaze po bezkonfliktní komunikaci, která je u českých mluvčích podstatně vyšší než u Ukrajinců. Ukrajinci, kteří žijí v České republice, poukazují na to, že komunikace Čechů je o mnoho uctivější než komunikace mezi Ukrajinci. Zdůrazňují také fakt, že podle jejich zkušeností je úředníci zdraví a nezvyšují na ně hlas.⁹ Jakkoli bychom s tím nechtěli souhlasit, jasné je, že hlučné emocionální až prudké reakce jsou na Ukrajině mnohem častější než v českém kontextu. Snaha o klidný harmonický průběh komunikace je známkou odlišného přístupu českých mluvčích. Typickým případem je časté používání omluv a pochopení (*Nezlobte se, Omlouvám se, Děkujeme za pochopení.*)

Vzorce omluvného komunikačního chování jsou pro české mluvčí typické a od Ukrajinců se odlišují. V situacích, které Ukrajinci přejdou mlčením, se obvykle Češi omlouvají. To se také projevuje na mnohem širší aktivně používané škále omluv a omluvných frází v češtině. Ukrajinci se víceméně omlouvají pouze slovem *Вибачте* a jeho variantami – *Пробачте / Вибачаюсь / Пробачаюсь* (*Vibačtě / Probačtě / Vibačajus / Probačajus - Promiňte / Omlouvám se*). Čeština používá variant od neutrálního *Promiňte* přes populární *Pardon, Omlouvám se, Je mi líto, Moc se omlouvám, Já se omlouvám*, až

⁷ Nejedná se o autentické ukrajinské slovo, ale o výpůjčku z ruštiny – jeden z příkladů směsi suržyk, která se na Ukrajině hojně používá.

⁸ Viz Sinclair 2005

⁹ Obzvláště pozoruhodný je tento postřeh vzhledem ke zkušenostem českým, kdy se nám zdá, že úředníci jsou často dosti nepřijemní.

po formu *Nezlobte se*¹⁰. Ukrajinský ekvivalent *Не ображайтеся (Neobražajtesja)* zní natolik emocionálně, že není možné ho v běžné situaci, kdy na příklad nemáte dostatek drobných v obchodě, použít. Z našeho průzkumu vyplynulo, že v situaci, kdy Čech / Češka stoupne někomu na příklad omylem na nohu, ve valné většině případů volí omluvu *Promiňte* (38 %) nebo *Pardon* (52 %). Ukrajiniština nemá v podstatě ekvivalent k českému *S dovolením*. Čeština se s ukrajiništinou neshoduje také v používání slova *Prosím*. České použití tohoto slova odpovídá v ukrajiništině různým vyjádřením v závislosti na kontextu: *Прошу?* (*Prošu?* - *Pardon?*, *Promiňte?*) *Будь-ласка (Bud' laska - Prosím o něco)* a *Алло (Allo)* při zvedání telefonu).

Snaha po větší komunikační harmonii se v češtině projevuje také při loučení. Poměrně časté je *Těším se, Zatím*, která obsahují implikované pokračování vztahu / setkávání. Také podle jiných sledování je takové zakončení konverzace / komunikace o poznání častější v češtině než v ukrajiništině. (Jakubovská 1999: s. 93) Obvyklé české *Měj se / Mějte se (hezky)* lze používat v široké škále situací, kdežto ukrajinský ekvivalent *Всього найкращого! (Vsjo vo najkrašovo!)* je striktně limitován určitým kontextem.

Češi také mají větší tendenci chválit a skládat běžné komplimenty (*Jste hodný / hodná, Jste zlatý / zlatá*). Pro Ukrajince je takové ohodnocení vysoce neformální a zřejmě by takovým způsobem nechválili například lékaře nebo úředníci.

Češi a Ukrajinci se shodují v přáních a gratulacích. Nejběžnější varianty *Přeji/u /eme Vám ... (Šťastný nový rok, veselé Velikonoce, všechno nejlepší apod.)* korespondují jak vyjádřením, tak užitím s ukrajinským *Бажаю Вам також щасливого нового року (Bažaju vam takož šťastlivovo novovo roku...)* Stejně tak preference krátkých reakcí na taková přání: *Vám taky / Вам також (Vam takož)*. Tuto krátkou variantu by použilo 91% respondentů průzkumů.¹¹

3.4. Signály pozornosti (*back-channelling*), témata komunikace, představování, chování ve frontě, proxemika.

V běžné konverzaci Češi hojně využívají lingvistické i paralingvistické signály, jimiž dávají najevo, že rozumí a věnují druhému pozornost. (*Ano, Jo, No* pro souhlas, *Fakt?* pro překvapení jsou nejčastějšími z nich). Ukrajiniština se v tomto smyslu příliš neliší. V obou jazycích je také poměrně běžné v těchto situacích využívat výrazy s náboženským podtextem (*Ježíšmarjá! / Боже ми! (Bože mij!)* a podobně). Náznaky porozumění se v obou jazycích projevují také přerušováním mluvčího, které je do velké míry tolerováno. V češtině se zdá, že je však komunikace pravidelnější než v ukrajiništině a čeští mluvčí jsou ochotnější pouštět druhého ke slovu, čímž nedochází ke konfliktům v komunikaci. To také souvisí s častějším zvyšováním hlasu při komunikaci Ukrajinců. Čech pak může nabýt dojmu, že se jedná o hádku, agresivitu. Ukrajinská společenská konverzace je proto živější a za standard se považuje, když se jí všichni aktivně a s patřičnou razancí účastní, často s nekompromisními názory.

Češi také v hojnější míře než Ukrajinci nabízejí svým komunikačním partnerům možnost reakce. Používají k tomu především slova *jo?* a *co?*, jimiž vybízejí k reakci, jako by chtěli schválení toho, co říkají / navrhuji. (Jedná se v podstatě o variantu anglických *tag-questions*.) Nejbližším ukrajinským ekvivalentem je *za (ga) (ha)*, které se však používá o poznání méně než v češtině.

¹⁰ Populární neformální formy jako *sorry*, *soráč* a podobně nezmiňujeme.

¹¹ Přičemž před 20 lety byla taková krátká reakce považována za neslušnou (*Формановская (Formanovskaja)* 1986: s. 110)

Během socialismu byly v obou společnostech častým tématem domácích a soukromých konverzací úšklebky nad politickou situací. Na Ukrajině stále zaujímá politika přední místo mezi tématy společenských konverzací. Z průzkumu 2003 vyplývá, že Ukrajincům nevadí v podstatě žádné téma, 74,5 % odpovědělo, že mohou na večírku diskutovat naprosto o čemkoli. Oproti tomu pouze 27 % Čechů v průzkumu 2008 odpovědělo, že nemají problém s žádným tématem. Největším tabu byly pro Čechy intimní otázky (42 % oproti ukrajinským 9,5 %), na druhém místě byla právě u Ukrajinců tak populární politika (15 %) a náboženské otázky (13 %). Dále pak daně, zdraví, rasismus a pracovní problémy.

Česká společnost se zdá být více vykročena směrem k demokratizaci komunikace a větší otevřenosti než ukrajinská, nicméně obojí komunikační vzorce v tomto ohledu vykazují značné shody (vysoká autorita úředníků, snaha nejdříve informace vyhledávat a pak se teprve přímo zeptat, „ořukávání terénu“, kontextuálnost chování).

V neformálním kontextu jsou Ukrajinci otevřenější k neznámým lidem, chtějí více diskutovat. V čekárnách (u lékaře apod.) sedí o dost blíž k sobě než Češi (asi o 50 cm – viz Intercultural Communication 2006: s. 28). V čekárně u lékaře se Češi méně ptají, kdo je poslední – 47 % oproti téměř 100% Ukrajinců. Důvodů k rozdílu může být několik – v Sovětském svazu bylo přesakování ve frontě a privilegia normou, v Československu bylo skrytější, Češi se navzájem považují za zodpovědnější a čestnější, Češi jsou více ostýchaví vůči cizím lidem a nechtějí nikoho „obtěžovat“ svými otázkami? Nebo Češi setrvávají v kolektivu, kde individualita je nežádoucí (Holy 1996: s. 63), jsou spíše ostýchaví a uzavření? S tím by korespondovala také tendence k ne-představování sebe sama. 90 % Čechů odpovědělo, že na večírku obvykle představují hosty navzájem, pouze 8 % se představuje samo. Oproti tomu 60 % Ukrajinců volí osobní představení, setkání a navázání kontaktu samo, aniž by je kdo představoval. V obou kulturách nicméně není populární rychlé a neosobní představení sebe sama, preferují se osobnější kontakty s jednotlivci.

Závěry

Jazyková etiketa v poslední době nabývá v lingvistice i aplikované lingvistice a učení na důležitosti a ukazuje se, že i společnosti kulturně a jazykově blízké vykazují při vzájemném poznávání v této oblasti deficit. Využití metody výzkumu mezi mluvčími obou jazyků a kontrastivní analýza nám umožnily získat materiál pro další využití v této oblasti.

Pro snazší integraci a kohezi Ukrajinců v rámci české společnosti jsou důležité především drobné, ale důležité rozdíly v jazykové etiketě.

Oba jazyky důsledně rozlišují mezi vykáním a tykáním s různou měrou oficiálnosti, formality a slušnosti. V češtině je dominantní používání titulů – a to jak paní / pán, tak titulů akademických. Čeština se zdá být poněkud formálnější a její mluvčí mají větší tendence se neustále omlouvat a prosit, dalo by se hovořit o jisté větší slušnosti (alespoň z pohledu českého vnímání). Ukrajinci obvykle netitulují, nezkracují jména a nezdobňují je ve veřejném kontextu.

Čeština používá univerzálně platné pozdravy – a to jak vzhledem k času (tentýž pozdrav celý den), tak vzhledem k situaci (přivítání / loučení).

Česká komunikace se snaží být harmoničtější a bezkonfliktnější, některým tématům hovoru se vyhýbá. Ukrajinci se žádného tématu nebojí a kontroverzní téma pro ně naopak představuje výzvu a zábavu.

Ukrajinci jsou otevřenější, hlučnější a živější než Češi, kteří se jeví uzavřenější a rezervovanější. Ani jedni se nebojí vyjádřit své negativní emoce a stížnosti na situaci.

Obě kultury jsou silně kontextuální, kolektivistické a partikulární. Při výzkumu a ve svém příspěvku jsme se soustředily na ty momenty a dimenze, kde se projevuje blízkost a rozdílnost mezi oběma jazyky a jejich etiketami. Považujeme tuto analýzu za jeden z příspěvků, na něž by mohl navazovat širší výzkum a celkové zpracování situace, které by jistě napomohlo jak vzájemnému se učení obou jazyků a jejich dimenzí, tak soužití a srovnávání se především Ukrajinců s českou společností.

Na samý závěr bychom také chtěly poděkovat těm, kteří nám poskytli postřehy o životě Ukrajinců v České republice nebo nám pomohli distribuovat a vybrat dotazníky: Dasha Kulchytska, Margaret Traber, Jitka Pinková, Alena Vacková, Teresa Chlanová, Angelina Červenková, Magdalena Loumová, Jana Černá a Ivan Gerken.

Literatura

- Allwood, J.: "Finns det svenska kommunikationsmönster"? in: "Vad är svensk kultur". Papers in Anthropological Linguistics 9. Göteborg, University of Göteborg, Dept of Linguistics 1982
- Anderš, J.: Ukrajinsko-česká a česko-ukrajinská konverzace. Jazyková etiketa. Vzory dokumentů. Olomouc, Univerzita Palackého v Olomouci 2007.
- Hofstede, G.: Cultures and Organizations. Software of the Mind. Lnd., McGraw-Hill 1991
- Holy, L.: The Little Czech and the Great Czech Nation: National identity and the post-communist transformation of society. Cambridge, Cambridge University Press 1996
- Jakubowska, E.: Cross-cultural dimensions of politeness in the case of Polish and English. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego 1999
- Podolyan, I.E.: *How do Ukrainians communicate? (Observations Based upon Youth Population of Kyiv)* in: Journal of Intercultural Communication. Issue 9 / Ed. Prof. Jens Allwood. Gothenburg, Gothenburg University 2005 dostupné na: <http://www.immi.se/intercultural/>.
- Sinclair, N.: *The AmeriCzech Deam (Cizinec v cizí zemi)*. Praha, Triskelis 2005
- Trompenaars, F. - Hampden-Turner, Ch.: *Riding the Waves of Culture*. Lnd., Nicholas Brealey Publishing Ltd. 1997
- Válková, S.: *Politeness as a communicative strategy and language manifestation (a cross-cultural perspective)*. Part One. Olomouc, Univerzita Palackého v Olomouci 2004
- Watts, R.J.: *Politeness*. Cambridge, Cambridge University Press 2005
- Даниленко, Л. І. [Danylenko L.I.]: *Чеська мова: Підручник для студ. вищих навч. закладів*. НАН України, Інститут мовознавства ім. О.О.Потебні. Київ., Довіра 2006
- [Cheska mova: Pidruchnyk dlya stud. vyshchikh navch. zakladiv]
- Формановская, Н.И. – Тучны, П.Г. [Formanovskaya N.I., Tuchny P.G.]: *Русский речевой этикет в зеркале чешского*. Москва, Русский язык 1986
- [Ruskij rechevoy etiket v zerkale cheshskogo]
- Красных, В.В. [Krasnykh V.V.]: *Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология: Курс лекций*. Москва., ИТДГК "Гнозис" 2002
- [Etnopsikholingvistika i lingvokulturologiya: Kurs lektsiy]

Summary

This paper is the first attempt to analyse communication patterns between Czechs and Ukrainians on a contrastive basis with the help of written questionnaires, interviews and participant observation. The stereotypes of verbal interaction are studied in unity with the underlying cultural stereotypes of the two Slavic nations that have been in a close contact during the last two decades. The focus is made upon cultural dimensions of collectivism, individualism, particularism and universalism which dominate the national mentality of Czechs and Ukrainians and reflect themselves in the linguistic etiquette of both languages. Due to the empirical evidence gathered in testing and interviewing Czech and Ukrainian speakers, predominantly in the age-group of 18-35, the researchers identify commonality and divergence between the two nations with regard to their communication behaviour and look for the respective cultural and linguistic explanations.

INTEGRACE A KOMUNIKATIVNÍ JAZYKOVÉ KOMPETENCE (ANEB DVA KURZY NA MU)

Ivana Rešková, Marta Rybičková, Magdalena Pintarová
Masarykova univerzita, Brno

Zamýšlíme-li se obecně nad integrací cizinců, musíme si položit otázku, jde-li nám o integraci *celkovou* – tj. do společnosti, o integraci za účelem vzdělávání se či zaměstnání, či o integraci *částečnou* – po dobu studia nebo dočasného pobytu. V našem příspěvku se chceme zaměřit zejména na *roli jazykového kurzu* při integraci cizinců-studentů. Záměrně se zde nezabýváme integrací migrantů (žadatelů o mezinárodní ochranu a azylantů), jimž byla např. věnována učebnice češtiny jako cizího jazyka *Chceme si porozumět a domluvit se* (Rešková a Pintarová 2008), toto téma bylo obsahem příspěvku na semináři AUČJ v dubnu 2008. Naší cílovou skupinou jsou cizinci, kteří – až na výjimky – bez předchozí znalosti češtiny studují na českých vysokých školách v anglických programech a neabsolvovali před zahájením studia v ČR žádný intenzivní kurz češtiny.

Před začátkem jakéhokoliv jazykového kurzu je důležité zodpovědět následující otázky:

- jaká jsou očekávání účastníků kurzu,
- kam a proč se chtějí integrovat,
- jaká je hodinová dotace kurzu,
- jaký výukový materiál je pro výuku vhodný,
- jaké testy používat jako reflexi znalostí a jako další zdroj motivace.

Aspekty **očekávání a integrace** jsou klíčové zvláště u malého jazyka jako je čeština. Kurz musí od začátku studenty zaujmout, a jeho subjektivně i objektivně viditelné výstupy je tak motivují ke zvládnutí vyšších úrovní jazyka. Čeština jako malý jazyk postrádá výhody angličtiny jako světového jazyka, jehož podvědomou znalost slov, frází, melodie a rytmu řeči nenásilně zprostředkovávají nejrůznější média. Zájemci o češtinu k tomuto jazyku přistupují jako „nepopsaný list“, a pokud jim skutečně chceme usnadnit integraci, stojí za námahu vytvořit speciálně zaměřené kurzy „šité na míru“, a to jak z hlediska výukového materiálu a náplně kurzu, tak jeho vedení. Neosvědčilo se např. používat stejný materiál v krátkodobém kurzu s hodinovou dotací cca 50 hodin jako v intenzivním semestrálním kurzu češtiny. Také výběr komunikativních cílů krátkodobého kurzu musí být promyšleně zvolen – pokryjí tyto komunikativní cíle a stupeň jejich zvládnutí očekávání studentů? Přispějí k úspěšné integraci?

