

Univerzita Karlova v Praze
Ústav jazykové a odborné přípravy

CIZÍ JAZYKY SE SPECIFICKÝM ZAMĚŘENÍM
VE VÝUCE A TESTOVÁNÍ
(VČETNĚ ČEŠTINY PRO CIZINCE)

Sborník z mezinárodního semináře



Poděbrady, 22. – 23. 6. 2010

Vydal Ústav jazykové a odborné přípravy UK v roce 2010

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 978–80–87238–03–5

OBSAH

<i>Valentina Bělousova, Nina Vorobjeva</i> <i>Čeština se specifickým zaměřením: koncipování kurzu, transformace a optimalizace sylabu a kurikula</i>	5
<i>Hanne-Lore Bobáková</i> <i>Role odborného jazyka na univerzitách nefilologického zaměření</i>	8
<i>Nelly Davletšina, Olga Savčenko</i> <i>Cíle a obsah výuky odborné češtiny na Moskevské státní vysoké škole mezinárodních vztahů (MGIMO)</i>	13
<i>Jana Hejtmánková</i> <i>ESP and its Testing at the School of Business Administration, Silesian University</i>	16
<i>Barbora Herciková</i> <i>Odborný jazyk v doktorském studijním programu</i>	24
<i>Radomila Kotková</i> <i>Odborný jazyk ve vyučování češtiny jako cizího jazyka (Žena nebo femininum?)</i>	32
<i>Milica Lacíková Serdulová</i> <i>Závěrečný test v inovovanom programe Angličtina pre humanitné a spoločensko-vedné odbory</i>	37
<i>Ljuba Mrověcová</i> <i>Výuka ruštiny ve dvou formách distančního studia na OPF SU v Karviné</i>	42
<i>Pavel Pečený</i> <i>K problematice výuky lingvistické terminologie cizích jazyků</i>	56
<i>Teresa Piotrowska-Malek</i> <i>Odborný jazyk pro začátečníky?</i>	61
<i>Blanka Pojslová</i> <i>Standardizace testování odborného cizího jazyka na MU</i>	64
<i>Tomislav Potocký</i> <i>Hospodářská němčina – aktuální koncepty a přístupy</i>	68
<i>Ivana Rešková, Magdalena Pintarová</i> <i>Výuka a testování lékařské češtiny na LF MU</i>	73
<i>Stanislav Rylov</i> <i>Specifické zaměření ve výuce češtiny jako cizího jazyka na Nižegorodské státní univerzitě</i>	79
<i>Pavel Svoboda</i> <i>Zkušenosti učitelů angličtiny s efektem washback na Univerzitě obrany v Brně</i>	84
<i>Mária Šikolová</i> <i>Odborný jazyk na VŠ – jsme všichni na jedné lodi?</i>	92
<i>Jiří Vacek</i> <i>E-testování v doktorském a kombinovaném studiu jazyků na CJV PdF MU</i>	98
<i>Bronislava Volková</i> <i>Czech Program at IU</i>	102

ÚVODEM

Ve sborníku *Cizí jazyky se specifickým zaměřením ve výuce a testování (včetně češtiny pro cizince)* jsou uveřejněny příspěvky účastníků mezinárodního semináře k problematice výuky a testování odborného cizího jazyka. Seminář se uskutečnil – již tradičně – v Poděbradech, v letošním roce ve dnech 22. – 23. června 2010. Sborník vydal v elektronické podobě Ústav jazykové a odborné přípravy, který byl rovněž (jako každý rok) pořadatelem setkání domácích i zahraničních lingvistů, lingvodidaktiků a metodiků k výše uvedené problematice.

Ve sborníku jsou zařazeny příspěvky autorů, kteří projeví zájem o publikování svého vystoupení a kteří jeho písemnou podobu odevzdali ve stanoveném termínu. Uveřejněné stati přinášejí 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 příspěvatele.

Červen 2010

Milada Čadská

ČEŠTINA SE SPECIFICKÝM ZAMĚŘENÍM: KONCIPOVÁNÍ KURZU, TRANSFORMACE A OPTIMIZACE SYLABU A KURIKULA

Valentina Bělousova, Nina Vorobjeva

Moskevská státní univerzita, Fakulta cizích jazyků a regionálních studií

Čeština jako odborný prostředek vědecké specializace se vyučuje na několika fakultách Moskevské státní univerzity (MGU): historické, novinářské, ekonomické, právnické a zeměpisné. Na historické a novinářské fakultách čeština se učí každý rok, na ostatních fakultách jednou za několik let.

Pro studenty těchto fakult, kteří si ve 3. ročníku zvolí jako těžiště Českou republiku, čeština je pak nezbytnou součástí jejich studia. Jako povinně volitelný předmět má hodinovou dotaci 400 hodin za 4 semestry (tj. 6 hodin týdně). První semestr je věnován obecnému jazyku, další – postupnému přechodu k odbornému, studenti se totiž zabývají jazykem zaměřeným na problematiku jejich studijního oboru, a v závěrečné fázi začínají si osvojovat schopnost vypořádat se s různou variabilitou řeči. Výuka směřuje nejen k jazykové správnosti, ale jde v podstatě o formování všech komunikativních kompetencí: jazykové, řečové, předmětné, diskurzní, strategické, sociokulturní. Důsledné rozvíjení těch kterých dovedností se mění v souladu s cílem a obsahovým zaměřením studijního plánu každé fakulty.

Nárokům je přizpůsoben výukový program, který ohledně studia jazyka samotného je více méně tradiční - od samého počátku seznamuje studenty s jazykovým systémem: s výslovností, morfologií, syntaxí a slovní zásobou, pak s jazykovými zvláštnostmi odborného stylu. Specifikem je to, že jde o začátečníky, kteří již v 2. semestru píšou seminární práci z oboru, k čemuž musí samostatně prostudovat české odborné texty. Právě proto potřebují během jednoho semestru se naučit orientovat v odborném jazyce. Tato skutečnost vyžaduje po vyučujícím důkladnou práci na obsahové náplni jazykové výuky, především, optimalizaci poměru dvou nejdůležitějších složek učiva: gramatické a odborně-lexikální.

Hlavní důraz v počátečním stadiu je tak kladen na základní gramatické jevy, přičemž některé z nich se probírají a procvičují podrobně (např. skloňování, časování), některé se zatím jenom prezentují (např. pasívum, komparace aj.). Výběr gramatických jevů je podmíněn na jedné straně genetickou příbuzností obou jazyků, na druhé pak postupnou vývojovou diferencí. Jde o tzv. spirálový výklad gramatiky, který předpokládá, že výuka se opakovaně navrací k již částečně představenému gramatickému jevu, jehož prezentace se dále zpřesňuje.

Slovní zásoba se v této fázi omezuje jen na základní minimum v rámci témat stanovených SERR. To je dáno tím, že ruští studenti mají pochopitelně velkou receptivní slovní zásobu díky příbuznosti mateřského a cílového jazyků, rovněž také proto, že již mají zkušenosti se studiem cizích jazyků (znalost jednoho je podmínkou přijetí na výše uvedené fakulty) a jsou s to pracovat na rozšíření lexika (včetně odborného) samostatně v dalších semestrech. Vzhledem k tomu, že ve 3. ročníku už dobře ovládají příslušnou ruskou terminologii, samostatné studování českých odborných textů nedělá jim velké potíže, alespoň na úrovni chápání.

V dalších semestrech začínají studenti systematicky probírat odborné texty na jazykových hodinách. Studenti si musí osvojit základní struktury druhů textů, které jsou pro daný obor relevantní. Maximální konkretizace tématické náplně, pravidelně se opakující terminologie a odborná slovní zásoba v rámci těchto seminářů umožňují studentům rychlejší osvojení a tím i lepší chápání a využívání

odborného jazyka. Odpovídající orientace v odborném jazyce však počítá s uvědomělým použitím příslušné české terminologie v odborném vědeckém diskurzu.

Hlavní úloha tu bezesporu patří překladu ustnímu a písemnému z češtiny do ruštiny. Vzhledem k tomu, že přednášky ze specializace poslouchají studenti v ruštině a jazykovou výuku prodělávají mimo domácí jazykové prostředí, právě překlad pomáhá jim zakotvit přesnou rusko-českou odbornou ekvivalentiku na úrovni ovládnutí odborného funkčního slohu. Je to důležité ještě i proto, že ve svých seminárních pracích a následně v diplomové práci a ve vědeckých studiích citují české zdroje ve vlastních překladech. Kromě toho, vybrané texty podněcují diskusi a nutí studenty se zamyslet nad danou problematikou s následujícím formulováním a vyjadřováním vlastních názorů a postojů.

Úspěšnost a efektivita výuky závisí rovněž na učebnicích a učebních materiálech. Je jasné, že aktuální dvojjazyčné odborné učebnice v těchto oborech neexistují. Podobné české učebnice se dá využívat jen zčásti především pro časové limity studijního programu. Pak je tu další problém, že studenti s nechtí akceptují české všeobecně vzdělávací texty, které opakují to, co už v rámci svého oboru znají a umějí rusky. Raději pracují na textech, spojených s tématy jejich odborného kurzu, s aktuálními problémy českého, ruského a světového dění v jejich oboru. Takže vyučující je odkázán na hledání a adaptaci aktuálních autentických textů, což je náročná práce, protože existuje v takových textech řada historických i aktuálních informací, módních výrazů, citátů, které cizinec není schopen obsáhnout. Z druhé strany k vyhledávání materiálů je možné pobízet studenty samotné, kteří pak tímto způsobem aktivně se spolupodílí na obsahové náplni odborně jazykových seminářů, což vede ke zvýšení nejen jejich profesního, ale i jazykového zájmu.

Ruští studenti téměř nemají strach před českou gramatikou a disponují docela slušnou pasivní slovní zásobou a proto je pro ně silným motivačním prvkem k volbě bohemika jako vědecké specializace anebo češtiny jako jazyka té které specializace (což je často vzájemně propojeno) možnost i za tuto krátkou dobu osvojit si základní řečové dovednosti. Dvouleté studium je ukončeno závěrečnou zkouškou.

Závěrečná zkouška je koncipovaná vzhledem k cíli a obsahové náplni studijního programu a proto se liší svým formátem a obsahovým zaměřením od zkoušek definovaných v rámci SERR právě tím, že ověřování dosažené úrovně je zaměřeno pouze na ty dovednosti, které byly v průběhu kurzu rozvíjeny.

Písemnou část zkoušky tvoří

- a) lexikálně-gramatický test, obsahující deklinaci substantiv (včetně přejatých), adjektiv (včetně posesivních), zájmen, také vidové aspekty sloves, sekundární imperfektiva, infinitivní konstrukce aj. – formát úloh nejen uzavřený s výběrem odpovědí, ale i otevřený se stručnou odpovědí.
- b) překlad odborného textu z češtiny do ruštiny v rozsahu cca 2500 znaků (časová dotace 60 minut) s použitím překladového nebo výkladového slovníku.
- c) Na písemný test navazuje ústní část, která vychází z odborného textu a skládá se
- d) z práce s odborným textem (stručná reprodukce s důrazem na formulaci hlavních myšlenek) – bez použití slovníku

- e) z konverzace na odborné téma (tato konverzační témata jsou předem stanovena na základě problematiky probrané v průběhu kurzu).

Na fakultě žurnalistiky je předmětem ústního projevu také úvaha (komentář), která poskytuje studentovi možnost ukázat svou schopnost v cílovém jazyce myslet a návyk použití složitějších jazykových struktur a komplikovanějších výrazů, jimiž ty své myšlenky vyjadřuje.

Je vidět, že se při závěrečné zkoušce ověřují receptivní i produktivní dovednosti – práce s odborně orientovaným textem (porozumění textu, znalost gramatiky, slovní zásoby a syntaktických struktur), hodnotí se rovněž stupeň porozumění textu, koherence a plynulost projevu, jeho přiměřená složitost a gramatická správnost, v neposlední řadě i kvalita výslovnosti.

Dalším krokem je uplatnění nabytých dovedností a odborné kompetence v oborovém prostředí. Pro naše studenty představuje velkou motivaci to, že jejich jazyková vybavenost po dvouletém studiu dovoluje jim komunikovat s rodilými mluvčími a studovat spolu s nimi v průběhu jazykových a oborových stáží na českých vysokých školách, úspěšně se účastnit vědeckých konferencí a dalších odborných aktivit.

Literatura

Čeština jako cizí jazyk IV. Materiály ze 4. mezinárodního symposia o češtině jako o cizím jazyku. 2002. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, Praha.

Písemné zkoušky z cizího jazyka a SERR. 2007. Praha – Ratiboř.

Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2005 – 2006. 2006. Akropolis, Praha.

Sociokulturní kompetence ve výuce cizího jazyka a SERR. 2008. Praha – Ratiboř.

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

Summary

The article investigates certain problems related to Czech language as a method of scientific specialization which is studied at several university departments.

It reveals the following problems:

- *language curriculum, collections of textbooks and preparation of educational materials;*
- *optimal balance of curriculum between grammar and scientific vocabulary;*
- *time constraints of educational program and necessity of intense language study;*
- *communicative competence in professional community as an additional motivation for students speaking a cognate mother language;*
- *final exam as a comprehensive testing and evaluation scientific Czech and professional knowledge.*

ROLE ODBORNÉHO JAZYKA NA UNIVERZITÁCH NEFILOLOGICKÉHO ZAMĚŘENÍ

Hanne-Lore Bobáková

Slezská univerzita, Obchodně podnikatelská fakulta

Postupující procesy evropské integrace si vyžadují stále lepší jazykovou vybavenost absolventů vysokých škol, proto by měla být znalost odborného cizího jazyka neodmyslitelnou součástí profilu absolventa vysoké školy.

Otázkou zůstává, jakým způsobem odborný cizí jazyk správně zprostředkovat. Ke stanovení vhodného způsobu je třeba zamyslet se nad následujícími aspekty:

- Jaký je cíl výuky odborného cizího jazyka?
- Jak správně stanovit obsah výuky odborného jazyka?
- Z čeho vycházet při stanovení gramatického minima?

Při stanovení učebních cílů vycházíme z kognitivního charakteru odborné komunikace a přihlížíme k pragmatickým složkám komunikátu. Bez znalosti příslušného cizího jazyka není absolvent vysoké školy schopen seznámit se s nejnovějšími trendy v oboru v Evropě a ve světě, není schopen prezentovat výsledky své práce na pracovních schůzkách, poradách a odborných setkáních, není schopen zúčastňovat se mezinárodních vědeckých konferencí apod.

Dalším z cílů je vést studenty k zapojování do mezinárodních mobilit, projektů a úspěšné profesní dráhy v mezinárodních firmách, učit je vést mezinárodní firmu, vést je k aktivní účasti v odborných diskusích při použití vhodné argumentace v cizím jazyce, motivovat je ke sledování aktuálních novinek v oboru a k účasti na vědeckých konferencích. Jmenovaný výčet je zcela ilustrativní, omezil se pouze na stěžejní aktivity zaměstnance mezinárodní firmy.

Mylně a zcela nesprávně se zaměřuje výuka cizího jazyka s přednáškou v cizím jazyce. Často se upozorňuje na skutečnost, že ve vyučování cizího jazyka je běžnější využívání dialogických metod, skupinové diskuse, simulování rokůvání, případové studie apod. (Tandlichová 2002, s. 13).

Uvedené cíle výuky odborného cizího jazyka naznačují obsahovou náplň výuky. Dovolujeme si navrhnout její možnou strukturu:

- studentský život na fakultě, studijní programy, studijní obory, semináře, cvičení, kredity
- konference, přihlášky, registrace, organizace, platby, programy
- psaní anotací, klíčových slov, titulky úvody, závěry
- psaní vědeckých textů, struktura
- konferenční small talk
- četba a překlad odborného textu

- součásti vědeckého textu (přílohy, rejstřík věcný, rejstřík obsahový, klíčová slova, literatura, citace, abstrakt, resumé)
- mítinky, jejich organizace, uvedení, řízení, ukončení
- protokoly z mítinků a schůzí
- tvorba vědeckého textu, uvedení do problematiky, závěry
- odborná slovní zásoba
- vědecká argumentace přesvědčování v cizím jazyce

Z hlediska optimalizace cizojazyčné výuky odborného jazyka je třeba upozornit i na charakteristické rysy odborného vyjadřování a jejich začlenění do vysokoškolské výuky. Máme na mysli především autorský plurál, plurál inkluzívní, koherenční prostředky odborného textu, zejména v obsahově vztahové linii (vztahy příčinné, důvodové, podmínkové, přípustkové, účelové a jejich specifikace v gramatických časech daných jazyků).

Důležitým aspektem odborné vědecké komunikace je bezesporu otázka modality sdělení a její zařazení do výuky odborného jazyka. Proto navrhuje předložení přehledu druhů jednotlivých modalit a způsobů jazykových vyjádření v cizím jazyce (modalita epistemická neboli jistotní, modalita deontická neboli voluntativní). Jmenované gramatické zvláštnosti jsou jen výčtem nejdůležitějších jevů z hlediska výuky odborného jazyka.

V poslední době se na vysokých školách objevují snahy zavádět předměty nebo i celé studijní programy v cizím jazyce. Jakkoliv se mohou zdát vhodnější tyto přístupy k vysokoškolskému vzdělávání, všechno svědčí o tom, že takový způsob nemůže nahradit výuku cizího jazyka.

Vše nasvědčuje spíše tomu, že zde dochází k přeceňování současné situace ve vzdělávání cizím jazykům a nepřihlíží se k prioritám, kterými bezesporu výuka cizích jazyků je. Na tomto místě je příhodné poznamenat, že jen učitel cizích jazyků ví, že pro úspěšnou cizojazyčnou komunikaci je potřeba vzít v úvahu další aspekty verbálního nebo neverbálního charakteru, které v konečné fázi rozhodují o úspěchu či neúspěchu (Tandlichová 2002, s. 11).

Je všeobecně známo, že v roce 1999 ministři evropských zemí podepsali tzv. Boloňskou deklaraci. Jejím cílem bylo do roku 2010 vytvořit tzv. Evropský prostor pro vysokoškolské vzdělání. Za tímto účelem byla vytvořena informační struktura o evropském vzdělávání pod názvem EURYDICE. Méně známy jsou již konkrétní skutečnosti, které z této okolnosti vyplývají. Je nanejvýš zářející, že vládne neznalost a desinterpretace, proto si dovoluujeme v této souvislosti připomenout např. projekt GI v Praze, Bratislavě, Krakově a Nancy pod názvem Výuka němčiny na vysokých školách nefilologického zaměření. Pro větší popularizaci tohoto počínu ocitujeme alespoň některé aspekty tvorby společného kurikula s přihlédnutím:

- k sociálním cílům výuky
- k nové roli učitele – pomocníka
- k orientaci na obor
- k postavení gramatiky jako doprovodného činitele (Vlčková 2002, s. 248)

Je zcela evidentní, že v budoucnu bude daleko více zapotřebí vycházet ze vzdělávacích standardů ve vyučování, při nichž se bere zřetel na vzdělávací cíle, kmenové učivo a hodnotící kritéria (Neuwirthová 2002, s. 110). Základní požadavky kladené na orientaci vysokoškolské výuky CJ se orientují na profesní aspekty a narůstající internacionalizaci vysokoškolské výuky, v jejímž rámci bude žádoucí podpořit snahu o mezinárodní harmonizaci výuky a o jazykovou způsobilost vysokoškolských studentů. Nabízí se tak prostor pro mezinárodní kooperaci v rámci projektové a pedagogické činnosti.

Není pochyb o tom, že charakter komunikačních procesů se v posledních dvaceti letech výrazně změnil. Ukazuje se, že myšlenka multikulturnosti je správným krokem ke zlepšení vzdělanostní struktury obyvatelstva. Jako potřebné se jeví její posílení o lingvální aspekty právě na vysokých školách nefilologického zaměření.

Politické změny v západní a východní Evropě liberalizovaly hospodářský obchod i lidskou komunikaci. Lidé si začali uvědomovat vliv jazykových dovedností, ale také důležitost vědění a zkušeností s cizí kulturou. Stále silněji je pociťována potřeba všeobecné cizojazyčné komunikativní kompetence a zároveň rozsáhlý nedostatek v oblasti speciálních komunikačních dovedností v obchodním kontextu. Nedostatek informací je citelný především ve východoevropském prostoru, náš region není žádnou výjimkou.

V této souvislosti je třeba zdůraznit, že je žádoucí vypořádat se s tlakem změn probíhajících na různých úrovních a v různých organizačních strukturách. Na tomto místě bychom připomněli skutečnost, že procházíme obdobím změn společenského, hospodářského, politického a kulturního charakteru. Je namístě souhlasit s V. Patrášem, jenž velice výstižně definoval naši současnost jako globální, poznatkovou, informační, elektronickou a mediální (Patráš 2009, s. 11).

Plně se s touto myšlenkou ztotožňujeme. Nejen vědecké disciplíny musí přijmout novou skutečnost. Také vzdělávací systém by měl pružně s pragmatickým obsahovým zaměřením reagovat na nové potřeby komunikační společnosti. Jednou z možností je pregnantní profilace úkolů vzdělávacího systému zaměřeného na komunikaci v nejširším smyslu slova.

V materiálech k jazykové politice EU se každý může dočíst o hlavním a stěžejním cíli tohoto politického, hospodářského a ekonomického seskupení, jež vidí svou prioritu v mnohojazyčnosti.

Zdá se, že teorie je zcela odlišná od praxe. Proto se ptáme, v čem spočívá tento závažný rozkol? V nevědomosti, povrchnosti nebo jednoduše jen v pohodlnosti? Ptáme se tedy, jakým způsobem budou v praxi naplněny směle plány Evropské unie, když praxe pokulhává za teorií?

Již Bílá kniha z roku 1995 upozorňuje na skutečnost, že dochází k zásadní přeměně společnosti z důvodu rozvoje moderních technologií a internacionalizace společnosti. V důsledku globalizačních snah v Evropě roste význam mobility v širokém smyslu slova. Máme na mysli nejen studentskou a učitelskou mobilitu, ale také mobilitu pracovních sil. Všechny tyto mobility mají jednoho společného jmenovatele,

kterým je nutná znalost cizího jazyka. A proto jistě ne náhodou se propaguje strategie založená na výměně zkušeností a teorie celoživotního učení.

Vyvrcholením Evropského roku jazyků bylo přijetí opatření na podporu jazykové rozmanitosti a jazykového vzdělávání z února 2002. Kde zůstávají smělé myšlenky ministrů, kteří vyzvali komisi, aby pokračovala v naznačeném úsilí posílit jazykovou výuku v odborném vzdělávání a přípravě a ve vzdělávání dospělých a poskytnout imigrantům kvalitní výuku jazyka hostitelské země?

Rok 2008 byl Evropským rokem mezikulturního dialogu. Rozšíření vzdělávání cizích jazyků o interkulturní složku představuje další důležitý posun ve vzdělání.

Chceme být za každých okolností konkurenceschopnou a dynamicky se rozvíjející společností, proč tedy potíráme význam znalosti cizích jazyků? Na jedné straně je vzdělávací politika, na straně druhé praxe. Přínos jazyků k lisabonské strategii je nepopiratelný.

Jak chceme docílit lepší kvality ve vzdělání cizích jazyků, když chceme v rámci úsporných opatření redukovat věci stěžejní a zásadní? Každá konkurenceschopnost je založená na kvalitních znalostech. Zapomínáme na skutečnost, že západní Evropa má kvalitní systém výuky cizích jazyků, za kterým náš systém bohužel pokulhává. Jedním z faktorů je nedostatečný potenciál kvalitních učitelů cizího jazyka. Cizí jazyk vyučují na základních a středních školách nekvalifikovaní učitelé bez patřičné erudice a kvalifikace. Cizí jazyk může vyučovat každý, výsledek práce je ovšem znatelný a těžko napravitelný.

Hlavní úlohu smělé vzdělávací politiky má v tomto ohledu sehrávat výuka jazyků. Stanovila si odvážné plány pro rok 2010, je jich celkem třináct. Upozorníme jen na ty z nich, které se vážou k jazykovému vzdělávání:

- zlepšit vzdělávání a odbornou přípravu pro učitele a školitele
- rozvíjet dovednosti pro znalostní společnost
- vytvořit otevřené vzdělávací prostředí
- zatraktivnit vzdělávání
- zlepšit výuku cizích jazyků
- zvýšit mobilitu a podporovat výměnu zkušeností
- posílit evropskou spolupráci

Závěrem našeho příspěvku bychom ještě jednou vyzvedli roli učitele jazyků, vysokoškolského pedagoga, při vyučování odborného cizího jazyka, neboť ta je nezastupitelná (Tandlichová 2002, s. 15).

Literatura

CLYNE, M.: Zu kulturellen Unterschieden in der Produktion und Wahrnehmung englischer und deutscher Texte. *Info DaF*, 18, 1991, s. 376–383.

ČECHOVÁ, M.: O tvorbě odborného textu. In: *Termina 94*, Liberec 1995, s. 30–36.

DANEŠ, F.: Jak psát abstrakty. *Vesmír*, 1993, č. 12, s. 709.

DANEŠ, F. Jazyk vědy. In: Daneš a kol. *Český jazyk na přelomu desetiletí*.

DANEŠ, F. – ČMEJRKOVÁ, S.: Territoriale und kooperative Prinzipien in der Wissenschaftssprache. In: S. H. Höhne - M. Nekula (Hgg.), *Sprache, Wirtschaft, Kultur. Deutsche und Tschechen in der Interaktion*. München: Ludicium Verlag 1997, s. 163–188.

GALTUNG, J.: Struktur, Kultur und intellektueller Stil. In: A. Wierlacher *Das Fremde und das Eigene*. München: Ludicium Verlag 1985, s. 151–153.

KRAUS, J.: Proměny řečnického stylu v češtině. *Slovo a slovesnost*, 1, 1992/53, č. 1, s. 1–9.

KRAUS, J.: *Rétorika evropské kultury*. Academia: Praha 1998.

Strategie celoživotního učení v ČR. MŠMTV: Praha 2007. ISBN 978-80-254-2218-2.

WEINRICH, H.: Wissenschaftssprache, Sprachkultur und die Einheit der Wissenschaft. In: Kreuzenbacher, H. – Weinrich, H. (Hgg.). *Linguistik der Wissenschaftssprache*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter 1995, s. 155–172.

BERGEROVÁ, R.: Komunikativnost v ekonomicky orientované vysokoškolské výuce německého jazyka. Plzeň: Nakladatelství Fraus, *Cizí jazyky*, r. 53, č. 2009/2010, s. 46–49.

KOZMOVÁ, J.: Referát a jeho význam ve výuce francouzského odborného jazyka. *Cizí jazyky*, r. 46, č. 3, 2002/2003, s. 91–93.

NEUWIRTHOVÁ, L.: Standardy v cizojazyčné výuce v kontextu Společného evropského referenčního rámce. *Cizí jazyky*, r. 46, č. 3, 2002/2003, s. 110–111.

Summary

The article deals with the role of professional language at universities of non philological direction and establishes its place in the university education system. The determination of role of professional language is based on socio-pragmatic communication aspects of the graduates of non philological direction.

The article asked the question with regard to the goal of teaching professional language, determination of teaching grammar and laws. The result is a reflection of a possible content of the syllabus of teaching training course.

In the final part of the article so-called Bologna Declaration is mentioned and its relevance to professional language teaching at universities in the common European space.

CÍLE A OBSAH VÝUKY ODBORNÉ ČEŠTINY NA MOSKEVSKÉ STÁTNÍ VYSOKÉ ŠKOLE MEZINÁRODNÍCH VZTAHŮ (MGIMO)

Nelly Davletšina, Olga Savčenko
Moskevská státní vysoká škola mezinárodních vztahů

Čeština je jedním z bezmála 60 cizích jazyků, jež se vyučují na naší univerzitě, která zabezpečuje vzdělání budoucích profesionálů ve sféře mezinárodních vztahů – diplomacii, mezinárodním obchodě, právnických firmách, masmédiích, orgánech státní správy apod. Ačkoli naše škola je školou nefilologického zaměření a cizí jazyky se vyučují jako aplikovaná disciplína, studium cizích jazyků má u nás značnou hodinovou dotaci a tvoří přes čtvrtinu celého studijního programu. V rámci osmi semestrů čtyřletého bakalářského programu na cizí jazyk, jenž se vyučuje tak zvaně „jako první“, připadá 1360 hod., tzv. „druhému jazyku“, který je pro všechny studenty také povinný, je věnováno kolem 300 hod. Osvojení dvou cizích jazyků umožňuje uplatnění našich absolventů ve více zemích a regionech. V rámci magisterského programu (celkem 306 hod.) studenti pokračují ve studiu toho cizího jazyka, který se učili v průběhu bakalářského studia jako první, a na závěr skládají velice náročnou státní zkoušku.

Výuka cizího jazyka, stejně jako i všech ostatních studijních předmětů, je zaměřena na obory, v nichž po ukončení studia (případně i v jeho průběhu) budou pracovat naši absolventi. To znamená, že se musí naučit rozumět odborným textům psaným a mluveným, vyhledávat nutné informace, hodnotit je, psát dopisy, zprávy, články, posudky ap., komunikovat se svými zahraničními partnery a kolegy, projednávat možné problémy, polemizovat, vyjadřovat svoje stanoviska, obhajovat je a navíc překládat a tlumočit psané a mluvené projevy odborného zaměření jak z cizího jazyka, tak i do cizího jazyka. Proto je odborný jazyk, v našem případě odborná čeština, hlavním komponentem, k němuž směřuje celá výuka.