Připravujeme-li jazykový kurz češtiny, musíme se zmínit i o úloze **mediačního jazyka** – v tomto případě angličtiny – při výuce. Nikdo nebude namítat nic proti faktu, že používání mediačního jazyka v dlouhodobých kurzech je zbytečné. Naproti tomu v kurzech s nízkou hodinovou dotací je mediační jazyk uveden často přímo v sylabech. Komu to pomáhá? Na první pohled oběma účastníkům výukového procesu. Učitel mluví anglicky, student ihned rozumí. Oboustranná impresie je pozitivní – vím, jak se řekne česky *nemoc*, ale umím toto slovo použít v kontextu? Pochopitelné je použití mediačního jazyka při výkladu gramatiky a prezentaci obtížných struktur odborného jazyka. Učitel by se však měl vyvarovat nadbytečného používání mediačního jazyka či dokonce využívání překladových cvičení. To sice usnadňuje nelehkou učitelovu práci, ale cíl kurzu, tj. požadovaný stupeň integrace v českém prostředí, není naplněn. Učíme studenta důležitému komunikativnímu cíli *společenský styk*, ale často mu my sami

neumožníme, aby ho v komunikaci použil (omluva pozdního příchodu či absence, žádost o náhradu lekce atd.).

Nedílnou součástí výuky a nezanedbatelným motivačním nástrojem v jakémkoli kurzu je **testování**. Učiteli slouží jako zpětná vazba a pro studenta je reflexí zvládnutí jazykových kompetencí. Avšak testujeme skutečně všechny jazykové kompetence, tj. mluvení, čtení, psaní a poslech? Co je pro frekventanty našeho kurzu při testování nejdůležitější? Jsou při testování znalostí odborného jazyka vhodná překladová cvičení? Kolik našich studentů jsou rodilí mluvčí angličtiny? Nejsou znevýhodněni převodem jazykových struktur z mediačního jazyka do cílového?

K těmto otázkám a námětům se pokusíme vyjádřit při srovnání dvou kurzů češtiny jako cizího jazyka realizovaných oddělením Centra jazykového vzdělávání MU (dále CJV) na Lékařské fakultě Masarykovy univerzity (dále LF MU).

První kurz je určen zahraničním studentům na LF MU v Brně, kteří studují všeobecné/zubní lékařství v anglickém programu. Předmět *Czech for Foreigners I–VIII* realizuje oddělení CJV na LF. Výuka češtiny trvá 4 roky, v 1. ročníku je hodinová dotace 3 hodiny týdně, v dalších ročnících 2 hodiny týdně. Podzimní semestry jsou zakončeny zápočtem, jarní semestrální zkouškou či kolokviem. Základním výukovým materiálem pro první dva ročníky studia je *Chcete mluvit česky* (Čechová a Remediosová 2005) sloužící ke zvládnutí všeobecného jazyka na úrovni A2. Od třetího ročníku se paralelně používá učebnice *Talking medicine* (Čermáková 2008). Cílem kurzu je částečná integrace mediků, tj.

- zvládnutí tzv. češtiny pro přežití minimálně na úrovni A1,
- připravit mediky pro komunikaci s pacientem a zdravotnickým personálem (ideální cílová úroveň B1).

Jako mediační jazyk je používána angličtina, přičemž studenti pocházejí z různých evropských i mimoevropských zemí. Počet studentů ve studijní skupině se v jednotlivých ročnících studia liší (1. ročník: 8 až 10, 2. ročník 15 až 20, poté se počty studentů v závislosti na jejich studijních výsledcích obvykle snižují). Ačkoli se nám jedná pouze o integraci částečnou a zejména profesní, míra její úspěšnosti je přinejmenším diskutabilní. Mnozí medici, obklopeni na fakultě a v kampusu angličtinou a ve svém volném čase pohybující se hlavně v komunitě svých krajanů, nemají motivaci komunikovat česky. Jednou z cest vedoucích ke zvýšené míře integrace je maximalizovat využití češtiny v kurzu, i když to vyžaduje náročnou přípravu a schopnost improvizace ze strany učitele. Student je tak nucen se na hodinu plně soustředit. Pozitivem je také nutnost využívání tzv. **kompenzačních strategií** (Hádková, Línek a Vlasáková 2005), v neposlední řadě jsou tak eliminovány i problémy, které může způsobit učitelova/studentova případná nedokonalá znalost mediačního jazyka.

Pokud se zabýváme testováním mediků, klíčovými řečovými dovednostmi jsou pro ně mluvení a poslech. Produktivní řečová dovednost, tedy mluvení, je testována při ústní zkoušce. Pokud je to možné, studenti pracují ve dvojicích, což má pro ně vysoký motivační efekt. A i když předpokládáme užití češtiny především při komunikaci s rodilými mluvčími, měl by student být schopen dorozumět se i s *nerodilými* mluvčími, zejména s těmi, kteří dosáhli stejné úrovně. Komunikativní situace typu *seznámení, pozvání, restaurace* je pak také mnohem přirozenější. I zdánlivě neinteraktivní téma jako jsou *plány na léto* lze úspěšně využít pro dialog testovaných studentů, čímž si učitel ověří studentovu schopnost klást otázky a spontánně reagovat na odpovědi. *První student řekne: Pojedu do Itálie. Jeho partner musí zjistit vše o*

plánované cestě (Jak pojedíš? S kým? Co uvidíš? Jak dlouho tam budeš? Kde budeš bydlet? Pojedeš k moři? atd.) Při dalším zadaném tématu se role vymění. Poslech s porozuměním, receptivní řečovou dovednost, testujeme jednak v již zmíněné konverzaci na dané téma, jednak v písemné části zkoušky v různých typech cvičení (pravda/nepravda, výběr z více možností). Při písemném testování odborné češtiny pro mediky ve vyšších ročnících se někdy nevyhneme použití mediačního jazyka (překlady lékařských termínů, které nelze vizuálně znázornit). Pro nerodilé mluvčí tak nastává náročná transformace z angličtiny (tedy mediačního jazyka) do jazyka mateřského a odtud do češtiny (jazyka cílového).

Druhý kurz, s kterým vás zde chceme seznámit, je třítydenní intenzivní kurz češtiny pro studenty z programu ERASMUS (EILC). Na LF MU se tento kurz konal poprvé v lednu 2009 a absolvovalo jej 15 studentů – vysokoškoláků z různých evropských zemí. Odborné zaměření studentů bylo různorodé (filozofie, sociologie, ekonomie atd.). Čeština se učila denně 6 hodin. Odpolední dvouhodinový blok byl věnován konverzaci a studenti byli rozděleni do dvou skupin podle úspěšnosti ve výuce. Výukovým materiálem byla učebnice *Czech Express I* (Holá, 2007). Cílem kurzu byla opět částečná integrace a osvojení komunikativních cílů úrovně A1. Základním rozdílem oproti kurzu pro mediky bylo zapojení sociokulturních reálií do programu organizovaného ve volném čase. Ačkoli tyto aktivity byly fakultativní, byly studenty hojně navštěvovány (exkurze po Brně, půldenní výlet, přednášky, filmy, divadelní představení). Studenti byli pravidelně testováni ve všech kompetencích kromě mluvení, které bylo součástí ústní části závěrečného testu. Opět se zde osvědčilo testování ve dvojicích studentů. Poslední den kurzu proběhla interaktivní hodina v neoficiálním prostředí jazykové studovny CJV. Studenti odpovídali česky na vylosované otázky formulované na úrovni A1. Otázky směřovaly k hodnocení nejen kurzu češtiny, ale i celého programu a výhledu do budoucna (*Co jste viděl v Brně? Budete se ještě učit česky? Co se vám líbilo/nelíbilo na výletě? Máte nového kamaráda?*) Použití mediačního jazyka bylo omezeno na zprostředkování gramatického minima. Tento fakt spolu s využitím reálií přispěl k závěrečné vysoké míře spokojenosti studentů a k naplnění jejich očekávání.

Z hlediska okamžité efektivity jazykové výuky a následné integrace frekventantů můžeme hodnotit jako úspěšnější kurz EILC. Studenti si osvojili nejčastější komunikativní cíle uživatelů A1: situace praktického každodenního života (objednávka v restauraci, návštěva divadla, galerie), společenský styk (pozvání, krátký dopis, způsoby oslovení), veřejná doprava, cestování, telefonování. Studenti měli sami možnost ověřit si v praxi stupeň zvládnutí výše uvedených komunikativních cílů.

Sporná efektivita a nízká finální integrace většiny mediků v dlouhodobém kurzu je dána jednak malou hodinovou dotací, jednak chybějícím komplexním výukovým materiálem, který by pokryl všechny čtyři roky výuky a který by odrážel objektivní potřeby cílové skupiny v souvislosti s praxí ve fakultních nemocnicích. Tyto nedostatky by mohl částečně zmírnit úvodní intenzivní jazykový kurz na začátku prvního ročníku studia na LF, který s úspěchem probíhá na 3. LF UK v Praze a o nějž na CJV MU na LF zatím marně usilujeme. Cílem tohoto dvou- až třítydenního kurzu by bylo alespoň částečné dosažení úrovně A1 a zvládnutí gramatického minima. U absolventů kurzu by se pak mnohem efektivněji rozvíjely komunikativní kompetence během neintenzivní výuky v semestru. Na druhé straně nespornou výhodou čtyřletého kurzu je možnost systematického formování *sociokulturní kompetence* – studenti žijí v českém prostředí, jsou nuceni řešit různé problémové situace (např. hledání nového bytu), pracují v české nemocnici. Sociokulturní kompetence a její osvojení je totiž zásadním faktorem ovlivňujícím úspěšnost medikovy komunikace s pacienty z různých sociálních vrstev; neboť "rodilý mluvčí jazyka

projevuje větší míru tolerance k prohřeškům proti jazykové normě než proti normě chování." (Hádková, Línek a Vlasáková, 2005, s.15).

Ve svém příspěvku jsme se snažili zodpovědět nejrůznější otázky týkající se profesní a společenské integrace zahraničních vysokoškolských studentů nejen na základě praktických zkušeností z výuky, ale využili jsme i možnosti zobecnění nashromážděných faktů a jejich přínosu pro další pedagogickou i výzkumnou činnost v oboru čeština jako cizí jazyk.

Literatura

Čechová, E. – Remediosová, H.: *Chcete mluvit česky? Do you want to speak Czech?* Liberec 2005.

Čermáková, I.: *Talking medicine. Czech for medical students.* Praha, Nakladatelství Karolinum 2008.

Hádková, M. – Línek, J. – Vlasáková, L.: *Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A1.* Olomouc, MŠMT ČR 2005.

Holá, L., *Czech Express I.* Praha, Akropolis 2007.

Rešková, I.- Pintarová, M.: *Chceme si porozumět a domluvit se.* Manuál 2 pro výuku češtiny žadatelů o mezinárodní ochranu. Brno, Masarykova univerzita 2008.

Summary

The paper deals with the influence of language teaching on the level of integration of foreign university students. It looks at the methodology of the course and the factors which influence its success. It emphasizes the necessity of needs analysis of the target group and the role of teaching and testing tools. Special attention is paid to the pros and cons of using the mediating language in teaching foreigners. The extent of students' integration, testing methods and overall success of the language teaching are presented at two courses of Czech language taking place at the Medical faculty of Masaryk University in Brno.

K PROBLEMATICE INTEGRACE CIZINCŮ A VÝZNAMU TESTOVÁNÍ VE VÝUCE ČEŠTINY JAKO CIZÍHO JAZYKA

Eva Roubalová

Pekingská univerzita zahraničních studií – Institut evropských jazyků a kultur, Katedra českého jazyka

Z obecně známých a často uváděných údajů o nárůstu obyvatel, hlavně v méně rozvinutých zemích, se i ty rozvinuté, které naopak víceméně trápí pokles počtu obyvatel, musí dopadem populační exploze zabývat. Podle předpovědí demografů zvyšující se počet obyvatel v určitých částech světa bude zanedlouho znamenat jeden z globálních problémů lidstva, nejvíce ovlivněný propastným rozdílem v životní úrovni lidí v různých částech světa. Druhým neméně důležitým faktorem je postupné stárnutí obyvatel. Řešení této otázky se věnuje značná pozornost právě ve vyspělých zemích, i když této problematice se nemůžou vyhnout ani ty země, které k těm nejrozvinutějším v současnosti nepatří.

V zemi s nejčastěji užívaným přívlastkem, nejlidnatější země světa, která přistoupila na známou politiku jednoho dítěte, má v nedaleké budoucnosti řešit dopady rapidního poklesu porodnosti, neboť se významně změní podíl produktivního obyvatelstva k tomu neproduktivnímu. Lidé hledali obživu a stěhovali se za lepším životním jak v minulosti, tak i v současnosti. V Číně asi 150 milionů obyvatel odchází za prací do velkých měst, proto i v této zemi (jako v mnoha jiných) je integrace lidí stěhujících se na „nové adresy“ součástí vládní politiky.

V současnosti je přesun obyvatel do Evropy i migrace v rámci evropského kontinentu velmi ovlivňována touhou po kvalitnějším životě na jedné straně, ale i nabídkou pracovních příležitostí a potřebou určitých pracovních profesí na straně druhé.

V České republice je jednotný postup v realizaci integrace cizinců součástí vládní politiky od roku 1999 a 1. ledna 2009 nabyl platnosti zákon, který zavedl jazykové zkoušky pro cizince jako jednu z podmínek při žádosti o udělení trvalého pobytu. Tito žadatelé tedy musí prokázat znalosti českého jazyka na úrovni A1, což je nejlehčí úroveň komunikace, tedy základní komunikativní situace každodenního života, ve kterých se testuje odpovídající reakce. V ukázce zkoušky, která je dostupná na internetu, se využívá autentických textů, ze kterých je nutné vybrat určitou informaci.

Na danou zkoušku se cizinci budou moci připravovat v kurzech, které jim různé instituce budou nabízet. Výsledky dané zkoušky značně ovlivní jejich osobní i profesní život, proto z pochopitelných důvodů budou při skládání zkoušky do určité míry ovlivněni stresem. Má-li však skutečně zkouška ukázat a prokázat znalosti nebo dovednosti testovaných, pak by testování měli být dostatečně obeznámeni se způsobem zpracování, aby nechybovali už při jejich vlastním vypracování. Proto by měla být cvičení ve formě testů součástí procvičování při výuce v těchto přípravných kurzech, vždyť tento typ cvičení je vhodný pro nácvik různých jazykových jevů i struktur.

Testy obecně můžeme pojmut jako dobrý nástroj pro diagnostiku, vyhodnocení úrovně určitého probíraného jazykového jevu. Testy pak v samotné výuce pomáhají diagnostikovat, co už studenti zvládli, případně co ještě ne a do jaké míry. Takto získané vyhodnocení může být jednou ze základních a rozhodujících informací pro plánování dalšího postupu ve výuce. Vidí-li vyučující míru znalostí svých studentů ve smyslu jednotlivých jevů, a navíc z různých úhlů, pak se nepochybně zlepšuje efektivita samotné jazykové výuky.

Při samotném výběru testovacího cvičení se musí brát v úvahu, že každý typ testu je specifický, neboť je určen k otestování určitých jazykových jevů. Testovací cvičení lze připravit v dostatečné šíři možností, které cizojazyčná výuka potřebuje, a lze je navrhnout pro testování nejenom jazykových, ale i komunikativních dovedností.

Podle rozsahu testu lze testovat pouze jednu určitou dovednost, ale kromě tohoto přímého testování existuje i nepřímé testování, kde by se měly prokázat dovednosti v určitém celku. Nepřímý typ testování není limitován omezeným počtem příkladů, proto výsledky nepřímého testování poskytují mnohem více informací a také v obecnější linii.