V průběhu prvních dvou ročníků se vytvářejí pevné lexikálně-gramatické základy češtiny, a to podle Učebnice českého jazyka pod red. A.G. Širokovové, která obsahuje fonetický kurs, výklad gramatiky, cvičení na její aktivizaci a lexikální zásobu v rámci probíraných témat. Tu doplňujeme učebnicemi vydanými v posledních patnácti letech v České republice, např. Čeština pro cizince, Chcete mluvit česky aj. Takové kombinované využití stabilní učebnice založené na uvědomělých metodách výuky, která je určena pro rusky mluvící studenty, a bezpřekladových učebnic a skript českých autorů je podle našich zkušeností optimální a přináší nejlepší výsledky. Usilujeme přitom nejen o to, aby studenti získali pevné znalosti systému jazyka a osvojili si všechny druhy řečových dovedností, jako je mluvení, poslech, čtení a psaní, ale aby byli schopni využívat tyto znalosti ve své odborné práci. Proto již od 3. ročníku v 5. semestru začíná výuka odborného jazyka a zavádějí se odborné kursy/aspekty, a to v závislosti na specializaci fakulty: společensko-politický překlad a diplomatická korespondence, právní překlad, ekonomický překlad a obchodní korespondence. Při výuce v těchto kurzech se snažíme maximálně přiblížit k budoucí odborné činnosti studentů. Zde je třeba zdůraznit, že sféry této činnosti se v poslední době značně rozšířily. Např. v mezinárodních ekonomických vztazích spolu s tradičním zahraničním obchodem vznikly a rozvíjejí se nové formy podnikatelské aktivity, jako jsou přímé investice, výměna licencí, společné podniky a jiné, v právní sféře – ekologické právo, ochrana občanských práv, ve sféře diplomacie - evropská bezpečnostní politika a jiné. Rozšiřuje se tedy i profil přípravy samotného odborníka, což klade velké nároky na výběr učebních materiálů jak z hlediska jazykové náplně, tak i tematického obsahu. Čerpáme je z odborných časopisů, novin, audio- a videonahrávek; aktivně využíváme multimediálních prostředků, zejména Internetu. Pořady české

televize, vystoupení významných osobností ze sféry politiky, byznysu a financí, zajímavé diskuse nebo talk-show, které probíhají dnes, mohou sloužit jako dobrý učební materiál na hodinu zítra, jak v jeho audio-vizuální podobě, tak i grafické. Takové události, jako jsou volby parlamentu a prezidenta, různé mezinárodní summity, boj proti terorismu nebo světová krize vyvolávají velký zájem u studentů a poskytují možnosti pro rozvoj odborné kompetence.

V kursu odborného jazyka musí studenti získat tyto návyky a dovednosti:

- analytické čtení odborných textů, porozumění čtenému nebo slyšenému monologickému nebo dialogickému projevu rodilých mluvčích, a to nejen jeho věcnému významu, ale i konnotacím;
- schopnost samostatného monologického projevu (zpráva, komentář, referát) na odborné téma;
- vyhledávání potřebné odborné informace a její užívání při přípravě prezentací a různých forem písemného nebo ústního projevu (resume, posudek, hodnocení, atd);
- příprava přehledu zpráv z tisku nebo televizního vysílání a psaní anotací, referátů a reprodukcí;
- schopnost účastnit se besed, diskusí, porad nebo jednání s využitím zdvořilostních konvencí.

Neoddělitelnou součástí kursu odborného jazyka je rovněž překlad a tlumočení různých odborných textů, diplomatických a obchodních dopisů a dokumentů a jiné úřední korespondence. Cvičíme tlumočení konsekutivní, kdy se tlumočí po vyslechnutí určité části textu, tlumočení z listu, kdy se převádí psaná podoba textu do podoby mluvené nebo naopak, když např. písemně nebo ústně překládáme text ze zvukového záznamu, včetně dvoustranného překladu, během něhož jsou vytvářeny základní návyky samostatného překládání. Na magistratuře a u pokročilých studentů zkusíme také tlumočení simultánní. Studenti se učí zápisu důležitých informací (data, jména, zeměpisné názvy, číslice ap.), odlišování podstatného od nepodstatného a chápání textu jako celku, ověřují znalosti překladových ekvivalentů (např. *общий* – společný, obecný, celkový, a *совместный* – společný) a rozvíjejí své paměťové schopnosti. Při překládání odborných textů vedeme studenty k tomu, aby se naučili lexikálně-gramatickým a slovesným transformacím, včetně rozšíření informačního základu celé věty, záměnám gramatických kategorií a slovosledu ve větách, opisnému překladu, kde je toho zapotřebí (např., živnostenské oprávnění – *разрешение на осуществление предпринимательской деятельности*), změně gramatického statutu větných konstrukcí, slovně druhovým a větně členským záměnám, správnému užívání předložek a také spojek, ustálených vsuvek a vložených vět, které dodávají projevu různé významy a odstíny.

Vycházíme přitom z toho, že odborný jazyk slouží komunikaci určitého okruhu lidí, má svůj pojmový aparát, v němž důležitou úlohu hraje termíny. Ty dodávají textům stabilitu a celistvost, jasný a přesný smysl, který umožňuje adekvátní vzájemné porozumění u obou partnerů (např.,!! pevná nabídka, trestní odpovědnost, celní kontrola ap.). Spolu s lingvistickou informací obsahují odborné texty informaci extralingvistickou, mimojazykovou. Jejimi nositeli jsou lexikální jednotky, které mají národní a kulturní sémantiku. Jsou to různé pojmy odborné činnosti, názvy organizací, podniků a firem, dokumentů a funkcí, zboží a služeb (výběrové řízení, odborný asistent, Evropský soudní dvůr), které se nedá přeložit jednoduchými záměnami. Tady můžeme mluvit o tzv. lexikálním pozadí, jehož znalost pomůže překonat lingvozeměvědnou interferenci. Patří sem také pojmy, které vyjadřují nové české a ruské reálie, včetně slov cizího původu (restituce, konvergence, racketeering, outsourcing).

Abychom zabránili interferenčním chybám, zaměřujeme pozornost na výklad stylistických a lexikálně-gramatických specifíků, vyplývajících z národních zvyklostí a norem u obou jazykových partnerů. Velký důraz klademe na konfrontační charakteristiku zkoumaných jevů, v nichž se četná úskalí osvojování a užívání blízké příbuzného odborného jazyka projeví. Jsou to:

- shody a rozdíly ve slovesné a pádové rekcii (např.,!! Комиссия по правам человека – Komise na ochranu lidských práv, претендент на пост президента – uchazeč o úřad prezidenta);
- tematická spojení jednotlivých termínů a jejich kombinace (např.,! stanovit/určit ceny, termín, postup práce, podmínky, výše odměny, prostředky na rozvoj – установить/определить/назначить цены, сроки, ход работы, условия, размер вознаграждения, средства для развития);
- synonymie, antonymie, polysémie lexikálních jednotek (např. druh kontroly – вид контроля, druh zboží – род товара, druh vína – сорт вина, druh tkaniny – артикул ткани);
- stylistické zvláštnosti jazykového pojmenování jednotlivých jevů a pojmů (např.,!! Живнотенский уряд – Управление по делам предпринимательства, doba zákazu vycházení – комендантский час, povolení k pobytu – вид на жительство, trestní řád – уголовно-процессуальный кодекс);
- česko-ruská homonyma a paronyma, tzv. falešní přátelé (např. мировой – světový, mírový – мирный, устав – řád/statut/stanovy, ústav – institut, учёт – inventarizace/evidence, счёт – счёт/расчёт/фактура).

Důležitou součástí výuky odborného jazyka tvoří rozvoj komunikativní kompetence, kterou procvičujeme v různých komunikačních situacích podle zadání: sdělte partnerovi potřebné údaje nebo je přeložte je, požádejte o informaci nebo odpovězte na žádosti, napište dopis nebo odpověď na dopis podle námětu, vyjádřete prosbu, přání, doporučení, souhlas nebo odmítnutí a zdůvodněte své stanovisko, zúčastněte se besedy nebo vystupte jako tlumočník obchodního jednání (dvoustranný překlad, předvedte rozhovor na základě předložené situace a přeložte ho.

Je třeba poznamenat, že odborný jazyk není jen prostředkem komunikace, ale je výsledkem specializace uvnitř konkrétní disciplíny, a jeho obsahem je propojení dvou vědních disciplín, a to lingvistiky na straně jedné a humanitních věd – jako je diplomacie, ekonomika, právo, novinářství – na straně druhé. Tematický obsah odborných kursů je proto uveden do souladu s odbornými předměty na jednotlivých fakultách, avšak některá témata se probírají na jazykových hodinách dříve, např., výuka lingvostylistiky ve značné míře probíhá na hodinách českého jazyka. Na závěr je třeba poznamenat, že aktivní osvojení odborné češtiny záleží nejen na lingvistické, ale také na celkové odborné kompetenci studentů. Totéž se očekává i od lektorů, u nichž ta druhá předmětová kompetence je nezbytným předpokladem úspěšnosti celého vyučovacího procesu.

ESP AND ITS TESTING AT THE SCHOOL OF BUSINESS ADMINISTRATION, SILESIA UNIVERSITY

Jana Hejtmánková

Slezská univerzita v Opavě, Obchodně podnikatelská fakulta v Karviné

Introduction

The article deals with the questions of English for specific purpose (further ESP) and its testing at the School of Business Administration of Silesian University in Karvina. The first part attempts to consider the essence of ESP and its role in the undergraduate language preparation for the career very briefly. The second part informs about teaching languages, especially English, and it will focus on testing English during the study in more detail.

Language for specific purpose

Even if the topic of language for specific purpose (further LSP) is a subject of many articles or books, which have been dedicated to the matter, there is no agreement in the definition. In the paper, LSP is understood generally in the way how it is conceived in Borsuková (1995, p. 229, my translation), i.e. as "abstract notion" which is actualized in the professional language especially within lexical items and syntactic structures.

As generally agreed, language instruction should apply holistic approach, i.e. it should not include only language development in sense of the four language skills, i.e. reading, writing, speaking and listening (in whatever order) considering also professional lexis and grammar structures typical of LSP, all of which could be included into language competence. Thus LSP or professional language should cover not only language points of issue, but also it should develop communicative competence with more other skills concerning areas such as identifying one's own goals and plans, organising learning, finding one's resources, developing decision making skills and creative thinking, problem solving, critical evaluation, intercultural awareness, empathy, understanding different cultures and value diversity, global problems, etc. It may be said that all these, and many more should enable holistic personality development of the learner. In this place, we can put questions: *How could we implement the phenomena above into language instruction? Is it possible to achieve good results in these areas? And the other question, maybe more difficult to answer: What are exact goals of LSP and how can we achieve them?*

In our case, answering the questions should start with considering the main goals of the business university graduates preparation which is professional competence, i.e. graduates should be competent professionally. We may state that communicative competence, which in my opinion should be the main output of LSP teaching, seems to be not insignificant component of the professional competence.

The undergraduates should become communicatively competent in their fields of study they are majoring. Thus not only linguistic competence covering special vocabulary, certain morphological and syntactic means characteristic of special language are involved, but also acquiring language code related to receptive and productive skills, also thinking strategies and relevant structures used in professional communication. All of these contributes to meeting the goals of the language instruction and subsequently the professional competence.

Language instruction at the School of Business Administration

In the following part, the current situation of language teaching will be described focusing on English.

The School of Business Administration was established in 1991. At the very beginning, the languages were granted more lessons. At the present, language instruction at the department of foreign languages and communication involves teaching English and German as the first languages, and again both of them plus Russian, Spanish, French and Polish as the second one. The former is compulsory for all the study programmes in the first four semesters, and the students who major Gastronomy, Hotel Management and Tourism attend a course in the first language for two more semesters. The latter is compulsory for the students who major Gastronomy, Hotel Management and Tourism for four semesters, beginning in the summer semester of the first year. Thus, the language compulsory study is carried out only in the Bachelor's programme, each in the volume of three teaching hours a week. The undergraduates of MA programmes have opportunity to apply for two facultative English courses either Written Communication in the EU, or Culture values in Business Communication.

As for the language level, the students come from various types of secondary schools with various language skills. In previous years, the initial test was given in the first semester to find out at what real level the students language competence is. The findings showed that they reached levels from A2 to C1 according to the Common European Framework of Reference for foreign languages. However, the majority of the undergraduates was at lower B1 level. Thus the language input in the first year is at the level B1 or less even if the students have been doing the language for about 10 years, and the output should reach lower level of B2.

In the following part, the attention will be drawn to ESP. As for the textbooks, since the establishment of the faculty we have used many of them depending on our approach to ESP. At the beginning, our philosophy was to raise the knowledge of English to a higher level, and then to introduce ESP. So we used Headway Intermediate and Headway Upper-intermediate in the first year, later English for Business studies or International Business English in the second and third year. Because the students language level had been falling down instead of growing up, as we had originally expected, we had to take measures and lower the level. We also decided to start with International Express Intermediate whose subtitle is "an excellent combination of general English and professional situations" which corresponds to our approach to ESP, i.e. to start with a combination of general and professional language, and later introduce professional one in detail. The above mentioned textbook is gone through in the first two semesters.

Thus the first two parts are a nice introduction to the undergraduates language preparation at university. Below, you can see the part of the syllabus related to the content for the first semester.

Content of the course PA11:

1. National Branding
Reading: National branding. Vocabulary: derivations, compounds.
2. An International Project
Grammar: Present Simple and Present Continuous. Action and State verbs. Listening: Greetings, introductions.

3. New Companies
Reading: New companies. Grammar: Used to + infinitive. Vocabulary: prefixes, numbers, dates.
4. Company and Job Profile
Grammar: Subject and Object questions. Reading: Company and job profile. Listening: Answering the phone.
5. World languages
Grammar: Comparative and Superlative Adjectives; Vocabulary: Personal Attitudes and Qualities.
6. Global Business
Grammar: Relative Clauses. Listening: Giving Opinions. Reading: Global business.
7. Consumer Trends
Reading: Consumer trends. Grammar: Past and Present Trends. Vocabulary: Graph description.
8. Ethical Consumerism
Reading: Ethical Consumerism. Listening: Advice and Suggestions. Review (unit 1- 4).
9. Fit to Work
Reading: Fit to work? Listening: Leaving Recorded Messages.
10. Time for a Break?
Reading: Time for a Break? Grammar: Passives – Present Simple, Present Continuous, Present Perfect Simple, Past Simple, *Will* Future. Vocabulary: Word combinations.
11. Gap Years for Adults
Reading: Gap Years for Adults. Vocabulary: Gerunds file. Grammar: Direct and indirect questions.
12. Home and Away
Reading: Home and Away. Grammar: Past Simple and Past Continuous. Past Perfect. Listening: Requests and Offers.
13. Revision
Summary of all the grammar and vocabulary discussed during the term.

In the third and fourth part the textbook *The Business Intermediate* is used. In our opinion the book is very good, however, demanding for the majority of our students. It is organized by topic, each unit is divided into speaking, writing, vocabulary, grammar, business knowledge and case study modules which are logically and formally linked up.

Below, you can see the part of the syllabus related to the content for the fourth part.

Content of the course PA14

1. Making Deals
E-tailing. Negotiating and e-tailing.
2. Making Deals
Conditionals and recommendations. Negotiations and bargaining.

3. Making Deals
A proposal. Case study – St John’s Beach Club.
4. Company and Community
Corporate social responsibility. Meetings, ethical behaviour and social performance.
5. Company and Community
The passive and reported speech. Meetings – teamwork.
6. Company and Community
Reports and minutes. Case study – Phoenix.
7. Mergers and Acquisitions
Risks and opportunities in M&A. Business performance.
8. Mergers and Acquisitions
Future forms and expressing likelihood. Presentations – visuals.
9. Mergers and Acquisitions
Presentation slides. Case study – Calisto.
10. International Trade
Export sales and payment. International deals and payments.
11. International Trade
Prepositions. Negotiations – diplomacy
12. International Trade
Requests and reminders. Case study – Jeddah Royal Beach Resort.
13. Revision

Testing

In the following part the attention will be paid to testing students knowledge and skills in English courses. In all the parts of English, the maximum number of points reaches 100, out of which 60 % should be scored to obtain credits, or pass the final exam.

As mentioned above, students go through four parts of the English language. In the first and second part, they take two written on-going tests during a semester usually in the fifth and ninth week in which 20+20 points could be reached as maximum, and a credit test with 60 points in the last week. Both the tests are only written due to the high number of students in the groups. The content of the tests is illustrated in the following tables. Various types of exercises are included, e.g. close tests, matching exercises, defining terms, translation from Czech into English and vice versa, completing tenses or other phenomena, paraphrasing, explaining terms, writing the whole sentences within functions, etc.

grammar	vocabulary	functions	reading
Present Simple	Company	Introductions	Answering questions
Present Continuous	Job profile	Greetings	
Past Simple	Adjectives of personal attitudes	Answering the phone	
Present Perfect Simple		Giving opinions	
Comparative and superlative			
Relative clauses			

Table 1 Content of the first on-going test

The second on-going and credit tests have similar structure and they differ only in language material tested as may be seen in the following table.

grammar	vocabulary	functions	reading
Tenses	Company	Answering the phone	True/false statements
Passives	Job profile	Giving opinions	
Relative clauses	Adjectives of personal attitudes	Arranging meetings	
<i>Used to</i>			
Gerunds	Describing trends		
Infinitives			

Table 2 Content of the credit test

In the third part, the undergraduates take the first written on-going test in week 5, then oral test usually in week 9, and written credit test in week 14. The content of the written test is similar to the previous ones, however, the share of testing special business vocabulary and functions related to business situations are higher than in previous parts.

The oral test is taken in pairs. Students are given the roles and their task is to solve the given situations. The role descriptions are taken from the textbook *The Business Intermediate*. One role is illustrated below when analysing spoken part of the exam. The assessment involves the ability to communicate in English, accuracy, range covering business lexis, grammatical structures and language functions appropriate for the level, then pronunciation and fluency.

The final part requirements cover an exam which comprises written and oral parts. The former is taken in the first week of May. The tested language material includes business vocabulary, grammar structures, functions, reading comprehension especially taken from the last academic year curriculum.

Students may obtain 50 points at maximum, however, the pass score is 60%. After meeting the requirements they go on with the oral exam with maximum number of points reaching 50. The oral exam is taken in pairs. The format of the oral is similar to SETB (Spoken English Test in Business) given by City and Guilds in that it consists of four parts as follows:

Part 1 – Initial interaction – personal information, work-related topics such as job description or career plans

Part 2 – Functions

Part 3 – Problem solving

Part 4 – Short presentation on a chosen business-related topic

In the first part, which takes about two minutes, examinees introduce themselves, the examiner can ask something about studies, future career, hobbies, etc. The second part tests language functions, the list of which is given to the students in advance, some of them are stated below:

1. Explain why it is advantageous to outsource some jobs in a car company. You are talking to one of the executives using diplomatic language.
2. Recommend some places to see in your town and its outskirts to a visitor from your parent company. Be encouraging and polite.
3. Explain the job responsibilities to an intern starting a tourist guide job, using diplomatic language.
4. You are unable to meet your client tomorrow for a meeting. Apologize and suggest an alternative time. It is difficult to find the time both parties can agree on.
5. Call a hotel to book a conference room and explain what you need, the number of people, the dates, the kind of refreshment you need.
6. Phone a letting agency to see if their advertised office spaces are still available. Explain what you require.
7. You started looking for jobs opportunities. What do you think are your strengths and weaknesses? Where do you see yourself in five years' time?
8. You started looking for jobs opportunities. Why should the company hire you? Why did you leave your last job?
9. You started looking for jobs opportunities in one of the biggest consultancy companies. Why do you want to work for this company? What contributions can you bring to that post?
10. You have agreed to work on a new project with your colleague on Friday morning. Today, your boss announced you would go on an all-day training course on Friday. Ask another person to work on the project instead of you that day.

In the third part of the exam, the roles are given to the examinees. The following example concerns meetings.

Role A: Chief Executive

You are having a meeting with the Head of Customer Services. You start by giving your opinion about moving telephone banking operations to India. Personally you are in favour of outsourcing your telephone banking operations to India, as the lower salaries for 50 call centre staff will constitute a significant saving. The bank would have to pay for long-distance telephone calls. But you are ready to change your mind if your colleague has good arguments.

This meeting should end with a firm decision, no compromise is possible.

Role B: Head of Customer Services

You are having a meeting with the Chief Executive. You are in favour of the proposal to move its telephone banking operations to India, for the following reasons:

You have done market research which shows that your customers are quite happy to do their telephone banking with staff based in other regions of the UK. You expect that the staffs in the Indian companies are far more educated and competent than many of the telephone staff you currently employ in Britain. The Indian staff would earn much less than call centre staff in Britain.

You think that everybody will gain from this deal: the bank, its customers, and the employees of the Indian company you will be working with.

You are tired of listening to some of your colleagues' weak arguments against this proposal.

The fourth part contains a short presentation taking about two minutes based on the business related topics. They are given to the students in advance. The students are to prove their ability to present an economic topic, see the list below.

1 Corporate culture

- Present a company of your choice. Describe its product(s) or/and service(s), its structure, its policy and social responsibility.

2 Customer support

- Prepare a short presentation of a brand new interesting device or product of your choice.

3 Product and packaging

- Give examples why customers complain about packages? Explain what is important when designing a product

4 Careers

- Explain how you can prepare for a job interview. Give some tips how to write a good style CV.

5 Making deals

- What can you do in an e-store that you can't do in a high-street store?

6 Company and community

- What is important when thinking about Corporate Social Responsibility?

7 International trade

- How can selling your product in other countries be more difficult than at home?

The assessment involves the same phenomena as the second oral on-going test in the third part, i.e. the ability to communicate in English, accuracy, range covering business lexis, grammatical structures and language functions appropriate for the level, then pronunciation and fluency. As mentioned above we attempt at keeping similar format of the exam as SETB because at first we think that the correspondence with international exams with exact description within the Common European Framework of Reference for foreign languages can contribute to better transparency. Secondly, we would like to motivate students to take the given exam in the centre City and Guilds, and to close the language preparation at the Department of foreign languages and communication by the recognised exam at the international level.

Conclusion

In conclusion, it should be said that the results in testing are not very satisfying at SBA. It seems that the effort which is given to the process by us as teachers is not rewarding. The majority of the students aims at obtaining a credit rather than developing language skills. Even if we try to motivate the undergraduates (native lectures, establishment of the City and Guilds centre at SBA providing International language exams, promoting study stay abroad, etc.), unfortunately, the effect cannot be seen.

References

Allison, J. – Emmerson, P.: The Business Intermediate. Student's Book. Oxford, Macmillan Education 2007

Borsuková, H.: Odborný text – východisko a cieľ cudzojazyčného vyučovania na odborných školách. In: MEDACTA '95. Nitra, Slovdidac 1995, s. 229-233

Harding, K. – Taylor, L.: International Express Intermediate. New Edition. Students' Book. Oxford, Oxford University Press 2005

ODBORNÝ JAZYK V DOKTORSKÉM STUDIJNÍM PROGRAMU

Barbora Herciková

Univerzita Karlova v Praze, Ústav jazykové a odborné přípravy

Tento příspěvek vychází z osobních zkušeností v ročním jazykovém kurzu připravujících studenty k doktorskému studiu na českých vysokých školách. Výuka v tomto kurzu byla rozdělena na dva semestry. V prvním semestru se vyučovaly základy češtiny a doplňkovým předmětem byla angličtina, ve druhém semestru se ve výuce obecného jazyka pokračovalo, přidala se výuka odborného jazyka a opět doplňujícím předmětem byla angličtina. Na začátku druhého semestru jsem si položila první otázku, zda je možné vyučovat obecný jazyk paralelně s jazykem odborným. (V jiném typu studia, kde se připravují studenti ke studiu bakalářskému nebo magisterskému, se toto dělení neprovádí. Zaprvé jsou od počátku zařazeny do rozvrhu předměty, jako jsou matematika, fyzika, biologie, chemie, zeměpis, dějepis atd. a výuka v nich probíhá v češtině, zadruhé v rámci češtiny výuka odborného jazyka navazuje na výuku jazyka obecného – tady jsou k dispozici i učebnice odborného jazyka pro danou specializaci.) Jestliže výuka obecného a odborného jazyka probíhá paralelně, je nezbytné přesně určit, kterou učebnici používat v hodinách obecného jazyka a kterou v hodinách odborného, jak tyto dva typy výuky spojit.

Poté následovala otázka druhá, na co se v těchto hodinách zaměřit, co bude nejdůležitější a co bude cílem. Lexikum a terminologie? Gramatické struktury typické pro odborné texty? Čtení odborných textů? Překlady?

V souvislosti s tím je nutné jednoznačně vědět, kdo jsou naši klienti. Jsou to studenti, kteří mají dokončené vysokoškolské vzdělání, často mají za sebou různé pracovní zkušenosti, jsou úzce specializovaní na jeden problém ve svém oboru a mají jasnou představu o své budoucnosti. Pro takové studenty není jednoduché připravit program vyhovující všem.

Jestliže máme velkou skupinu studujících, můžeme ji rozdělit podle oborů a typu vzdělání na několik podskupin, např. přírodovědnou, ekonomickou a technickou, bez ohledu na národnost a jazykovou úroveň. V tom případě se můžeme zaměřit pouze na témata dané specializace. Toto řešení má však i své nevýhody.

Například do skupiny přírodovědné jsou zařazeni zemědělstí inženýři, chemičtí inženýři, biologové i lékaři různých specializací apod. Jak vybrat téma vhodné pro takovou skupinu? Například je nutné vysvětlit a česky popsat lidské tělo – kosti, svaly, mozek a další orgány, zároveň připravit informace o chemickém průmyslu ČR nebo se zabývat stavbou rostlinné buňky či pěstováním vojtěšky nebo geneticky modifikovanými potravinami. V rámci jedné specializované skupiny je škála témat velmi široká a dochází tak k zatěžování studentů lexikem, které nepotřebují.

Jestliže máme skupinu malou, k tomuto dělení nedochází. Studenti zůstávají ve stejné skupině tak, jak se spolu učí obecnému jazyku. To znamená, že ekonomové, technici i lékaři se seznamují s odborným jazykem společně. Jako jedno z řešení se nabízí věnovat se každému studentovi individuálně, což klade vysoké nároky na přípravu, a také výrazně chybí práce ve dvojici, skupinová práce či možnost diskutovat na dané téma.

Obě varianty přinášejí různá rizika a problémy. S oběma jsem se ve vlastní praxi setkala, a proto jsem si musela položit další otázky: co je společné pro všechny studující bez ohledu na jejich zaměření,

co budou v dalším studiu potřebovat, které požadavky mají vysoké školy na své doktorandy, co požadují u přijímacích zkoušek a co je podmínkou úspěšného studia na jejich fakultách.

Poté, co se mi podařilo odpovědět si na všechny položené otázky, jsem dospěla k závěru, že by se výuka odborného jazyka měla soustředit na mluvený a písemný projev, na produktivní a interaktivní činnosti a jejich strategie v obecném pojetí bez tematické specializace. Při sestavování harmonogramu a náplně výuky jsem vycházela ze SERR a vybrala si činnosti a strategie, které jsem považovala za přínosné pro studující.

Produktivní činnosti v ústním projevu:

- oslovování publika (univerzitní přednášky, veřejná vystoupení)
- mluvený projev na základě vlastních poznámek (souvislý monolog)
- předvádění nacvičené role
- spontánní mluvený projev

Produktivních činnosti v písemném projevu:

- vyplňování formulářů
- psaní článků, referátů, resumé, anotací apod.
- zapisování poznámek
- psaní formálních dopisů/e-mailů

Strategie v rámci těchto činností:

- plánování (vědomá příprava, nacvičování, ohled na publikum, hledání zdrojů, přizpůsobení úlohy a sdělení)
- provedení („úhybné strategie“ – naučené fráze, stavění na předchozích znalostech)
- monitorování (korekce a autokorekce)

Ústní interakce:

- formální diskuse
- vyjednávání s cílem získat informace
- výměna informací
- pohovor v roli dotazovatele a dotazovaného
- spolupráce zaměřená na dosažení cíle (organizace nějaké akce, prodiskutování dokumentu)

Písemná interakce:

- korespondence

- poznámky, vzkazy a formuláře

Interaktivní komunikace mezi člověkem a počítačem:

- tímto typem jsme se zabývali v poměrně vysoké míře, protože tato interakce se ve veřejné a vzdělávací oblasti neustále zvyšuje
- kromě počítače a internetu jsme pracovali také s videem a DVD

Sociokulturní aspekty:

- vztahy – v pracovním prostředí, mezi veřejností a policií, úředníky, mezi politickými a náboženskými skupinami
- řeč těla
- společenské konvence – dochvilnost, oblečení, pravidla chování a konverzace, tabu témata
- rituály a obyčeje – chování posluchačů a diváků v průběhu veřejných představení a obřadů – např. imatrikulace, promoce

Ovládání zvukové stránky jazyka:

- správná výslovnost
- artikulace
- přízvuk
- intonace

Kostra výuky byla také postavena na kapitolách **skriptu Zásady vypracování odborného textu od dr. Aleny Vackové**, kde se autorka pokusila udělit několik rad, jak napsat dobrý odborný text (diplomovou či doktorskou práci).

1. krok – Komu bude psaný text určen?
2. krok – Jak text nazvat?
3. krok – Jak začít?
4. krok – Jak pokračovat?
5. krok – Jak se autor prezentuje v textu?
6. krok – Jak skončit?
7. krok – Jak napsat abstrakt?
8. krok – Jak citovat?
9. krok – Jak psát správně?

10. krok – Jak text upravit?

Konkrétní příklady použité ve výuce:

Ústní projev:

- **nacvičená role** – psychologická poradna – role psychologa + nacvičené role klientů (dívka, která si nemůže najít partnera; manželé, kteří si nerozumí, ale chtějí situaci řešit; žena, která je unavená prací – tzv. „vyhořelá“ ...)
- **pohovor v roli dotazovatele a dotazovaného** – pohovor u přijímací zkoušky (tříčlenná komise – předem připravené otázky, uchazeč odpovídající na otázky); přijímací pohovor v zaměstnání (komise výběrového řízení + uchazeč o zaměstnání)
- **oslovování publika** – zahájení a ukončení přednášky, semináře, studentské nebo pracovní konference
- **moderace diskuse** v rámci semináře nebo konference – role moderátora (kladení otázek, řízení diskuse, určení směru diskuse, ukončení diskuse)
- **spolupráce** – domluva na uspořádání semináře nebo konference, příprava operace (sestavení týmu, přidělení rolí a kompetencí, rozdělení úkolů, zajištění podmínek)
- **prodiskutování dokumentu** – seznámení se zákonem o zdravotní dokumentaci (pro a proti, argumentace)

Písemný projev:

- **jak napsat titulek** (práce s různými texty – z odborných časopisů, populárně naučných, z učebnic apod., především s různými jazykovými styly)
- **jak napsat anotaci**, jak vybrat „**klíčová slova**“ (ukázky ze sborníků, hledání dobrých i špatných příkladů)
- **jak napsat začátek a konec** (osnova textu – úvod, stať a závěr)

Grafická úprava odborného textu:

- úkoly na členění textu, jak psát správně zkratky, značky a čísla, peněžní částky, časové údaje, telefonní čísla, datum, jak správně psát pomlčku a spojovník, dvojtečky nebo uvozovky, závorčky nebo středník
- jak napsat adresu, oslovení a závěrečný pozdrav ve formálním dopise

Nácvik správné výslovnosti:

Za tímto účelem jsem si sestavila vlastní brožurku logopedických a dechových cvičení. Nácvik probíhal pravidelně na začátku výuky jako rozcvička. Dále se studenti učili číst nahlas krátké texty s tématy svého oboru. Jejich výkony byly nahrávány, a buď individuálně, nebo společně jsme si všimli nedostatků a chyb, ale také míst, která byla přečtena nebo vyslovena dobře. Porovnávali jsme několik nahraných výkonů stejného studenta a všimli si jeho zlepšení, vybírali jsme nejlepší a nejhorší výkon,

přesně jsme lokalizovali chyby a potom je odstraňovali. Toto byl dlouhodobý proces se zaměřením na správnou artikulaci hlásek, jednotlivých slov a na zautomatizování správné výslovnosti. Zjistili jsme, že student, pokud se koncentruje například na správný přízvuk, chybu neudělá, ale jakmile musí reagovat spontánně, věnuje se tomu, co chce říct, nikoli tomu, jak to říká. Studující sice zvládli text přečíst a rozumět mu, ale jestliže měli dané slovo vyslovit, nebyli toho schopni, protože takový pohyb jejich řečové orgány neznaly. Vše se týkalo pravidelného cvičení a drilování výslovnosti slov nebo slovních spojení, aby jejich projev byl plynulý bez koktání, zadržování a oprav, což často budilo spíš dojem, že daný jazyk neznají a neumí se vyjádřit.

Na konci semestru všichni zaznamenali velký pokrok, čehož si všimlo hlavně jejich okolí.

Sledování audiovizuálních děl:

- video a internetové vysílání České televize – pořady Prizma, Popularis, České hlavy (Příklady zpracovaných dělů cyklu České hlavy a další dokumenty: Paměť na světlo, Plazma likviduje odpad, Dům s řízeným průvanem, Jak vypadá Čech, Display, který svineme do ruličky, Zrození života den po dni, Tikají v nás hodiny, Na zubní kaz bez vrtačky, Identifikace podle zubů, Protein mozkové mrtvice, Události z 5. dubna 2007 – projekt Delta, Holandsko, Evakuace v jaderné elektrárně Dukovany)

<http://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/206562210400081-ceske-hlavy/>



- **Příprava**
 1. převedení mluveného slova na text
 2. vytvoření glosáře ke každému videu (seznámení a přeložení do svého jazyka před shlédnutím – domácí úkol)
 3. rozčlenění dokumentu na několik částí
 4. vytvoření úloh ke každé části (různé typy otevřených i uzavřených úloh, globálních a selektivních – odpovědi na otázky, doplňování slov do mezer, vyhledání a oprava chyb, pravda a nepravda, MC, řazení, napsání resumé, vytvoření osnovy, klíčová slova, apod.)
 5. vytvoření klíče (správné odpovědi)

6. individuální řešení úloh + shrnutí formou písemného úkolu / řešení úloh ve skupině – diskuse

Komunikace s počítačem:

- ovládání a používání české klávesnice a textového editoru Word
- hledání informací na internetu – české webové stránky

Tvorba prezentací – základní pravidla tvorby powerpointových prezentací:

- grafická úprava (velikost písma, barva písma a podkladu, zdůrazňování důležitých hesel, využití efektů, apod.)
- organizace textu a jazykový styl (jak napsat úvod, osnovu, jak projev ukončit, jak se liší psaný text prezentace od mluveného projevu, styl vzhledem k danému publiku)
- řeč těla (gestikulace rukou, postoj, výrazy tváře a pohled očí, apod.)

Písemné domácí úkoly:

- **nácvik formální korespondence** – e-maily (komunikace se školitelem, se studijním oddělením – žádost, prosba, poděkování, stížnost, omluva, sjednání schůzky apod.)
- ostatní písemné úkoly také v elektronické podobě posílané v příloze emailu

Přehled učebnic češtiny se specializací na určitý obor:

Zde nabízím přehled základních učebnic, které by mohly sloužit jako základní materiál v hodinách odborného jazyka. Po detailním prostudování je vidět, že učebnice jsou z mnoha důvodů nevyhovující.

Hronová, K – Turzíková, M.: *Čeština pro cizince – Nástavbový kurs – Obory technické a matematicko-fyzikální*. Praha: SPN, 1988

- lexikum – zůstalo z dob před rokem 1989 (např.: „... ČSSR vyváží traktory ...“, „... socialistický ...“, „... minulé století ...“ = v textech znamená 19. století apod.)
- gramatika vysvětlena – např. 1. lekce: posesivní adjektiva, spojky – avšak, tudíž, či, čili, nýbrž i, tvoření slov, vyjádření totožnosti a shody,
- přímo navazuje 26. lekcí na učebnici Hronová, K. – Turzíková, M.: *Čeština pro cizince*. (25 lekcí) – v současné době se na našem středisku podle této učebnice nevyučuje
- počet stran: 248
- grafická úprava – učebnice napsaná na psacím stroji

Bytelová, A.: *Čeština pro cizince – Nástavbový kurs pro přírodovědné obory*. Praha: SPN, 1983

- lexikum – zůstalo z dob před rokem 1989 (např.: „Československo spolupracuje s ostatními socialistickými státy ...“, „... přírodní zdroje ČSSR ...“, „... sovětští lékaři ...“)

- gramatika vysvětlena – např. 1. lekce: zvláštnosti v deklinaci substantiv – nepravidelné tvary, číslo – pluralia a singularia tantum, opakování – slovesná adjektiva x relativní věty „který“ + pasivum
- počet stran: 220
- grafická úprava – učebnice napsaná na psacím stroji

Čechová, E. – Remediosová, H.: *Čeština pro ekonomy – nástavbový kurs češtiny pro cizince*. Praha: Karolinum, 2006

- gramatika vysvětlena – např. 1. lekce: druhové číslovky + deklinace substantiv – pluralia tantum, slovesa s prepozicí „o“ a „na“ – akuz. a lok., zkracování slov – zkratky, substantivizované adjektivum, složené pasivum – rozšířené vysvětlení
- počet stran: 333

Sedláčková, B.: *Čeština pro cizince – Příprava ke studiu medicíny*. Praha: Karolinum, 2006 (2001)

- gramatika vysvětlena – např. 1. lekce: číslo u substantiv, zvláštní skloňování – deklinace názvů částí těla, deklinace zájmena „jenž“
- počet stran: 264

Čadská, M. – Turzíková, M.: *Čeština pro cizince – Nástavbový kurz pro humanitní obory*. Praha: Karolinum, 2001 (1996)

- gramatika není vysvětlena – např. 1. lekce: opakování – reflexivní a složené pasivum, nové – zájmeno „jenž“ (odkaz na Hronová, K.: *Čeština pro cizince – Nástavbový kurz – gramatika*, Praha: Karolinum, 1993 – psáno na psacím stroji)
- počet stran: 99

Confortiová, H. – Turzíková, M.: *Čeština pro pokročilé*. Praha: Karolinum, 1995 – 2. vydání.

Můžete si všimnout, že některé učebnice byly napsány před rokem 1989 a bohužel v některých částech obsah a v celém rozsahu i forma neodpovídají současným požadavkům. Mohou sloužit jako doplňkový materiál, kde si vyučující může vybrat některé texty pro receptivní dovednost čtení nebo některá cvičení k opakování a procvičování gramatiky. Výběr musí být pečlivý, protože např. gramatické jevy nejsou v těchto učebnicích vysvětlovány ve stejném pořadí. U každé učebnice je uveden příklad, co bylo autorkami prezentováno v prvních lekcích. Navíc byly napsány jako nástavbové učebnice pro výuku češtiny nikoli pro předmět „odborný jazyk u doktorandů“.

Závěrem:

Výuka odborného jazyka musí být přínosem pro každého jednotlivce. Vyučující nesmí nikoho opomenout a musí se věnovat každému stejně dlouho. Vyučující musí počítat s tím, že ne všechno bude moct vysvětlit, protože odborníkem na daný problém není on sám, ale jeho student, a že je také limitován počtem hodin, a proto je nezbytné poskytovat konzultace a nabízet doplňkový materiál. Z toho důvodu je velmi důležité, aby také studujícím bylo vysvětleno, že jejich vyučující vystupuje v roli

průvodce, nikoli zkušeného odborníka a specialisty v jejich oboru, a v roli pomocníka v situacích, které jsou pro zahraniční studenty svízelné, obtížné, nezvyklé nebo neznámé. Může jim navrhnout řešení, pomoci vyhledat důležité informace, vysvětlit jim některé typy chování a jednání, ale nemůže je naučit jejich oboru.

V tomto typu výuky je důležité, aby vyučující měl dlouholeté zkušenosti, sám byl dobrým odborníkem ve svém oboru, aby měl k dispozici kvalitní materiály, kvalitní a moderní pomůcky, a v neposlední řadě byla jeho práce podložena metodologicky (metodická příručka k učebnicím a materiálům).

Je nezbytné, aby byl ve výuce v doktorském programu vytvořen celkový koncept a systém, aby se nepřejímaly způsoby výuky a testování z jiných programů, aby výuka byla zaštitěna hlavním metodikem, který by dohlížel na dodržování kvality výuky pravidelnými kontrolami a zároveň spolupracoval s vyučujícími a bral v úvahu požadavky studentů. Aby zde byla nastavena přesná pravidla a dány jasné cíle, čeho se má v tomto typu výuky dosáhnout. Aby byl tento koncept vytvořen v dostatečně velkém předstihu, promyšleně a systémově. V opačném případě zůstává práce často nedokončená a/nebo s chybami, řeší se pouze nejdůležitější a „žhavé“ problémy, narůstá stresová situace, vytrácí se kvalita, a s tím i kvalitní výstup = studenti připravení studovat na českých vysokých školách v doktorských studijních programech.

Summary

The paper focuses on specific features of teaching Czech as a Foreign Language to students in doctoral degree studies. Instruction and language preparation is aimed primarily to fields which doctoral students will study at Czech universities, then on entrance examination requirements and requirements determined by their future supervisors. Preparation, therefore, for teaching a specialized language changes according to the individual requirements of particular students. The number of students in a given academic year and the number of groups divided according to their specialization play a very important role for which instruction must be tailored. Therefore, the paper focuses on the particular problems and lack of available resources faced by the teacher. Which textbooks and additional materials are established for this type of education? Are there any methodological procedures? Who guarantees the quality of teaching? Who monitors this quality? What are the particulars of teaching in homogenous and heterogeneous groups divided according to specializations

ODBORNÝ JAZYK VE VYUČOVÁNÍ ČEŠTINY JAKO CIZÍHO JAZYKA (ŽENA NEBO FEMININUM?)

Radomila Kotková

Univerzita Karlova v Praze, Ústav jazykové a odborné přípravy

Odborným jazykem rozumíme jazykové prostředky, které jsou používány ve specifické oblasti určité profese. Z největší části, vedle prostředků syntaktických a prostředků organizace textu, jsou to prostředky lexikální – odborné termíny. „Zvládnutí odborných poznatků a dovedností je spjato s osvojením odborných termínů a slangových výrazů, se schopností aktivně používat odborných výrazových formulí...“¹ Odborný jazyk, nebo přesněji jazykové prostředky odborného stylu se v cizojazyčném vyučování objevují v případě, že je toto vyučování odborně zaměřeno. Potom musí sylabus kurzu obsahovat učení všech vrstev prostředků tohoto stylu, v závislosti na pokročilosti kurzů. O tomto případě však náš příspěvek nepojednává, protože tento typ kurzů na našem středisku nemáme.

Proces jazykové výuky však zákonitě přináší používání určitých lingvistických termínů, které si student musí v průběhu výuky osvojit, přestože není specialistou- lingvistou. V cizojazyčném vyučování se tedy objevuje lexikální část prostředků odborného stylu, ovšem v poněkud užším smyslu než jak tyto prostředky chápe a používá lingvista. Mohli bychom například mluvit o pedagogickém používání těchto termínů, jako mluvíme o pedagogické gramatice. Student by je měl znát, protože potřebuje také určitým způsobem zvládnout „odborné poznatky a dovednosti“ z oblasti lingvistiky, jak bylo uvedeno výše. Přestože jsou našim//ím hlavním cílem poznatky z jazyka, student také musí mít poznatky o jazyce². A právě se znalostmi o jazyce je spojena lingvistická terminologie.

Jedním z faktorů při výběru lingvistické terminologie, kterou by se student měl naučit, je pokročilost studenta. Poznatky z jazyka jsou při učení zajisté primární a student začátečník by neměl být zatěžován zbytečnou teorií. Ale pro správné pochopení určitého jazykového jevu jsou alespoň základy teorie někdy nezbytné, nepostačí nám příklady a analogie. A bohužel v případě češtiny, flexivního jazyka s bohatou paradigmatickou, nezbytnost takovýchto poznatků přichází záhy a s ní také nutnost naučit studenta základní kategorizaci gramatických jevů a její terminologii. Už v počátečních fázích výuky češtiny jako cizího jazyka se kvůli shodě atributu nebo shodě podmětu s přísudkem v minulém čase studenti seznámí se kategoriemi jmen (nejdříve se jmenným rodem, později samozřejmě také názvy pádů) a sloves. Pro některé jsou takové znalosti o jazyce nové, i přestože třeba již studovali angličtinu. To s sebou samozřejmě přináší často problémy, protože objem znalostí, které student musí vstřebat, ČÁRKA se zvětšuje. Negativním se může stát například to, že se studenti někdy soustředí více na teorii - „je to akuzativ nebo genitiv?“ a ztěžuje se tak automatizace návyků a vytvoření sekundárních dovedností. Proto bychom měli používat lingvistické termíny s mírou a jen tam, kde je to nutné.

Důležitou otázkou je také jazyk, ve kterém se lingvistická terminologie prezentuje. Optimální by byla samozřejmě terminologie v rodném jazyce studenta, které by student bez problémů porozuměl³ (pokud má ovšem znalosti významu základních lingvistických termínů ze své mateřštiny a pokud v jeho

¹ Příruční mluvnice češtiny, Praha: Lidové noviny, 2008, str.720.

² rozlišení poznatků „z jazyka“ a „o jazyce“ podle Radomíra Choděry

³ Také M.Hrdlička „dává jednoznačně přednost“ použití mateřského nebo světového jazyka při lingvodidaktické prezentaci (i když nemluví přímo o lingvistických termínech) (viz.Hrdlička: Sborník AUČJ 2006-2007. Praha : Akropolis, 2007, str.50). Proti použití prvního nelze samozřejmě nic namítat (kromě praktické aplikace, která není

jazyce existuje ekvivalent daného termínu). To se objevuje v učebnicích, zacílených na určitou jazykovou skupinu. Samozřejmě jsou to velké jazyky (angličtina, ruština, němčina), ale studenti s mateřským jazykem, který patří mezi menší nebo exotické, takovouto možnost nemají. Kromě toho, při vyučování v Čechách máme často třídy jazykově smíšené.

V učebnicích češtiny pro cizince se tak setkáváme především s terminologií latinskou nebo českou, jejichž užití by mělo být univerzální. Latinská terminologie má podobnost s terminologií anglickou, což je pro anglicky mluvící studenty nebo studenty, kteří angličtinu už studovali na vyšší úrovni, výhodou. Pro studenty terminologií anglickou či latinskou nedotčené jsou české termíny možná lépe naučitelné. Například termíny rod ženský, mužský (životný, neživotný) atd. nebo česká pojmenování časů studenti většinou bez problémů používají.

Zajímavým úkazem je i víceméně všeobecný heterogenní úzus v používání latinské a české terminologie (substantivum, adjektivum...x zájmeno, spojka; minulý, budoucí čas x pasivum...atd.)⁴, toto smíšené používání je zažité a domnívám se, že s sebou nepřináší problémy v interpretaci (jak se ukáže i níže), i když pokročilejší studenti se nad touto dvojjazyčností mohou pozastavit.

Ojedinelé jsou návrhy terminologie nové, speciálně utvořené pro studium češtiny jako cizího jazyka, terminologie, která by pro cizince srozumitelněji odrážela jmenovaný jev. Protože takové návrhy pocházejí z dlouholeté praxe, domnívám se, že stojí za zamyšlení. Je to především návrh profesora Iva Vasiljeva, který u svých vietnamských studentů zavedl termín „základní“ nebo „slovníkový tvar“, který nahrazuje termíny infinitiv a nominativ, vietnamským studentům cizí. (Je pravdou, že se termíny nominativ a infinitiv asijským studentům často pletou, takže někteří používají „nominativ“ ve významu infinitivu.) Vasiljev vytvoření nových termínů zdůvodňuje pragmaticky: „Dalším pragmatickým řešením při výuce jazyka je úprava našeho metajazyka...“⁵ S tímto nemůžeme nesouhlasit a měli bychom o redukci metajazyka usilovat. Dalším zajímavým návrhem prof. Vasiljeva jsou termíny „sloveso přítomné“ a „sloveso budoucí“, které nahrazují problematické „imperfektivní“x „perfektivní“. Jeho nové názvosloví odráží aspekt významu přítomního tvaru a je tak možná v počátcích výuky srozumitelnější než nic neříkající (a pro anglicky mluvící studenty i zavádějící) latinské či české. Někteří kolegové budou jistě (a právem) namítat, že tímto názvoslovím se jev zjednodušuje nebo redukuje pouze na jeden aspekt, ale v začátcích výuky nemůžeme často postihnout jazykový jev v jeho komplexnosti, v tom spočívá pedagogická gramatika. Základem by měla být srozumitelnost termínu pro studenta a tu tyto netradiční termíny zřejmě mohou zajistit.

V počátcích studia češtiny, když seznamujeme studenty s lingvistickou terminologií, zjišťujeme, že jejich povědomí o fungování jazyka a znalosti lingvistické terminologie nejsou (pokud student není lingvista) zdaleka tak obsáhlé jako u českých žáků, kteří by měli již po základní škole znát slovní druhy, většinu gramatických kategorií, větné členy a druhy vět. To, že se znalosti o jazyce u jednotlivých studentů velmi liší svým rozsahem, potvrdí z praxe většina kolegů. Já jsem pro zajímavost provedla malý dotazníkový průzkum u dvou skupin studentů (skupiny asijských studentů – s mateřským jazykem japonština, korejština a čínština – a skupiny ruských studentů) našich kurzů. Ptala jsem se jich na jejich

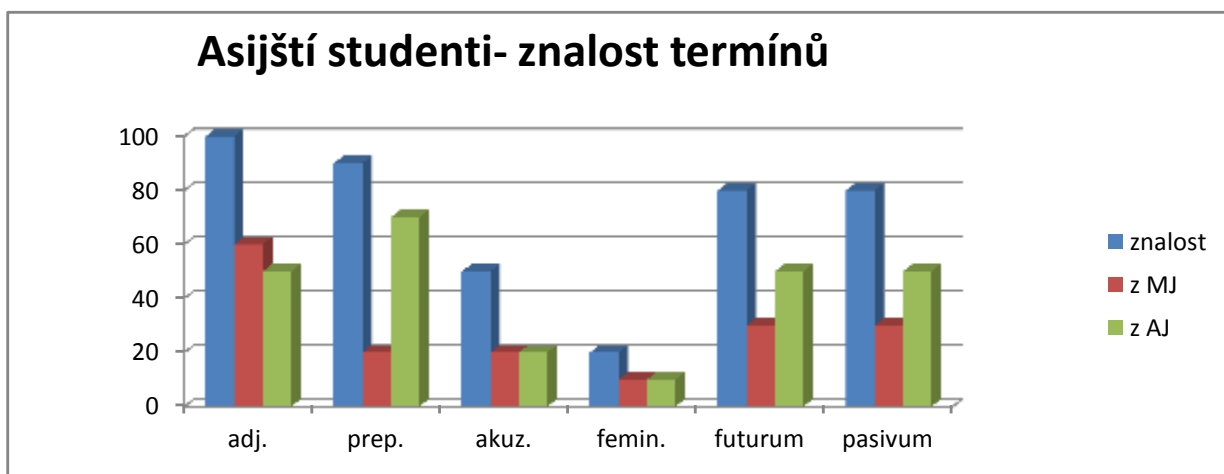
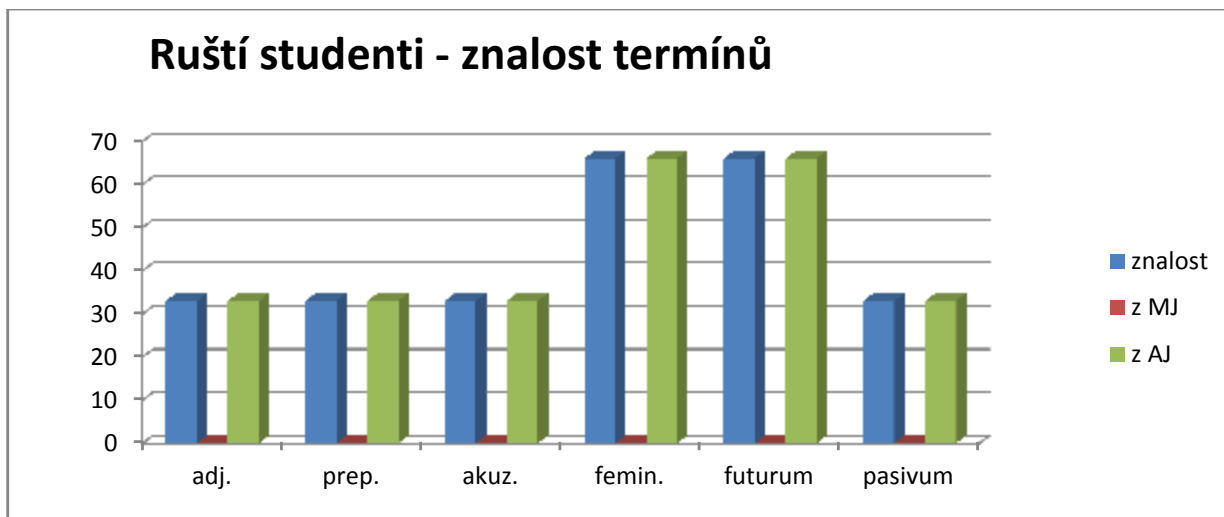
možná u všech jazyků), ale možná použití jiného než mateřského jazyka může při jeho nedostatečné znalosti (jak u studenta, tak i u tvůrce učebnice) s sebou přinést i chybnou interpretaci jevu.

⁴ termíny používané např. v Rešková, I. – Pintarová, M.: *Communicative Czech (Elementary Czech), (Intermediate Czech)*

⁵ Vasiljev, Ivo: Gramatika, pragmatika, komunikace. In: *Sborník AUČJ 2006-2007*. Praha : Akropolis, 2007, str.71.

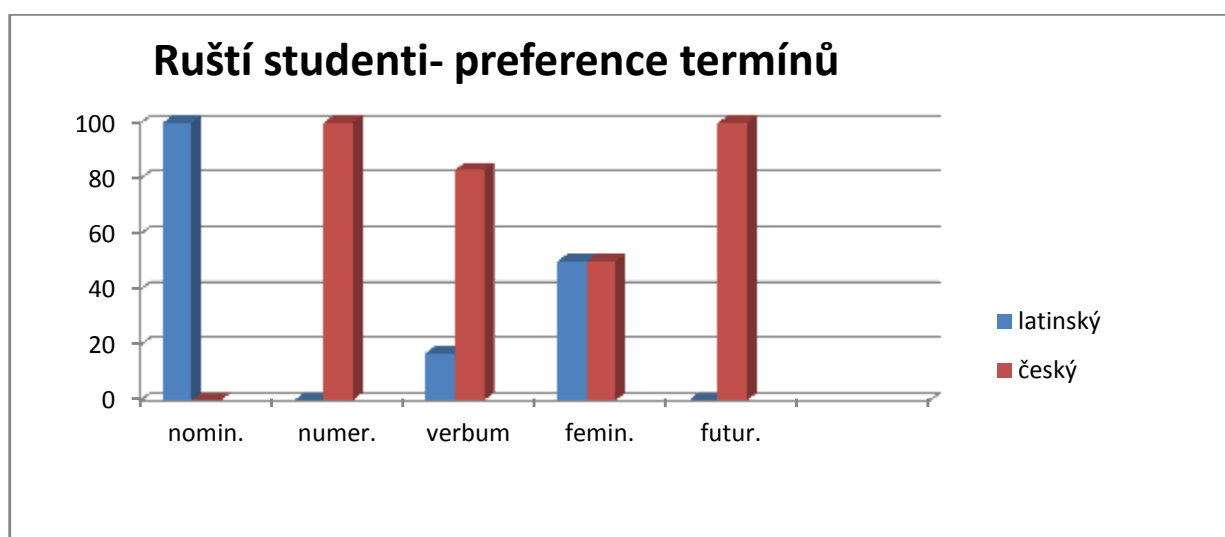
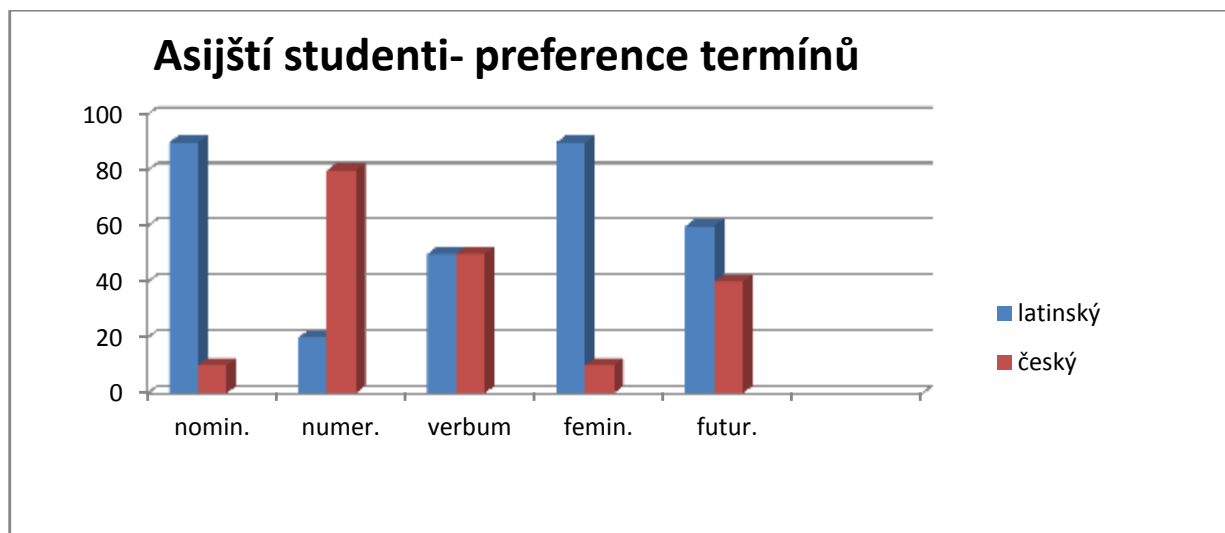
předchází znalost některých termínů⁶ a na to, odkud termín znají. Druhá otázka zjišťovala preferenci při používání latinského a českého názvosloví⁷.