Testování, kdy je řešení jasně vymezeno, ukazuje případné chyby mnohem plastičtěji, stejně jako samotný chybný proces. Důležité je využívání různých variant testů, protože právě tato různorodost vede k přesnějšímu hodnocení, umožňuje dostatečnou rozmanitost práce, což je zárukou silného motivačního efektu.

Požadavky, které jsou kladeny na kvalitní testovací materiál, musí splňovat i každé cvičení ve formě testu, protože jen takový materiál je vhodný pro samotný výukový proces. Musí být jasně přesvědčivý, hodnověrný a reálný, aby výběr příkladů byl praktický a pro studenty tím pádem užitečný.

Nejnámějším typem testu je tzv. multiple choice, tedy výběr správné varianty z několika nabízených možností. Tento typ patří k těm nejčastěji používaným a umožňuje i relativně snadné hodnocení.

Odlišný může být i počet možností, ze kterých testovaný vybírá. V následujícím příkladu je ukázka cvičení pro studenty češtiny jako cizího jazyka, kteří se učí první pád, v tomto případě 4. pád. Jsou tedy schopni rozlišovat pouze 1. a 4. pád, proto jsou zde pouze dvě možnosti. Procento úspěšnosti je značně vysoké, ale cílem cvičení je ukázat na konkrétních příkladech, jaký je rozdíl mezi těmito dvěma pády.

Příklad 1:

- | | | | |
|--------------|-----------------|--------|---------|
| 1. Máš | 2. Dáš si | | |
| a) kniha | b) slovník | a) čaj | b) voda |

Čím více studenti „pronikají do tajů“ české morfologie, tím více odpovědí je možné nabídnout, protože rozhodující zásadou je uvést pouze ty tvary, se kterými byli studenti seznámeni.

Příklad 2:

- | | |
|------------------------------|-------------------------------|
| 1. Hledáme cestu k | |
| a) Hlavní nádraží | b) Hlavního nádraží |
| c) Hlavnímu nádraží | d) Hlavním nádražím |
| 2. Rozumíš | |
| a) těch cizích dlouhých slov | b) toho cizího dlouhého slova |
| c) ta cizí dlouhá slova | d) tomu cizímu dlouhému slovu |

Podle mé zkušenosti efektivitu vyučovacího procesu, jehož předmětem je výuka jednoho určitého pádu, velmi pozitivně ovlivnilo postupné rozvíjení určitého výrazu, tedy od jednoho slova – podstatného jména – k delšímu výrazu, který obsahuje přídavné jména, zájmeno atd.

Příklad 3:

1. Do práce jezdí

- | | |
|----------|---------|
| a) autem | b) auto |
| c) autu | d) auta |

2. Teď už jezdí

- | | |
|----------------|----------------|
| a) nového auta | b) novým autem |
| c) nové auto | d) novému autu |

3. Kdo přijel

- | | |
|---------------------------------|-------------------------------|
| a) toho nového a moderního auta | b) tím novým a moderním autem |
| c) ta nová a moderní auta | d) to nové a moderní auto |

Česká morfologie nabízí opravdu široký prostor pro testovací cvičení, neboť nám nabízí dostatečný počet různých variant, které jsou gramaticky správné.

Stejným způsobem lze procvičovat i tvary sloves a opět všechny tvary by měly být gramaticky správné. Testovaný vybírá ty formy, které odpovídají uvedené osobě.

Příklad 4:

1. **já:**

a) čekáš

b) jí

c) pracuji

d) telefonuji

e) piju

2. **ty:**

a) snídáš

b) obědvají

c) bydlí

d) spíme

e) rozumíš

3. **on:**

a) jíte

b) čeká

c) vstávají

d) večeří

e) bydlíte

V následujícím cvičení je pozměněno zadání, které zní. „Který tvar není správný a neodpovídá uvedené osobě?“ Hledat tvar, který neodpovídá uvedené situaci, je další možností testovacích cvičení. Studenti hledají vlastně chybu v dané situaci. Není to až tak neobvyklé, i když to vyžaduje odpovídající pozornost testovaných, kteří automaticky hledají správnou formu.

Příklad 5:

1. Marie:	2. ty?	3. my:
a) studují	a) jíš	a) pracujeme
b) snídá	b) pijí	b) telefonujete
c) vstávám	c) snídám	c) nestudujeme
d) rozumí	d) studuješ	d) mluví
e) telefonuje	e) čteš	e) čteme

Vybere-li student správný tvar a má možnost ověřit si svoje řešení v klíči, který můžeme studentům poskytnout, pak lze takovýto cvičení využít i mimo vyučovací proces v rámci přípravy a nevyžaduje to přítomnost učitele, ten naopak může pomáhat s následným určením těch tvarů, které nejsou správné pro daný příklad, a podle úrovně studentů lze uvádět i odpovídající situace, ve kterých jsou tyto výrazy správné.

Testovací cvičení tak spojuje obojí, jak relativně pasivní vyhledávání správných tvarů, tak i produktivní vytváření nových situací, nebo i převedení daného tvaru do žádané formy. Takové cvičení mnohem více odpovídá reálné situaci. Klasická cvičení nám poskytují tvar v 1. pádě, což není případ každodenní komunikace, kdy mluvčí uvádí informace v různých pádech a druhý reaguje použitím stejného výrazu, ale opět v jiné formě (jiným pádem).

Další možnost testovat komunikativní dovednosti v návaznosti na ty jazykové je pomocí ilustrací, kde však se někdy může objevit jako problematický způsob zpracování, do jaké míry by měl být velmi přísně realistický a jaký je zde prostor pro imaginaci ilustrátora i uživatele. Testování na základě obrázku, který je silným vlivným faktorem, neboť uvádí testovaného přímo do určité situace. Měli bychom však brát v úvahu i možnost negativní reakce, která může testovaný proces ovlivnit záporně a to v případě, že se studentovi daný obrázek nelíbí, že v něm vzbuzuje negativní emoce.

Obrázky byly navrženy i do jedné části zkoušek češtiny pro cizince ve vzorových testech MŠMT.

Příklad 9:

Odpovězte podle obrázku:

- | | |
|---|-----------------------------|
| 1. Volný je stůl | 2. Volné židle jsou |
| a) vlevo nahoře | a) tři |
| b) vpravo dole | b) dvě |
| c) vpravo nahoře | c) dva |
| 3. Kdo jí, kdo pije? | 4. Jídelní lístek čte |
| a) Vlevo nahoře pijí, vlevo dole jí. | a) žena vlevo nahoře |
| b) Vpravo nahoře pijou, vpravo dole jí. | b) muž vlevo dole |

c) Vpravo dole jí, vlevo nahoře pije.



c) muž vpravo dole



Příklad 10:

Co dělá muž (cestující)?



U výše uvedeného obrázku můžeme navrhnout testy několika úrovní, např. formou doplnění: co dělá muž vpředu – vzadu, kde vystupuje – nastupuje, nebo lze žádat, aby popsal celou situaci.

Testovací cvičení nejenom učí potencionální testované správné technice, ve smyslu samotné práce s testy, což je velice důležité pro správné zvládnutí zkoušky prezentované v této formě. Je to jistě zkušenost mnoha učitelů cizích jazyků, že právě neznalost práce s novým, neznámým druhem cvičení může významně ovlivnit výsledek a následně samotné hodnocení může být značně problematické. Proto by systém zpracování testů měl odpovídat a svým způsobem navazovat na taková cvičení, se kterými jsou testovaní seznámeni a už někdy pracovali.

Pro učitele, kteří jistě ocení rychlost vyhodnocení, můžou být testovací cvičení zdrojem informací, jak dalece studenti požadovanou látku zvládli, či kde jsou jaké problémy, což je však i adekvátní informace pro samotné studenty, samozřejmě za předpokladu, že testovací cvičení splňují předepsané požadavky. Testovací cvičení, jejichž variabilita použití je předurčuje stát se velmi moderním a efektivním pomocníkem cizojazyčné výuky, by se tak měly stát jednou z pravidelně používaných forem procvičování v cizojazyčné výuce.

Migrace a integrace cizinců je téma velmi široké a týká se zemí s rozdílnými společenskými podmínkami, jejichž přístup a řešení však může být všeobecně inspirující, i když s mnoha různorodými navzájem se ovlivňujícími faktory. V budoucnosti bude svět stále otevřenější a i jeho problémy budou opravdu globální, proto bude nutné, ale i výhodné využívat zahraničních zkušeností, stejně jako už získaných, tradičních poznatků z výuky cizích jazyků a v tomto případě češtiny jako cizího jazyka. Jistě bez zajímavých podnětů nejsou ani zkušenosti Čechů, kteří se rozhodli žít v cizích zemích, často ve velmi odlišné kultuře.

V České republice, kde je podmínkou žádosti o trvalý pobyt zkouška z českého jazyka, i když v té nejlépeší verzi, by měly být připravovány kurzy, které k této zkoušce připravují nejenom po stránce jazykové, ale měly by se zabývat i vhodným procvičováním testovací techniky, aby frekventanti byli na danou zkoušku co nejlépe připraveni. Považuji to za velmi důležité, proto jsem část svého příspěvku věnovala právě těmto cvičením, která ještě v nedávné minulosti nebyla tak typická.

Prameny

http://www.rozvojovka.cz/demograficky-vyvoj-ve-svete_226_14.htm

<http://www.msmt.cr>

Testy vybrány z materiálu: Eva Roubalová: Učíme se česky – Soubor testovacích cvičení, UK v Praze, 2007

Summary

Migration, that global world is going to face, makes states take care of their preparedness for the integration of aliens on their territories. CR has been interested in that issue since 1999 and it has become necessary for applicants for long stay permit to pass A1 from Czech and since January 1, 2009. Consequently there will be new courses designed for those applicants that should prepare them for that exam. If tests are a part of the exams, they should be a part of the courses so that the applicants should know how to work them out. The variability of tests offers a lot of possibilities in foreign language teaching and can enrich classwork itself and they give teachers important data that will help them evaluate the current level of knowledge and language skills of the learners and plan further steps in teaching process. Illustrations can enrich that form of exercising. When working with that. Their variability and quick evaluation predestinate them to be a good help for teachers.

KONFRONTAČNÍ JAZYKOVÁ ANALÝZA VE VÝUCE ČEŠTINY JAKO CIZÍHO JAZYKA PRO FILOLOGY-RUSISTY

Stanislav Rylov

Nižgorodská státní univerzita, Filologická fakulta

Integrace vzdělávacího systému (v širším smyslu slova) jistě předpokládá studium a výuku cizích jazyků, tvoření databází nejen pro určitý konkrétní jazyk, ale i vzhledem k vzájemným vztahům mezi jazyky, v jejich porovnávání. Právě z takového hlediska zkoumá jazykové jevy dvou nebo několika jazyků samostatná vědní disciplína, která se intenzivně rozvíjí během posledních desetiletí. Nemá zatím vžitý název a jmenuje se různě: konfrontační lingvistika, konfrontační analýza (Барнет 1983, c.23; Konfrontační studium... 1974), „analytické srovnávání“, podle terminologie Pražské školy (Бахек 1964, c.212), kontrastivní analýza, kontrastivní lingvistika (ЛЭС 1990, c.239, Newerkla 2007, s.115), v ruské jazykovědě se využívají obvykle termíny сопоставительная лингвистика (ЛЭС 1990, c.239, 481; Сопоставительные исследования...1998; Широкова 1983, c.14), системно-функционально сопоставление (Нещименко 1983, c.30-31).

Podle našeho názoru, v případě blízké příbuzných jazyků, jaké jsou čeština a ruština, je nutno dát přednost termínu **konfrontace**, který nejlépe vyjadřuje celou podstatu pojmu: angl. *confrontation* < lat. *con/cum-* „spolu, ve svazku“ + *frons, frontis-* „čelo, přední strana, řada“ = „ve střetnutí dvou stran, přímo, čelně“. Právý smysl konfrontaci dávají především vzájemné rozdíly dvou jazyků: výchozího a cílového (Horalík 1978, s.151).

Konfrontační jazyková analýza to je systém badatelských zásad, způsobů, které jsou zaměřeny na studium jevů dvou blízké příbuzných jazyků a kládou si za cíl prozkoumání jevů výchozího a cílového jazyka z hlediska jejich vzájemných vztahů-konfrontace, a přitom se analyzují a také zohledňují především odlišnosti na základě podobnosti těchto jevů podle jakési vlastnosti.

Je nepochybné, že při studiu českého jazyka jako cizího je nutné a důležité formování a rozvíjení vlastní jazykové znalosti vyučujícího, např. gramatiky (jazyková kompetence), pravidel využívání jazykových prostředků (komunikační kompetence) a také sociokulturní kompetence. Ve spojení s nimi se může a musí využívat i konfrontační přístup.

V jazykovědě se nejednou konstatovalo, že konfrontační studium jevů dvou jazyků má velký význam, protože bez znalosti podobností a odlišností jazyků není možno vytvořit efektivní metodiku výuky jazyka jako nemateřského (Сопоставительные исследования...1998, c.11; Широкова 1983, c.14). Opravdu jako zvláštní případ mezijazykové konfrontace řada badatelů uznává analýzu nemateřského jazyka, která jistě předpokládá projekci systému mateřského jazyka na nemateřský (Нещименко 1983, c.32).

Zvláštní význam má konfrontační jazyková analýza pro filology-rusisty, protože konfrontační přístup prohlubuje jejich odborné vzdělání, přispívá jak k lepšímu osvojování rozdílů (na pozadí genetické podoby) a svébytnosti nemateřského jazyka (českého), tak i k hlubšímu pochopení systému, struktury a svébytnosti svého mateřského jazyka (ruského). Konfrontační analýza podstatně pomáhá studentům také ve studiu historické mluvnice ruštiny: tento předmět učí filologové paralelně.

V případě konfrontační analýzy se zkoumá jako základní pojem „česko-ruská konfrontační dvojice“ = konfrontem.

Konfrontem – to jsou dva jazykové jevy – český a ruský, které mají zákonitou shodu: na pozadí podobnosti těchto jevů podle jakési vlastnosti se objevuje mezi nimi jazykový rozdíl (jazykové rozdíly).

Během studia češtiny jako cizího jazyka si ruští filologové prakticky osvojují při práci s textem (samozřejmě vedle rozvíjení jazykové a komunikační kompetence) česko-ruské konfrontační dvojice různých plánů jazykové soustavy: fonetické a lexikální konfrontemy, později také syntaktické a morfologické konfrontemy. S konfrontační jazykovou analýzou fonetického a lexikálního plánu se studenti seznamují v kurzu pro začátečníky, při osvojování zvláštností fonetické soustavy češtiny v porovnávání s ruským fonetickým systémem a také při osvojení slovních zásob češtiny k základním hovorovým tématům: Obraty společenského styku, Čas, Rodina, Byt, Školství, Univerzita aj.