Překvapivě uvedli asijsí studenti větší znalosti názvosloví, a protože terminologii znali většinou ze studia angličtiny, nejmenší znalost byla samozřejmě u termínů akuzativ a femininum. U ruských studentů//ů byla//y zjištěny velké rozdíly ve znalostech názvosloví, překvapivě někteří z nich uváděli 100% znalost, jiní úplnou neznalost. Přestože ruští studenti uváděli znalost termínů pouze ze studia angličtiny, mám o tom trochu pochybnosti (kvůli vysoké znalosti termínu femininum) a nabízí se vysvětlení, že možná studenti nebrali v úvahu ruské ekvivalenty termínů.



⁶ Termíny: adjektivum, prepozice, akuzativ, femininum, futurum, pasivum.

⁷ Termíny: femininum- ženský rod, futurum- budoucí čas, nominativ- 1. pád, numeralie- číslovka, verbum- sloveso
Ne spojovník, ale pomlčka !!!



Předpokládala jsem preferenci českého termínu číslovka a ženský rod (z důvodu srozumitelnosti) u obou skupin, což se potvrdilo u termínu číslovka, protože s latinským termínem se studenti nesetkávají. Překvapivě termín ženský rod nepreferují ani Rusové, na rozdíl od termínů budoucí čas a sloveso. Přestože moje sonda nebyla příliš rozsáhlá (20 studentů úrovně A2-B1), můžeme vidět, že většina studentů do výuky přichází s částečnou znalostí lingvistické terminologie, většinou anglické, která je podobná latinské. Z tohoto důvodu latinské názvosloví většinou problémy studentům nečiní. U Rusů byly preference jiné, zřejmě díky podobnosti ruských termínů. Výše zmiňovaná nejednotnost v používané terminologii tedy není závažným problémem, důležitá je především srozumitelnost významu termínu pro studenta.

A na závěr ještě v krátkosti otázka: Jak lingvistickou terminologii učit a jakým způsobem ji při vyučování cizího jazyka používat? Jak již bylo řečeno výše, bez znalostí terminologie se při kategorizaci jazykových jevů neobejdeme. Základním pravidlem by při učení termínů měla být názornost a srozumitelnost. To znamená používat srozumitelné příklady v dostatečném množství, například i grafické znázornění (piktogramy, barevné rozlišení), abychom studentům co nejvíce přiblížili význam termínu.

Rozdílné je samozřejmě také používání terminologie a znalostí o jazyce v různých situacích vyučovacího procesu. Při výkladu gramatických jevů, v gramatických tabulkách v učebnicích je použití názvosloví účelné a nezbytné, ale neměli bychom ho zbytečně používat v zadání cvičení, v instrukcích, které dáváme studentovi⁸, nebo v testech (!). Především ve cvičeních a v testech by mělo použití určitého jevu vycházet z komunikativní situace a ne z explicitního požadavku v zadání.

Přestože je korekce nebo pomoc použitím gramatické poučky většinou nejrychlejší a studenti ji i často sami vyžadují, „aby měli jasno“, měli bychom hledat přímější metody. Jak již bylo řečeno, soustředění se na gramatickou formu a časté analyzování naopak může brzdit vytváření sekundárních návyků v jazyce.

Literatura:

Choděra, R. a kol.: *Didaktika cizích jazyků na přelomu století*. Praha, 2001.

Hrdlička, M. : K podobě mluvnické poučky v učebnicích češtiny pro cizince. In: Sborník AUČJ 2006-2007. Praha : Akropolis, 2007, str. 49-54.

Vasiljev, I.: Gramatika, pragmatika, komunikace. In: Sborník AUČJ 2006-2007. Praha : Akropolis, 2007, str.65-78.

Příruční mluvnice češtiny, Praha: Lidové noviny, 2008.

Summary

The article deals with issue of linguistic terminology in teaching Czech. Some mastery of linguistic terminology is necessary for acquiring language skills. For flexional language such as Czech it is already required in the earliest stages of learning, for a specification, an explanation and correct using of certain linguistic phenomena. In teaching Czech as a foreign language is used partly Latin and partly Czech terminology. Probe between the two language groups of our students we found prior knowledge most of the terms, mainly from previous study of English. Also the Latin terminology is mostly preferred by students. There are some exceptions – Czech terms which are used exclusively, or Czech terms similar to Russian ones (in case Russian students). But the most important is the clarity of the terms and their appropriate use in the teaching process.

⁸ V konkrétní učební situaci může pomoci třeba použití tázacího či neurčitého zájmena, když student tápe a my ho chceme nasměrovat. „Telefonuju maminka.“ – „Telefonujete komu?“ . Nebo analogické příklady. „Telefonuju kamarádce, učitelce...“. Při korekci nesprávně použitého rodu ve shodě subjektu a predikátu- Maminka nesl-, či při atributu shodném, nemusíme připomínat „Je to femininum...“, ale například upozorníme na koncovku –a „Maminka.....“, která by měla být signálem pro použití formy feminina... apod.

ZÁVEREČNÝ TEST V INOVOVANOM PROGRAME ANGLIČTINA PRE HUMANITNÉ A SPOLOČENSKO-VEDNÉ ODBORY

Milica Lacíková Serdulová

Katedra jazykov, Filozofická fakulta Univerzity Komenského, Bratislava

Diagnostické a klasifikačné metódy, ktoré učiteľ v praxi využíva na analyzovanie procesov výučby, sú neodmysliteľnou súčasťou pedagogického procesu. Spadajú do oblasti didaktického posudzovania a hodnotenia študentov (pedagogická diagnostika) s cieľom zefektívniť, skvalitniť a optimalizovať individuálne učenie. Podľa Skalkovej význam pedagogickej diagnostiky spočíva v tom, že „umožňuje nahradit' často intuitívne a nerefektované predstavy o pokroku v učení presnými a objektívnymi údajmi“ (Skalková 2007, s.208). Tá istá autorka s odkazom na Igenkampa (Skalková podľa Ingenkamp 1991, s. 762) poukazuje na fakt, že na základe správneho využitia metód pedagogickej diagnostiky dochádza ku skvalitňovaniu procesu výučby, pretože tieto metódy umožňujú:

- korigovať nesprávne výsledky učenia,
- vyrovnávať nedostatky pri osvojovaní si kurikula,
- plánovať ďalšie kroky v učení,
- vytvárať primeranú motiváciu tým, že sa poukazuje na úspech v učení a usmerňujú sa ďalšie najbližšie kroky,
- ovplyvňovať podmienky prostredia, aby podporovali úspešné učenie (Skalková 2007, s. 209).

Diagnostikovanie, klasifikovanie a následné hodnotenie študentov je teda veľmi dôležité pre obe strany zúčastnené vo výučbe –študenta aj učiteľa.

Pre študenta hodnotenie znamená v prvom rade informáciu, do akej miery zvládol prebraté učivo, v ktorých oblastiach má nedostatky a v čom sa má zlepšiť. Zároveň by mu malo poskytovať motiváciu a vytvárať pozitívne podnety pre jeho ďalšie štúdium.

Učiteľovi, na druhej strane, by hodnotenie malo poskytovať spätnú väzbu o efektívnosti ním zvolených stratégií a postupov vo výučbe a primeranosti použitých vyučovacích metód. Taktiež by mu malo pomáhať pri analýze jeho vlastnej pedagogickej činnosti, viesť ho k lepšiemu poznávaniu svojich študentov a na základe vyvedených dôsledkov k hľadaniu správnych prístupov tak smerom k študentovi, ako aj k formám a metódam vlastnej výučby.

Najnovšie trendy v oblasti skúšania a hodnotenia zdôrazňujú diagnostikovanie aktivity a tvorivosti študentov (v protiklade ku kontrole úrovne memorovania a reprodukovania naučeného) a v súvislosti s učiteľom ako tvorcom hodnotiacich nástrojov, sa pozornosť sústreďuje na presnosť a objektívnosť jeho hodnotenia.

Didaktické testy

Oblíbeným a široko používaným diagnostickým nástrojom na zisťovanie kvality i kvantity vedomostí nadobudnutých v procese výučby sa v posledných dekádach stali didaktické testy. Ich obľúbenosť vyplýva najmä z ich hospodárnosti, t.j. možnosti „získania veľkého množstva porovnateľných

údajov v čo najkratšom čase“ (Kompolt 1998, s. 277). Test je špecifickým druhom skúšania a ak má splniť svoju diagnostickú funkciu, musia byť jeho výsledky analyzované, vyhodnotené a interpretované. Pri tvorbe testu sa nesmie zabúdať na dve základné vlastnosti, ktoré robia didaktický test opodstatnenou metódou pedagogickej diagnostiky, a tou je jeho **validita** (platnosť) a **reliabilita** (spoľahlivosť). Test je validný vtedy, ak v skutočnosti meria to, čo jeho tvorca merať chcel. Požiadavka validity testu je sústredená aj na fakt, že v teste by sa nemali objaviť prvky, ktoré neboli zakomponované do predchádzajúcej výučby. Druhou požadovanou charakteristikou testu je jeho reliabilita, ktorá je ukazovateľom presnosti a správnosti merania.

Proces konštrukcie didaktického testu je proces komplexný a zahŕňa niekoľko štádií:

1. Plánovanie testu

Prvým štádiom prípravy testu je jeho plánovanie, pričom musíme mať na zreteli o aký **typ** testu vlastne ide. V našom prípade išlo o konštrukciu záverečného examinačného resp. výstupného kognitívneho testu, ktorý má testovať jazykové vedomosti a spôsobilosti u študentov nefilologických odborov po tom, čo absolvovali dva roky povinnej odbornej jazykovej prípravy. Závěrečný test má zároveň zisťovať aj pokrok študijných a akademických kompetencií dosiahnutých v rámci kurzu.

2. Formulácia testových špecifikácií

Druhá otázka sa týka **obsahu** pripravovaného testu v prepojení na **špecifické ciele** testovaného programu. Každý spoľahlivý test by mal totiž vychádzať z konkrétnych cieľov zahrnutých v kurikule a v sylabách vzdelávacieho programu.

Všeobecné (aims) i špecifické ciele (objectives) inovovaného jazykového kurzu Angličtina pre humanitné a spoločensko-vedné odbory vychádzajú z akademických i praktických cieľov odbornej jazykovej prípravy študentov vysokoškolského štúdia. Korešpondujú s cieľmi, ktoré vo svojej výučbe zdôrazňuje systém UNICert®, a to najmä prípravu študentov na zvládnutie jazykových situácií v akademickom prostredí doma i v krajinách s cieľovým jazykom a odbornú jazykovú prípravu pre akademické a profesijné účely. Sylaby pre výučbu anglického jazyka v systéme UNICert® na Katedre jazykov FiF UK v Bratislave so zreteľom na dlhodobú stratégiu zakotvujú, že cieľom odbornej jazykovej prípravy „je získanie všestrannej jazykovej kompetencie adekvátnej špecifickému akademickému kontextu. V popredí záujmu sú teda vedomosti, znalosti, zručnosti a kompetencie v oblasti odborného štýlu spoločenských vied, dôležité z hľadiska univerzitného štúdia, budúcich profesijných potrieb a pre absolvovanie študijného pobytu na zahraničnej univerzite“ (Sylaby pre výučbu anglického jazyka v systéme UNICert® na Katedre jazykov FiF UK Bratislava. 2005, s.1).

V nami pripravenom inovovanom programe Angličtina pre humanitné a spoločensko-vedné odbory sú ciele výučby zamerané na rozvoj komunikačnej spôsobilosti v špecifickom prostredí, v ktorom sa študenti pohybujú. Študent-nefilológ si počas odbornej jazykovej prípravy nielen prehľbuje doterajšie jazykové znalosti, ale zároveň si osvojuje rôzne štýly vecnej komunikácie (hlavný záber je sústredený na odborný a čiastočne na administratívny štýl), učí sa správne narábať s textom, je vedený ku kreativite a k využitiu svojho potenciálu pri sprostredkovaní vlastných myšlienok. Tým jazyková kompetencia získavaná na vysokej škole nadväzuje na úroveň jazykovej kompetencie získanej na strednej škole a zároveň je posúvaná na úroveň vyššiu.

3. Vymedzenie kompetencií, ktoré majú byť testované

Ďalším dôležitým kritériom pri zabezpečovaní validity záverečného testu je sledovanie línie testovaných kompetencií, ktoré sú považované z hľadiska daného programu za kľúčové, a ktorým sa v rámci výučby venovala primárna pozornosť. V našom prípade ide o kontrolu a hodnotenie kompetencií **študijných, akademických a komunikačno-jazykových**, t.j. kompetencií, ktoré tvoria tri základné piliere inovovaného jazykového programu.

Nácvikom **študijných kompetencií** sa snažíme u študentov rozvíjať také zručností a stratégie, ktoré sú spojené s ich autonómnym učením sa, samoštúdiom, či kritickým sebahodnotením. Sústreďujeme sa aj na nácvik efektívneho čítania s hlavným dôrazom na porozumenie a tempo čítania, na prácu so slovníkom, akademický štýl, ale aj na rozvoj výskumných a referenčných študijných spôsobilostí. Závěrečný test sa v tejto oblasti zameriava najmä na kontrolu takých zručností a schopností, ako je efektívne a účinné čítanie akademických textov so zreteľom na identifikáciu témy (hlavná myšlienka textu), zistenie rémy textu (nový odkaz, správa, posolstvo) a na správnu sumarizáciu prečítaného textu. Súčasťou úloh zameraných na testovanie úrovne rozvoja študijných kompetencií je aj schopnosť vytvoriť rozšírenú definíciu odborného termínu a správne ju sformulovať na základe využitia akademického jazyka.

Akademické kompetencie si študenti v štvor-semestrálnom kurze osvojujú a rozvíjajú v niekoľkých oblastiach. Spočiatku je náš program zameraný na oboznamovanie sa so základmi všeobecného akademického jazyka. V prvom roku odbornej jazykovej výučby sú z tohto dôvodu osnovy orientované na všeobecnú akademickú slovnú zásobu bez ohľadu na študovaný odbor, čím sa študentom sprostreduje porozumenie základných princípov všeobecného akademického jazyka. V neskorších fázach sa sústreďujeme na získavanie a rozvoj takých zručností, ktoré umožnia študentom samostatnú prípravu akademicky orientovaných činností (schopnosť vyplňať prihlášky, napísať profesijný životopis a motivačný list, schopnosť orientovať sa v problematike akademických kurzov, kreditového systému a univerzitného vzdelávania a najmä na schopnosť rozpoznávať funkčné pôsobenie cudzieho jazyka s jeho praktickým využitím v rôznych situáciách v prepojení na akademické prostredie a budúcu profesiu). Rozvoj akademických kompetencií v záverečnom teste posudzujeme na základe úloh testujúcich akademickú slovnú zásobu. Na rozhraní zvládnutia študijných a akademických kompetencií sú úlohy s cieľom identifikovať rôzne signálne výrazy (linking/signal words) a určiť, aké funkcie v texte plnia.

Komunikačné jazykové kompetencie si študenti v kurze osvojujú prostredníctvom riešenia komunikačných úloh. Na ich splnenie sa musia používatelia jazyka zapájať do jazykových činností ako je recepcia, produkcia, interakcia a sprostredkovanie (mediácia) a zároveň musia ovládať určité komunikačné stratégie. Základ metodického prístupu v našich kurzoch tvorí práca s textom („pod textom rozumieme všetky varianty ústnej výpovede alebo písomného prejavu, či ich vnímame ako ukončený produkt, artefakt alebo ako cieľ či produkt v procese jazykovej prípravy“ – Eliášová 2008, s. 8). Rozmanité postupy, techniky a stratégie práce s textom sú zacielené na rozvíjanie vyššie špecifikovaných receptívnych i produktívnych rečových zručností, lingvistických a sociolingvistických kompetencií, ako aj na osvojenie si študijných návykov a zručností spätých s vysokoškolským štúdiom.

Závěrečný test je konštruovaný tak, aby na jednej strane odrážal rozvoj receptívnych činností a stratégií (najmä časť „Reading Comprehension“), a na strane druhej, schopnosť využitia produktívnych činností a stratégií študentov (najmä úloha na produkciu vlastného textu v časti „Study Skills“).

4. Testovacie metódy

Test, na základe testovaných kompetencií, zručností a spôsobilostí, je rozčlenený na tri základné časti, a to nasledovne:

- I. Čítanie s porozumením (Reading Comprehension)
- II. Študijné zručnosti (Study Skills)
- III. Akademická slovná zásoba (Vocabulary Check)

Pre časť **Čítanie s porozumením** bol vybratý krátky akademický text z oblasti spoločenských vied. Jeho porozumenie sa následne testuje formou úlohy s výberom odpovede, pričom výrok vychádzajúci z textu má len jednu možnú odpoveď. Úlohy s výberom odpovede (tiež polytomické úlohy) sú vďačnou testovacou metódou, pretože sa ľahko vyhodnocujú. Ich konštrukcia však nie je jednoduchá, pretože správna odpoveď musí byť jednoznačná a ostatné odpovede (distraktory) nesmú byť zavádzajúce (Turek 2005, s.238). Druhá úloha v tejto časti taktiež vychádza z prečítaného textu a študenti v nej majú sformulovať otázku, ktorá rozvíja kritické myslenie čitateľa. Tento typ úlohy má dvojaký cieľ. V prvom rade ide o preverenie schopnosti študenta vytvoriť syntakticky správnu otázku, navyše položenú hypoteticky alebo so zreteľom na hodnotenie zisteného javu, a v rade druhom, skontrolovať pochopenie rémy textu. Tretia úloha v tejto časti pozostáva z ďalšieho krátkeho textu s odborným zameraním a jeho porozumenie sa testuje formou dopĺňania chýbajúcich slov (tzv. close test). Pre oblasť Čítania s porozumením bolo z celkového skóre, ktoré má maximálnu hodnotu 80 bodov, vyčlenených 20 bodov.

Stupeň ovládania **študijných zručností** sa preveruje štyrmi úlohami a v ideálnom prípade môže študent za túto časť získať 40 bodov. Vyššia bodová dotácia je v tomto prípade opodstatnená, pretože tri úlohy sú zamerané: 1. na vlastnú produkciu krátkeho textu (listing paragraph), 2. na vytvorenie rozšírenej akademickej definície a 3. na sumarizáciu prečítaného textu s využitím parafrázovania. Ide teda o kontrolu zvládnutia produktívnych činností, čo považujeme za úkon náročnejší, ako využívanie receptívnych činností. Posledná úloha v tejto časti spadá svojím zadaním do oblasti, v ktorej sa prelína ako zvládnutie študijných, tak aj akademických kompetencií. Študenti majú za úlohu nájsť v prečítanom akademickom texte tranzitné výrazy, ktoré dávajú textu logiku a koherenciu. Súčasťou zadania je určenie funkcie týchto výrazov (napr. výraz poukazujúci na kontrast, príčinnno-následný vzťah, zdôraznenie, a pod.).

Akademická slovná zásoba je testovaná formou vytvárania synonymických a antonymických výrazov, predložkových väzieb a preveruje sa aj schopnosť správneho používania ustálených slovných spojení v rámci akademického jazyka. Za túto oblasť môže študent opäť získať 20 bodov.

5. Časové vymedzenie testu

Vzhľadom na fakt, že sa jedná o záverečný examinačný test s komplexnými a pomerne náročnými úlohami a zadaniami, na vypracovanie testu sme vymedzili 90 minút čistého pracovného času.

6. Administrácia testu

Proces prípravy testu od fázy plánovania až po jeho zadávanie je procesom komplexným a náročným. Ak má byť test validný a reliabilný, je nutné uskutočniť jeho pretest, ktorý tvorcomi testu

odhalí kritické položky, resp. nesprávne/nejasne zadané úlohy, poukáže na primeranosť časovej dĺžky riešenia testu i primeranosť náročnosti úloh. V našom prípade bol záverečný test pretestovaný jednak kolegami, ktorí poznajú sylaby kurzu i testované učivo, jednak určenou skupinou študentov, ktorí v minulom akademickom roku končili odbornú jazykovú prípravu v rámci našich kurzov.

Po oprave testov, zvážení pripomienok zo strany študentov, určení stredných hodnôt testu (aritmetický priemer a medián) a štatistickom vyhodnotení sme uskutočnili nutné opravy. Takto upravený test bol na konci letného semestra 2009/2010 distribuovaný študentom končiacim výučbu odbornej angličtiny v inovovanom programe Angličtina pre humanitné a spoločensko-vedné odbory.

Záverom je treba podotknúť, že didaktický test nie je jediným nástrojom záverečného hodnotenia našich študentov. V snahe o komplexnosť kontroly a študentského hodnotenia sme mu prisúdili 40% z celkového hodnotiaceho skóre. Ďalších 60% je vymedzených na hodnotenie ústnych prezentácií odborne orientovaných projektov. (Pre podrobnejší popis problematiky ústnych prezentácií realizovaných v rámci inovovaného kurzu odbornej angličtiny na našej katedre vid'. príspevok *Inovované prístupy ku skúšaniam a hodnoteniu študentov v kurzoch odbornej angličtiny na FiF UK v Bratislave*. Poděbrady, 2009).

Bibliografia:

Eliášová, V.: Obsahové a metodické komponenty jazykového vzdelávacieho a certifikačného programu UNlcert®. In: *Philologica LXI. Lingua academica (Zborník príspevkov učiteľov Katedry jazykov FiF UK v Bratislave)*, Bratislava, Univerzita Komenského 2008.

Kolektív: *Všeobecné ciele pre výučbu cudzích jazykov na Katedre jazykov FiF UK*. Bratislava, 2005.

Kolektív: *Sylaby pre výučbu anglického jazyka v systéme UNlcert® na Katedre jazykov FiF UK Bratislava*. Bratislava, 2005.

Kolektív: *UNlcert®, systém jazykovej výučby a certifikácie pre študentov nefilologických odborov*. Bratislava, Ekonóm 2004.

Kompolt, P.: Edukačné testy a diagnostikovanie. In: *Metodológia vied o výchove*, Bratislava Iris, 1998, s. 274–282.

Lacíková Serdulová, M.: Inovované prístupy ku skúšaniam a hodnoteniu v kurzoch odbornej angličtiny na FiF UK v Bratislave. In: *Sborník z mezinárodního semináře Výuka cizích jazyků – integrace a testování*, Poděbrady 23.-24.2009. Vyd. Univerzita Karlova v Praze, Ústav jazykové a odborné přípravy.

Skalková, J.: *Obecná didaktika*. Praha, Grada 2007.

Turek, I.: *Inovácie v didaktike*. Bratislava, Metodicko-pedagogické centrum 2005.

Summary

The primary focus of the paper is to introduce the process of planning and preparing of the final test for 2nd-year non-philological students, who do not study English as major and they are finishing their compulsory language academic education.

The final test was designed with the aim to assess the achievement of students` language competence after accomplishing their four-term English course. The paper describes the phases of the test planning and test design with reference to the test specification. The chosen testing strategies and methods are also discussed.

VÝUKA RUŠTINY VE DVOU FORMÁCH DISTANČNÍHO STUDIA NA OPF SU V KARVINÉ

Ljuba Mrovčová

Katedra cizích jazyků, OPF SU v Karviné

Příspěvek informuje dvou formách distančního studia, obsahu a struktuře učebního materiálu a eLearningových studijních opor pro výuku ruštiny ve sféře podnikání na OPF SU v Karviné.

1 Charakteristika studijních forem na OPF SU v Karviné

Na Obchodně podnikatelské fakultě v Karviné je nabízeno několik různých forem studia, které se navzájem liší délkou studia, typem docházky, cílovou skupinou studentů, apod. Dominuje *Prezenční forma studia*, souběžně s ní se realizují další dvě formy, a to *kombinovaná* a *celoživotní forma studia*. Tradiční forma tzv. distančního studia (dálkového studia) existovala na OPF SU v Karviné od založení Slezské univerzity (1990). Její transformace spolu s přejmenováním, inovační proces ve výuce a současná její struktura vznikala od roku 2002 a funguje v plné míře od roku 2004. Kombinované studium, které je akreditováno jako tříleté bakalářské studium s objem látky shodným se studiem v prezenční formě, má dvě formy: *klasickou formu* a *kombinovanou formu studia s podporou eLearningu*.

a) tzv. klasické kombinované studium

V průběhu jednoho semestru se účastní studenti *dvou třídenních soustředění* (čt, pá, so), kdy jsou jim v průběhu celého dne na přednáškách a seminářích předávány informace ve zhuštěné formě. V období mezi soustředěními studují účastníci této formy samostatně podle pokynů pedagoga. Ve zkuškovém období pak studenti absolvují prezenčně zkoušky nebo získávají zápočty z konkrétních předmětů.

b) kombinované studium s podporou eLearningu (zkráceně eLearning)

Studenti v průběhu semestru navštěvují pouze tři jednodenní *tutoriály*, kde je pro každý předmět (kurz) vyhrazen určitý časový interval (výuková hodina = 45 minut). Na rozdíl od klasické formy, kdy pedagog zčásti "učí", tutor není učitel a tutoriály neplní funkci přednášky, ale slouží především pro předávání organizačních a metodických pokynů v rámci daného předmětu. Po domluvě s tutorem je možné zařídit nadstandardní setkání v rámci předmětu, případně navštívit seminář daného předmětu s prezenčními studenty. Mezi jednotlivými tutoriály je zhruba měsíční prodleva, kdy výuka probíhá formou samostudia s využitím internetu a výukového systému Moodle. Studenti studují podle pokynů tutora obsahovou náplň jednotlivých kurzů, odevzdávají elektronické úkoly, odesílají on-line testy, diskutují v diskusních fórech z domova prostřednictvím internetu.

Je-li předmět zakončen zkouškou, ta se zpravidla koná na konci semestru prezenční formou (za osobní účasti studenta). Některé předměty jsou zakončeny pouze zápočtem, pro obdržení zápočtu je většinou nutno získat požadovaný počet bodů za splněné úkoly v rámci kurzu.

2 Proces zavádění eLearningu na OPF SU v Karviné

Slezská univerzita v Opavě, Obchodně podnikatelská fakulta v Karviné, Ostravská univerzita a Ekonomická fakulta Vysoké školy báňské – Technické univerzity v Ostravě zpracovaly v roce 2003 Společný projekt virtuální univerzity Moravskoslezského regionu VIRTUNIV, podporovaný Fondem rozvoje vysokých škol (FRVŠ), především z důvodu rozšíření distančního a celoživotního vzdělávání

pomocí on-line výuky. V roce 2003 vzniklo na Obchodně podnikatelské fakultě v Karviné oddělení eLearningu jako součást Katedry informatiky a v roce 2004 samostatný Ústav distančního vzdělávání (ÚDiV). Oddělení eLearningu se poté stalo součástí ÚDiV. Výuka v distanční bakalářské formě studia za podpory eLearningu byla zahájena v souladu s harmonogramem projektu v akademickém roce 2004/2005 s pilotní skupinou 40 studentů, a to v jednom studijním programu "Ekonomika a management" v oboru "Ekonomika podnikání v obchodě a službách". V letech 2005/2006 a 2006/2007 bylo přijato do prvního ročníku vždy 160 studentů a v roce 2007/2008 již 225 studentů. V současné době lze studovat na OPF SU v Karviné v distanční bakalářské formě eLearningem ve studijním programu Ekonomika a management dva studijní obory:

- studijní obor Ekonomika podnikání v obchodě a službách,
- studijní obor Marketing a management.

Tutoriály se konají v moderně vybavených čtyř počítačových učebnách s celkovým počtem 84 počítačů. Zároveň je podporována možnost pracovat na vlastních přenosných počítačích, pro něž jsou na některých učebnách dostupné elektrické a síťové zásuvky. V celém areálu hlavní budovy OPF SU v Karviné je pro všechny studenty zřízen přístup k internetu prostřednictvím bezdrátové sítě Eduroam.

Pro představu uvádíme obsahy jednotlivých tutoriálů.

Úvodní tutoriál

- Organizační záležitosti,
- představení kurzu v systému Moodle, poskytnutí přístupového klíče studentům,
- seznámení studentů s programovou náplní kurzu - ta je rovněž v samostatném souboru,
- diskuse.

Průběžný tutoriál

- Organizační záležitosti,
- diskuse k látce, problémy studentů s předmětem,
- speciální cvičný test (pouze pro vlastní kontrolu),
- diskuse nad tématy semestrálních prací.

Závěrečný tutoriál

- Organizační záležitosti,
- příprava studentů na zkoušku z předmětu, oznámení termínů zápočtů,
- diskuse k látce kurzu.

3 Charakter výuky cizích jazyků v tzv. klasické distanční formě na OPF SU v Karviné

Výuka cizích jazyků (v současné době je v obou formách kombinované distanční formy

4-semestrální, dříve 5-semestrální) probíhá obdobně jako ve všech kurzech klasické kombinované distanční formy ve dvou soustředěních, vždy po 3 vyučovacích hodinách (celkem 6 hodin během semestru). Pedagog seznamuje studenty s obsahem a strukturou jazykových kurzů, možnostmi konzultací a kontaktu mezi pedagogem a studentem, způsobem testování a hodnocení. Při vlastní výuce pedagog stručně shrnuje obsah témat vymezených pro kurz v daném semestru, odděluje podstatné od doplňujícího, vysvětluje obtížnější jevy, zadává úkoly pro samostatné studium a seminární práce, zodpovídá dotazy studentů k probíranému tématu. Pozitivem této klasické formy ve srovnání s eLearningovou je

6-hodinová prezenční výuka, kdy studenti osobně komunikují s pedagogem a mohou si v audio-orálních cvičeních ověřit správnost výslovnosti ekonomické terminologie.

4 Charakter výuky cizích jazyků eLearningovou formou na OPF SU v Karviné

Do interního univerzitního projektu VIRTUNIV byla zahrnuta pouze výuka dvou cizích jazyků – angličtiny a němčiny. Ruština byla zařazena do eLearnigové formy výuky později, v roce 2006, na žádost studentů a z iniciativy vyučujících.

Ve všech kurzech cizích jazyků stejně jako v ostatních kurzech studenti absolvují během semestru tři 45 minutové tutoriály, v nichž se řeší především organizační záležitosti a v nichž tutor předává metodické pokyny.

5 Učební materiály pro výuku ruštiny jako prvního cizího jazyka v kombinovaných distančních formách na OPF SU v Karviné

a) Základní studijní materiál pro studující klasické kombinované distanční formy tvoří v současné době moderní tištěná učebnice **Obchodní ruština (Русский язык в торговле)**, Mrověcová, L., Computer Press 2007, obsahovou náplní téměř shodná s vytvořenými distanční studijními oporami pro formu eLearning, a doplňující výukové materiály, které studenti aktuálně vyhledávají na ruských vyhledávačích: <http://rambler.ru>, <http://yandex.ru>, <http://www.list.ru> aj.

OBSAH UČEBNICE

Kniha obsahuje 13 kapitol, každá kapitola má stejnou strukturu a je členěna do pěti oddílů:

- 1. Výklad dané problematiky**
- 2. Praktické rady - odlišnosti a modelové ukázky**
- 3. Frazeologizmy a slovní zásoba**
- 4. Gramatický komentář**
- 5. Oddíl - Prověřte své získané znalosti a dovednosti**

1. Чешско-российские коммерческие контакты - взаимный интерес
2. Практический минимум по социокультурной адаптации в русской среде
3. Средства быстрого общения в сфере коммерции
4. Деловая переписка и коммерческая корреспонденция
5. Основные виды и образцы коммерческих писем
6. Выставки, ярмарки, аукционы
7. Презентация фирмы
8. Деловые переговоры
9. Международный контракт (договор, сделка)
10. Финансовые и банковские операции во внешней торговле
11. Международное страхование и страховые компании в РФ
12. Другие коммерческие и официальные сообщения
13. Заявление, резюме, объявление, конкурсное интервью

Slovník česko- ruský

Slovník rusko-český

Abreviatury

Klíč ke cvičením

b) Důležitým předpokladem úspěšného studia eLearningovou formou jsou distanční studijní opory. Anglické i německé e-learningové distanční studijní opory byly zpracovávány postupně v rámci projektu. Byly vytvořeny čtyři opory pro výuku angličtiny a němčiny jako prvního cizího odborného jazyka: **English for Professionals 1, 2, 3, 4** a **Deutsch für Handel und Unternehmen 1, 2, 3,4** a jedna opora specializovaná, pro angličtinu **Business Correspondence** a pro němčinu **Deutsch Interkulturell-Lesetraining**.

Ve snaze zajistit rovnocenný učební materiál pro studenty, kteří si vybrali studium odborné ekonomické ruštiny v eLearningové distanční formě studia, jsme se rozhodli podat v roce 2005 projekt FRVŠ - **Tvorba eLearningové opory pro výuku ruského jazyka ve sféře podnikání 1 (Ruský jazyk ve sféře podnikání 1)**, který byl v roce 2006 schválen a v únoru 2007 obhájen. Výuka podle prvního dílu opory, která byla zahájena v akademickém roce 2007/08, se osvědčila, studenti zvládali bez velkých problémů obsah opory a hodnotili oporu pozitivně. V roce 2009 byly realizovány, opět v rámci projektu FRVŠ, další dvě opory: **Ruský jazyk ve sféře podnikání 2, 3**, které tematicky navazují na první část a zachovávají v plné míře její strukturu. Závěrečná čtvrtá část bude mít charakter specializovaného kurzu s názvem

Obchodní korespondence v ruštině a bude zpracována opět v rámci už schváleného projektu FRVŠ v letošním roce 2010.

6 eLearningový kurz Ruský jazyk ve sféře podnikání 1, 2, 3

Studijní opory "**Ruský jazyk ve sféře byznysu 1, 2, 3**" byly vytvořeny pro studenty bakalářského studijního programu EKPO (obory Ekonomika podnikání v obchodě a službách (EKPO) a MME (Marketing management) kombinovaného studia formy e-learningu na OPF SU v Karviné, kteří si zvolili v bloku studia cizích jazyků ruský jazyk (může však být využita pro výuku obsahově stejného kurzu na jakémkoliv VŠ ekonomického zaměření).

Každá část opory obsahuje 5 ekonomických témat, která svým obsahem sledují reálnou situaci postupného navazování obchodních kontaktů s potenciálním ruským partnerem od seznámení až do uzavření kontraktu (viz dále obsah kurzu). Jednotlivé lekce mají stejnou strukturu, jsou členěny do tří částí: a/ aktuální texty k danému tématu, b/ lexikální materiál a gramatické jevy, c/ cvičná část s řadou typologicky rozmanitých cvičení, která rozšiřují znalosti, dovednosti a řečovou kompetenci studentů ruštiny sféry podnikání.

Po prostudování prvních pěti lekcí studijní opory "**Ruský jazyk ve sféře byznysu 1**" se studenti orientují v aktuálních vzájemných podnikatelských a obchodních kontaktech mezi ruskými a českými podnikateli (výhodné regiony a komodity), jsou obeznámeni se zvláštnostmi a odlišnostmi ruského sociokulturního prostředí, a tím také připraveni teoreticky i prakticky na pracovní pobyt na území RF. Pro zvládnutí reálné konverzace při navazování kontaktů s ruskými partnery a vedení prvních jednání si studenti osvojí dostatečné penzum slovní zásoby a frazeologizmů. Ve třech posledních lekcích prvního dílu získávají základní informace o výhodách a nevýhodách prostředků rychlého kontaktu (telefonu, faxu a e-mailu) v ruštině, o řečové etiketě při telefonování, naučí se frazeologizmy důležité pro jednotlivé fáze telefonického rozhovoru a procvičováním modelových dialogů se připraví na reálnou situaci.

Studijní opora "**Ruský jazyk ve sféře byznysu 2**" svým obsahem navazuje na oporu "Ruský jazyk ve sféře byznysu 1", obsahuje dalších pět lekcí. Struktura lekcí je shodná.

Studijní opora "**Ruský jazyk ve sféře byznysu 3**" svým obsahem a strukturou lekcí navazuje na studijní oporu "Ruský jazyk ve sféře byznysu 2".

Cílem studijních opor "**Ruský jazyk ve sféře byznysu 2, 3**" je poskytnout studentům další potřebné informace pro jednání s ruskými podnikateli, rozšířit jejich slovní zásobu v rámci zařazených tematických celků, seznámit je se vzory některých dokumentů, umožnit jim zopakovat a procvičit si určité mluvnické jevy pro správnou písemnou a ústní komunikaci v rámci nových témat.

Opory mají studenti k dispozici ve formátu PDF, korespondenční úkoly a testy jsou typologicky rozmanité, při jejich zpracovávání byly využity možnosti prostředí Moodle a studenti je vypracovávají formou on-line.

PODMÍNKY ABSOLVOVÁNÍ KURZŮ "Ruština ve sféře podnikání":

Počet kreditů: 5

Počet bodů pro zápočet: 60% z max.

Návaznosti kurzu: kurz může být zapsán nezávisle na ostatních

Body a bodované aktivity:

- v každém tématu (téma v kurzu = jedna kapitola opory) je zařazeno fórum, v něm se předpokládá řízená diskuse k probíranému tématu a příspěvky jsou hodnoceny max. 10 body za každé fórum (5 témat = max. 50 bodů); fóra jsou otevřena pro diskusi po celý semestr nicméně příspěvky jsou hodnoceny v každém fóru jen v určitém časovém rozmezí, a to například takto:
 - fórum k 1. tématu **od 8:00 do 23:55 13.10. do 26.10.20xx**
- v každé kapitole-lekci jsou vloženy;

Korespondenční úkoly, odevzdání úkolu je řešeno přes tlačítko "Upravit mé řešení úkolu", po jehož stisknutí se otevře zadání, pod nímž studenti naleznou okno. Do něj vepisují odpovědi podobně jako v běžných textových editorech, **seznam a termíny, dokdy je potřeba odevzdat bodovanou otázku či úkol**, naleznou studenti na odkazu "**Úkoly**" v levém sloupci kurzu;

Testy on-line (1 v každé lekci), které ověřují znalost učiva celé lekce;

- frekventant kurzu je hodnocen zvlášť za tři aktivity;
- korespondenční úkoly, které jsou limitovány časově a termínově;
- aktivitu ve FÓRECH;
- výsledek ZÁPOČTOVÉHO TESTU (100 bodů - úspěšnost 60%).

OBSAH KURZU "*Ruský jazyk ve sféře podnikání 1*"

L1 Чешско-российские коммерческие контакты - взаимный интерес

L2 Практический минимум по социокультурной адаптации в русской среде

L3 Быстрые средства общения в сфере коммерции - телефон

L4 Факс - новое средство общения в сфере коммерции

L5 Электронная почта - новое средство общения в сфере бизнеса

OBSAH KURZU "*Ruský jazyk ve sféře podnikání 2*"

L1 Выставки, ярмарки, аукционы (торги)

L2 Презентация фирмы

L3 Маркетинг и реклама

L4 Диалоговое деловое общение

L5 Групповые деловые встречи

OBSAH KURZU "Ruský jazyk ve sféře podnikání 3"

L1 Международный коммерческий контракт

L2 Документы во внешней торговле - ИНКОТЕРМС

L3 Транспортные и таможенные документы

L4 Платежные документы

L5 Банки в РФ и в ЧР

Opory jsou koncipovány tak, aby plnily následující funkce:

1. byly prostředkem pro získání nových informací ekonomicko-obchodního a sociokulturního charakteru důležité pro orientaci v problematice česko-ruské podnikatelské spolupráce;

2. byly vhodným učebním materiálem, který bude sloužit k rozšiřování jazykové kompetence v následujících lingvodidaktických disciplínách:

- čtení a porozumění středně obtížných odborných ekonomicky zaměřených textů;
- lexika (slovní zásoby a frazeologizmů potřebných pro konverzaci v rámci zařazených témat);
- konverzace v rámci témat zařazených do této e-learningové opory;
- mluvnice (jevů specifických pro odborný jazyk);
- psaného projevu (vyplňování formulářů, psaní stručných zpráv, reklamních inzerátů a prezentací).

Každá lekce obsahuje:

- **Nové informace v textech z oblasti ekonomicko-obchodní - kontrola pochopení obsahu textů;**
- **Lexikografický a gramatický oddíl** - modelové ukázky, frazeologizmy, slovní zásoba a gramatický komentář;
- **Praktický oddíl** zaměřený na procvičování předchozích dvou oddílů pomocí rozmanitých, cvičení, úkolů a testů.

Klíč

KORESPONDENČNÍ ÚKOLY a TESTY

A/ První oddíl obsahuje aktuální texty a přináší nové informace k danému tématu. Texty slouží také jako prostředek pro:

1. zdokonalení se ve čtení odborných ekonomických textů;
2. nácvik schopnosti se orientovat v jejich obsahové stránce;
3. nácvik schopnosti hledat a nalézt v odborném textu podstatné informace, odlišit je od méně důležitých;
4. nácvik schopnosti reprodukce nové informace, a to jak dílčí, tak celkové.

Při práci s texty si studenti přirozenou cestou rozšiřují dosavadní slovní zásobu o nová slova a slovní spojení potřebná pro komunikaci v rámci studovaného tématu. Pro usnadnění práce s texty mohou využívat slovník ve druhé části lekce, anebo pracovat s online slovníky na Internetu.

Za souborem textů následují otázky. Hlavním cílem práce s texty je naučit se samostatně stručně a výstižně formulovat odpovědi na otázky a po té reprodukovat obsah textů.

Teprve až se studentům podaří zvládnout tento úkol, mohou přejít k následujícímu oddílu.

B/ Druhý oddíl má charakter teoreticko-praktický a obsahuje čtyři pododdíly:

образцы - (vzory) - dokumentů souvisejících s obsahovou náplní lekce a modelové dialogy. Vzory dokumentů studentům slouží jako zdroj nové informace o podobě a formální úpravě ruských dokumentů, mohou si vyzkoušet jejich vyplňování, což jim pak v reálné situaci může usnadnit práci s těmito dokumenty. Modelové dialogy slouží jako příklad a inspiraci pro vlastní jejich transformaci; jejich nácvik by měl vést ke snadnější komunikaci v reálném prostředí.

слова и словосочетания – v této části opory jsou uvedena bohatou slovní zásobu slovíčka a slovní spojení potřebná pro komunikaci v rámci daného tematického celku; některá z nich by neměla být studentům neznámá, a proto si je jen zopakují, jiná budou pro ně nová, a ta je třeba si osvojit;

фразеологизмы – za slovní zásobou najdou studenti frazeologizmy a klišé potřebná pro komunikaci v rámci daného tematického celku; některá z nich se opakují, jiná budou pro nová, a ta je třeba si osvojit.

грамматический комментарий - (gramatický komentář) k vybraným mluvnickým jevům, které se v lekci často objevují.

C/ Třetí oddíl je označen jako *отдел "Проверьте себя"* - задания, упражнения, тесты.

V této části každé lekce studenti procvičují formou rozmanitých cvičení, úkolů a testů slovní zásobu a gramatiku celé lekce a ověřují si tak, v jakém rozsahu a nakolik aktivně zvládli její obsah.

Na závěr každé lekce je zařazen **KLÍČ**. Slouží k ověření správnosti odpovědí některých cvičení, ostatní cvičení jsou kontrolována tutorem dle pokynů daných v prvním tutoriálu.

V průběhu kurzu studenti pracují s informacemi z RUNETU (ruského Internetu – např. ruských internetových vyhledávačů (odkaz mají k dispozici v rámci kurzu): <http://rambler.ru>, <http://yandex.ru>, <http://www.list.ru>, rambler.ru, aport.ru apod.), s ekonomickými elektronickými časopisy a novinami a mohou poslouchat on-line audiomédia (ozvučené texty článků, blogy apod.).

Kontrola osvojení obsahové náplně jednotlivých lekcí je prováděna známými způsoby:

- formou diskusních příspěvků na určená aktuální ekonomická témata ve FÓRu;
- zasíláním korespondenčních úkolů k určenému datu;
- kurz je uzavřen zápočtovým testem v psané formě;
- studenti získají zápočet, splní-li všechny podmínky kurzu, s nimiž jsou obeznámeni v prvním tutoriálu.

Čas potřebný ke studiu







Čas potřebný ke zvládnutí k jednotlivých kapitol, a tím i celé opory, není uveden. Je ponecháno na každém studentovi, kolik času bude potřebovat k prostudování a zvládnutí obsahu každé kapitoly a jaké tempo si zvolí.

Příklady-vzory:

STRUKTURA LEKCÍ

Русский язык в сфере бизнеса 2

O kurzu podrobněji




-  Tutor: Ljuba MROVĚCOVÁ soubor
-  Průvodce kurzem Studijní materiál
-  Novinky a diskuse Fórum
-  Vaše vlastní poznámky ke kurzu
-  РЯСБ-2 - зачётный тест Úkol
-  Kompletní studijní opora soubor






Akreditace: Русский язык в сфере бизнеса II [OPF-ZS-09/10-KCJK/ER12-E]

1 ВЫСТАВКИ, ЯРМАРКИ, АУКЦИОНЫ (ТОРГИ)



ярмарках, экспонент, собрать и передать информацию,

привлечь внимание клиентов, аукционы, организация аукционов.





-  РЯСБ-2 Форум № 1 Fórum
-  Вступление Dokument PDF
-  Выставки, ярмарки, аукционы (торги) Dokument PDF

- **Проверьте себя**
-  РЯСБ-2 Контрольные вопросы № 1 Poznámky
-  РЯСБ-2 Корреспондентское задание № 1 Úkol
-  РЯСБ-2 Корреспондентское задание № 2 Úkol
-  РЯСБ-2 Корреспондентское задание № 3 Úkol
-  РЯСБ 2 Тест № 1 Test

Závěrečná část kurzu

-  Ruská fonetická klávesnice soubor
-  Ruská fonetická klávesnice on-line soubor

Интернет веб-страницы

-  Радио свобода РУ soubor
-  РИА Новости soubor
-  Яндекс soubor
-  Апорт soubor

Русский язык в сфере бизнеса 3

Témata, která jsou do opory zařazena, se týkají především struktury a obsahu různých smluv a mezinárodních obchodních kontraktů, dokumentů používaných v zahraničním obchodě (INKOTERMS) – přepravních, celních a platebních dokumentů, druhům bankovních operací a služeb poskytovaných bankami, systému bank v RF a ČR a prezentaci významných českých a ruských bank.

OBSAH 3

1 МЕЖДУНАРОДНЫЙ КОММЕРЧЕСКИЙ КОНТРАКТ	9
1.1 Первый раздел	10
1.1.1 Контракты, договоры, сделки.....	10
1.1.2 Международный коммерческий контракт.....	10
1.1.3 Форма международного контракта.....	11
1.1.4 Содержание международного контракта (см. образец во втором разделе).....	11

1.1.5 Преамбула.....	12
1.1.6 Существенные условия международного контракта.....	12
1.1.7 Обычные и прочие условия международного контракта.....	13
1.2 Второй раздел.....	14
1.2.1 VZORY, DIALOGY, DOKUMENTY 1.....	14
1.3 Третий раздел	30
1.3.1 PROVĚŘTE SVÉ ZNALOSTI 1.....	30
2 ДОКУМЕНТЫ ВО ВНЕШНЕЙ ТОРГОВЛЕ - ИНКОТЕРМС.....	41
2.1 Первый раздел.....	41
2.1.1 Основные документы в сфере внешней торговли	42
2.1.2 Коммерческие документы.....	42
2.1.3 По выполняемым функциям коммерческие счета подразделяются на:	43
2.1.4 Термины и условия ИНКОТЕРМС.....	44
2.1.5 Условия «ИНКОТЕРМС».....	46
2.2 Второй раздел.....	54
2.2.1 VZORY, DIALOGY, DOKUMENTY 2.....	54
2.3 Третий раздел	61
2.3.1 PROVĚŘTE SVÉ ZNALOSTI 2.....	61
3 ТРАНСПОРТНЫЕ И ТАМОЖЕННЫЕ ДОКУМЕНТЫ.....	75
3.1 Первый раздел.....	76
3.1.1 Транспорт и его планирование	76
3.1.2 Транспортные документы	78
3.1.3 Таможенные документы.....	84
3.1.4 Основные таможенные документы.....	84
3.1.5 Таможенная декларация	85
3.1.6 Сертификат или свидетельство о происхождении товара	85
3.1.7 Консульская фактура или консульский инвойс	86

3.1.8 Паспорт сделки	87
3.2 Второй раздел.....	87
3.2.1 VZORY, DIALOGY, DOKUMENTY 3.....	87
3.3 Третий раздел	96
3.3.1 PROVĚŘTE SVÉ ZNALOSTI 3.....	96
4 ПЛАТЕЖНЫЕ ДОКУМЕНТЫ ВО ВНЕШНЕЙ ТОРГОВЛЕ.....	102
4.1 Первый раздел.....	102
4.1.1 Международные расчёты.....	103
4.1.2 Денежные расчеты в экономике.....	103
4.1.3 Участники чековой операции	104
4.1.4 Участники вексельной операции	104
4.1.5 Аккредитив – L/C:.....	106
4.1.6 Виды аккредитивов.....	106
4.2. Второй раздел.....	107
4.2.1 VZORY, DIALOGY, DOKUMENTY 4.....	107
4. 1 Третий раздел	116
4.3.1 PROVĚŘTE SVÉ ZNALOSTI 4.....	116
5 БАНКИ В РФ И В ЧР.....	121
5.1 Первый раздел.....	122
5.1.1 Банки.....	122
5.1.2 Особенности банковской системы РФ и ЧР, известные банки.....	122
5.1.3 Задачи и функции Центрального банка РФ.....	124
5.1.4 Деятельность коммерческих банков.....	124
5.1.5 Валютная политика в банках РФ.....	126
5.1.6 Клиентура банков, СВИФТ.....	127
5.1.7 SWIFT (СВИФТ).....	127
5.2 Второй раздел.....	128

5.2.1 VZORY, DIALOGY, DOKUMENTY 5.....128

5.3 Третий раздел140

5.3.1 PROVĚŘTE SVÉ ZNALOSTI 5.....140

1 МЕЖДУНАРОДНЫЙ КОММЕРЧЕСКИЙ КОНТРАКТ

RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY 1

Kapitola obsahuje:

- co je to obchodní smlouva,
- jaký obsah má mezinárodní obchodní smlouva,,
- co je to preambule,
- jaké jsou obligatorní podmínky mezinárodní smlouvy,
- jaké jsou doplňující podmínky mezinárodní smlouvy.

Najdete v ní také:

- vzorové situační dialogy a polylogy;
- bohatou slovní zásobu potřebnou pro komunikaci v rámci probíraného tématu;
- frazeologizmy potřebné pro komunikaci v rámci probíraného tématu;
- výklad gramatiky, která souvisí s tématem.

Závěrečný třetí oddíl

- obsahuje rozmanitá cvičení určená k procvičení slovní zásoby a mluvnice.

CÍLE KAPITOLY 1

Po prostudování této kapitoly budete vědět:

- jakou strukturu a formu má mezinárodní kontrakt,
- naučíte se klíče typická pro jazyk smluv.

Pokud se chcete seznámit blíže se strukturou eLearningu na OPF SU, naleznete základní informace na adrese: <http://elearning.opf.slu.cz> po kliknutí na odkaz Informace o studiu vlevo nahoře (nemusíte být přihlášení).

Literatura

Kopecký, K.: E-learning (nejen) pro pedagogy. Olomouc, 2006, ISBN 80-85783-50-9, 128 s.

Korviný, P.: eLearning na OPF SUO – problémy a řešení. Informatika XVIII/2006.

Mrověcová, L.: Obučeniye delovomu russkomu jazyku - novaja forma obučenija e-Learning I. Обучение деловому русскому языку - новая форма обучения e-Learning I, Kongres MAPRJAL, 17.-23. září 2007, Mir russkogo slova i russkoe slovo v mire, tom 3 - Russkij jazyk: Diachronija i dinamika jazykovych processov, Funkcionalnyje raznovidnosti russkogo jazyka. Heron Press Sofia 2007, ISBN 978-954-580-215-7, s. 430-436.

Mrověcová, L.: Obchodní ruština, Computer Press, a.s., Brno 2007, ISBN 978-80-251-1598-5. Prodejní kód: KEJ006, 463 s.

Mrověcová, L.: Ruský jazyk ve sféře podnikání I, II, III, studijní distanční opory, 2007, 2009.

Ramík, J.: Distanční studium na Obchodně podnikatelské fakultě Slezské univerzity v Karviné, INSPO 2005.

Summary

A modern, computer-enhanced 'E-learning' system, which is naturally suited for distance-education programmes, has been successfully employed in the teaching of Business Russian at the School of Business Administration of the The Silesian University. We present the content and structure of this E-learning course and discuss its advantages and disadvantages for the language teaching.

K PROBLEMATICE VÝUKY LINGVISTICKÉ TERMINOLOGIE CIZÍCH JAZYKŮ

Pavel Pečený

Univerzita Karlova v Praze, Ústav jazykové a odborné přípravy

Úvod

Na mezinárodní konferenci „Lingua Terminologica“, kterou pořádala v březnu tohoto roku Metropolitní univerzita Praha, zaznělo několik příspěvků věnovaných lingvistické terminologii a odbornému diskurzu ve výuce češtiny pro cizince (Hádková 2010, Hradilová 2010). D. Hradilová se ve svém příspěvku zaměřuje na terminologii jmenné flexe a zamýšlí se mimo jiné nad faktory, které ovlivňují využitelnost terminologie ve výuce. Jinými slovy uvažuje o tom, za jakých podmínek je vhodné nebo žádoucí lingvistické termíny při prezentaci českého gramatického systému cizincům používat a jaké z nich zvolit. V našem příspěvku si klademe otázku, která jistě mnohé čtenáře nad zmíněným článkem napadne a kterou D. Hradilová sama nejednou naznačuje. Máme kromě výuky praktického jazyka vyučovat i metajazyk? Uvažujeme tedy o smysluplnosti, funkčnosti a efektivnosti řízeného osvojování lingvistické terminologie a podmínkách, které zařazení lingvistických termínů do výuky ovlivňují.

Mohli bychom na tomto místě začít s výkladem o problémech lingvistické terminologie a její obecné charakteristice. Domníváme se ovšem, že není třeba znovu žehrat na zjevnou nejednotnost v užívání termínu a postupování původem odlišných nomenklatur. Čtenáře můžeme odkázat na sborník *Školská jazykovědná terminologie* z konference v roce 2001 (viz seznam literatury). Budeme se tedy spíše snažit o představení návrhu, jak se s daným stavem v konkrétních případech vyrovnat. Uvědomujeme si ovšem, stejně jako D. Hradilová (Hradilová 2010, s. 130), že „způsob využití jazykovědné terminologie ve výuce závisí do značné míry na zvoleném metodickém přístupu a na jazyce, v němž je výuka vedena“. Předem proto předesíláme, že náš článek nepřinese žádné překvapující řešení. Necháváme na čtenářích, aby si z našeho výkladu a uvedených příkladů sami učinili pro ně relevantní závěry.

Terminologické systémy v lingvistické bohemistice

Situaci, která panuje v užívání lingvistické terminologie, jistě také nemusíme nijak dlouze přibližovat. Setkáváme se dvěma navzájem se prostupujícími terminologickými aparáty. Proti českému názvosloví stojí terminologie latinská (s případnou hláskovou i tvaroslovnou modifikací pro češtinu), která je většinou chápána jako internacionální. Nutno podotknout, že tento stav můžeme pozorovat nejen v češtině. Dvojí terminologický systém nalezneme také v jiných evropských jazycích, např. v němčině. Avšak jistou specifičnost můžeme sledovat v zacházení s oběma systémy. Záměrně zde mluvíme o jejich prostupnosti. Zcela běžně se v rámci jednoho textu objevují jak české termíny, tak jejich mezinárodní protějšky. Často k tomu dochází bez zjevné motivace i v odborných textech. Dokonce i v případě konkrétní nomenklatury jsme v jistých situacích svědky kombinací obou systémů. Narážíme tu například na označení slovních druhů. Vedle těch, kteří vyjmenují všech deset slovních druhů pouze česky nebo latinsky, bude nepochybně celá řada těch, kteří některé slovní druhy pojmenují českým termínem (nejčastěji zájmeno a číslovku) a jiné mezinárodním. Pokud někdy dochází ke spojování českého a mezinárodního termínu v jednom sousloví, mluví se o „hybridním terminologickém sousloví“ (Hradilová 2010, s. 131), např. posesivní zájmeno, demonstrativní zájmeno apod.

Z analýzy učebnic¹, kterou D. Hradilová prezentuje, vyplývá, že i v materiálech pro začátečníky se kromě internacionální terminologie, kterou bychom jistě očekávali, objevuje i terminologie česká. Ve všech případech ale v menším množství. Když se na dostupné výsledky podíváme podrobněji, uvidíme, že české termíny jsou obvyklé tam, kde se běžně používají i v lingvistické bohemistice (viz výše slovní druhy – zájmeno, číslovka). Nejde tedy primárně o jev specifický pro učebnice cizího jazyka, resp. češtiny pro cizince. Můžeme se například domnívat, že termín „pronomén“ se užívá méně často, protože se v češtině obtížně skloňuje (podobně „numerále“). Naproti tomu jednoslovné termíny „substantivum“ nebo „adjektivum“ jsou výhodnější, než česká sousloví „podstatné jméno“ a „přídavné jméno“.² Lze jen odhadovat, jak by dopadla analýza v případě terminologie spojené s konjugací sloves.

Nyní, když máme alespoň obecnou představu o stavu terminologie v lingvistické bohemistice a v některých učebnicích češtiny, můžeme se dále zamyslet nad tím, zda je vůbec smysluplné pracovat s ní při vyučování a jak postupovat. V případě češtiny pro cizince je výchozí situace značně komplikovaná. Cizinci, kteří přijíždějí do České republiky, aby zde studovali, nebo ti, jež studují v zahraničí, tvoří velmi různorodou skupinu (srov. např. Hádková 2010, s. 117). Na zřeteli proto musíme mít několik zásadních činitelů, které budou ovlivňovat, jaký přístup k začlenění lingvistické terminologie do výuky zvolíme.