Mezi nejdůležitějšími **fonetickými konfrontemy** se vyčleňují tři skupiny:

1) souhláskové konfrontemy:

č. [h]~r. [r]: *hovor–говор*;

č. [ř]~r. [pʹ]: *ořech–орех*;

č. [c]~r. [ч]: *noc–ночь* (с~ч z *kt) nebo *svíce–свеча* (с~ч z *tj);

č. [z]~r. [ж] nebo [жд]: *mezi–меж, между*;

2) samohláskové konfrontemy:

č. ů [ū]~r. [o]: *půž–нож*;

č. [e]~r. [ʹa]: *slyšet(i)–слышать; kůže–кожа*;

a) mezi měkkými souhláskami;

b) na konci slova po měkké souhlásce;

č. i [i]~r. [ʹy] nebo [y]: *jih–юг, chci–хочу, naši ulici–нашу улицу*;

po měkké souhlásce

3) konfrontemy hláskových spojení:

č. [ej]~r. [ai]: *vejce–яйцо*;

č. dlouhá samohláska, např. [ā]~r. spojení „samohláska+j+ samohláska“: *má–моя, kát se–каяться, děláš–*

делаешь;

č. **ra, rá**~r. **opo**: *vrabec–воробей, dráha–дорога*;

la, lá~r. **olo**: *hlas–голос, sláta–солома*;

ře, ří~r. **epe**: *břeh–берег, bříza–береза*;

le, lé, lí~r. **ele** nebo **olo**: *plena–пелена, vléci–волочить, mlít–молотить*;

mezi souhláskami

č. **lu** nebo **lou**~r. **ol**: *pluk–полк, dlouhý–долгий*;

č. **dl**~r. **l**: *pravidlo–правило, sedl–сел*;

někdy **d** bez **l**: *jídlo–еда*

č. **je**~r. **o**: *jeden–один*;

na začátku slova

Při konfrontační analýze lexikálního plánu se studenti seznamují s těmi jevy, které se týkají sémantických a slovo tvorných rozdílů mezi českým a ruským slovem. Jsou to:

- 1) **česko-ruská homonyma**, například: č. *starost*–r. *старость*, č. *rychlý*–r. *рыхлый*, č. *rušit*–r. *рушить*;
- 2) **česko-ruská synonyma**. Mezi částečnými synonymy rozlišujeme tři druhy:
 - a) česko-ruská semantická synonyma: č. *řada*–r. *ряд*, č. *dlouhý*–r. *долгий*;
 - b) česko-ruská slovotvorná synonyma: č. *polní*–r. *полевой*, č. *uplavat*–r. *проплыть*;
 - c) česko-ruská stylistická synonyma: č. *ústa*–r. *уста*, č. *břicho*–r. *брюхо*; č. *komora* –r. *каморка*;

Zdůrazníme, že studenti provádějí konfrontační analýzu prakticky a plní úkoly a přitom vybírají uvedená slova z českého textu. Aby konfrontační rozbor byl jednotný a Úplný, navrhuje studentům tento algoritmus:

1. Dejte k českému slovu uvedenému v textu ruské slovo podobné výslovností.
2. Zpracujte česko-ruský konfrontem.
3. Porovnejte české a vhodné ruské slovo podle *fonetického* složení, určete hláskové rozdíly a skupinu fonetické konfrontace.
4. Vysvětlíte hláskový *rozdíl* (rozdíly) z hlediska zvláštností fonetických systémů dvou jazyků nebo na základě fonetických postupů, které měly platnost ve vývoji slovanských jazyků.
5. Porovnejte české a vhodné ruské slovo podle *významu*, určete typ lexikální konfrontace (česko-ruská homonyma, česko-ruská synonyma a jejich druhy).
6. Vysvětlíte typ a druh lexikální konfrontace.

Konfrontační analýza **morfologického** a **syntaktického** plánu samozřejmě potřebuje minimální znalosti české gramatiky a provádí se později, po osvojení fonetiky a základních slovních zásob češtiny. Algoritmus konfrontační morfologické a syntaktické analýzy je v zásadě tentýž, ale student má poukázat v konfrontem a vysvětlit rozdíly, které se týkají nějaké morfologické kategorie podstatného jména, přídavného jména, slovesa nebo skladby věty, jejího strukturního typu, například ve větě: *Nejznámější Smetanovy opery jsou: Prodaná nevěsta, Libuše a Dalibor...*(z novin)–můžeme zpracovat:

- 1) morfologický konfrontem: č. *nejznámější*~r. *самые знаменитые*;
- 2) morfologický a syntaktický konfrontem: č. *Smetanovy opery*~r. *оперы Сметаны*;
- 3) syntaktický konfrontem: č. *...opery jsou:...Prodaná nevěsta, Libuše a Dalibor*~r. *...оперы– (это) „Проданная невеста“ ...*

V kurzu pro pokročilé se využívají při konfrontační analýze jazykové jevy obecné češtiny, tak můžeme zkoumat konfrontační trojice, například ve větě: *S našima kritikama jsem byl velice spokojenej* (z novin) – můžeme zpracovat česko-ruské konfrontační trojice: 1) ob.č. *s našima kritikami* ~ spis. č. *s našimi kritiky* ~ r. *нашими критиками* (morfologické rozdíly); 2) ob.č. *spokojene j* ~ spis. č. *spokojený* ~ r. *спокойный* (fonetické a lexikální rozdíly).

Na závěr je třeba poznamenat toto. Naše zkušenosti výuky češtiny jako cizího jazyka pro ruské filology svědčí, že konfrontační jazyková analýza jevů češtiny a ruštiny s důrazem na jejich jazykové rozdíly na základě podobnosti napomáhá rozvoji jazykové a komunikační kompetence studujících. Takový integrační přístup může a má pro Rusy umožnit větší efektivitu výuky češtiny jako cizího jazyka.

Literatura

Барнет, В.: К проблеме языковой эквивалентности при сравнении. In.: *Сопоставительное изучение русского языка с чешским и другими славянскими языками*, Москва, 1983, с. 9-29.

Вахек, Й.: *Лингвистический словарь Пражской школы*, Москва, 1964.

Horalík, L.: Ke konfrontačnímu zkoumání morfologické homonymie v ruštině a češtině: *Československá rusistika*. Ročník XXIII, 1978, č.4, s.151-154.

Konfrontační studium ruské a české gramatiky a slovní zásoby, díl I. Praha, 1974.

ЛЭС: *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва, 1990.

Нещименко, Г.П.: О некоторых аспектах сопоставительного изучения славянского словообразования. In: *Сопоставительное изучение русского языка с чешским и другими славянскими языками*. Москва, 1983, с.30-51.

Newerkla, S.M.: Význam kontrastivní analýzy češtiny a rakouských variet němčiny pro výuku češtiny jako cizího jazyka. In: *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2006-2007*. Praha, 2007, s.115-141.

Сопоставительные исследования грамматики и лексики русского и западнославянских языков/ Под ред. А.Г. Широковой: Москва, 1998.

Широкова, А.Г.: Методологические проблемы сопоставительного исследования близкородственных языков (на материале славянских языков). *Вестник Московского университета*. Серия 9. Филология, 1983, №4, с.14-26.

Summary

Linguistic integration is the basis for analytical-comparison studying of languages.

The teaching of Czech as a foreign language for Russian students of philologic faculty uses confrontation analysis, which develops their linguistic and sociocultural competences

The author demonstrates the algorithm of confrontation analysis and reveals new conception 'confrontem'.

ROLE OF LANGUAGE TEACHING AND TESTING IN THE INTEGRATION OF FOREIGNERS

Mária Šikolová

Univerzita obrany v Brně, Centrum jazykové přípravy

1. Introduction

In the current global world the migration is considered to be a frequent phenomenon and thus, many people easily become foreigners. They sometimes spend only a limited period of time in a foreign country and so there is no need for them to get integrated into the society. On the other hand, there are many cases when people become foreigners intentionally and they want to stay in a foreign country forever. Then they mostly try to get integrated into the society and one of the first steps not to be perceived as a stranger or foreigner is to learn the language of the country and to use it for the communication. The process of the integration is long-term and can apparently cause lots of problems. Language teachers and testers are often a part of the process of the integration. They should support the foreigners in their attempts. Teaching materials and methods should be helpful and practical and the language tests should be fair and motivating.

2. Integration in definitions

Although the word *integration* is used in different context (economy, mathematics, computer science, biology), at this seminar we are probably most interested in the meaning of *social integration*. Wikipedia defines it as “the movement of minority groups such as **ethnic minorities**, refugees and underprivileged sections of a **society** into the mainstream of the society. Members of the minority groups thus gain full access to the opportunities, rights and services available to the members of the mainstream”(Wikipedia, the Internet, 2009).

Other two terms derived from the word *integration* and connected with language teaching and testing are *integrated skills* and *integrative tests*. “*The integrated-skill* approach, as contrasted with the purely segregated approach, exposes English language learners to authentic language and challenges them to interact naturally in the language” (Oxford, the Internet, 2009). Although the definition mentions English language learners, the approach is applicable in teaching other languages, too. Rather than grammar-translation teaching methods, integrated-skills approach contributes to learners’ ability to communicate. *Integrative tests*, on the other hand, are the tests that do not concentrate on testing one particular language area (e.g. vocabulary, grammar), but their purpose is to assess more complex language ability – McNamara characterises these tests as those which “integrate knowledge of various components of language systems and an ability to produce and interpret language appropriately in context” (McNamara, 2008, p 133). From the definitions we can conclude that both integrated-skills approaches in learning and integrative approach to testing are parts of communicative approach to teaching languages. And *communication* is also a key word when we talk about foreigners’ integration – their primary purpose of language learning is the communication in various contexts.

3. Language teaching and integration

Teaching Czech as a foreign language has had long tradition in the Czech Republic. In the past, there were students from developing countries studying at Czech (Czechoslovak) universities and they definitely needed to be taught Czech (Slovak) before studying there. One of the well-known institutions preparing them has been the Institute for Language and Preparatory Studies which was founded in

1974. Currently it is the only institution preparing foreign students for the study at Czech universities. It also organizes courses for anyone interested in Czech language and culture (the Internet, 2009). Another institution involved in teaching Czech to foreigners is the University of Defence which used to train lots of students mostly from Arab countries – it was in the eighties of the last century (then the official name of the institution was Military Academy of Antonín Zápotocký). After 1989 the preparation of foreign students at the University of Defence practically stopped and nowadays it might be re-defined and re-opened.

It is generally assumed that “mastering the language of the host country is considered to be an important indicator of foreigners’ successful integration“(Ager, Strang 2004; Korac, 2003 in Klvačová, the Internet, 2009). Klvačová in her article refers to the interviews she conducted with the foreigners in the Czech Republic. They considered themselves to be integrated and they thought they were also perceived like that by the society. However, they admitted that even slight accent was revealing the fact they were of foreign origin. Klvačová presents the following ways the interviewees confirmed their feeling of inclusion into the Czech society through acquiring the language: assessing one’s own or one’s children’s language skills, motivation for studying Czech and comparison with the situation of other foreigners. The author concludes that language knowledge is assumed to be one of the integration indicators by both social policy makers and social scientists. Unlike other indicators, mastering the language of the host country can be relatively easily assessed. (Klvačová, 2006, the Internet, 2009). We will demonstrate later on that assessing language proficiency of the foreigners is far from easy.

Almuth Wietholtz in his article compares the approaches to language training as an integration tool in Great Britain and in Germany. Although both countries are different in many ways, they more and more often have to address the same challenges. The question of language training to foreigners was introduced in Germany as late as in 1964, while British politicians started to deal with the problem of integration in the fifties. In 2001, a PISA study evaluated German youth in relatively low grades compared to British teenagers (reading ability of German teenagers on 22nd position, while British on 8th position). This could have been cause by the amount of foreigners included in the study having problem with German language. PISA study has resulted in pre-school education and supporting language teaching. Moreover, German as a second language has largely spread to all educational levels. A warning has come from a survey that has shown that in ethnically homogeneous city parts (mostly Turkish minority) 80% of children entering elementary schools have little or no knowledge of German (Wietholz, 2007, the Internet, 2009).

The British, on the other hand, assumed from the very beginning that overcoming language barriers would lead to the integration. Unlike their German counterparts, they did not want to treat certain social or ethnic groups in a different way than the rest of the society. British experts have looked into searching for shortcomings in society. They analysed possible causes of the problems, such as school factor, teacher racism, relationship between teachers and students and others. Currently the policy of New Labour concentrates on “excellent results for everyone”, “high expectations for everyone” and “the importance of every child”. In practice it means that English as a Second Language is usually taught by teacher’s support in the class room and self-teaching.

Nowadays, Germany emphasises assimilation and it is almost exclusively language teaching which supports the process of integration. This is in fact the policy that Britain stopped implementing in the

sixties. British approach to this matter underlines diversification and equal opportunities (Wietholz, 2007, the Internet, 2009).

4. Role of language tests

Different kinds of language tests are being used worldwide nowadays for different purposes. The Czech Republic has not had a long tradition of high-stakes language tests. A national school-leaving exam including language tests have been prepared since the beginning of this century and the results of these attempts will be shown the next year when it is expected to be used for the first time. Referring to the foreigners' integration, an important exam was introduced by law for the foreigners at the beginning of this year. To obtain permanent residency in the Czech Republic, it is obligatory to pass a Czech exam corresponding to A1 according to Common European Framework of Reference (CEFR). According to the information available on the Internet there is no certification centre for test design and administration assuring the quality. Although there is a website called Czech for foreigners (http://cestina-pro-cizince.cz/index.php?p=pokyny-ke-zkousce&hl=cs_CZ), up today 29 May 2009) it has not been filled up with the proper information. So the situation as seen from the information accessible via the Internet could cause raised eyebrows. Despite the fact that the Czech exam is required for permanent residency and thus it is apparently a high-stakes test, there are no transparent rules publicised in terms of quality assurance. A1 level exam is characterised as the level that "corresponds with 140 language course hours (up to 1 year of language course)." This raises a question if it is considered to be an achievement test based on certain course book which would be very unusual for this purpose. Another fact difficult to understand is that the institutions that are authorized to design and administer the exam are, apart from Institute for Language and Preparatory Studies, are all state language schools accredited for administering language state exams (the Internet, 2009). No guarantee of testers' qualification and/ or test quality is mentioned in the sources accessible via the Internet.

Unfortunately, the case of the Czech exam for foreigners for the purpose of getting permanent residency is an example of how such a high-stakes test should not be implemented. Apart from the information from the Internet, the author has had personal experience with this exam when she was asked by two different institutions to review it. In one of the cases, theory underpinning the philosophy of the test and any other theoretical background were totally missing and the persons responsible for test design were even not aware that something was missing. They wanted to review the test itself without giving any document characterizing such an important exam. The second test has had some vague test specifications but the theoretical background and rules to be followed to quality assurance were insufficient for test of such importance.

We believe that the approach to a test of this sort should be much more professional and responsible. Shohamy calls for "the practice of quality testing which requires shared authority, collaboration, involvement of different stakeholders – test takers included – as well as meeting the various criteria of validity." In other words, she says: "Do it, but do it with care (Shohamy, 2001, p 161)". Messick emphasizes the need to study aspects related to the consequences of tests (Messick, 1994, p 251 – in Shohamy, 2001, p 5). Shohamy claims that interest has been renewed in the use of tests i.e. intentions, effects and consequences recently (Shohamy, 2001, p 5), but this does not seem to be the case in the Czech Republic.

Up to now, we have not mentioned two important phenomena connected with high-stakes tests and their effects – impact and washback. McNamara defines impact as „the total effect of a test on the

educational process and the wider community" (McNamara, 2008, p 133), while washback is according to him "the effect of a test on the teaching and learning leading up to it" (McNamara, 2008, p 138). Davies et al. mentions that washback can be either positive or negative (Davies et al., 1999, p 225). These phenomena should be considered carefully by both policy makers and testers. Unfortunately, in the context of Czech testing it seems to be mostly ignored.

The title of Shohamy's book, which has been quoted a lot in this article, is *The Power of Tests*. It expresses in a condensed form that tests can become a very powerful tool. The Czech public and language specialists might not fully realize this fact. To illustrate how the tests can influence people's lives, a couple of examples will be given.

From author's personal experience, passing or failing a standardized English test used in the Czech military is often a question of being or not being accepted for a job in the military in the Czech Republic or abroad. Shohamy describes seven different cases when tests had a strong effect on person's life. Only some will be mentioned here. She recalls her experience that she shared with another testing expert McNamara when they both were in a bar in the Netherlands. They came across a "drug junkie" who told them his story. He had a very bad experience with a standardized test that he failed in the 7th grade. His father, a university professor, was very disappointed and from the moment of the failure he started to reject his son. And how this has ended up was quite apparent. Shohamy concludes this story: "Needless to say we felt responsible, a face-to-face encounter with one of 'our own' victims" (Shohamy, 2001, p 8). Another story showing how powerful tests can be is a story of a person who wanted to know better her abilities and talents and so she took a lot of tests from different areas. As she did extremely well, she has attracted the attention of secret service agents who wanted to recruit her. It took her lots of time and energy to resist and to explain to them that she was not whatsoever interested in this kind of job (Shohamy, 2001, pp 8-9). This might seem exaggerated in the Czech culture, but the tests generally can be very powerful. Moreover, we should realize from this example "how powerful the owners of the testing information are in relation to the powerlessness of test takers" (Shohamy, 2001, p 9). The last example given here is about not allowing some children to take a test in an Israeli school. The reason behind that was that there was a concern that those children would score low and deteriorate the overall picture of the school. These children were sent to the gym instead of sitting for a test. The article about this also analysed the feelings of humiliation of the children and reflected on how this situation contributed to their low self-esteem (Shohamy, 2001, p 9).