Zaměření kurzu, doba trvání, instituce

Vnějšími činiteli jsou zaměření kurzu, doba, po kterou se čeština vyučuje, a případně instituce, která výuku organizuje. Zaměření se snaží vyjít vstříc cílům a požadavkům uchazečů, ale je také částečně dáno posláním a typem vzdělávací instituce.

V prakticky orientovaném krátkodobém kurzu, jenž si klade za cíl účastníky co nejrychleji připravit na běžné komunikační situace, nebývá většinou nutné podrobně objasňovat gramatická pravidla a můžeme si vystačit s několika málo termíny. Většinu jazykových prostředků si účastníci osvojují agramaticky (jako fráze). Modelovým uchazečem v takovém kurzu je člověk, který se potřebuje domluvit a nezajímá se příliš o to, proč a jak jazykové jevy používá.

Pokud se praktický kurz realizuje v dlouhodobé variantě, je na místě gramatickou terminologii budovat postupně. Vycházíme ze znalostí, jež si účastníci přináší, stavíme na nich a postupně zavádíme nezbytně nutné termíny. Účastníci kurzu si nemusí uvědomovat, že jim osvojená terminologie pomáhá v dalším studiu (srov. Hradilová 2010, s. 127). Pokud je to možné, je dobré upozornit na to, proč se daný termín učí a kde se s ním mohou setkávat. Vedeme je k tomu, aby jej sami užívali, protože jen tak poznají jeho užitečnost. Vyučující ovšem musí obezřetně volit, které termíny jsou ve výuce nezbytně nutné. Nemá cenu věnovat úvodní hodiny elicítaci terminologického aparátu, termíny zavádíme do výuky, až když jsou aktuální.

Co se týká užití české nebo mezinárodní terminologie, ukazuje se volba často jako „vynucená“ konkrétním průběhem výuky, učebním materiálem a profilem účastníků. Jednoznačně praktičtější je zvolit u jmenné flexe internacionální názvy pádů a rodů, jsou jednoslovné a šance, že se s nimi účastníci setkali, je vyšší. U termínu z oblasti slovesné konjugace může být pro označení slovesného času výhodné

¹ Bednářová, I.; Pintarová, M.: *Communicative Czech (Elementary Czech)*. Praha, ÚJOP 1995.; Holá, L.: *New Czech Step by Step*. Praha: Akropolis 2004 a Cvejnová, J.: *Česky, prosím I*. Praha: Karolinum 2009.

² Otázkou zůstává, jaký je stav a motivace užívání českých nebo mezinárodních termínů v případech jako „prepozice“, „verbum“ atd.

užívání české terminologie. Přítomný čas uchazeči ze začátku pojmenovávat nemusí, a když se doberou užití minulého času, většinou už znají slova „minulý“ a „čas“, takže je pro ně termín „minulý čas“ srozumitelný. V mnoha případech je tak česká terminologie výhodná pro účastníky, kteří nemají povědomí o internacionální terminologii a vycházejí pouze z cílového jazyka, tj, češtiny (srov. budoucí čas – budu, číslovka – číslo apod.).

Naproti tomu u účastníků kurzů odborného jazyka můžeme předpokládat zběhlost v práci s terminologií a její zařazení do vyučování může pomoci k efektivnějšímu a rychlejšímu osvojení gramatických jevů. Uchazeči většinou s termíny pracují cílevědomě a jejich oprávněnost akceptují přirozeně. I přesto se držíme zásady, že terminologii budujeme postupně. Měli bychom se ale stále držet jen termínů, které jsou nezbytně nutné, protože odborný jazyk sám o sobě obsahuje vlastní terminologii.

Specifická je pozice účastníků v kurzech lingvistické bohemistiky na univerzitě. U nich se dá předpokládat zkušenost s mezinárodní terminologií a není třeba se bránit zavedení obsáhlejšího terminologického aparátu, včetně české nomenklatury.³ Je ale nutné dbát také na to, aby se účastníci obeznámili i s územ užívání daných termínů v odborném diskurzu (viz níže).

Věk, vzdělání a mateřský jazyk účastníků kurzu

Kromě vnějších faktorů ovlivňují práci s lingvistickou terminologií ve výuce také vnitřní činitelé. Jsou jimi především věk, vzdělání a mateřský jazyk účastníků kurzu.

D. Hradilová (2010, s. 127) trefně shrnuje vztahy prvních dvou, když píše, že „lze předpokládat, že studentům vyššího věku, s vyšším dosaženým vzděláním a s dobrými heuristickými schopnostmi nebude používání metajazyka činit obtíže, ba naopak že povede k vyšší efektivitě výuky“. Zvláštní roli pak hraje jazykové vzdělání účastníků. Máme na mysli to, zda uchazeč ovládá nějaký jiný jazyk než mateřský. Pokud má zkušenost s osvojováním cizího jazyka, můžeme očekávat, že se v jisté podobě setkal s internacionální terminologií, a je jen otázka, jestli studoval jazyk typologicky bližší, nebo vzdálenější. Stejně uvažujeme i o mateřském jazyce. Účastníci s flektivním mateřským jazykem snadněji akceptují terminologii jmenné flexe, protože i když nebudou dané termíny znát, mohou si je usouvztažnit se známými jevy.

Odborný lingvistický diskurs češtiny a němčiny

V následujícím oddílu bychom rádi v několika poznámkách upozornili na problematiku práce s odborným lingvistickým diskurzem cizích jazyků. Pro náš příspěvek jsme zvolili konfrontaci výuky němčiny a češtiny jako cizích jazyků v akademickém prostředí (germanistika na FF UK v Praze a česká filologie na Universität Regensburg v Německu).

S terminologií se studenti seznamují od začátku studia – v přednáškách, seminářích a jazykových cvičeních. V Česku se od začátku studia pracuje s mluvicemi a příručkami v cílovém jazyce. V obou programech se vyučuje domácí i mezinárodní terminologie. To může být úskalí hlavně pro studenty z Německa, kteří si musí zvyknout na prostupnost obou systémů v češtině (viz výše). V němčině sice také existuje dvojí terminologický aparát (domácí a mezinárodní), ale v akademickém prostředí se až na výjimky užívá pouze mezinárodní lingvistická terminologie.

³ Domníváme se, že je to vhodné i v případě, kdy účastníci mezinárodní terminologii neovládají. Její studium, stejně jako studium české terminologie, je pak nedílnou součástí jazykové výuky.

Obtíže mohou nastat také v případech odlišné kategorizace gramatických jevů. Studenti si musí uvědomit, že pro jeden jev nebo prostředek budou používat jiný termín v mateřském a jiný termín v cílovém jazyce, např. člen v němčině – zájmeno v češtině, partikule v němčině – adverbium v češtině apod. Musí si také osvojit termíny pro jevy a prostředky, které se v jejich mateřském jazyce nevyskytují, např. odlučitelná předpona, háček. Problémem bývají také termíny z oblasti stratifikace jazyka, např. hovorová vs. obecná čeština, nebo syntaktická terminologie. V německé terminologii se například některé větné členy označují popisněji, než je tomu zvykem v češtině, např. doplněk – „prädikatives Attribut zum Subjekt/Objekt“. To může souviset s nutností označit větný člen precizně pro určení jeho pozice ve větném rámci. Pokud českým studentům takové rozlišení unikne, mohou se dopouštět nepřesností například při konstrukci věty s neutrálním slovosledem.

Závěr

Ukázali jsme, že začlenění lingvistické terminologie do výuky závisí na několika faktorech, které se společně podmiňují. Proto se nám v tomto okamžiku jako zásadní jeví individuální přístup vyučujícího ke skupině, případně nastavení kurzu s ohledem na předpokládaný výstup a objektivní potřeby účastníků. Vlastní přístup vyučujících a autorů učebních materiálů často, a je to pochopitelné, vychází se z mateřského jazyka v daném prostředí (např. učebnice němčiny z Německa užívá mezinárodní terminologii, česká varianta českou). D. Hradilová (2010, s. 136) v závěru svého příspěvku uvádí domněnku, že terminologie v učebnicích češtiny pro cizince by měla být jednotná a nejlépe internacionální. Internacionální terminologií jistě vycházíme vstříc větší skupině uživatelů, než terminologií českou. Zároveň bychom ale měli myslet na popisnost termínů. Jestliže můžeme využít českého termínu, který vychází z pojmenování, která už uživatel ovládá, nebraňme se mu. Není vždy účelné zavrhnout prostupnost českého a mezinárodního systému, pokud tím účastníkům kurzu usnadníme studium. Z toho pohledu jsou akceptovatelná a užitečná také tzv. hybridní terminologická sousloví. Cizinci, kteří se učí česky s cílem dosáhnout na prahovou úroveň, nepotřebují ovládnout celý terminologický aparát a domníváme se, že výše uvedený přístup k výuce termínů jim může pomoci nejvíce. Studenti filologických oborů, např. lingvistické bohemistiky by si pak vedle samotné terminologie měli osvojit způsob, jakým se s ní v cílové jazykové oblasti zachází.

Literatura:

Čechová, M.: Některé aspekty tvorby a změn lingvistické terminologie. *Český jazyk a literatura*, 1997/1998, č. 1–2, s. 12–17.

Grammatische Terminologie in Sprachbuch und Unterricht. Bausch, K. – Grosse, S. (eds.), Düsseldorf, Schwan 1987.

Hádková, M.: Místo metajazyka (lingvistické terminologie) ve vyučování češtině jako cizímu jazyku. *Čeština doma a ve světě*, 5, 1997, č. 2, s. 28–29.

Hádková, M.: Odborný diskurs a čeština pro cizince. In: *Lingua Terminologica*. Praha, MUP 2010, s. 116–124.

Hradilová, D.: Terminologie jmenné flexe a možnosti jejího využití ve výuce češtiny pro cizince. In: *Lingua Terminologica*. Praha, MUP 2010, s. 125–139.

Hesláře jazykovědné terminologie používané při výuce na 1. a 2. st. ZŠ a na SŠ, MŠMT.
<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolska-jazykovedna-terminologie-1>, 31. března 2010.

Machová, S.: Lingvistická terminologie. In: *TERMINA 2000*, J. Žemlička (ed.), Galen, Praha 2000, 212–215.

Machová, S.: Terminografie. In: *Manuál lexikografie*, F. Čermák – R. Blatná (eds.), H&H, Praha 1995, 137–157.

Školská jazykovědná terminologie. Hájková, E – Machová, S. (eds.), Praha, Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta 2002.

Resumé:

Příspěvek se věnuje otázkám, které jsou spojené s vyučováním a osvojováním lingvistické terminologie v cizích jazycích, konkrétně češtině pro cizince. Zabývá se mimo jiné vztahem tradiční latinské terminologie a lingvistické terminologie mateřského a cílového jazyka. V první části postupně probíráme specifika odlišných typů kurzů – podle zaměření a doby trvání; podle věku a vzdělání frekventantů, podle jejich cílového a mateřského jazyka atd. Ve druhé části se v širších souvislostech zaměřujeme na problematiku práce s odborným lingvistickým diskursem češtiny a němčiny. Docházíme k závěru, že při začlenění lingvistické terminologie do výuky směřující k prahové úrovni je nutné dbát především na uživatele a nabízet mu termíny bližší, srozumitelné a popisné. Z toho důvodu není nutné dávat vždy přednost mezinárodní terminologii, naopak je vhodné vycházet z předchozích zkušeností účastníků kurzu.

Summary

The paper deals with issues that are related to teaching and mastery of linguistic terminology in foreign languages, namely Czech for foreigners. Besides others it deals with the relationship of traditional Latin terminology and linguistic terminology of the mother tongue and the target language. In the first part we discuss the specifics of different types of courses – the orientation and duration; age and education of participants, according to their target language and mother tongue, etc. In the second part we think about working with linguistic discourse in Czech and German. We conclude that the inclusion of linguistic terminology in teaching towards the threshold level should be taken mainly with respect to the participant of the course and should offer him clear and descriptive terms. It is not necessary to always give priority to international terminology, but teaching should be based on previous experience of participants.

ODBORNÝ JAZYK PRO ZAČÁTEČNÍKY?

Teresa Piotrowska-Malek
Universytet Warszawski, Varšava

Ve svém příspěvku bych se chtěla věnovat možná poněkud okrajovým, ale velmi zajímavým problémům, které souvisí s výukou češtiny pro katolické kněze. Chci se přitom soustředit na situaci, která se může zdát poněkud atypická, ale která se přes svou neobvyklost opakovala už několikrát.

Nejde mi tady o situaci, ve které se k plnění kněžského povolání v cizí zemi připravují mladí lidé, kteří, vědomi toho, že budou v budoucnu působit v církvi v České republice, buď studují (respektive budou studovat) na českých teologických fakultách, nebo sice už školu absolvovali, ale mají na přípravu ke svému budoucímu působení nějakou dobu, postačující pro výuku jazyka.

Chci se tady rozdělit o své zkušenosti a případně i očekávat rady do budoucna (i když, doufám, taková situace se už často vyskytovat nebude) se situací, ve které budoucí farář má na jazykovou přípravu několik týdnů, a po této době musí, velmi často jako jediný kněz, převzít povinnosti v české, nebo moravské farnosti od kněze, který už dosáhl tak pokročilého věku, že nejenom není schopný konat svou práci, ale není také moc schopný dál bydlet sám ve svém dosavadním působišti – to znamená nemůže poskytnout pomoc svému nástupci, který skoro od začátku je odkázán sám na sebe.

Můžeme se jenom domnívat, odkud pramení takové postoje církevních hodnostářů, kteří neberou v úvahu jazykové možnosti budoucích farářů. Proces rozhodování buď probíhá v polských církevních orgánech, a tady je pro každého jasné, že kněz, který zná polštinu si bez problémů poradí také i v českém prostředí, anebo na ještě vyšší, univerzální úrovni, kde si asi církevní hodnostáři vůbec neuvědomují, jaké jsou rozdíly mezi sice blízkými, ale odlišnými jazyky. Možná by nikoho nenapadlo poslat kněze do nějaké africké země bez znalosti místního jazyka, anebo aspoň jazyka země, která v koloniální době vládla tím regionem a má tam doteď velmi často své vlivy. Ale do Čech....

Je tady ještě jedna okolnost, znesnadňující proces výuky, a to je lidský faktor. Velmi často budoucí misionáři jsou už lidé dospělí, kteří mají svou utkvělou představu, co budou a co nebudou na svém budoucím působišti potřebovat. A velmi často není snadné jim tyto představy, nejčastěji úplně mylné, vyvrátit.

Jaké jsou ty představy? Kněží jsou většinou přesvědčeni, že to, co potřebují, je jakýsi „církevní“ jazyk, to znamená hotové formulace, které bez problému lze najít v různých modlitebních knihách, a úkol učitele spočívá jenom v jejich „procvičení“. Nepotřebují gramatiku, běžnou slovní zásobu, žádné fráze běžné komunikace. Tak pojatou výuku jazyka lze skutečně zvládnout během několika týdnů. Stačí to však skutečně kněžům ke komunikaci s farníky?

Asi před dvěma léty jsme měli zde v Poděbradech příležitost slyšet referát o češtině pro cizí studenty lékařské fakulty, kteří studovali anglicky a nehodlali v budoucnu působit v České republice, nýbrž ve své zemi a češtinu potřebovali během praxe v české nemocnici k tomu, aby mohli komunikovat s pacienty a ptát se jich na jejich zdravotní stav a potíže. I tady se však vyskytoval problém, že seznam frází, které po takovém specializovaném a „omezeném“ kurzu budou mít k dispozici, doplnit nemusí stačit ve skutečném kontaktu s lidmi, protože za prvé nemusí rozumět odpovědím, které se vymykají očekávaným představám o tom, jak lze odpovědět na jistou otázku, doplnit a za druhé nebudou schopní/i

-pohotově reagovat na netypické reakce. Tím více se to vztahuje na kněze, kteří budou působit samostatně a pokud chtějí vůbec v jisté společnosti fungovat, musí do ní jistým způsobem „zapadnout“, také jazykově.

K čemu kněz potřebuje jazyk? Taková otázka se zdá úplně nesmyslná, ale je to dotaz, který jsem musela několikrát položit svým „studentům“, abych je upozornila na to, že jejich optimismus, že se naučí češtinu za pár týdnů, pramení spíše z neznalosti skutečných potřeb. K čemu tedy? Pochopitelně k tomu, aby mohl sloužit mši a ostatní bohoslužby. Tady je skutečně situace do jisté míry nejjednodušší. Stačilo by se dobře naučit hotové formulace, přitom i během bohoslužby má kněz k dispozici knihy, které může využít. Je to však všechno, pokud jde o samotné bohoslužby? A co to znamená dobře se naučit hotové fráze, velmi často jazykově dost obtížné? Obsahem bohoslužby jsou kázání a existují sice, jak jsem se dozvěděla, určité pomůcky, které pomáhají kněžím připravit jejich proslov, ale těžko si představíme situaci, ve které se kněz spokojí s hotovým, připraveným textem a nebude ho chtít přizpůsobit určitým aktuálním okolnostem. K tomu potřebuje jazykovou kompetenci přesahující znalost bohoslužebních formulací. A ještě druhý faktor. Jazyk používaný během bohoslužeb není jednoduchý. Jak se budou dívat farníci na kněze koktajícího u oltáře, čtoucího s velkým úsilím modlitby a požehnání? Stresová situace, a takovou bude asi pro kněze situace, kdy se ocitne v úplně jiné zemi, bez dobré znalosti jazyka, sám v novém prostředí, může jazykové problémy, dokonce i problémy s vyslovením známých už frází, znásobit. Jak taková situace bude působit na posluchače? Četné vtipy o cizincích právě využívají jako humoristický faktor prohrěšky proti jazykové správnosti nebo přímo neznalost cizího jazyka. Ergo: cizinec, který mluví špatně, může být docela sympatický, vážíme si toho, že se snaží mluvit v našem jazyku, rádi mu pomůžeme, přijmeme ho mezi sebe. Ale určitě neznalost jazyka u cizince, jeho směšné chyby mohou, i když podvědomě, způsobovat, že se na něj díváme trochu „shora“. Polák, který mluví česky, zná jazyk velmi málo a spoléhá na to, že jsou to jazyky podobné, se určitě nevyhne zábavným chybám. Neznalost jazyka ovlivňuje celou situace kněze: může být všimán jako sympatický, ale mnohem těžší bude pro něj získat si u svých farníků úctu. k

Bohoslužby nejsou však jediným místem působení kněze. Velmi těžkou situací bude pro něho určitě zpověď. Musí nejenom zase použít určité formulace, ale musí rozumět hříchům, které mu věřící vyznávají, jinak se nemůže rozhodnout, jestli má hříšníkovi hřích odpustit anebo ne. Měl by také poskytnout zpovídajícímu se příslušné ponaučení, související s jeho hříchy. I když seznam typických hříchů, ze kterých se vyznává většina lidí, se dá předpokládat a procvičit, nelze vyloučit, že se může objevit prohrěšek dost neobvyklý, který knězi, neznajícímu dobře jazyk, může způsobit značné potíže.

Kromě toho kněz musí s lidmi vyřizovat různé situace na farním úřadě. V českých podmínkách nemůže očekávat, že bude mít při této práci zástupce, všechny formální a neformální záležitosti spojené se svatbami, pohřby, křty atd. musí vyřídit sám. A zase: můžeme probrat několik základních frází, které v této situaci použije, ale kromě toho by měl také umět aspoň vyjádřit soustrast, případně poblahopřát svým farníkům.

Může však kněz skutečně omezit své kontakty s farníky jenom na „pracovní“ situace? Zmínila jsem se už o tom, že bude působit v cizí zemi, což pro něj nemusí znamenat úplně komfortní situaci. Někteří kandidáti na české farníky si ani neuvědomovali, v jak odlišné situaci, když to srovnáme se situací kněze v Polsku, se ocitnou. Slyšela jsem vyslovovat názory, že to není přece daleko, lidé nemůžou být tak odlišní. Je to pravda, lidé se možná mezi sebou až tak moc neliší, ale zcela jiná je situace náboženství v České republice. Musíme si uvědomit, že kněz, pokud bere svou misi vážně, se musí snažit lidi

získat, v žádném případě je nesmí odrazovat. Bez kontaktu s místní komunitou to nebude možné. A takový kontakt není možný bez znalosti jazyka. Kněz musí také vědět, že místní obyvatelé nebudou pravděpodobně používat jazyk spisovný, ale místní variantu, občas dokonce dost odlišnou od varianty standardní.

Jak jsme se snažili řešit tu situaci, ve které během krátké doby musíme zvládnout několik úkolů, které souvisí se zvláštními potřebami a požadavky kněží? Každou vyučovací hodinu jsme rozdělili do dvou částí. V jedné jsme se věnovali běžnému jazyku, se zvláštním přihlédnutím k situacím a tématům, které v komunikaci s lidmi může potřebovat právě kněz. Učili jsme se např. mluvit o rodině, o práci, základních zdravotních problémech. Probírali jsme základní gramatické otázky, jako jsou např. formy slovesa v různých časech, nejčastěji se vyskytující pády. Zdůrazňovali jsme význam tzv. strategie kompenzace: snažím se nepoužívat formy, které neumím, nahrazuji je těmi, které znám. Druhá část výuky byla vždycky věnována odbornému jazyku, tzn. cvičením s texty potřebnými během bohoslužeb, opakování modliteb, procvičování situací zpovědí, vyřizování běžných záležitostí na farním úřadě. Pochopitelně nedostatek času značně omezoval možnost dosáhnout požadovaných výsledků. Nelze předpokládat, že po tak krátké době jazykové přípravy probíhalo působení kněze v českém prostředí zcela bez problémů. Ale na druhé straně jsem dostávala zprávy, že po překonání prvních úskalí většinou z nich (o některých jsem neměla informace) se podařilo najít dobrý kontakt s farníky, k čemuž! přispěla v značné míře sice zcela základní, ale přece jen znalost českého jazyka.

Summary

Professional language for beginners?

We usually start learning foreign language with exercises of basic language skills. It is when students get used to structures and techniques essential in communication, that we introduce them to specialized vocabulary in given field. But how do we manage the situation when we are lacking time needed for study and the position that the students are, is quite unusual. In my article I want to share my experiences in giving Czech language lessons for polish priests going away to Czech Republic.

STANDARDIZACE TESTOVÁNÍ ODBORNÉHO CIZÍHO JAZYKA NA MU

Blanka Pojslová

Centrum jazykového vzdělávání MU Brno

Současný stav

Na Masarykově univerzitě v Brně prochází všichni studenti nefilologických oborů v rámci svého studia povinnou jazykovou výukou, která se zaměřuje na odborný či akademický jazyk a rozvoj akademických dovedností. Tato výuka je na devíti fakultách MU zajišťována Centrem jazykového vzdělávání (CJV) s celouniverzitní působností.

Jednotlivá pracoviště CJV si na příslušných fakultách u studentů vstupujících do odborného jazykového vzdělávání stanovují požadavek na úroveň jejich vstupních znalostí dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (SERR) a následně každé fakultní pracoviště deklaruje u svých studentů výstupní úroveň odborného či akademického jazyka dle SERR.

K ověření vstupních znalostí obecného jazyka u studentů jednotlivá fakultní pracoviště v různé míře využívají on-line vstupních testů, které si v průběhu času na svých pracovištích v prostředí Informačního systému MU vyvinula.

U ověřování deklarované výstupní úrovně dle SERR znalostí odborného či akademického jazyka se situace na jednotlivých fakultách MU značně liší. Odlišnosti se týkají formy, rozsahu a mnohdy i kvality výstupních testů. Značné odlišnosti panují také pokud jde o formu a způsob hodnocení ústní zkoušky.

Centrum jazykového vzdělávání MU si proto stanovilo za cíl

- sjednotit systém vstupního testování a určování jazykové úrovně studentů na vstupu do jazykových kurzů zaměřených na odborný a akademický jazyk
- standardizovat výstupní testování, a to jednak z hlediska jeho formy, rozsahu a kvality a také pokud jde o deklarovanou úroveň dle SERR. S tím také souvisí standardizace ústní zkoušky, jejího průběhu, formy a způsobu hodnocení, který vychází ze SERR, ale je modifikován pro potřeby odborného a akademického jazyka.

Představení nové koncepce

Výše uvedené cíle chce CJV MU realizovat v rámci projektu Kompetence v jazykovém vzdělávání na Masarykově univerzitě – COMPACT, který bude probíhat v letech 2009 – 2012. Tento projekt se komplexně zabývá modernizací současného systému jazykového vzdělávání na MU a oblast testování je jednou z jeho čtyř oblastí, prostřednictvím kterých chce této modernizace dosáhnout.

Standardizace testování na MU v rámci projektu COMPACT probíhá na třech úrovních, které spolu tvoří logický celek. Na vstupu budou studentovy znalosti obecného jazyka vyhodnoceny jednotným standardizovaným vstupním testem, který studentům i vyučujícím poskytne informaci o úrovni znalosti obecného jazyka dle Společného evropského referenčního rámce. Tuto informaci pak mohou jazyková oddělení na jednotlivých fakultách využít jako kritérium či prerekvizitu pro zápis do kurzů odborného či akademického jazyka nebo jako doporučení k odložení zápisu kurzu a doplnění si znalostí z obecného jazyka, neboť součástí vstupního testu bude i analýza nedostatků ve znalostech studenta. Výsledkem

standardizovaného vstupního testování by pak měl být stav, kdy v kurzech odborného a akademického jazyka budou studenti s dostatečnou obecnou znalostí jazyka, která jim umožní bezproblémové zvládnutí jazyka odborného či akademického.

Standardizované výstupní testy a ústní zkoušení by pak měly zaručit, že studenti MU zvládnou odborný či akademický jazyk na úrovni deklarované jazykovým oddělením jednotlivých fakult.

Vstupní testování

Vstupní test je koncipován jako test diagnostický (*Diagnostic test*), který má testovaného upozornit na jeho slabá místa v obecném jazyce a poskytnout mu doporučení ohledně jeho dalšího jazykového vzdělávání. Nicméně výstupem je i informace o jeho úrovni dle SERR a to v úrovních A1, A2, B1, B2 a C+ a tedy částečně spadá i do definice testu obecných jazykových znalostí (*Proficiency test*).

Vzhledem k vysokému počtu testovaných probíhá testování on-line a to s sebou nese jistá omezení týkající se jazykových dovedností, které lze tímto způsobem testovat. V případě tohoto testu se k určení vstupní jazykové úrovně testovaného využívá slovní zásoba a gramatické struktury. Naopak možnost testovat on-line s sebou přináší možnost test vytvořit jako test adaptivní (*Adaptive test*), který testovanému nabízí položky dle výkonu u předchozích položek a tím dosáhnout objektivnějšího hodnocení jeho jazykové úrovně a částečně tak kompenzovat výše zmíněné omezení.

Testovaný nejprve projde částí slovní zásoba, kdy je mu z databáze 600 položek náhodně vygenerováno 100 položek – slovíček, u kterých má testovaný určit, zda dané slovo v testovaném jazyce existuje či ne. Na základě výsledku této části se pak individuálně generují z databáze čítající 9000 položek položky testující gramatiku, jejichž obtížnost je determinována výsledkem dosaženým v části slovní zásoba a následně pak úspěšností či neúspěšností v gramatických položkách samotných.

Výstupní testování

Koncepce standardizace výstupního testování studentů nefilologických oborů MU spočívá ve vytvoření modelového výstupního testu na třech úrovních B1, B2 a C1. Finalizované modelové testy mají sloužit jednotlivým fakultním pracovištím jako vzor pro vytváření vlastních výstupních testů, které si budou jednotlivá jazyková oddělení plnit svým vlastním obsahem.

Součástí výstupního testování je také proškolení vyučujících týkající se fází procesu vytváření testů, jejich moderace, pretestace, analýzy výsledků, kalibrace hodnotící škály a v neposlední řadě i správnému procesu administrace testů tak, aby byla zajištěna jejich validita a spolehlivost (*validity and reliability*).

Výstupní testy jsou pro všechny tři úrovně koncipovány jako lineární testy, které se realizují úplně či z části v prostředí Informačního systému MU. Jedná se o závěrečný/cílový test (*final achievement test*), jehož obsah je přímo svázán s náplní konkrétního jazykového kurzu a který si klade za cíl zjistit, jak úspěšně testovaný náplň daného kurzu zvládl.

V rámci takto vymezeného výstupního testu se posuzují jazykové kompetence porozumění čtenému – globální i detailní (*reading comprehension*), porozumění slyšenému (*listening comprehension*) a práce s jazykem (*use of language*).

Ke každé kompetenci je do modelového testu zařazeno více forem testovacích úloh dané kompetence, přičemž se formy testovacích úloh pro jednotlivé úrovně B1, B2 a C1 mohou lišit dle obtížnosti. Test převážně ověřuje receptivní dovednosti jako je čtení a poslech, nicméně do části práce s jazykem, která se zaměřuje na velmi podrobné ověření znalosti probrané odborné slovní zásoby, byly zahrnuty i produktivní úlohy, které ale ještě mohou být testovány on-line.

Všechny tři cílové úrovně pro odborný a akademický jazyk testované výstupním testem se vztahují ke Společnému evropskému referenčnímu rámci pro jazyky, který ale popisuje jednotlivé úrovně pro obecný jazyk. Aby došlo ke sjednocení požadavků na jazykové kompetence studentů odborného a akademického cizího jazyka v rámci celé univerzity, byla týmem Centra jazykového vzdělávání MU vypracována kritéria pro posuzování jazykových kompetencí v odborném a akademickém jazyce ve formě popisů, jak je známe ze Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. Došlo tedy k rozpracování a rozšíření tohoto dokumentu na odborný a akademický jazyk, a to pro již zmíněné tři úrovně B1, B2 a C1. Materiál vedle rámcových a detailních popisů jednotlivých jazykových kompetencí na úrovních B1 až C1 uvádí příklady jejich vzájemné provázanosti a postupné návaznosti.

Pro volbu první z výše zmíněných úrovní hovoří to, že nejnižší možná jazyková úroveň, na které lze uvažovat o smysluplném rozvíjení odborného a akademického jazyka, je prahová rovina samostatného uživatele B1. Úroveň B2 je rozpracována proto, že se jedná o převažující cílovou úroveň odborného a akademického jazyka deklarovanou jednotlivými fakultami. Úroveň C1 pak odráží nároky kladené na většinu postgraduálních studentů a i některé pregraduální studenty MU.

Ústní zkoušení

Standardizace ústní zkoušky na MU - tedy testování čistě produktivní jazykové dovednosti – spočívá na dvou pilířích. Prvním z nich je sjednocení hodnotících kritérií klíčových kompetencí ústní zkoušky pro jednotlivé úrovně B1 až C1 a přiřazení výkonu u ústní zkoušky v rámci dané úrovně B1 až C1 k hodnocení, které je akceptováno v akademickém prostředí, tedy ke známce A – F.

Pokud jde o hodnocení, zkoušející posuzuje v rámci ústního zkoušení pět kategorií: odborné znalosti, odborný jazyk, interakci, jazykové prostředky a výslovnost a intonaci. Pro každou známku A- F je v dané kategorii a pro danou úroveň B1 až C1 vypracován odpovídající popis. Zkoušející má k dispozici klasifikační tabulku, ve které k jednotlivým kategoriím dle popisů přiřazuje známku, která odpovídá bodům. Body jsou mezi jednotlivé kategorie rozděleny dle váhy dané kategorie v celé ústní zkoušce. Z jejich součtu si při závěrečném hodnocení zkoušející v hodnotící škále najde výslednou známku.

Druhým pilířem je sada modelů průběhu ústní zkoušky, z nichž si jednotlivá pracoviště CJV mají volit ten model, který nejlépe odpovídá potřebám a konkrétní náplni jazykového kurzu. U každého modelu je definována role zkoušejícího a vymezeny cíle, který má daný model zkoušky naplnit.

Závěr

Standardizace testování odborného cizího jazyka je na Masarykově univerzitě teprve na svém začátku, jelikož projekt, v jehož rámci tento proces probíhá, má za sebou pouhý rok života. Nicméně na všech třech úrovních, ve kterých standardizace probíhá, už byly uskutečněny první kroky vedoucí k cíli. Tým vstupního testování naplnil databáze položkami a ty několikrát pretestoval na skupině studentů různých fakult MU, která dnes čítá zhruba 1000 studentů. V současné době se pracuje na analýze výsledků pilotáže položek vstupního testu a přípravě finální verze vstupního testu. Ve výstupním

testování bylo vypracováno dvanáct modelových testů – pro každou úroveň SERR po dvou testech ve dvou jazykových verzích. Tyto výstupní testy prošly koncem jarního semestru první ze dvou plánovaných pilotáží a čekají na analýzu. V rámci ústního zkoušení byl vypracován dokument *Aspekty a kategorie k hodnocení ústní zkoušky pro úrovně B1, B2 a C1*, který obsahuje popisy dovedností odpovídající známám A-F a hodnotící tabulku *Hodnocení a klasifikace ústní části zkoušky pro úrovně B1, B2 a C1*, která pomáhá zkoušejícímu se závěrečným hodnocením ústní části zkoušky z odborného a akademického jazyka studentů MU .

Vstupní test se tvoří pro jazyk anglický, výstupní testy se připravují pro jazyk anglický a německý a vypracovaný způsob hodnocení ústní zkoušky je aplikovatelný na všechny jazyky.

Literatura:

ALDERSON, J. C., CLAPHAM, C., WALL, D. Language test construction and evaluation. Cambridge : Cambridge University Press, 1996

HUGHES, A. Testing for Language Teachers. (2nd edition) Cambridge : Cambridge University Press, 2003

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

REICHOVÁ, H. a kol. Popisy jazykových kompetencí v odborném a akademickém cizím jazyce – kritéria pro jejich posuzování. Brno: Masarykova Univerzita, 2010

Summary

ESP testing of students attending compulsory ESP courses, which are part of their curricula, is currently under the process of standardization at Masaryk University Brno. The objective of the process is to unify and standardize the form, quality and assessment of general language entrance testing before the students start attending ESP courses at MU together with the final testing and oral examination at the completion of the ESP courses at all nine faculties of MU. The process of the standardization complies with the standards set by the Common European Framework of Reference for Languages which have been modified and applied to ESP courses content by the Masaryk University Language Centre team. The entrance test is designed as an on-line diagnostic and adaptive type of a test whereas the final tests developed at three levels of CEFR – B1, B2 and C1 are designed as on-line linear achievement tests focusing mainly on receptive language competences.

HOSPODÁŘSKÁ NĚMČINA – AKTUÁLNÍ KONCEPTY A PŘÍSTUPY

Tomislav Potocký

Vysoká škola finanční a správní, o.p.s.

Úvod

Při tvorbě studijních plánů a konkrétní koncepce náplně výuky předmětu, jenž v angličtině nese název „Business English“, operujeme v případě němčiny běžně s pojmem „Wirtschaftsdeutsch“. Dáme-li rovnítko mezi označení předmětů jazykové výuky a vrstev jazyka, lze stejně jednoduše oběma termínům v obou jazycích skutečně přiřadit shodné obsahy?

Při své úvaze vycházím z analýzy vágního ukotvení pojmu „hospodářská němčina“ („Wirtschaftsdeutsch“) v běžném jazykovém provozu. Uvedený pojem se totiž vzpírá jak nějakému obecně platnému, preciznímu vymezení, tak jednoznačnému začlenění v rámci triády jazykových vrstev: 1) „všeobecný jazyk“ („allgemeine Sprache“), 2) „profesní jazyk“ („Berufssprache“), 3) „odborný jazyk“ („Fachsprache“). Vývoj nových učebních přístupů a učebnic vedl k další stratifikaci pojmosloví. Můžeme se tak setkat s pojmy „profesně zaměřený jazyk“ („beruflich orientierte Sprache“, resp. „berufsbezogene Sprache“). Používáme-li tedy obecný pojem „hospodářská němčina“ („Wirtschaftsdeutsch“), myslíme tím jak odborný jazyk hospodářské sféry, tak profesní jazyk aktérů hospodářského života a v neposlední řadě rovněž oborově specifický hovorový jazyk, popř. jazyk mezioborové komunikace.

Většina dospělých studujících se učí německý jazyk se záměrem využít jeho znalosti ve svém profesním životě. Samotný pojem Wirtschaftsdeutsch neposkytuje jednoznačné vodítko k identifikaci specifických jazykových potřeb různých skupin studujících. Ty totiž oscilují na jedné straně mezi odborným jazykem hospodářské sféry (k osvojení si vědomostí v cílovém jazyce) a profesním jazykem (k osvojení si kompetencí k jednání v cílovém jazyce) na straně druhé. Na následujících řádcích je učiněn pokus o přesnější určení různorodých jazykových potřeb různých skupin studujících němčiny pro profesní účely - se zvláštním zřetelem k hovorovému jazyku upotřebitelnému ve firemním prostředí napříč profesí ze světa hospodářství a jeho uplatnění v jazykovém vyučování.

V tomto ohledu lze rozlišit dvě základní skupiny studujících:

- a) Studenty oborů, kteří se učí cizí jazyk bez konkrétně specifikovaného záměru jeho budoucího použití,
- b) Studenty oborů s konkrétním profesním záměrem. Získané jazykové kompetence přitom mají být bezprostředně použitelné.

Němčina v hospodářství a němčina pro profesní účely: proměna paradigmatu

V posledním dvacetiletí nabízené výukové materiály v naprosté většině případů působí dojmem, jako by němčina pro profesní účely byla nějakým izolovaným segmentem v rámci jazykového vyučování, k jehož osvojování se dotýčný může odvážit až po mnoha stovkách absolvovaných hodin výuky. Učebnice jako *Deutsch lernen für den Beruf* (1996) a *Marktschanze Deutsch* (1993) začínají až na úrovni střední pokročilosti (Mittelstufe). To však odporuje realitě života a rovněž postulátu průběžnému uplatnění nabytých jazykových znalostí v profesní každodennosti. Mylně se totiž předpokládalo, že varieta profesního jazyka má být předmětem výuky až poté, co si studující osvojil gramaticko-lexikální

fundament jazyka obecného. Kdo však studuje němčinu za účelem jejího použití při výkonu svého povolání, potřebuje komunikační prostředky, jež by byly disponibilní v dané chvíli.

Tomuto požadavku odpovídá nabídka plynulé progrese, která charakterizuje moderní učebnice profesního jazyka pro začátečníky. Jazykové situace v profesně orientovaných učebnicích hospodářské němčiny v devadesátých letech jako *Deutsch im Beruf: Wirtschaft (1993)* a *Wirtschaftsdeutsch für Anfänger (1995)* ovšem nerefletovaly skutečnou komunikaci na pracovišti, nýbrž pouze profesně-praktickou rovinu němčiny v hospodářské sféře. Jejich protagonisté sice cestují letadlem, zakládají firmy a platí pomocí akreditivu, potřeby polského počítačového experta, či maďarského strojírenského inženýra, kteří pracují pro německou firmu, ovšem příliš nezohledňují.

Pojetí němčiny pro profesní účely jako jazykové podpory tradičně chápaných pracovních migrantů při zvládnání problémových a konfliktních situací, tak jak je prezentováno například v řadě *Arbeitsprache Deutsch (1998)*, rovněž neodpovídá potřebám českého softwarového vývojáře, nebo francouzského obchodního zástupce - v jejich rovnoprávných, sebevědomých a iniciativních sociálně profesních rolích.

Další požadavek, podle kterého by měla výuka v kurzech němčiny pro profesní účely vždy úzce navazovat na jazykové potřeby jednotlivých profesních skupin – zdravotních sester, pracovníků v hotelnictví (např. *Deutsch im Hotel, 2000*), či automechaniků, je postaven na správné představě, že skutečný profesní jazyk představuje profesně praktickou rovinu odborného jazyka. Rozmanitost profesních odborností však vždy překračuje meze jazykově didaktických a organizačních možností tvůrců takových specializačních jazykových kurzů. Tato heterogenita je přitom předpokladem profesně jazykového vyučování blízkého reálnému světu.

Analýza jazykových potřeb

Východiskem pro stanovení základních okruhů řečové komunikace pro výuku cizího jazyka (němčiny) pro profesní účely bylo poznání učiněné na základě několika průzkumů mezi zahraničními účastníky jazykových kurzů pro vybrané německé podniky z poslední dekády minulého století, z nichž vyplynulo, že vyučované variety obecného a odborného jazyka nebyly s to vyvážit komunikační deficity, se kterými byli dotyční konfrontováni v rámci procesu osobní a funkční integrace do podnikových struktur. (Braunert 2000, str.153-4)

Bolten zdůrazňuje, že - viděno prizmatem komunikační funkcionality - spíše než o segmentu odborného jazyka lze v tomto případě hovořit o reálném akčním poli („Handlungsfeld“), jehož ideální příklad představuje organizační model průmyslového podniku. Jeho jednotlivé články: „obchodní vedení“, „administrativa“, „organizace“, „finance“, „odbyt“, „výroba“, „výzkum / vývoj“ apod. mají totiž i z jazykového hlediska charakter přesahující jednotlivá hospodářská odvětví. Na základě takového organigramu podniku je možno integrálně popsat jazykové dění ve světě hospodářství jako komplexní, empiricky do jisté míry dokazatelné předitivo vztahů různých rovin odborného a profesního jazyka. Jestliže je pak referenčním subjektem velký průmyslový podnik, je nutno k aspektům čistě mikroekonomickým přibrat pohled na komponenty makroekonomické, neboť podnik sám díky svému zapojení do komplexních hospodářských souvislostí reprezentuje ve zmenšeném měřítku průsečík sfér mikroekonomie a makroekonomie, národní a globální ekonomiky. Analogicky k dělení podnikových hierarchických struktur na a) struktury strategického managementu, b) operativního managementu a c) rovinu bezprostředně vykonávacích činností opět dospějeme k přiřazení hospodářské němčiny třem

rovinám jazyka: a) odborného, b) profesního, c) hovorového - oborově specifického. (Bolten 1993, str.71-93)

Proto byl následně s využitím instrumentů aplikované lingvistiky (analýza řečového jednání) vypracován katalog 10 základních okruhů firemní komunikace, který je možno chápat jako standardní inventář komunikace na pracovišti, použitelný univerzálně pro všechny profese a okruhy profesních činností:

- a) Příprava na přijetí do zaměstnání (např. pracovní inzerát, představovací rozhovor, kvalifikační ukazatele)
- b) Příjezd do firmy / služební cesta (např. způsoby dopravy, ubytování)
- c) Uvedení do podniku (např. firemní struktury, spolupracovníci, nadřízení, pracovní řád)
- d) Seznámení se s pracovištěm (např. zaškolení, pracovní oděv)
- e) Pracovní procesy / „každodenní rutina“ (např. pracovní činnosti, kontakty se zákazníky, zařízení kanceláře, organizace schůzek)
- f) Instruktaž (např. uvedení do podnikových struktur, oddělení, ovládání přístrojů)
- g) Poruchy, defekty (např. zjišťování, hlášení, odstraňování)
- h) Bezpečnost (bezpečnost práce a výrobku)
- i) Sociální kontakty, volný čas (např. nabídka volného času, život v sídle firmy, rozhovory mezi kolegy)

Uvedené okruhy mají za úkol adekvátním způsobem jazykově zabezpečit způsobilost mluvčího k řečovému jednání v rovině sociální a funkčně profesní komunikace. Pokrývají tři určující skupiny komunikačních procesů: 1) směrem do podniku (okruhy a-c), 2) v rámci podniku (okruhy d-g) a 3) mimo podnik (okruhy h-i). (Braunert 2007, str.225)

Koncept komplexní způsobilosti k úspěšnému řečovému jednání v každodenním profesním životě integrující všechny jazykové dovednosti a zaměřený na ústní komunikaci a porozumění poslechu je společný učebnicím *Dialog Beruf (1997)* a *Unternehmen Deutsch (2004-5)*.

Základní didaktické plánovací veličiny v obou řadách představují scénář, podnikový proces a vzorový příklad. Všechny slouží k nacvičení příslušného řečového jednání a lze je zjednodušeně identifikovat pomocí následujícího trojdimenzionálního rastru:

- A) Orientace na osobu: bavit se, vyměňovat si zkušenosti, diskutovat, hodnotit ...
- B) Orientace na vědomosti: popisovat, srovnávat, referovat, hlásit, instruovat ...
- C) Orientace na jednání: doporučovat, předpisovat, varovat, zakazovat, pověřovat, požadovat ...

Jako příklad uvádím situaci z komunikačního akčního pole „(odborná) instruktáž“:

- A) Orientace na osobu:

Das neue EDV-Netzwerk ist sehr störungsanfällig, findest du nicht auch? – hodnotit

B) Orientace na vědomosti:

*Das Störungsprotokoll für das EDV-Netzwerk in der 16.KW zeigt eine abnehmende Fehlerfrequenz.
– informovat*

C) Orientace na jednání:

Das neue EDV-Netzwerk ist schon wieder zusammengebrochen. Rufen Sie bitte gleich den Kundendienst an. – pověřit

Chceme-li hovořit o výuce „němčiny pro profesní účely“, která by reflektovala reálnou skutečnost, představuje vyvážení tří výše uvedených typů řečového jednání A-B-C na tomto rastru rozhodující didaktické kritérium.

Realizace ve výuce: Fázování

Cesta od vstupní fáze, přes fázi procvičování, po fázi aplikace ukazuje induktivní přístup, jenž je základem vnitřních struktur firemních scénářů užitých v učebnici *Unternehmen Deutsch*. Jedná se přitom o postup, který strukturuje libovolný, na činnost zaměřený „pedagogický“ proces. Řídí se stejnými pravidly, ať již se jedná o obeznámení se s novou prací, zaškolení do nové činnosti, tréninkovou hodinu na tenisovém kurtě, či hodinu klavíru. Ve svém úvodu naváže výuková jednotka na již dosaženou „výkonnostní“ úroveň „instruovaného“. Poté navazuje exemplární demonstrace. Která je za účelem indukce pravidel rozložena na jednotlivé konstitutivní elementy. Ty jsou v následující aplikační fázi znovu sloučeny a přírůstek osvojených dovedností tak může být prověřen v podobě nějaké ucelené aktivity. Pro jazykovou výuku to znamená, že:

- a) Úvodní pasáž má uvést účastníky kurzu do kvazireálné situace, navázat na jejich předchozí znalosti, ozřejmit výukový cíl a povzbudit je k užití jazykových prostředků, o něž se dosažení tohoto cíle opírá. Dotyční jsou v této fázi záměrně přetíženi, neboť požadované jazykové instrumentarium jim ještě není dostatečně známé (- fáze zkoušení nového).
- b) V další fázi je obsahově vytěžen text nebo poslech typický pro dané řečové jednání, dochází k identifikaci základních jazykových jevů a z nich vyplývajících zákonitostí, jež jsou následně procvičovány. (- fáze demonstrace a analýzy).
- c) Učící se uplatňují nabyté dovednosti v komunikační situaci, která je oproti té vstupní lehce pozměněna a rozšířena. Tu posléze transponují na vlastní zkušenost. S dosažením výukového cíle pak realizují odpovídající řečová jednání plynuleji, jistěji, správněji. (- fáze aplikace).

Seznam literatury

Bolten, J.: Fremdsprache Wirtschaftsdeutsch: Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: *Interkulturelle Wirtschaftskommunikation*, 2. München, Iudicium Verlag 1993, s. 71 – 93.

Braunert, J.: Allgemeinsprache, Berufssprache und Fachsprache – ein Beitrag zur begrifflichen Entwirrung. *Zielsprache Deutsch*, 30. Tübingen, Stauffenburg Verlag 1999, s. 98–105.

Braunert, J.: Die Handlungsfelder der beruflichen Kommunikation. Bericht über der Erhebung des Sprachbedarfs am Arbeitsplatz. *Fachsprache*, 3-4. Wien, Braumüller Verlag 2000, str.153-166.

Braunert, J.: „Wirtschaftsdeutsch“, sprachliche Handlungsfelder der beruflichen Kommunikation und lebensnaher Deutschunterricht. In: *Wirtschaftsdeutsch vernetzt. Neue Konzepte und Materialien*, München, Iudicium Verlag 2007, s.217-237.

Buhlmann, R.: "Wirtschaftsdeutsch" - didaktisch relevante Merkmale. *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)*, 19. Tübingen, Gunter Narr Verlag 1990, s. 46-63.

Summary

This paper deals with characteristics of Business German (Wirtschaftsdeutsch) and their possible application in the teaching of German as foreign language for specific purposes (LSP). In German lessons, LSP not only has to be reflected, but also practised with regard to structural, pragmatic and cognitive aspects (e.g. understanding terminology, producing and apprehending texts, thinking by writing, or overcoming communication barriers), so that students not only gain in knowledge, but also acquire abilities by using LSP. The paper offers an introduction to the analysis of communicative requirements that could contribute to an expanded functional range for German, which, as a result, should pave the way to an modern language course.

VÝUKA A TESTOVÁNÍ LÉKAŘSKÉ ČEŠTINY NA LF MU

Ivana Rešková

Centrum jazykového vzdělávání LF MU, Brno

Magdalena Pintarová

Soukromá VOŠ sociální, Jihlava

Příspěvek se pokusí vymezit pojmy „profesní jazyk“ a „profesní jazyk pro cizince“. Dále se bude zabývat kurzy Czech for foreigners probíhajícími na LF MU, a to jak z hlediska obsahu výuky a zejména místa profesního jazyka, tak z hlediska následného testování a hodnocení. Důraz klade na spolehlivost a věrohodnost testování a zamýšlí se nad relevantností ústní zkoušky. V závěru přináší konkrétní návrhy k optimalizaci výuky odborného jazyka na lékařských fakultách v návaznosti na praktickou výuku mediků na klinických pracovištích.

1. Co je to profesní jazyk a jak je definován v českých mluvnicích?

Podle České mluvnice (Havránek-Jedlička, 1981, s. 9) se odborné vyjadřování používá jak v dílech vědeckých, tak i v pracovním styku v jednotlivých oborech. Mluvíme o tzv. stylu odborném. „Vyznačuje jej zejména užívání odborných názvů neboli termínů příslušného oboru. Teoretické výklady odborné mívají složitější větnou stavbu a složitější souvětí a také sklon k vyjadřování jmennému.“ Jiný pohled nám nabízí internetové stránky Čeština po síti: „Profesní mluva vzniká mezi příslušníky určitého zaměstnání, kteří ve snaze o jazykovou hospodárnost/ekonomičnost si vytvářejí zkrácená pojmenování reálií své profese (častá je univerbace, tvoření jednoslovných pojmenování z víceslovných.“ Svou profesní mluvu (profesní slang) mají i zdravotníci.

2. V čem se od skutečného odborného jazyka používaného v českém zdravotnictví liší profesní jazyk medika-cizince?

Pokud chceme charakterizovat profesní jazyk pro medika-cizince, jistě nemáme na mysli definici z bodu 1. Spíš nám jde o mluvu obohacenou profesním lexikem nebo termíny osvojovanými v jazykových strukturách, jejichž používání usnadňuje zahraničním medikům integraci na pracovišti. Také se nepředpokládá, že si zahraniční student osvojí „akademický jazyk“ potřebný pro prezentaci poznatků v určitém oboru.

Profesní jazyk medika-cizince (dále také lékařská čeština pro cizince) je souhrn odborného lexika a jazykových struktur zprostředkovaných především lektorem češtiny. Zahraniční studenti studující v anglickém programu nepotřebují češtinu ke studiu odborných předmětů, ale očekává se, že budou schopni česky komunikovat s pacienty a personálem na klinických pracovištích, kam od 2. ročníku docházejí v rámci výuky. Z výše uvedeného vyplývá, že role lektora češtiny jako zprostředkovatele odborného jazyka se specifickým zaměřením je zcela zásadní.

3. Jaká je struktura studia češtiny jako cizího jazyka na LF MU?

V prvních třech semestrech studia se učí všeobecný jazyk, pokrývající všechny čtyři řečové dovednosti, tj. mluvení, poslech, čtení a psaní. Profesní čeština je zde zastoupena pouze ve formě lexikální, tj. názvů jednotlivých zdravotnických zařízení a oddělení, názvů profesí a některých nemocí. Dovednosti mluvení a poslech jsou omezeny na základní komunikační situaci lékař-pacient. Ve

4.semestru studenti pokračují ve studiu všeobecného jazyka, ale vzrůstá podíl odborné slovní zásoby (části těla, další nemoci a odbornosti: oční lékař, anesteziolog...) a frází (symptomy nemoci). Studenti se s odborným jazykem seznamují prostřednictvím dialogů v učebnici a simulovaných rozhovorů (situací).

Vedle základního výukového materiálu *Do you want to speak Czech* se začíná používat *Talking medicine* (Iveta Čermáková). Pro snadnější absolvování praxe v oboru Ošetřovatelství se studentům doporučuje materiál *Needs of patient* (Nora Grundová).

Ve 3. a 4. ročníku je výuka češtiny zaměřena už především na lékařskou češtinu. Studenti pracují s poslechem a následným nácvikem reálné komunikace pacient-lékař, medik-personál. Dále si rozšiřují slovní zásobu (nástroje, přístroje, pomůcky). Studenti si osvojují znalost odebrání anamnéz. Nejdříve se seznámí s anamnézou rodinnou, osobní a pracovní a postupně si osvojují zásady odebrání odborné anamnézy (u chorob kardiovaskulárních, u chorob dýchacího ústrojí atd.). Odebrání anamnézy se nacvičuje čtením modelových dialogů v učebnici a různými formami práce s textem. Při následném upevňování jednotlivých frází využíváme také simulovaných situací. Studenti pracují ve dvojicích, odebírají anamnézu jeden druhému a poté referují.

4. Testovat mediky v anglickém programu?

Testování je součástí studijního plánu, studenti získávají za zápočty, zkoušky a kolokvia kredity a mohou pokračovat ve studiu v dalším semestru. Navíc pro většinu z nich jsou testy jedinou motivací k domácímu studiu jazyka. Z toho důvodu jsou medici testování během semestru v písemných testech (Progress test). V těchto „testech pokročilosti“ se hodnotí pokrok studentů ve vztahu k učebnímu materiálu a testy mají také samozřejmě motivační charakter (student vidí své nedostatky a může je následně korigovat). Podzimní semestr je zakončen *písemným zápočtovým testem*. V jarním semestru je pokrok studentů měřen *závěrečnou zkouškou s písemnou a ústní částí*.

5. Jak zaručit věrohodnost a spolehlivost testu?

Věrohodnost a spolehlivost testu, pro něž se často se používají termíny *validita* a *reliabilita*, převzaté „en bloc“ z angličtiny, nám garantují pouze kvalitní testové úlohy. Vybírání testových úloh je náročná činnost, jíž by se měl zabývat jen zkušený a teoreticky poučený odborník v předmětu, pro který je test připravován. Podle R. Schindlera (2006) by vlastnosti dobrého autora testu měly být podobné jako vlastnosti dobrého autora učebnice.

Poučený tvůrce testu se dokáže vyhnout nesprávné konstrukci úloh či chybnému výběru ověřovaného učiva. Tento přístup je obzvláště důležitý u jazykových testů pro cizince, kdy se vyhýbáme konstrukci takových testových úloh, u kterých musí student použít více myšlenkových operací.

Příkladem nevhodné testové úlohy v písemném testu je například otázka *Kolik máte žeber?*, ve které se spojuje jak chybný výběr testovaného učiva, tak nutnost použití více myšlenkových pochodů.

Odborník se také dokáže vypořádat se sestavováním paralelní verze testu. Aniž by to tvůrce zamýšlel, často totiž konstruuje tzv. variantu B jako variantu obtížnější. U varianty B se doporučuje jako nejvhodnější záměna pořadí testových úloh. Testové úlohy by se měly podobat opakovacím úlohám z učebnic. Zásadní je pro ně však jednoznačná a přesná formulace, protože při testu na rozdíl od cvičení probíraného v hodině neexistuje pomoc učitele. Test s parametry věrohodnosti a spolehlivosti zaručuje

objektivní a srovnatelné výsledky, které zkoušejícímu poskytují objektivní informaci o úrovni studentů v jednotlivých skupinách.

6. Co testujeme v anglickém programu pro mediky?

V prvních dvou semestrech je testována znalost všeobecného jazyka na úrovni A1/A2. Testy vycházejí ze sylabu založeného na používaných výukových materiálech. Ve 2.ročníku zařazujeme slovní zásobu z oboru Ošetřovatelství a základní terminologii. Ve 3. ročníku testujeme čtyři základní řečové dovednosti včetně odborné komunikace s pacientem (vyšetření, symptomy, odebrání osobní a rodinné anamnézy).

7. Jak testujeme?

K testování řečových dovedností studentů používáme dva základní typy testů pokročilosti, průběžné a výstupní.

7.1 Písemná zkouška

TESTOVÉ ÚLOHY		
UZAVŘENÉ ÚLOHY - VÝBĚR ODPOVĚDI	OTEVŘENÉ ÚLOHY - TVOŘENÍ ODPOVĚDI	
Dichotomické	Úlohy se stručnou odpovědí	produkční
Úlohy s výběrem z více možností		doplňovací
Úlohy přiřazovací	Úlohy se širokou odpovědí	

Písemný jazykový test je kombinovaný, tj. je tvořen následujícími subtesty: např. čtení s porozuměním, subtest mluvnický, subtest psaní (zadávány písemně) a subtest poslechový (zadáván ústně).

Při konstrukci testů nižších jazykových úrovní vybíráme testovací úlohy jednoduššího typu. Převažují dichotomické (uzavřené) úlohy (úloha s nabízenou odpovědí): *pravda/nepravda*, *výběr z více možností*. Z úloh otevřených se zpočátku zadávají úlohy se stručnou odpovědí, tj. cvičení doplňovací.

Při subtestu poslechovém se osvědčují úkoly přiřazovací. V mluvnickém subtestu využíváme například cvičení typu spojte sloupce, doplňte slovo.

V testech pro vyšší úrovně se využívají také úlohy otevřené se stručnou odpovědí, tedy produkční (doplňte slovo ve správném tvaru) a doplňovací.