5. Conclusion

As the world opens up, there is no doubt that people will keep migrating. So the foreigners will definitely still flow to developed countries and the problem of their integration will have to be paid more and more attention. The paper has presented two different approaches to how to help the process of integration – German and British model. German approach emphasises assimilation supported mostly by language learning, while British model concentrates on diversification, equal opportunities and inclusion. In fact, these two countries have had a long-term experience with the foreigners, which is not the case in the Czech Republic. The implementation of an obligatory Czech test for foreigners applying for permanent residency has demonstrated that acquiring language is considered to be important. Although a lot of work must have been done in the area of teaching and testing Czech as a foreign/second language, the area of testing still needs more experts to assure the appropriate quality which it undoubtedly deserves.

“Test takers have a feeling that they are in the hands of the testers and that tests and testers have total control over them in the testing situation. They further claim that testers are capable of manipulating situations over which they, the test takers, have no control. It is clear that testers and those who introduce tests are very powerful” (Shohamy, 2001, 143).

Literature

Davies, A. et al. *Studies in Language Testing, Dictionary of Language Testing*. Cambridge University Press 1999. ISBN 0-521-65876-4

Klvačová, Petra: Nikdy nebudu dokonalá - vyprávění o úspěšném zvládnání českého jazyka

<http://www.migraceonline.cz/e-knihovna/?x=1956982;>, 29. května 2009

McNamara, T. *Language Testing*, Oxford University Press, 2008, first published 2000. ISBN 0-19-437222-7

Oxford, R. *Integrated Skills in the ESL/EFL Classroom*,
<http://www.cal.org/resources/Digest/0105oxford.html>, 31. května 2009

Shohamy, E.: *The Power of Tests*. 1st ed. Longman 2001. ISBN 0-582-42335-X

Wietholtz, A. *Výuka jazyků jako nástroj integrace etnických menšin ve Velké Británii a Německu aneb O přežívání historických paradigmat*

[http://aa.ecn.cz/img_upload/79a33131c9c4293e0fcef50bfa263ef/V_uka_jazyk__jako_n_stroj.pdf;](http://aa.ecn.cz/img_upload/79a33131c9c4293e0fcef50bfa263ef/V_uka_jazyk__jako_n_stroj.pdf), 1. června 2009

http://en.wikipedia.org/wiki/Social_integration, 28. května 2009

http://ujop.cuni.cz/page/cz/strediska/praha_reditelstvi/o_nas.html, 26. května 2009

<http://www.domavcr.cz/rady-pro-zivot-v-ceske-republice/vzdelavani/zavedeni-jazykovych-zkousek-pro-cizince-jako-jedne-z-podminek-pro-udeleni-trvaleho-pobytu-od-1-ledna-2009>, 28. května 2009

<http://www.en.domavcr.cz/news/starting-1-january-2009-language-exams-for-foreigners-will-condition-permanent-residency-;>, 1. června 2009

Resumé

Role jazykové výuky a testování v integraci cizinců

Článek se zabývá výukou jazyků u cizinců, kteří mají v úmyslu žít v zahraničí. Jsou vysvětleny některé termíny spojené s integrací. Jsou prezentovány a komentovány některé vybrané výsledky výzkumu týkající se integrace cizinců. Stručně je popsána současná situace ve výuce a testování češtiny u cizinců, jakož i krátký přehled výuky češtiny a slovenštiny u cizinců v minulosti. Pojednává se také o roli testů a uvádějí se myšlenky mezinárodně uznávaných expertů na jazykové testování. Také se diskutuje otázka dopadu jazykových testů a jejich zpětného vlivu na výuku jazyků.

Summary

The paper deals with teaching languages to foreigners who intend to live in the foreign country. Some terms connected with the integration are explained. Selected research results related to the issue of integration of the foreigners are presented and commented on. Current situation in teaching and testing Czech to foreigners, as well as brief survey of teaching Czech and Slovak to foreigners in the past are

described. The role of tests supported by the ideas of internationally respected testing specialists and explanation of the impact and washback of the tests are discussed.

OVĚŘOVÁNÍ ZNALOSTÍ ANGLICKÉHO JAZYKA S OHLEDEM NA SERR V JC JU V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

Dana Špatenková, Alena Hošková
Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Jazykové vzdělávání v terciální sféře prochází od roku 1989 neustálým vývojem a reaguje na požadavky nejen pracovního trhu ale především musí také odpovídat požadavkům fakult, pro které je jazykovými pracovišti zajišťováno. Proto i nadále zůstává individuální záležitostí jednotlivých vysokých škol. Programy se liší nejen v délce jazykového vyučování, ale i v požadavcích na studenty a závěrečné jazykové úrovni absolventů, stejně tak i doktorandů. Rozdíly ve výukových programech nalezneme na univerzitách nejen v rámci celé České republiky, ale i na jednotlivých fakultách jedné univerzity. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích patřila po stránce jazykového vzdělávání k pracovištím, kde byla výuka jazyků silně podporována. Na fakultách, na kterých byla výuka zajišťována Jazykovým centrem JU byly rozpracovány programy s odborným zaměřením a závěrečnou zkouškou se staly odborné prezentace v cizích jazycích.

Jazykové cíle byly stanoveny tak, aby odpovídaly především nárokům firem, které přijímají absolventy fakult JU do zaměstnaneckého poměru. Jazykové centrum si tyto nároky zmapovalo dotazníkem a jeho vyhodnocením v rámci projektu IGA ŠAVŠ Mladá Boleslav v roce 2007. Výsledky byly publikovány v roce 2008 v řadě příspěvků. Jednoznačným závěrem tohoto průzkumu bylo, že firmy potřebují absolventy vybavené nejen profesními znalostmi ale také dobrými znalostmi alespoň dvou světových jazyků. Průzkum však neprokázal u firem nutnost prokázání jazykových znalostí podle úrovně SERR, který stále více vstupuje do povědomí v rámci celé Evropské unie.

Jazykové centrum JU se přesto začalo především v anglickém jazyce orientovat na vytváření výukových programů, které se opírají o úroveň dané SERR, především o úroveň B1 a B2. Studijní programy a učebnice pro tyto studijní programy jsou nyní vybírány tak, aby těmto úrovním odpovídaly a aby studenti, pokud mají zájem, mohli vykonat zkoušky k mezinárodním certifikátům, odpovídajícím těmto úrovním. Možnost složení mezinárodní zkoušky je však jen jedním z důvodů zavádění tohoto systému a další vývoj v terciálním vzdělávání potvrdil, že to byl krok správným směrem.

Univerzity v České republice v poslední době zveřejňují výukové programy na svých webových stránkách. Jazykové programy odpovídající mezinárodním standardům jsou lépe čitelné pro studenty ze zahraničí, kteří by si mohli potenciálně vybrat např. Jihočeskou univerzitu ke svému studijnímu pobytu. Jestliže jazykové programy odpovídají úrovním SERR, zahraniční studenti se v nich lépe orientují a mohou si snáze vybrat, lépe a rychleji se do výuky mohou zapojit. Po absolvování kurzu na dané jazykové úrovni získají také certifikát, který vysílající univerzita prokáže studovanou jazykovou úroveň. Stejně i studenti JU jsou před výjezdem na pobyt na zahraniční univerzitu přezkoušeni z cizích jazyků. Na základě přezkoušení získá student certifikát o své jazykové úrovni, který předkládá na univerzitu, kde bude hostovat. Zavedení výuky podle mezinárodních standardů pomáhá Jazykovému centru JU obhájit požadavky na jazykovou výuku, která je často ostatními pedagogy považována za příliš náročnou.

Uplatňování jazykových úrovní SERR nepřineslo jen výhody, ale objevily se i problémy.

Jedním z problémů je velmi různorodá úroveň znalostí studentů ze středních škol a následně problematická vstupní úroveň studentů prvních ročníků. Z tohoto důvodu Jazykové centrum připravilo

po dohodě s některými fakultami takzvaný vstupní test, který byl vypracován na bázi testů úrovně B1 SERR. Pokud studenti nastupující do prvních ročníků tyto testy nesplní, nemohou být zařazeni do jazykové výuky a musí si sami tyto znalosti doplnit. Jestliže si znalosti zlepší a projdou v následujícím roce vstupním testem, mohou být do jazykové výuky zařazeni. Zavedení tohoto systému by mělo do budoucna přinést větší úsilí studentů věnované studiu jazyků před nástupem na univerzitu, vyšší úroveň výuky jazyků ve skupinách a snížení počtu opravných termínů zápočtových testů a zkoušek.

Sladění jazykových výukových programů s mezinárodními standardy eliminuje také kritiku z řad studentů i některých vyučujících jiných oborů na vysoké požadavky Jazykového centra na jazykové znalosti. Vzhledem k mezinárodní platnosti těchto standardů jsou pro všechny snáze akceptovatelné. Díky zavádění mezinárodních úrovní do výuky se v poslední době zvyšuje povědomí studentů o mezinárodních certifikátech a narůstá počet studentů, kteří navštěvují výběrové kurzy na přípravu ke zkouškám na získání mezinárodních certifikátů, které Jazykové centrum každý semestr nabízí.

V současnosti převažuje pohled vedení vysokých škol nehumanitních směrů na jazykové vzdělávání jejich studentů jako na záležitost každého jednotlivého studenta. Díky tomuto názoru a nyní také z důvodů ekonomických je mnohdy omezována výuka cizích jazyků. Aby jazyková výuka byla efektivní a přinášela zainteresovaným fakultám prospěch, k tomu je nutná spolupráce a hledání optimálního řešení. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích je nyní ve fázi hledání klíče pro sjednocení jazykové výuky na všech fakultách a především pro sladění výstupních znalostí a závěrečných zkoušek. Zde sehrává velkou roli akceptování mezinárodních jazykových úrovní daných SERR. Jazykové centrum JU výuku založenou na těchto úrovních zavádí postupně již několik let a současný trend ve výuce cizích jazyků v terciální sféře tento krok jen potvrzuje.

Literatura

Hlavičková, Vlasta: K optimistickým perspektivám výuky cizích jazyků u nás, *Cizí jazyky* roč. 49, 2005/2006, č. 1

Mothejzíkova, Jarmila: Didaktika cizích jazyků v novém evropském kontextu, *Cizí jazyky* roč. 49, 2005/2006, č.5

Šramková, M., Brenkusová, L.: Cudzí jazyk v rámci III. stupňa vysokoškolského vzdelavania, *Cizí jazyky* roč. 51, 2007/2008, č. 4

Slabochová, D.: Cizojazyčná kompetence – vizitka vzdělaného Evropana, *Cizí jazyky* roč. 40, 1996/1997, č. 3-4

Summary

The Language Centre of the University of South Bohemia in České Budějovice provides foreign languages teaching in both compulsory and optional courses. Common European Framework for Languages standards have been implemented into both types of language courses. Attendance to these courses enables students to pass international language exams on levels B1 and B2.

INTEGRACE VE VÝUCE A TESTOVÁNÍ NA ODDĚLENÍ CJV PDF MU

Jiří Vacek

Masarykova Univerzita, Centrum jazykového vzdělávání, oddělení na Pedagogické fakultě MU

Usnadnění přístupu ke studiu pro zahraniční studenty

Masarykova univerzita v Brně v rámci své internacionalizace podporuje zájemce o studium z řad zahraničních studentů. Univerzita poskytuje zahraničním studentům možnost bezplatného studia ve studijních programech vyučovaných v češtině. Nabízí jim také stipendijní programy, dotované ubytování a stravování, a rovněž i bezplatné intenzivní kurzy češtiny. Napomáhá zahraničním studentům při uznávání dokladů o jejich předchozím vzdělání, nepožaduje, například, úředně ověřené překlady u dokladů vystavených v anglickém jazyce. Na jednotlivých fakultách mají zahraniční studenti k dispozici speciální studijní poradce. Rozšiřuje se nabídka studijních programů v angličtině.¹ Elektronický Informační systém MU² je veden souběžně v české a anglické verzi. Univerzita umožňuje zahraničním studentům přijíždějícím v rámci výměnných meziuniverzitních pobytů účastnit se spolu s českými studenty bezplatně přednášek, seminářů i praktických cvičení. Odbor vnějších vztahů MU se maximálně snaží přilákat větší množství zahraničních studentů.

Je situace v integraci zahraničních studentů odlišná na Pedagogické fakultě MU? V souladu s vysokoškolským zákonem³ si může veřejná vysoká škola stanovit poplatek za studium, uskutečňuje-li se studijní program v cizím jazyce. Pedagogická fakulta MU však této možnosti využívá pouze v doktorském studijním programu, kdy poplatek v prezenčním typu studia činí 5500 USD a v kombinované formě 2700 USD.⁴ V bakalářských ani magisterských programech se poplatek za studium nevybírání, přestože se řada předmětů a kurzů na PdF MU realizuje v cizím jazyce.⁵ V příslušném jazyce je rovněž i výuka angličtiny, němčiny, francouzštiny a ruštiny ve společném základě. Počet zahraničních studentů není na PdF MU příliš vysoký, jedná se většinou o studenty ze Slovenské republiky, několik studentů pochází z Polska, Maďarska a Řecka, ojedinělé jsou doktorandky z Rakouska a Saudské Arábie. Učitelé by určitě přivítali více zahraničních studentů, rozšířily by se možnosti multikulturní výchovy, výměny studentů i učitelů, obohatily by se zkušenosti i diskuse na nejrůznější témata z úhlu pohledu zahraničních studentů z různých částí světa. Brání větší integraci zahraničních studentů do výuky nedostatečná znalost češtiny, či jsou příčiny v něčem jiném?

Integrace a výuka cizích jazyků na oddělení CJV na PdF MU

Katedry cizích jazyků na PdF MU běžně realizují svou výuku v příslušném cizím jazyce. I další odborné katedry na PdF MU již otevřely kurzy s výukou v cizím jazyce (srov. Katedra speciální pedagogiky)⁶, a přípravné kurzy pro Romy a cizince (srov. Kabinet multikulturní výchovy).⁷ Ve většině

¹ Viz <http://czs.muni.cz/en/in/students/studies/cofl>

² Viz <http://is.muni.cz/?lang=en>

³ Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů.

Viz http://www.muni.cz/general/legal_standards/higher_education_act

⁴ Viz http://www.muni.cz/study/attributes/tuition_fees_info

⁵ Viz <http://czs.muni.cz/static/477/Education.htm>

⁶ Viz <http://www.ped.muni.cz/wsedu/index.php?p=studijni-programy>

⁷ Viz

<http://www.ped.muni.cz/wsocedu/kmv/index.php?q=node/880&bc=a%3A1%3A%7Bi%3A0%3Bs%3A90%3A%22%22>

předmětů realizovaných v prezenčním i kombinovaném studiu na oddělení CJV PdF probíhá výuka a testování v příslušném cizím jazyce – angličtině, němčině, francouzštině a ruštině. Do výuky se zapojují čeští a zahraniční studenti, kteří nejprve úspěšně absolvovali v přijímacím řízení univerzitní Test studijních předpokladů (TSP)⁸ a později Vstupní jazykový test, v němž měli prokázat dostatečné kompetence z příslušného jazyka. Výuky se také účastní zahraniční studenti v rámci mezinárodních univerzitních výměnných pobytů (Erasmus, atd.).

Při praktické jazykové výuce se čeští i zahraniční studenti společně zdokonalují v akademických jazykových dovednostech, v magisterském studijním programu se kromě jiného specializují na dvě hlavní témata – systém školství v České republice a v zahraničí (a na dovednosti spojené se stipendijním pobytem na univerzitě v zahraničí) a na prezentace témat svého studijního oboru (a na dovednosti týkající se pracovního pohovoru v cizím jazyce a zapojení se do pracovního procesu). Při prezentacích a následných diskusích si studenti vyměňují zkušenosti z absolvovaných studijních pobytů v zahraničí a z předchozích zaměstnání, získávají nové schopnosti a dovednosti uplatnit se na trhu práce po absolvování fakulty. Zahraniční studenti mohou porovnat českou realitu se zkušenostmi ze své vlasti a vnést jiný úhel pohledu do zaběhnutých (pro nás) stereotypů ve studiu a zaměstnávání v České republice a v zahraničí.

Všichni studenti mohou při praktických jazykových cvičeních využívat elektronickou podporu Informačního systému Masarykovy univerzity (IS.MUNI) s odkazy na e-learningové studijní a učební materiály a s přímými internetovými odkazy zaměřenými jednak na probíraná témata, ale i na samostatné procvičování gramatiky a rozšiřování slovní zásoby (srov. interaktivní osnovu předmětu SV4MK_2AB1).⁹ Elektronické lexikální, gramatické a poslechové testy v systému IS.MUNI pomáhají studentům v domácí přípravě i na závěrečný test, jež studenti rovněž skládají v elektronické podobě v počítačové učebně. S pomocí elektronické podpory při samostatném studiu se tak mohou svým tempem připravovat na kontaktní výuku a na semestrální prezentace na zadané téma podle svého studovaného oboru, čímž se rovněž podporuje jejich tvůrčí činnost a rozvoj samostatného myšlení. Výhodou elektronické podpory systému IS.MUNI je také možnost odevzdávat domácí úkoly elektronickou formou do příslušné složky (tzv. Odevzdávárny). Vyučující si odevzdané úkoly vyzvedne, zkontroluje, opraví, vyhodnotí a opět elektronicky vrátí jednotlivým studentům. E-learningové učební materiály jsou zadávány vyučujícími do IS.MUNI v cizím jazyce a jsou využívány při studiu jak domácími, tak i zahraničními studenty.

Integrace a elektronické testování

Elektronické testování znalostí má své výhody i nevýhody. Všichni studenti, kteří si hodlají zapsat předmět Cizí jazyk na oddělení CJV na PdF, musí prokázat jazykovou kompetenci úspěšným složením Vstupního testu z příslušného jazyka. Tyto testy neobsahují překladová cvičení, která by mohla působit problémy zahraničním studentům. Instrukce i celý Vstupní test je zadáván v cizím jazyce a skládá se z poslechových a lexikálně-gramatických cvičení. Klasické papírové testy se po vyplnění naskenují, a vyhodnocení desítek či stovek testů tak lze provést během několika minut. Výsledky testů jsou okamžitě zveřejněny pro každého studenta zvlášť v elektronickém informačním systému IS.MUNI.

3Ca+href%3D%22%2Fwsocedu%2Fkmv%2Findex.php%3Fq%3Dtaxonomy%2Fterm%2F1%22+class%3D%22active%22%3EAktu%3%A1In%3%AD+informace%3C%2Fa%3E%22%3B%7D

⁸ Viz http://www.muni.cz/admission/bachelor_test

⁹ Viz <http://is.muni.cz/predmety/predmet.pl?lang=cs;id=482442>

Elektronické testy se používají na oddělení CJV PdF i při závěrečných zkouškách. Na rozdíl od vstupního testu je součástí závěrečného testu kromě poslechových a lexikálně gramatických cvičení také prověrka na porozumění čtenému. Navíc musí každý student vypracovat písemný úkol na zadané téma v cizím jazyce. Elektronický počítačový systém IS.MUNI umožní zvýšit variabilitu testovacích otázek a volby z odpovědí, čímž se omezuje opisování. Další výhodou elektronických testů je, že dosažený výsledek se studentům zobrazí okamžitě po napsání a uložení testu, vyučující má ihned přehled o všech dosažených výsledcích jednotlivých studentů, a navíc elektronický systém umožňuje vyhodnotit obtížnost jednotlivých otázek testu. Dosažené úspěšné či neúspěšné odpovědi jednotlivých testů nejsou sice zveřejňovány, ale studenti mají možnost prohlédnout si své výsledky individuálně ve spolupráci s vyučujícím.

K nevýhodám elektronických testů patří kromě jiného technická náročnost jejich vyhotovení. Příprava závěrečných elektronických testů z cizího jazyka není jednoduchá, zejména převod poslechových audio či videotestů do elektronické podoby je časově náročný. Při přípravě elektronických testů proto spolupracují vyučující s fakultními počítačovými techniky. Další nevýhodou může být sporná výpovědní hodnota dosažených výsledků testu. Ve vyhodnocování písemných úkolů – esejí, dopisů, atd., je role opravujícího učitele nezastupitelná. Při poslechových testech může docházet k nejrůznějším překážkám a komplikacím. I přes některé, zejména technické problémy spojené s přípravou elektronických testů a se zabezpečením zkoušek pomocí počítačů, bude tato elektronická forma testování bezesporu patřit k progresivním formám zkoušení českých i zahraničních studentů při výuce cizích jazyků.

Jsou požadavky na cizojazyčnou výuku příčinou nižšího počtu zahraničních studentů na PdF MU? Zřejmě nikoliv. K vyšší integraci a zvýšení počtu zahraničních studentů nejen na PdF MU by přispělo odstranění obecných přijímacích testů studijních předpokladů (TSP), které jsou pouze v češtině, a jejich nahrazení odbornými testy v cizím jazyce pro zahraniční studenty podle požadavků jednotlivých kateder. A zároveň, paradoxně, zavedení rozumného školného pro všechny studenty diferencovaně podle studijních programů jednotlivých fakult Masarykovy univerzity. Studijní povinnosti a požadavky na výuku a testování cizích jazyků platí jak pro domácí, tak i pro zahraniční studenty oddělení CJV PdF MU.

Literatura

Davies, Alan.: *Assessing academic English: testing English proficiency*. Cambridge, Cambridge University Press 2008

Blue, George M.: *Assessing English for academic purposes*. Bern, European Academic Publishers 2000

Cizek, Gregory J.: *Cheating on Tests. How to do it, detect it, prevent it*. London, Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 1999

Summary

The article describes the conditions for integration of foreign students at Masaryk University, in particular at the Faculty of Education, and the involvement of Czech and foreign students in the language courses held at CJV PdF. It deals with the course content and different forms of teaching and testing foreign languages making use of the University IS.MUNI. electronic support. The author also analyses advantages and disadvantages of e-learning and computer-assisted testing at CJV PdF MU. He presents some ideas on how to increase the involvement and integration of foreign students at PdF MU.

JAZYKOVÉ TESTOVÁNÍ PRO ÚČELY MIGRACE A INTEGRACE

Kateřina Vlasáková

Univerzita Karlova v Praze, Ústav jazykové a odborné přípravy

Se vstupem České republiky do Rady Evropy (30. června 1993) a do Evropské unie (1. května 2004) se pozměnila i česká migrační a azylová politika. ČR respektuje mezinárodní závazky, které pro ni plynou z členství ve výše uvedených organizacích a snaží se koordinovat postup všech státních orgánů, orgánů územní a zájmové samosprávy a dalších subjektů zabývajících se migrací.¹ Mimo to se ze země zdrojové stala zemí, která „je pro cizince migrující za prací a obchodem cílovou zemí pro dlouhodobé či trvalé usazení.“² K poslednímu prosinci roku 2008 tak bylo v České republice evidováno 438 301 cizinců³ s různými typy pobytu, což představuje proti roku 1993 navýšení téměř šestinásobné. Takovýto pohyb obyvatelstva má nutně za následek změny nejen demografické, kulturní a další, ale také společenské.

Právě proto s migrací úzce souvisí integrace, tj. „proces postupného začleňování migrantů do struktur a vazeb společnosti domácího obyvatelstva.“⁴ Integraci je třeba chápat obousměrně, to znamená, že tento proces klade nároky jak na cizince, tak na stát a je v zájmu obou, aby proběhl úspěšně a pokud možno bez komplikací. Jde tedy nejen o jakési přizpůsobení se cizinců na jedné straně, ale zároveň o vytvoření podmínek pro integraci v tzv. přijímací společnosti. Integrace představuje komplexní jev, který má své podmínky, ale také důvody a důsledky politické, právní, ekonomické, sociální, kulturní, psychologické, náboženské a v neposlední řadě jazykové.

Současný stav v Evropě, který právě odráží novou situaci a migrační i integrační tendence, vystihuje relativně nedávno zavedený termín plurilingvismus (vícejazyčnost) proti dosud používanému multilingvistu (znalost většího počtu jazyků nebo koexistence různých jazyků v dané společnosti), jehož rámec koncepce plurilingvismu přesahuje. Zatímco multilingvismus odkazuje k výskytu více než jedné varianty jazyka, plurilingvismus neodkazuje k jazykům jako předmětům, ale vidí je z pohledu těch, kteří jimi mluví. „[Plurilingvismus] refers to the repertoire of varieties of language which many individuals use, and is therefore the opposite of monolingualism; it includes the language variety referred to as ‘mother tongue’ or ‘first language’ and any number of other languages or varieties.“⁵ *Společný evropský referenční rámec pro jazyky* definuje vícejazyčnou a polykulturní kompetenci (plurilingual and polycultural competence) jako „schopnost užívat jazyky ke komunikaci a účastnit se interkulturální interakce, v jejímž rámci jedinec, který je pojímán jako sociální činitel, ovládá několik jazyků na různé úrovni a má zkušenosti s několika kulturami.“⁶

Je tedy pochopitelné, že státy Rady Evropy myšlenku vícejazyčné a polykulturní kompetence podporují, protože se cizinci na území hostitelské země potýkají s řadou problémů a neznalost jazyka a místních pravidel je jen jedním z nich. Např. znalost českého jazyka se tak v roce 2005 objevila na prvním

¹ Podrobně viz <http://www.mvcr.cz/clanek/zasady-politiky-vlady-v-oblasti-migrace-cizincu.aspx>

² <http://www.mvcr.cz/clanek/migrace-novy-clanek-890951.aspx>

³ Podle Českého statistického úřadu, http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/kapitola/ciz_pocet_cizincu, staženo 31. 5. 2009. Cizincem zde rozumíme „každou fyzickou osobu, která není občanem České republiky“.

<http://www.mvcr.cz/clanek/terminologicky-slovník.aspx>

⁴ <http://www.vnitro.cz/azyl/integrace2.html>, staženo 19.8.2006.

⁵ „[Plurilingvismus] odkazuje k souboru variant jazyka, které mnoho jedinců užívá, a je tudíž protikladem monolingvistu. Zahrnuje jazykovou variantu nazývanou ‘mateřský jazyk’ či ‘první jazyk’ a libovolný počet dalších variant.“ Council of Europe, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Division_EN.asp, staženo 30. 5. 2009.

⁶ *Společný evropský referenční rámec pro jazyky* (2002), s. 170.

místě cílených specifických opatření, která mají soužit jako klíčové předpoklady úspěšné integrace cizince v podmínkách ČR.⁷ Mnoho evropských zemí zavedlo v posledních letech jazykové požadavky, jimž musejí cizinci žádatci např. o udělení trvalého pobytu či občanství vyhovět. Není tedy divu, že v 90. letech vznikla při mezinárodní organizaci pro testování ALTE (Association of Language Teachers in Europe) zájmová skupina LAMI (Language for Migration and Integration) zabývající se vývojem a/nebo tvorbou systému jazykového testování pro účely migrace, získání pobytu a občanství. LAMI se snaží spojit profesionální a etický přístup k jazykovému testování s politickými požadavky vlád členských států.⁸

Vzhledem ke své vysoké důležitosti kladou takovéto jazykové zkoušky ověřující stupeň dosažené komunikační kompetence nemalé nároky na kvalitu. Proto je nutné v první řadě určit účel testu – mají například cizince především motivovat k osvojování jazyka hostitelské země, usnadnit jim začlenění do společnosti, nebo zajistit uplatnění na trhu práce? Jednoznačná definice účelu zkoušky je totiž základem pro vymezení jejího obsahu a úrovně a pomáhá tvůrcům testu udělat si jasnou představu o testované populaci a tedy i o komunikačních situacích, s nimiž se budou kandidáti muset ve skutečném životě vypořádat. Navíc takto přesně stanovený účel testu umožní veřejnosti správně – tj. v souladu s původním záměrem tvůrců testu – interpretovat výsledky. Teprve v této fázi, po stanovení účelu zkoušky, jejího obsahu a úrovně, lze vytvářet specifikace.

Skupina migrantů je vysoce diversifikovaná, a tak lze předpokládat, že budou vstupovat do odlišných komunikačních situací. Proto také může být cílová úroveň, již potřebují kandidáti v rámci této skupiny dosáhnout, různá, což platí i pro jednotlivé řečové dovednosti. Zatímco jazykové zkoušky pro specifické účely (např. akademické, obchodní jazyk – kupř. obchodní angličtina, za účelem zaměstnání) vykonávají skupiny kandidátů víceméně homogenní co se týče dosaženého vzdělání apod., zkoušky pro migrační účely musejí být přístupné kandidátům s různým stupněm gramotnosti, s nesterpnou schopností učit se, s odlišnými cíli atd. Otázkou, na kterou zatím neexistuje zcela jednoznačná odpověď, tedy zůstává, jak u tak široké a různorodé skupiny kandidátů nejhodněji ověřovat míru dosažených znalostí a dovedností, které hrají v integraci klíčovou roli, resp. které znalosti a dovednosti to jsou. Lze tedy předpokládat, že testy pro migrační účely se budou blížit spíše testům obecného jazyka než testům za specifickým účelem, u nichž je možné snáze a přesněji určit – nejlépe za spolupráce lingvistů a jazykových testérů s odborníky v daném oboru – obsah zkoušky, potřebné schopnosti, dovednosti a znalosti. Proto se v mnoha zemích schvalují pro migrační účely již existující testy, což ovšem znamená, že tyto testy byly původně sestaveny za jiným účelem a tedy i s ohledem na odlišnou testovanou populaci. Formát testu a jeho obsah tak nemusí požadavkům na integraci vyhovovat.

Nastínili jsme jen některé z problémů, se kterými se tvůrci testů pro migrační a integrační účely musejí vypořádat. Jde ovšem o otázky klíčové, neboť je třeba si je položit již před samotnou konstrukcí testu. Tvorba a užívání testů pro migrační a integrační účely tak představuje komplexnější proces, než se na první pohled může zdát, přičemž je nutné mít vždy na paměti, že výsledky takovýchto zkoušek významně ovlivňují životy migrantů, ale i přijímací společnosti a často na nich závisí mj. možnost cizincova setrvání v dané zemi.

⁷ Ministerstvo vnitra České republiky, Azyl a migrace, <http://www.mvcr.cz/clanek/integrace.aspx>, staženo 30. 5. 2009

⁸ LAMI, <http://www.alte.org/projects/lami.php>

Literatura

A framework for migration and language assessment and the Skills for Life exams. *Research Notes*, březen 2009, č. 35, s. 22–28.

Comparative Study of the Laws in the 27 EU Member States for Legal Immigration. European Parliament 2008

Language tests for social cohesion and citizenship – an outline for policymakers. Ke stažení na http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/ALTE_migrants08_final_EN.doc

Ministerstvo vnitra České republiky, Azyl a migrace, <http://www.mvcr.cz/o-nas-azyl-a-migrace.aspx>

Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. Olomouc, Univerzita Palackého v Olomouci 2006

Summary

The article deals with language tests for migration and integration purposes, in which e.g. LAMI (Language for Migration and Integration) special interest group, a subgroup of ALTE (The Association of Language Testers in Europe) is interested in. The article questions if testing language for migration purposes has something in common with testing language for specific purposes.

ELEMENTY KULTÚRNEJ INTEGRÁCIE V TESTOVANÍ ÚSTNEJ KOMUNIKAČNEJ ZRUČNOSTI

Urszula Żydek-Bednarczuk
Uniwersytet Śląski, Katowice

Gabriela Olchowa
Univerzita Mateje Bela, Banská Bystrica

1. Ústny prejav na skúškach na získanie certifikátu

Integrácia cudzincov v kontexte učenia cudzieho jazyka a globalizačných procesov je v glottodidaktike neobvykle dôležitá. Štátne certifikátové skúšky nemajú samostatnú časť týkajúcu sa medzikultúrnych vedomostí. Túto úlohu spĺňa testovanie hovoreného prejavu. Na každú z úrovní B1, B2, C2 boli vybrané také texty alebo postavené také otázky, ktoré v sebe nesú prvky znalostí vlastnej a cudzej kultúry, a teda v diskurze integrovali vedomosti a schopnosti študenta. Diskusie v priebehu skúšok často viedli k vytvoreniu tzv. tretej kultúry. Naliehavou úlohou ako pre lektorov tak aj skúšajúcich nie je iba skúmanie správnosti prejavu, ale ak vytváranie mostov medzi jednou a druhou kultúrou.

Zručnosť v ústnom prejave v druhom jazyku J2 je jednou z najdôležitejších schopností. „Pre mnoho osôb je mierou úspechu pri výučbe jazyka“ (Komorowska 2002, s. 148). Vyžaduje si však intenzívnu prácu lektora aj samotného poslucháča. Je spätá s porozumením textu z počutia, gramatikou so zvláštnym dôrazom na fonetiku a flexiu, znalosťou lexiky a vybraných elementov lingvistiky textu. V poslednom spomínanom prípade sa to týka kompozície a realizácie žánrových zákonitostí v hovorenej výpovedi.

Hovorený prejav je spontánny, nestály, vo svojej podstate dialogický. Hovorenie sa vždy spája s takou komunikačnou schémou, v ktorej vystupuje expedient – autor komunikátu, intencia – cieľ výpovede, hovorený text obsahujúci tému a stanovené významy, proces vysielania komunikátu, v rámci ktorého máme okrem kódu – poľského jazyka – aj také prvky, ako sú: intonácia, prízvuk, modulácia, farba hlasu. Percipient prijíma našu výpoveď, ale po výmene úloh sa môže stať expedientom. Táto spätná väzba medzi expedientom a percipientom je zárukou dialogickosti, ktorá podmieňuje napr. rozhovor. Aby bol hovorený prejav účinný, treba tiež brať do úvahy poznatky o svete komunikantov a formu odovzdávaných informácií. Dôležitú úlohu tu zohráva kultúrny okruh, z ktorého komunikanti pochádzajú.

Ústna komunikácia je súčasťou každej hodiny cudzieho jazyka. Nie vždy sa však zohľadňujú všetky jej požiadavky. Bolo by dobre položiť si otázku:

Ako učiť hovoriť?

Akú jazykovú normu uplatniť – modelovú alebo štandardne používanú?

Ktorý register jazykových prostriedkov ústneho prejavu má na skúške vystupovať – modelový alebo spontánny?

Závisí výber registra od formy ústnej výpovede – monologickej či dialogickej?

Tieto otázky si kladie lektor pri výučbe ústneho prejavu. Ale na skúškach na získanie certifikátu sa snažíme o to, aby mal ústny prejav oficiálny alebo polooficiálny (hovorový) charakter v inscenovaných dialógoch.

2. Štandardy požiadaviek z oblasti ústneho prejavu

V Spoločnom európskom referenčnom rámci pre jazyky: Učenie sa, výučba, hodnotenie (2004) a Štandardoch požiadaviek (2004) sú jasne doporučené zručnosti, ktoré musia byť na jednotlivých úrovniach zvládnuté.

Časť E Ústny prejav

Všeobecný opis zručností pre jednotlivé úrovne pokročilosti

Všeobecný opis zručností pre úroveň B1

Uchádzači musia vedieť používať poľský jazyk v typických komunikačných situáciách, ich výpovede musia byť tak plynulé, aby nesťažovali komunikáciu. Musia vedieť vyjadrovať pragmatické intencie, ktoré predpokladá funkčný, pojmový a tematický inventár. Musia vedieť začať a ukončiť rozhovor, zapojiť sa do rozhovoru tretích osôb a zúčastniť sa na ňom, ak sa rozhovor týka všeobecných tém alebo záujmov uchádzača.

Musia vedieť kontrolovať priebeh rozhovoru, požiadať, ak treba, o zopakovanie, vysvetlenie, vyhlásenie a musia si byť istí, že im ostatní rozumejú a že používajú správne slová a formy.

Musia vedieť aplikovať základné zásady realizácie telefonických rozhovorov, vedieť operovať formami oficiálneho aj neoficiálneho štýlu primerane k situácii. Musia vedieť porozprávať o vlastných záujmoch, skúsenostiach, túžbach, plánoch, vyjadriť a zdôvodniť vlastný názor a tiež opísať udalosti a zreferovať o nich. Uchádzači musia uplatniť zásady výslovnosti a intonácie tak, aby bolo možné správne pochopenie vyjadrovaných vzťahov a obsahov výpovedí.

Všeobecný opis zručností pre úroveň B2

Uchádzači musia plynulo používať jazyk tak, aby bola možná spontánna komunikácia s rodenými používateľmi jazyka v špecifických komunikačných situáciách. Musia vedieť viesť rozhovor, aktívne sa doň zapojiť, vyjadriť sa k zaujímavým témam, referovať o udalostiach a zúčastniť sa tiež na diskusii – aj v oficiálnej situácii. Uchádzači musia vedieť viesť súkromné aj oficiálne telefonické rozhovory.

Uchádzači musia, po príprave, vedieť predniesť so správnou intonáciou krátky referát na všeobecné témy ako aj odpovedať na niekoľko otázok týkajúcich sa odpovede. Musia vedieť zhrnúť a skomentovať ostatnú prečítanú knihu alebo novinový článok a tiež citovať niekoho výpoveď a vyjadriť k nej postoj.

Vo svojich výpovediach musia uchádzači používať idiomatické výrazy, poznať sociokultúrne konvencie, ktorými sa riadi ústna komunikácia v poľskom jazyku a používať oficiálnu aj neoficiálnu podobu jazyka primerane k danej situácii. Nedostatky v oblasti slovnej zásoby, intonácie, gramatickej adekvátnosti nesmú vplývať na účinnosť komunikácie.

Uchádzač musí vedieť kontrolovať priebeh rozhovoru, uplatňovať stratégie uľahčujúce odovzdávanie informácií, napr. nahradenie neznámych slov opisom, parafrázovanie. Musí sa vedieť utvrdiť v správnom pochopení a korektnom použití slov, foriem a štruktúr.

Všeobecný opis zručností pre úroveň C2

Uchádzači o skúšku na úrovni pokročilých musia používať ústnu podobu jazyka plynulo a nenútene tak, aby bola komunikácia s rodenými používateľmi jazyka vo všetkých komunikačných situáciách spontánna. Musia vedieť viesť rozhovor, aktívne sa doň zapojiť, vyjadriť sa k zaujímavým témam, referovať o udalostiach a tiež zúčastniť sa na diskusii – vedieť ju otvoriť, viesť, zrekapitulovať a ukončiť (aj oficiálne diskusie).

Uchádzači musia vedieť zhrnúť a skomentovať film, ktorý videli alebo prečítanú knihu, citovať niekoho výpoveď a adekvátne ju skomentovať. Musia vedieť predniesť referát a príležitostný príhovor ako aj odpovedať na „ťažké“ otázky.

Vo svojich výpovediach musia uchádzači používať bohatú slovnú zásobu, pričom musia využívať rôzne významové odtienky, hovorové, žartovné výrazy a alúzie. Uchádzač musí používať idiomatické výrazy, poznať sociokultúrne konvencie, ktorými sa riadi ústna komunikácia v poľskom jazyku a používať oficiálnu aj neoficiálnu podobu jazyka primerane k danej situácii.

Nedostatky uchádzačov v oblasti slovnej zásoby a gramatickej adekvátnosti musia byť iba sporadické a okrajové. Výslovnosť a intonácia môže prezrádzať ich materinský jazyk iba ako informácia o pôvode, nemôže vplývať na ľahkosť a spontánnosť komunikácie. Uchádzač musí plynulo uplatňovať rôzne stratégie uľahčujúce vzájomné dorozumievanie sa.

Pri analýze smerníc Štandardov požiadaviek z oblasti ústneho prejavu (2004), si musíme uvedomiť, že medzi výučbou ústneho prejavu, požiadavkami a zvládnutím tejto zručnosti je veľká priepasť. Prvá prekážka sa týka samotného jazykového materiálu, a preto je nevyhnutné používať nahrávky textov v prirodzených situáciách prispôbených jazykovej úrovni poslucháča. Didaktici špecializujúci sa na výučbu cudzích jazykov odporúčajú tiež počúvanie rádia a sledovanie televízie, počúvanie oznamov, napr. na staniciach, a načúvanie výpovediam rodených používateľov jazyka. (Przewodnik po egzaminach certyfikatowych 2005). To je asi základné pravidlo zvládnutia hovoreného jazyka. Ďalšie sa týka schopnosti výstavby hovorenej výpovede. Ako pomôcka tu môžu byť použité zásady H. P. Gricea (1980) a tie sa týkajú:

„Koopерácie: Nech je tvoja účasť na konverzácii taká, ako si to vyžaduje akceptovaný cieľ alebo smerovanie rozpravy, do ktorej si zaangažovaný;

Množstva: Nech je tvoja účasť informatívna.

Nehovor to, o čom si myslíš, že to nie je pravda. Nehovor to, čo nemôžeš dostatočne zdôvodniť.

Usúvzťažnenia. Hovor k téme.

Spôsobu. Hovor zrozumiteľne: vystríhaj sa monosémantickosti, nejasnosti, hovor stručne a usporiadane. (Grice 1980, Zdunkiwicz-Jedynak 2008, s. 75).

Pravidlá Paula Gricea sa mimoriadne hodia na skúšky na získanie certifikátu. Spájajú totiž všetky požiadavky z oblasti ústneho prejavu.

3. Analýza vzorových testov z ústneho prejavu pre úroveň B1, B2, C2

Hovorenie sa zaraďuje k produktívnym zručnostiam. Na skúške na získanie certifikátu je okrem produktívnej zručnosti zavedená aj receptívna zručnosť – čítanie textu s porozumením a produktívna – zhrnutie alebo výpoveď na tému prečítaného textu (názor, komentár).

V tejto časti sa preveruje komunikačná kompetencia uchádzača. Do úvahy sa berie pragmatická a sociálna zručnosť, ale najmä schopnosť tvoriť ústnu výpoveď primeranú danej situácii, kontextu, plneniu spoločenských rolí. Skúška sa skladá z troch úloh a trvá približne 15 – 20 minút. Maximálny počet bodov za túto časť skúšky je 40 (Przewodnik po egzaminach certyfikatowych 2005).

Testy overujúce ústny prejav obsahujú v prvej úlohe ikonický materiál, ktorý má byť stimulátorom tvorby výpovede. V závislosti od úrovne, je ikonický materiál diferencovaný, ale tematicky tvorí istý jednotný celok. Analyzujeme súbory úloh pre rôzne úrovne (Vzorové testy pre úroveň B1, B2, C2, 2008).

Súbory úloh pre úroveň B1 zahŕňajú:

A opis fotografie – úloha je založená na skonštruovaní výpovede o situácii predstavenej na fotografii alebo vyjadrení vlastného názoru na tému vylosovaného článku;

B monológ – v zadaní je uvedená téma;

C komunikačná situácia – výpoveď má charakter dialógu medzi skúšajúcim a uchádzačom na vylosovanú tému;

Príklad úloh z testu – úroveň B1

A Opíšte fotografiu a situáciu, ktorá je na nej predstavená.

(fotografia predstavuje rodinný obed)

B Treba sa učiť cudzí jazyk? Prečo? (monológ).

C Cestujete na prázdniny do Španielska. Vaša priateľka tam bola nedávno. Zistite od nej čo najviac informácií o hoteli, v ktorom bývala (o jeho lokalizácii, stravovaní, službách).

Pre stredne pokročilých – úroveň B2 a vyššie pokročilých – úroveň C2 súbor úloh zahŕňa:

A vyjadrenie vlastného názoru na tému vylosovaného a vopred prečítaného článku;

B opis udalostí na základe vylosovanej fotografie podľa schémy: čo bolo predtým, fotografia, čo bude potom – staršia verzia; a súčasná – ikonický materiál stimulujúci ústny prejav prispôbený vylosovanej téme;

C monológ v podobe dlhšej výpovede na zadanú tému.

Príklad úloh z testu – úroveň B2

A Opíšte ilustrácie a následne sa na ich základe vyjadrite k téme úlohy športu v živote človeka.

(ilustrácie + text)

B Prečítajte text a vyjadrite sa k téme, ktorá sa v ňom spracováva.

Ona w pracy, on w domu

Ona w pracy, on w domu? Jeszcze nigdy w związku dwojga ludzi nie było takiego rozdania ról. W naszej cywilizacji kobieta na ojca swego dziecka zawsze wybierała mężczyznę, który potrafił zapewnić byt przyszłej rodzinie. Cokolwiek by to znaczyło: upolowanie porządnego kawałka mięsa na obiad czy spłatę comiesięcznych rat za samochód i mieszkanie. Dziś kobieta najczęściej wybiera tak samo, lecz w wielu wypadkach życie w najmniej spodziewany sposób weryfikuje jej plany. Żona wychodząca do pracy i mąż, który gotuje obiad, robi z dziećmi babki w piaskownicy, myje podłogę, a w wolnych chwilach szuka pracy – to nowy obrazek na naszej mapie społecznej.

Z sondaży wynika, że aż 43 procent Polaków mieszkających w wielkich miastach ma wśród swoich znajomych pary, w których kariera żony rozwija się bardziej obiecująco. To rodziny, w których z reguły kobiety zarabiają i utrzymują dom. Spotkali my się z nimi.

Większość zapewniała nas, że po zamianie ról w ich życiu rodzinnym zmieniło się niewiele. Jednak po wielu godzinach rozmów mężczyznom niechcący wymykały się sarkastyczne uwagi: „Moja żona jest kierowniczką w pracy i w domu”, „Znowu wyszła z domu i nie umyła swojego kubka po kawie”. Kobiety wyznawały zaś, że o „mężu w domu” nie opowiadają nawet przyjaciółkom. Bo ta rodzinna zamiana ról, pomimo deklaracji dobrej woli i tolerancji obu stron, jest bardzo trudna.

Już wkrótce taka umiejętność wchodzenia w różne role stanie się wymogiem życia we współczesnym świecie. Łatwość zmiany pracy, zawodu, miejsca zamieszkania zapewni sukces materialny. Łatwość zamiany ról w rodzinie zapewni jej trwałość. Wtedy oczywiste będzie i to, że ten, kto ma lepiej płatną pracę, jest głową rodziny.

(Na podst. V.Ozminkowski, *Ona w pracy, on w domu*, „Newsweek” 2003, nr 22)

C Vyjadrite sa na tému: **Kuchyňa ako prvok regionálnej kultúry.**

Úlohy na úrovni B2 sa menili. Staršie typy úloh sa skladali z obrázka, na základe ktorého bolo treba vytvoriť výpoveď napr. pomocou narácie. Na obrázku boli totiž umiestnené texty: Čo bolo predtým – obrázok – Čo bude neskôr? Tento typ úloh sa neosvedčil a nový typ úloh obsahuje stimulatory používané v testoch z nemeckého a anglického jazyka určených pre rovnakú úroveň. Ikonickým materiálom sú tematicky prepojené obrázky. Okrem fotografií sa používajú aj tabuľky, grafy, mapy ako aj krátky úryvok textu, ktorý sa týka napr. jedného z ikonických elementov. Úlohou poslucháča je skonštruovať širokú výpoveď a využiť na to celý ikonický materiál. Takto sa preveruje nielen ústny prejav, ale aj schopnosť „čítať“ schémy, tabuľky a grafy. Druhá úloha sa týka vyjadrovania názoru na tému prečítaného článku. Úloha si teda vyžaduje orientačné čítanie s porozumením, schopnosť konštruovať názory a skonštruovať výpovede s využitím primeranej argumentácie. Úloha C je monológ na určenú tému. V tejto úlohe sa zavádzajú poznatky o kultúre so zvláštnym ohľadom na každodennú kultúru.

Príklad úloh z testu – úroveň C2

A Na základe predstaveného materiálu si pripravte ústny prejav na tému:

- znečistenie životného prostredia,
- jeho príčiny a dôsledky,
- spôsoby boja proti tomuto javu.

(Obrázky, mapa, úryvok textu)

EKOLOGICZNY PLASTIK

97 % ptaków i zwierząt żyjących nad Morzem Czerwonym ma w żołądkach fragmenty opakowań torebek foliowych – alarmuje organizacja Save the North Sea. To kolejny argument ekologów w walce z tworzywami sztucznymi, które w ziemi rozkładają się nawet 500 lat. Nadzieja na redukcję śmieci aż o 30 % jest produkcja toreb i folii z samorozkładających się tworzyw. Takie produkty rozkładają się na związki proste i całkowite w ciągu trzech miesięcy.

B Prečítajte text, zhrňte ho a vyjadrite názor na tému, o ktorej sa v ňom hovorí.

Tele-mele

Manfred Spitzer, szef Kliniki Psychiatrycznej na Uniwersytecie w Ulm, nie ma telewizora. Ma za to pięcioro dzieci. Kiedy chcą obejrzeć jakiś program, pukają do sąsiadów. Spitzer stanowczo odmawia zakupu odbiornika i ma swoje racje. W najnowszej książce dowodzi, że telewizja robi z nas głupich agresywnych grubasów. Albo grubych agresywnych głupców. Grubych – bo dzieci siedzące przed ekranem wpadają w efekt osłupienia i nieruchomieją, objadając się niezdrowym jedzeniem reklamowanym w telewizji.

Głupich – gdyż oglądanie telewizji w drugim i trzecim roku życia powoduje kłopoty z koncentracją i problemy z czytaniem. Agresywnych – ponieważ jeżeli 18-latek widział na ekranie 200 tys. przykładów agresji, trudno, żeby nie uciekał się do agresji podczas realnych konfliktów. A na tym przecież nie koniec – pięć lat temu Amerykańskie Towarzystwo Neurologiczne oznajmiło, że oglądanie TV przez dzieci może być przyczyną epilepsji. Pewnego wieczoru w Japonii dokładnie o 18.50 prawie 700 osób dostało napadu epilepsji podczas oglądania kreskówki. Szybkie zmiany światłości w ciemność i odwrotnie powodują, że mózg nie nadąza z „przerobem” impulsów i atak padaczki gotowy. A więc telewizor na śmietnik!

A może niekoniecznie? Amerykańska badaczka Rachel Barr z Georgetown

University pokazywała 12-, 15-, 18-miesięcznym dzieciom film, w którym aktor bawi

się z wielkim, pluszowym misiem. Nazajutrz dzieci dokładnie naśladowały zabawę!

Rachel Barr nie ma wątpliwości: „Dzieci uczą się emocji z TV! Traktują ją jak normalne życie i je naśladowują”.

W zachwytach nad wychowawczą rolą TV wtórują inni naukowcy. Udowadniają, że już roczne dzieci wyciągają wnioski ze scen w TV, rozpoznając, co jest dobre, a co złe. Aletha C. Huston z Uniwersytetu w Teksasie potakuje: „Dzieci, które dwa razy w tygodniu oglądają programy edukacyjne mają wyższe wyniki w testach szkolnych niż ich „nietelewizyjni” rówieśnicy!” No dobrze, ale co zrobić, jeśli zamiast programów edukacyjnych dziecko natknie się w TV na regularną „rąbankę”?

Wszak Eliot Aronson, amerykański psycholog i autor książki „Człowiek – istota społeczna”, już w latach 80. obliczył, że przeciętny 12-latek widział w życiu 100 tysięcy

aktów agresji w telewizji. Jedno z jego badań dowiodło, że podczas godzinnego programu występuje przeciętnie dziesięć faktów agresji fizycznej i prawie osiem przypadków agresji słownej. Czy jednak oglądanie przemocy na ekranie przekłada się na zachowanie dzieci?

Są dwie przeciwstawne teorie. Jedna mówi, że agresja dostarcza widzowi zastępczego

ujścia dla własnej agresji. Druga, że dzieci stykające się z agresją w telewizji będą ją naśladować. Kto w końcu ma rację? Nie wiadomo. Ale kiedy Uniwersytet Nebraski zapytał 15 tys. dzieci, czego brakowałoby im bardziej: telewizora czy taty, deklarację, że strata tego pierwszego byłaby dla nich bardziej druzgocąca, złożyła połowa dzieciaków. Aż połowa, czy tylko połowa?

(na podstawie: „OZON”, 27 kwietnia 2005)

4. Hodnotenie ústneho prejavu

Skúšku z ústneho prejavu hodnotia 2 skúšajúci nezávisle, pričom každý disponuje 20 bodmi.

Ústny prejav na skúške sa hodnotí z hľadiska:

- komunikačnej zručnosti čiže porozumenia výpovede skúšajúceho, schopnosti viesť rozhovor, plynulosti výpovede,
- vykonania úlohy a spôsobu prezentácie,
- gramatickej správnosti,
- slovnej zásoby, frazeológie a idiómov, štýlu výpovede,
- výslovnosti: tempo, prízvuk, výslovnosť hlások a samohlások, správna intonácia.

Každý element skúšky je hodnotený v súlade s ustálenými kritériami ústnej výpovede. (Kryteria oceny wypowiedzi ustnej dla poziomu B1, B2, C2, 2007). Body pridelené skúšajúcimi sa zratúvajú. Pre skúšajúcich sú pripravené veľmi presné pravidlá hodnotenia ústneho prejavu s podrobným definovaním oblasti znalostí a pridelovaním bodov. Uľahčuje to hodnotenie a nivelizuje subjektivismus.

5. Metodické pokyny pre lektorov

Príprava uchádzačov o skúšku na získanie certifikátu z ústneho prejavu si vyžaduje celý rad didaktických aktivít. Okrem prirodzených komunikačných situácií, ktoré prinášajú realizované témy, musí

poslucháč čo najčastejšie čerpať z originálnych nahrávok, napr. rozhlasových, televíznych alebo zaznamenaných lektorom v prirodzených komunikačných situáciách. Ďalšie aktivity sa týkajú stratégie prístupu k úlohám z testu. Každý typ úlohy je možné precvičovať samostatne alebo ich zaradiť do didaktického procesu, realizovať v časti vyučovacích hodín venovaných ústnej komunikácii. Dôležitá je schopnosť konštruovať výpoveď, ktorá sa opiera o obrázky stimulujúce hovorenie. Medzi najčastejšie chyby, s ktorými sa stretávame na skúškach, patrí neschopnosť skonštruovať úplnú a ucelenú výpoveď. Uchádzači rozprávajú o jednotlivých obrázkoch alebo ich opisujú, nedokážu ich spojiť do jednotného celku (por. úlohy A na úrovni B2 a C2). Je dobré precvičiť aj čítanie schém a grafov a súčasne ich interpretáciu včlenenú do celého textu. Často sa tu stretávame s pozitívnym transferom, keďže schopnosti čítať grafy či mapy kandidát nadobudol vo svojom rodnom jazyku. Je však dobré precvičiť taký typ úloh. Treba tiež upriamiť pozornosť na oficiálny a neoficiálny štýl výpovede. Problematická môže byť aj výpoveď, ktorá sa opiera o článok. Ťažkosti sa týkajú rýchlosti čítania textu s porozumením a sformulovania názoru. Výpovede často pripomínajú voľné variácie na tému článku a v žiadnom prípade nie sú názorom kandidáta podporeným zodpovedajúcim typom argumentov a presvedčania. Dôležité sú aj cvičenia, ktoré pripravujú na prednesenie monológu. Je dobré upriamiť pozornosť na koncepciu ucelenosti výpovede a využitie rôznych typov rozvíjania témy: od opisu, cez naráciu až po argumentáciu či explikáciu. Kompozíciu monologickej výpovede sa jednoducho treba naučiť. Krátky čas na prípravu na skúšku z ústneho prejavu – 5 minút pre B1, 7 minút pre B2 a 10 minút pre C2 si vyžaduje vhodnú stratégiu. Možno tiež urobiť simuláciu celej skúšky z oblasti ústnej komunikácie. Nejde o hodnotenie, ale o získanie schopnosti riešiť úlohy z testu. Potom nebude skúška znamenať pre uchádzača novú, nepredvídateľnú situáciu. Ohodnotenie získané na skúške z časti ústny prejav je najčastejšie vysoké, v porovnaní s inými zručnosťami. Napriek tomu vznikajú situácie, keď stres blokuje hovorenie. Je to veľká dilema nielen pre uchádzača, ale aj skúšajúcich. Je teda dobré pripravovať sa na priamy kontakt so skúšajúcimi, nevyhnutnú jazykovú interakciu uchádzača so skúšajúcim, simultánnosť jazykového kontaktu a komunikačnej situácie (Morcinek 2006, 116).

Priestor dilem spojených s ústnym prejavom je oveľa širší ako ten, ktorý bol načrtnutý v článku. Ukazuje aktivity nevyhnutné na to, aby sa práca lektora a príprava poslucháča dočkali ocenenia – úspešného absolvovania skúšky na získanie certifikátu.

Literatura

ESOKJ Europejski system opisu kształcenia językowego uczenie się, nauczanie, ocenianie. Przekł. W. Martyniuk, Warszawa 2003. (Common European Framework of Reference for Language: learning, teaching, assessment, Cambridge Univ. Press 2001)

Grice H.P.: *Logika a konwersacja.* In: *Język w świetle nauki, wybór i wstęp* B. Stanosz, Warszawa 1980, s. 91-115.

Komorowska H.: *Metodyka nauczania języków obcych,* Warszawa 2002.

Kryteria oceny wypowiedzi ustnej. Wersja robocza III. Państwowa Komisja Poświadczenia Znajomości Języka Polskiego jako Obcego. Warszawa 2007.

Morcinek B.: *Sekrety mówienia.* In: *Polityka językowa a certyfikacja* pod ref. J. Tambor i D. Rytel-Kuc, Katowice, Lipsk 2006.

Przewodnik po egzaminach certyfikatowych języka polskiego jako obcego, red. E. Lipińska, A. Seretny, Kraków 2005.

Przykładowe testy dla poziomu B1, B2, C2. Państwowe Egzaminy Certyfikacyjne z Języka Polskiego jako Obcego Warszawa 2008.

Standardy wymagań. Państwowe egzaminy certyfikacyjne z języka polskiego jako obcego MENIS, Warszawa 2004

Zdankiewicz-Jedynak D.: *Wykłady ze stylistyki*, Warszawa 2008. s. 23-25, 96-106.

Zgółka T. red.: *Język perswazji publicznej*. Poznań, s. 9-17.

Prilohy-B1, B2, C2

Summary

This paper deals with testing of speech correctness during Polish certification exams. The authors detect problems occurring in the process of learning to speak. The cover guiding requiring standards in the field of speech. Moreover, the paper includes the complex description of abilities for specific levels of advancement – B1, B2, B3. The authors turn our attention to the obstacles among teaching speaking and requirements and acquiring the correctness. They bring forward the analysis, examples of speaking tests which include iconic materials that poses as a stimulant to remember utterances. The next issue covered by the authors is the problem of grading speaking from the point of view of communicational correctness, task performance, manner of presentation, grammatical correctness, lexis, phraseology, idioms, style of the utterance and pronunciation. Besides, there are methodical suggestions for readers in the paper and the most common mistakes occurring during the certification exams.

BAKALÁŘSKÁ ZKOUŠKA Z CIZÍHO JAZYKA – STANDARDIZACE JAZYKOVÝCH KOMPETENCÍ STUDENTŮ PRO PODNIKOVOU PRAXI V EVROPSKÉM KONTEXTU

Martina Žáčková
ŠkodaAuto Vysoká škola

ŠkodaAuto Vysoká škola inovuje a zdokonaluje cíle studijního programu v oblasti výuky odborného cizího jazyka tak, aby jazyková vybavenost studentů vyhovovala co nejvíce potenciálnímu zaměstnavateli, a to v rámci projektu ŠAVŠ „Tvorba koncepce vysokoškolské výuky cizích jazyků v souladu s mezinárodními aktivitami a potřebami firem“, Smyslem projektu bylo jak přesné definování nároků na jazykovou vybavenost studentů a zaměstnanců ze strany mezinárodních firem, tak i definování nároků studentů na výukové materiály z hlediska stimulujícího a motivačního v procesu učení se cizímu jazyku a následná integrace těchto potřeb do studijního programu .

Ze závěrů projektu IGA vyplynuly tedy možnosti pro vytváření efektivnějšího přístupu k výuce a pro cílenou tvorbu učebních materiálů. Koncepce výuky německého odborně ekonomického jazyka na ŠAVŠ vychází z pojetí jazyka jako nástroje odborné komunikace v podnikové praxi a toto pojetí je základním principem tvorby sylabů a jim metodicky přizpůsobeným výukovým materiálům. Standardizace výuky a výstupů má význam i z hlediska začleňování našich i zahraničních studentů, kteří studují na ŠAVŠ, na evropském mezinárodním trhu práce.

V rámci změn pojetí výuky dochází tedy i ke změně struktury bakalářské zkoušky, která testuje jazykové kompetence studentů zároveň s odbornými dovednostmi, které studenti během studia cizího jazyka získali. Bakalářská zkouška je v učebních plánech předepsána po absolvování pěti výukových semestrů. Ke zkoušce se může přihlásit student, který získal všechny předepsané kredity v předmětu cizí jazyk I. Zkouška prověřuje jazykové kompetence studentů na úrovni B2 podle SERR v základních složkách jazykové přípravy, tzn. čtení, porozumění slyšenému, mluvení a psaní. Úspěšným vykonáním zkoušky student prokazuje schopnost adekvátního ústního i písemného vyjádření a porozumění obtížnějšímu textu v cizím jazyce ve veřejném a profesním životě.

Struktura a délka trvání

Zkouška a doba přípravy trvají každá maximálně 30 minut a je u ní povoleno používání slovníku. Zkouška se skládá z těchto částí:

- a) porozumění autentickému odbornému textu

V této části zkoušky prokazuje student porozumění odbornému textu jednak volnou reprodukcí obsahu textu s důrazem na hlavní teze autora, jednak správnými odpověďmi na zadané otázky k danému textu.

- b) písemné zpracování pracovního úkolu

V písemné části zkoušky student prokazuje, že umí vypracovat odborný text sdělující informace a vlastní odůvodněná stanoviska ve formě dopisu či zprávy, který je obsahově vymezen zadaným pracovním úkolem.

- c) samostatný ústní projev k zadanému odbornému tématu

V této části zkoušky student prokazuje, že se umí vlastní volbou lexikálních a gramatických prostředků správně vyjádřit k odborným tématům předepsaných sylabem pro daný cizí jazyk. Dále student prokazuje, že se dovede přiměřeně účastnit rozhovoru k danému tématu, kde vyjadřuje své osobní zkušenosti a názory v dané problematice a dovede je zdůvodnit.

Podmínky vykonání a hodnocení zkoušky

Při celkovém hodnocení posoudí komise jazykové znalosti a dovednosti studenta u všech tří částí zkoušky bodovým ohodnocením 1 – 10. Hodnotící kritéria jsou pro jednotlivé části zkoušky metodicky vymezena a jsou pro hodnotitele závazná. Student je tedy při vykonání zkoušky hodnocen následujícími stupni:

Dosažené hodnocení	Stupeň hodnocení
30 - 27	výborně
26 – 23	velmi dobře
22 - 19	dobře
18 – méně	nevyhověl

Hodnotící kritéria

Hodnocení dílčích částí zkoušky provádějí členové komise podle těchto stanovených hodnotících kritérií:

Hodnocení autentického textu

Při hodnocení autentického textu jsou dána tato kritéria:

- obsahová správnost produkce hlavních tezí textu (max. 3 body)
- obsahová srozumitelnost produkce hlavních tezí textu (max. 3 body)
- správnost odpovědí na doplňující otázky k textu (max. 4 body)

Hodnocení písemného zpracování pracovního úkolu

Kritéria hodnocení písemného zpracování pracovního úkolu jsou:

- obsahová srozumitelnost textu (max. 3 body)
- členění a návaznost textu (max. 2 body)
- rozsah slovní zásoby (max. 2 body)
- správnost v gramatice, syntaxi, ortografii a interpunkci (max. 3 body)

Hodnocení ústního projevu

Kritéria hodnocení ústního projevu jsou.

- obsahová přiměřenost ústního projevu (max. 2 body)

- b) plynulost a logická návaznost ústního projevu (max. 2 body)
- c) rozsah a významová správnost lexikálních jednotek (max. 2 body)
- d) správnost v gramatice, syntaxi, výslovnosti a intonaci (max. 2 body)
- e) zvládnutí diskuze a námitek v dané problematice (max. 2 body)

Zhodnocení jednotlivých jazykových kompetencí studenta zanesou členové komise do hodnotícího archu a vypočítají celkové hodnocení, které je konečné při udělení hodnocení studenta u bakalářské zkoušky z cizího jazyka.

Závěr

Standardizovaný výstup je potřebným kritériem hodnocení jazykových znalostí absolventů vysokých škol a mohl by pomoci i podnikové praxi v rámci evropského pracovního trhu při klasifikaci znalostí cizích jazyků potencialních zaměstnanců.

Literatura

Bolton, Sibyle: Probleme der Leistungsmessung. Langenscheidt 1996.

Summary

Nowadays we talk about the creation of European economic space as well as about the standardization of European educational system, whose aim is the comparability of academical and linguistic qualification. ŠkodaAuto University as a business school (which means a very close contact with an international firm) is able to innovate and improve teaching foreign language programme objectives to prepare its graduates as best as possible. It is very important for job applicants to be very well-equipped in language for their work, and to meet firm requirements. The research informs us about analysis results of practice needs in view of students as potential employees.