Úlohy se širokou odpovědí, konkrétně překlady z angličtiny do češtiny, se u mediků zařazují již od prvních testů. Ovšem specifický typ úloh se širokou odpovědí, strukturovaná písemná práce, je po studentech vyžadována až při závěrečné zkoušce na konci 1. ročníku. Samostatné písemné práce jsou vhodné pro testování komplexních znalostí. Nemůžeme však na ně klást přehnané výpovědní nároky; chceme jen, aby studenti prokázali schopnost samostatného písemného projevu.

Diskutabilním, dosud nevyřešeným problémem je používání překladu v testu. V písemných testech zejména pro vyšší úrovně se překladovými cvičeními jednoduchým způsobem měří znalost odborné terminologie. Tu také můžeme ověřovat ve cvičeních typu doplňte dialog nebo jaká otázka předcházela odpovědi? Pro nerodilé mluvčí tak nastává náročná transformace z angličtiny (tedy mediačního jazyka) do jazyka mateřského a odtud do češtiny (jazyka cílového).

7. 2 Ústní zkouška

Ústní zkoušení probíhá v sudých semestrech jako součást závěrečné zkoušky či kolokvia a je limitováno časem. Studenti se zapisují na ústní zkoušku v různých termínech na základě dosažení 60% úspěšnosti při písemném testu. V 1. ročníku přebírá roli rodilého mluvčího učitel. Při tomto modelu ústní zkoušky by studenti měli prokázat znalost tzv. korekčních signálů k rodilému mluvčímu češtiny (zde tedy učiteli). Učitel by se měl vyvarovat vysvětlování či usměrňování konverzace ve zprostředkujícím jazyce.

Od 2. ročníku se preferuje model student – student. Zahraniční medik by měl být schopen dorozumět se i s nerodilými mluvčími, zejména s těmi, kteří dosáhli stejné úrovně. Studenti jsou také nuceni použít kompenzační strategie, aby v případě nepochopení uměli vrátit konverzaci do modelu, na který jsou zvyklí.

Ústní testování má řadu nevýhod, mezi něž patří různá obtížnost úloh, nejasná kritéria hodnocení, svou roli hraje i subjektivní vztah učitel – student, student – student. Přesto se domníváme, že při testování mediků v anglickém programu má ústní testování svou nezastupitelnou, snad především motivující úlohu.

8. Jak studenty hodnotíme?

Studenta hodnotíme jednou výslednou známkou podle ECTS. (A – E).

9. Jaký je tedy současný stav výuky a testování lékařské češtiny ve zmíněném programu?

Z výše uvedeného vyplývá, že ve výuce češtiny pro cizince-mediky se používají dva typy učebních materiálů: pro všeobecnou češtinu a pro profesní jazyk, které jsou základem sylabů a následně také testů. Tento stav není zdaleka optimální. Zkušený učitel si samozřejmě poradí s jejich střídavým využíváním ve výuce, ale postupně, jak výuka pokračuje, pedagog stále více vybírá, kopíruje a zařazuje vhodné texty i následné aktivity demonstrující lékařskou češtinu. Je však tento stav vhodný i pro medika – cizince? Fakta ukazují, že nikoli. Motivovaný a ctizádnostivý student se s přísunem doplňujících materiálů vypořádá, ale zkušenosti potvrzují, že část studentů začíná posupně pociťovat zmatek a někteří z nich pak propadají pocitu, že se tento cílový jazyk nedá zvládnout, a přestávají se na výuku připravovat.

Zájem zahraničních mediků o studium obtížného jazyka by nepochybně podpořila vhodná učebnice, která by od prvních lekcí integrovala profesní jazyk jako přirozenou součást češtiny. Studenti by získali pocit, že se učí jazyku, který budou moci brzy použít v přípravě na svou budoucí profesi. Pokud by byli komunikačně úspěšní už během povinné ošetrovatelské praxe v 2. ročníku, vzrostla by také jejich motivace pro další náročné studium.

Vzniku potenciálního nového výukového materiálu pro zahraniční mediky by samozřejmě měly předcházet návštěvy učitelů, respektive autorů učebnice na pracovištích v době, kdy zde studenti mají praktickou výuku. Vhodné by byly také konzultace se zdravotnickým personálem o tom, co studenti z lékařské češtiny skutečně potřebují, aby jejich praxe měla vůbec smysl. Vědí všichni lektoři češtiny jako cizího jazyka, jak by měl vypadat modelový rozhovor lékař-pacient, který se probírá například v předmětu Potřeby pacienta?

Neděláme si iluze, že by se situace změnila u všech studentů, ale je pravděpodobné, že by vzrostl počet těch, kteří chápou nezbytnost znalosti jazyka země, ve které studují, protože používání češtiny na lékařských pracovištích by zlepšilo i jejich postavení a jejich přijímání českým zdravotnickým personálem. Možná by pak nedocházelo k situacím, kdy zubní lékařka odmítne zapojení mediků do praxe na svém pracovišti, protože nejsou schopní // i české konverzace s pacientem. Mnozí lékaři podporují myšlenku povinného používání češtiny jako prostředku komunikace na klinických pracovištích.

10. Jaké je skutečné uplatnění lékařské češtiny v praxi?

Bohužel musíme konstatovat, že přes všechny snahy lektorů zefektivnit a případně oživit výuku je zapojení češtiny do praktické výuky na pracovištích stále nedostatečné. Přestože na oficiálních stránkách LF MU si zahraniční uchazeči o studium mohou přečíst, že „zahraniční studenti jsou zavázáni tím, že v průběhu 1.-4.ročníku absolvují kurzy českého jazyka, což je nezbytné proto, aby při zahájení stáží na klinických pracovištích byli schopni komunikovat s pacienty“, realita vypadá často tak, že v situacích, kdy komunikaci již nezprostředkovává anglicky mluvící lékař-pedagog, tlumočí student mluvící obzvláště česky skupině méně komunikačně schopných kolegů. Takové situace nastávají například během rozhovoru s pacientem na lůžku či při odebírání anamnézy. Nelze se potom divit, že klinická pracoviště jsou z některých zahraničních adeptů lékařství bezradná a rozčarovaná, protože tito medicové potřebují k základní komunikaci s pacientem asistenta, například sestru. Klademe si otázku, zdali je takové studium vzhledem k výše zmíněným aspektům srovnatelné se studiem domácích mediků a jak se tito lékaři profesně uplatní v praxi ve své zemi..

Bibliografie

Havránek, B. – Jedlička, A.: *Česká mluvnice*. Praha, SPN 1981.

Schindler, R. a kol.: *Rukověť autora testových úloh*. Praha, Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání 2006.

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

www.cestinapositi. 20.5.2010:

www.med.muni.cz, 20.5.2010

Summary

The contribution defines a difference between 'professional language' as such and 'professional language' taught at Czech language courses organized by Masaryk University for foreign medicine students. At these courses 'medical Czech' becomes an integral part of lessons at the 2nd term and its teaching continues until the end of the 8th term. Medical Czech is tested along with general Czech. Traditional testing methods are used for tests development and the role of well-trained teacher as a professional tester is stressed. The role of oral testing is considered to be of great importance for medical students who have to communicate with patients and health workers during their practical training.

The contribution goes on with prospects of medical Czech teaching and in relation to it supplies information on a lack of suitable textbooks integrating medical Czech into general Czech as a second language. Such textbooks would not only motivate learners but significantly help them to carry out their practical training in clinical workplaces. Some research on real language needs of medical students should precede the work on the textbook. The research would involve interviews with medical staff.

SPECIFICKÉ ZAMĚŘENÍ VE VÝUCE ČEŠTINY JAKO CIZÍHO JAZYKA NA NIŽEGORODSKÉ STÁTNÍ UNIVERZITĚ

Stanislav Rylov

Nižegorodská státní univerzita, Filologická fakulta

Specifičnost výuky češtiny na Nižegorodské státní univerzitě (NGSU) do značné míry je podmíněna tím, že naše univerzita je regionální. Na NGSU není obor Bohemistika, jako například na Moskevské Lomonosovově univerzitě, na Peterburgské univerzitě. Vyučujeme češtině studenty-rusisty, kteří mají jako základní obor "Filolog. Učitel ruského jazyka a literatury" a studují češtinu jako jinoroslovanský jazyk. Studium současného slovanského jazyka (češtiny) to je důležitá součást slavistického školení studentů a klasického univerzitního vzdělání.

K specifickým místním podmínkám patří také to, že během pěti let na filologické fakultě Nižegorodské univerzity funguje České centrum vzdělání a kultury, na základě kterého se uskutečňuje vyučování studentů češtině. Jeden z nejdůležitějších směrů činnosti našeho Českého centra je rozšiřování a popularizace ve městě Nižním Novgorodě a Nižegorodské oblasti znalostí o bohaté české kultuře, o dějinách Čech. Máme úzké kulturní vztahy s Českým centrem – Českým domem v Moskvě. Za jeho činné účasti se uspořádají pravidelně v Nižním Novgorodě na základě filologické fakulty spolu s filmovým centrem Rekord dny české kultury, výstavy, festivaly českého kina, retrospektivy českých filmů 20. století, tvůrčí setkání s kulturními pracovníky ČR. Během mnohých let filologická fakulta NGSU úspěšně spolupracuje v oblasti vzdělání a kultury s Masarykovou univerzitou v Brně (od r.2003), Ostravskou univerzitou (od r.2000), máme s nimi smlouvy o spolupráci. Na těchto univerzitách naši studenti mají každoročně stáž češtiny. Nižegorodské České centrum přispívá k realizaci programu spolupráci mezi Nižegorodskou oblastí a Jihomoravským krajem, protože poskytne pomoc při úspořádání v Nižním Novgorodě mezinárodních fór za účasti českých delegací, expozic českých firem na Nižegorodském veletrhu.

Praktický kurz češtiny trvá na Nižegorodské univerzitě 8 semestrů. Během prvních dvou semestrů to je povinný předmět a začáteční kurz češtiny. Hlavní cíl kurzu pro začátečníky je praktické osvojování spisovné češtiny: fonetiky, minima slovní zásoby, základů české mluvnice - v porovnávání s náležitými jevy ruštiny. Rozdíly českých a ruských jazykových jevů (v pozadí genetické podoby) přispívají k důkladnějšímu a lepšímu pochopení svébytnosti češtiny.

Nejlepší studenti mají příležitost pokračovat v prohloubeném vyučování češtině v rámci doplňovací specializace Čeština jako cizí jazyk, která má vlastní studijní plán a trvá 6 semestrů. Tento studijní plán zahrnuje odborné předměty: České reálie, Dějiny Čech, Český folklór, Dějiny české literatury aj. Ale nejdůležitější disciplína doplňovací specializace to je Konverzace a mluvnice současného českého jazyka. Cíl vysokoškolského studia v této etapě je příprava odborníků-filologů s prohloubenou znalostí češtiny – odborníků, kteří by mohli pracovat: a) jako překladatelé-referenti češtiny v úřední oblasti (ve firmě, bance, úřadu atd.); b) jako učitelé českého jazyka (v základní škole, na gymnáziu).

Bereme v úvahu výše uvedené místní podmínky, zvláštnosti vyučování češtině a pokládáme za specifické zaměření ve výuce češtiny jako cizího jazyka na Nižegorodské univerzitě toto: 1) sociokulturní (kulturovědné); 2) obchodní komunikaci, které úzce souvisí s budoucí odbornou činností absolventů (překladatel-referent, učitel českého jazyka).

Takové pojetí specifického zaměření ve výuce češtiny jako cizího jazyka je kolerační s integrálními postupy, které se aktivně zpracovávají a úspěšně uplatňují v současné vzdělávací praxi (Русова 2000). Podle názoru N.J. Rusové, tyto postupy se omezují na dva druhy: "а) многое в одном (привлечение разноплановых сведений и характеристик при анализе одного, достаточно сложного предмета или факта действительности) и б) сближение разного (объединение в одном курсе информационных структур разных предметов)" (Русова 2000, s. 4).

Naše zkušenosti svědčí o tom, že výuka češtiny jako cizího jazyka (tím spíše, když týdenní počet hodin praktického jazyka je omezený) musí být založena na integraci studijního procesu a opírat se o ideový celek. Takovou globální systémovou myšlenkou je uvědomění si jazykové role v duchovním životě národa, který je nositelem tohoto jazyka. Tato důležitá role jazyka, jeho národní osobitost byla zdůrazněna ještě v 19.století F.I.Buslajevym (Буслаев 1959, s. 21).

Tedy ve vyučování češtině jako cizímu jazyku zvláště důležitý význam má *sociokulturní* zaměření, protože se především v jazyce akumulují, zaznamenávají a upevňují životní zkušenosti i kulturní hodnoty nositelů jazyka. Studium cizího jazyka bez všímavosti jevů kultury národa a společnosti se stává nevyhovující a omezuje se na osvojení jeho techniky. Myšlenka o tom, že v učení cizího jazyka má překročit "technické" meze a obrátit se na současné společné studium národní kultury nositelů jazyka, napočítá několik desetiletí (Верещагин, Костомаров 1990, s. 6). Nový podnět k dalšímu vypracování této teze dala sociolingvistika – integrální disciplína, která se bouřlivě rozvíje poslední dvě desetiletí a pronikla do mnohých oblastí, včetně do lingvodidaktiky (Беликов - Крысин 2001, s. 263).

Skutečně, sociokulturní informace, kterou studující cizí jazyk vytěží ze strukturálních zvláštností, sémantiky, vnitřního tvaru jazykových jednotek, může být klíčem k hlubšímu chápání společenských životních a kulturních reálií, zvláštností české mentality. Proto nutnou součástí rozvoje jazykové a řečové schopnosti studentů je utvoření jejich sociokulturní kompetence. Sociokulturní kompetence to nejsou tolik vlastní jazykové znalosti studujícího ("jazyková kompetence" v pojetí Chomského), kolik jsou ovládnutí zpráv o národních zvláštnostech sociálních, kulturních složek komunikace a také dovednosti používání těchto sociálních, kulturních faktorů v řečové komunikaci.

Zvláštní význam má sociokulturní zaměření ve výuce češtiny pro *filology*, protože v důsledku podstaty svého oboru musí chápat duchovní dědictví národa. Toto zaměření prohlubuje jejich odborné vzdělání. Porovnávání a chápání rozdílů v sociálních, kulturních, etnických manifestacích českého jazyka přispívají k hlubšímu pochopení životní reality a kulturních hodnot, které se projeví v cizím jazyce. To pomáhá studentům v lepším osvojování češtiny. Utvoření sociokulturní kompetence studentů je tedy spojeno s poznáváním českých reálií, kulturních hodnot českého národa prostřednictvím *dialogu kultur*, tj. s porozuměním pro svébytnost, unikátnost češtiny, její bohatství – na pozadí ruštiny a ruské kultury.

Na základě výše uvedeného stanoviska uspořádáme didaktický materiál a uskutečňujeme výběr učebních textů v kurzu praktické češtiny pro začátečníky a v kurzu pro pokročilé. Přitom pokládáme za nutné zachování řady požadavků, které diktuje sám charakter materiálu: sociokulturní náplň; informační hodnota; dodatečnost a komplikovanost obsahu; možnost použití textu k dialogu v konverzaci (dialogovost) (Стрелкова 2008, s. 314 – 315).

Sociokulturní náplň se zajišťuje tím, že pro vyučování a analýzu získáváme široký kruh hovorových témat a českých textů kulturovědného obsahu. Již v kurzu pro začátečníky

(3. – 4. semestry) probíráme tato témata: Svátky České republiky (státní svátky a dny pracovního klidu); Vysoké školství ČR; Praha, hlavní město ČR; Pamětihodnosti Prahy; Česká republika: poloha, povrch, obyvatelstvo; Nejznámější česká města a lázně; Kino a divadlo; Čeští spisovatelé a básníci aj. V kurzu pro pokročilé se tematika značně rozšiřuje a prohlubuje. V rámci kurzu praktické češtiny probíráme zajímavější a komplikovanější témata, například:

- Lidové tradice: zvyky a obřady (5. – 6. semestry);
- Rozpad Československé republiky a vznik České republiky (7. semestr);
- Politické uspořádání České republiky (7. semestr);
- Kino České republiky: nejznámější čeští režiséři a jejich tvorba (7. – 8. semestry);
- Divadlo Čech: z jeho dějin, divadla Prahy a Brna, osvobozené divadlo druhé poloviny 20. století (8. semestr);
- Česká muzea (Praha, Brno). Hradky a zámky ČR. Památky UNESCO (8. semestr);
- Výtvarné umění Čech. Čeští malíři: J. Manes, A. Mucha, J. Lada, T. Pištek (8. semestr);
- Česká klasická hudba: tradice starověku a doby renesance. Největší čeští skladatelé 19. – 20. století: B. Smetana, A. Dvořák, L. Janáček (8. semestr);
- Problémy dnešní společnosti: žena a život, ženské hnutí, poloha žen, muž a žena (9. sem.);
- Česká ekonomika: stručná historie po roce 1945; současná česká ekonomika: základní odvětví a jejich areály (9. semestr);
- Výstavy a veletrhy. Brno – veletržní město (9. semestr);
- Z dějin Čech: nejdůležitější etapy od 9. do 19. století, jejich stručný popis (9. – 10. sem.).

Kromě toho v kurzu Dějiny české literatury studenti dostanou seznam děl českých spisovatelů a básníků 19. – 20. století, včetně současné spisovatele. S většinou těchto děl se studenti musí seznámit v originálu.

Informační hodnota předpokládá získávání pro vyučování textů v češtině, které mají významný sociokulturní obsah, jsou příznačné ze strany slovní zásoby, zahrnují základní terminologii dané sféry kultury, společenského života. To napomáhá pochopení kultury, tradic českého národa, jeho dějin, podporuje poznávací zájem studentů. Například v kurzu praktické češtiny pro začátečníky při studiu tématu Vysoké školství České republiky obvykle probíráme dost informativní text Univerzita Karlova (Мокиенко 1978, s. 79 – 80). Když začátečníci studují tento text, seznámí se s dějinami a současností UK, její rolí v životě Čech, doplňují svou slovní zásobu, poznávají nové termíny a pojmy, takové české realie, jako *Karolinum*, *maturita*, *imatrikulace*, *promoce*. Během studia tématu Z dějin Čech v kurzu pro pokročilé využíváme velmi informativní text Velkomoravská říše (podle knihy Václava Husy Československé dějiny do roku 1918). Tento text je hodnotný nejen pro poznání jedné z etap bohaté

české historie, ale i pro pochopení toho, že činnost Cyrila a Metoděje měla velký kulturologický význam a stala se kulturním pojítkem Čechů, Rusů a ostatního Slovanstva.

Dodatečnost a komplikovanost obsahu dovoluje jak cílevedomě a postupně rozšiřovat kruh hovorových témat, tak i hlouběji přistupovat k prostudování daného tématu ze strany obsahové a gramaticko-lexikální. Například při studiu tématu Kino v kurzu pro začátečníky vysokoškoláci dostávají informace o známých českých režisérech, o filmech, které vytvořily zlatý fond české kinematografie. Později, v 4. ročníku se obracíme znovu k tomuto tématu, ale hlouběji. Probíráme krátce historii československého kina a také tvorbu současných českých režisérů J. Menzela, M. Formana, V. Chytilové, Z. Svěráka aj. Studenti se dívají na nejlepší české filmy v původní verzi, prodiskutovávají tyto filmy, vypracují stručné recenze filmů v češtině.

To všechno přispívá k *dialogovosti* v osvojování učiva, rozvoji komunikativního aspektu ve výuce češtiny, dovedností konverzace na určité kulturologické téma.

Sociokulturnímu zaměření ve výuce češtiny prospívá také tlumočnická praxe. Studenti, kteří se učí na doplňovací specializaci, pravidelně tlumočí během promítání českých filmů v kinech města N. Novgorodu. Tomu předchází ale velká práce s českým textem, protože student musí pochopit text, přeložit jej do ruštiny, potom dělá simultánní překlad filmu během jeho předzhlédnutí. Poslední tři roky se konaly v Nižním Novgorodě různé festivaly a retrospektivy českých filmů: Dny Prahy v Nižním Novgorodě (r. 2007, 8 filmů), Zlaté šedesáté (r.2008, 15 filmů), Česká filmová devítka (r. 2008, 10 filmů), Karel Čapek a česká kinematografie (r. 2009, 5 filmů), Retrospektiva filmů Karla Zemana (r.2009, 9 filmů), Česká filmová desítka (r. 2010, 12 filmů). Simultánní překlad všech těchto filmů dělali v centru Rekord naši studenti.

Studenti, kteří se učí na doplňovací specializaci, se účastní úspěšně překladatelských soutěží pro mladé ruské bohemisty. Tyto soutěže organizuje každoročně České centrum – Český dům při Velvyslanectví České republiky v Moskvě.

Co se týče *obchodní komunikace*, tak se realizuje ve výuce češtiny v 4. a 5. ročníku. Studenti si osvojují odbornou slovní zásobu, obchodní terminologii, typické výrazy, obeznamují se s oblastí mezinárodního styku, postupem písemností při uzavírání obchodních smluv, zvláštnostmi firemní a obchodní komunikace. Studují tradiční obchodní dopisy: *poptávka, odpověď na poptávku, nabídka, odpověď na nabídku*, jejich soustavu a specifické obraty. Píší obchodní dopisy podle určitých námětů. Mají také konverzaci, sestavují rozmluvy na základě obchodních situací, modelují jednání. Využíváme přitom učebních materiálů, které obsahují odborné publikace (Čechová - Remediosová 2006; Давлетшина 2004; Kudlová - Freischmanová 2004).

Označené zaměření ve výuce češtiny bereme bezpochyby v úvahu i během kontroly znalostí a dovedností studentů u zápočtů (každý semestr), zkoušek z praktické češtiny (4. sem., 9. sem.) a také u závěrečné zkoušky z češtiny (10. semestr). Samý formát jazykových zkoušek odpovídá celkovému zaměření ve výuce českého jazyka.

Závěrečná zkouška z češtiny má komplexní charakter a skládá se ze dvou částí: písemné a ústní. *Písemná* zkouška má tři části: 1) gramaticko-lexikální úkoly ve formě testů; 2) úkol z obchodní oblasti – překlad do češtiny plynulých úryvků; 3) volné vypravování úryvku z české krásné literatury. Vybíráme takové texty, aby se zaměřovaly na českou kulturu, byly zajímavé pro studenty a měly střední mízu

obtížnosti. Například tento rok studentům byl nabízen zkrácený text: Ivan Klíma. *Duch Prahy* (Adamovičová 2007, s. 246 – 250).

Ústní zkouška je úsve spojena tematicky se specifickým zaměřením ve výuce českého jazyka. Má 3 aspekty (úkoly): 1) obchodní; 2) veřejně – politický; 3) sociokulturní (kulturovědný). *Obchodní* úkol zahrnuje práci bez slovníku s daným obchodním dopisem v češtině: analýzu obsahu, porozumění textu, rozmluvu podle obsahu a druhu dopisu a také na vedlejší témata (česká ekonomika, mezinárodní obchodní vztahy, dovoz – vývoz atd.). *Veřejně-politický* úkol bere v úvahu práci bez slovníku s novynovým (časopiseckým) článkem (2000 – 2500 tiskacích symbolů), předpokládá porozumění textu, rozmluvu na základě tohoto článku a zaměřuje se na veřejně-politickou, zahraničně-politickou tematiku, na českou historii a kulturu. Základem *sociokulturního* aspektu je originální umělecký text (2500 – 3500 tiskacích symbolů). Tento úkol se zaměřuje na rozvoj znalostí a dovedností v oblasti jazykové a sociokulturní kompetence. Zahrnuje porozumění daného textu (práce bez slovníku), rozmluvu podle obsahu textu a na vedlejší témata: česká literatura, hudba, čeští skladatelé, kino, divadlo, muzea.

Závěrem lze konstatovat, že během uskutečnění prozkoumaného specifického zaměření ve výuce češtiny máme různé obtíže a v tomto směru zbývá ještě mnoho vykonat, a to nejen v teorii, ale i v aplikační rovině.

Literatura

Adamovičová, A.: *Nebojte se češtiny*. Praha, UK, 2007.

Беликов, В.И. - Крысин, Л.П.: *Социолнгвистика*. М., 2001.

Буслаев, Ф.И.: *Историческая грамматика русского языка*. М., 1959.

Верещагин, Е.М. – Костомаров, В.Г.: *Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного*. М., 1990.

Čechová, E. - Remediosová H.: *Čeština pro ekonomy: nástavbový kurz češtiny pro cizince*. Praha, UK, 2006.

Давлетшина, Н.В.: *Чешский язык для делового общения*. М., 2004.

Kudlová, O. - Fleischmanová, E.: *Jak psát obchodní dopisy a jiné písemnosti*. Praha, 2004.

Мокиенко, В.М.: *Чешский язык*. Л., 1978.

Русова, Н.Ю.: *Теоретические основы моделирования дидактического материала (на примере образовательной области "Филология")*. Автореферат диссертации доктора пед.наук. СПб., 2000.

Стрелкова, И.В.: "Культурный контекст" как основное условие изучения русских поэтических направлений XX века. In: *Интеграционные технологии в преподавании русской словесности*. Н.Новгород, 2008, s. 314 – 315.

Summary

The article is devoted to Czech language's teaching for Russian students in Nizhni Novgorod's university. The philological faculty has supplementary specialization "Czech as Foreign Language". The main directions in teaching are the next: 1) sociocultural (Czech history, art, literature); 2) business communication. The specific conditions, especial features and results of our work are described in this article.

ZKŮŠENOSTI UČITELŮ ANGLIČTINY S EFEKTEM WASHBACK NA UNIVERZITĚ OBRANY V BRNĚ

Pavel Svoboda
Univerzita obrany v Brně

Úvod

Jazykové testování je již běžnou a nezbytnou součástí oblasti jazykového vzdělávání, otázkou však zůstává, jakou roli vlastně v této oblasti sehraává. Z tohoto hlediska je možné zkoumat, zda a případně do jaké míry jazykové testování ovlivňuje samotnou podobu jazykového vzdělávání a jaké faktory se na tomto formování podílejí. Pozornost je přitom možné zaměřit na učitele cizích jazyků jakožto finální vykonavatele jazykového vzdělávání. Tato perspektiva byla zvolena autorem článku, v kterém jsou uvedeny základní související terminologické pojmy, výzkumné projekty realizované v této oblasti a výsledky průzkumu mezi učiteli anglického jazyka na Univerzitě obrany v Brně.

Význam jazykového testování

Někteří odborníci z oblasti jazykového testování (Bachman 1990, McNamara 2000) se shodují na faktu, že jazykové testování a testování obecně slouží nejenom potřebám vzdělávacího systému, ale má také přesah do širší společnosti, kdy se často stává nástrojem sociální politiky. Výsledky testů například rozhodují o přijetí či nepřijetí studentů na různé typy a úrovně škol, o udělení vysokoškolských titulů a jiných kvalifikací, v mezinárodním kontextu pak výsledky testů mohou rozhodovat o mobilitě zahraničních studentů či mohou být využity pro imigrační politiku státu. Všechny tyto oblasti souvisejí s formováním podoby společnosti, v důsledku čehož začalo být testování zkoumáno v širších souvislostech z pohledu sociologie, politické a kulturní teorie a dalších věd.

S rostoucím významem jazykového testování pro společnost a jednotlivce se také začaly objevovat etické úvahy o tom, do jaké míry jsou vlastně výsledky jazykových testů dostatečně průkazné k tomu, aby se na základě nich mohla činit důležitá rozhodnutí. V této souvislosti McNamara (2000) zmiňuje dva pohledy, z nichž oba přisuzují testům sociální a politický význam. První pohled zdůrazňuje, že jazykové testy by měly být etické, za což by měli nést individuální odpovědnost samotní tvůrci testů. Druhý pohled vnímá jazykové testy jako socio-politické nástroje moci a řízení a tudíž by měly být podrobeny stejnému kritickému zkoumání jako jiné politické struktury ve společnosti. Pro první přístup McNamara (2000, s. 71-72) používá označení *etické jazykové testování* (*ethical language testing*) a pro druhý *kritické jazykové testování* (*critical language testing*). V následující části článku bude pozornost věnována především prvnímu přístupu.

Etické jazykové testování

Zastánci etického jazykového testování v užším pojetí odmítají jazykové testování jako pouhou vědeckou a technickou aktivitu a při hodnocení validity testu zdůrazňují potřebu zkoumání chtěných a nechtěných důsledků zavedení testu (McNamara 2000). Někteří odborníci (Messick 1996) pak mluví o tzv. *konsekvenční validitě* (*consequential validity*), kdy sociální důsledky testování jsou chápány jako součást širšího pojetí validity testu a kdy se předpokládá, že za testy a jejich případné účinky by měli být zodpovědní tvůrci testů. V této souvislosti McNamara (2000) mluví o třech oblastech. Tou první je *zodpovědnost* (*accountability*) tvůrců testů především vůči testovaným, kterým by měly být ve formě příručky nebo manuálu poskytnuty kompletní informace o testu (např. smysl testu, jeho struktura a obsah, formát a příklady položek). Druhou oblastí je tzv. efekt *washback*, který McNamara popisuje

jako vliv testování na jazykovou výuku a tou třetí oblastí je *dopad (impact)* testu, který se týká účinků testů přesahujících výuku a projevujících se v širším vzdělávacím a sociálním prostředí. Poslední dvě zmíněné oblasti jsou předmětem zájmu autora článku a následně jsou podrobněji popsány.

Dopad testu a efekt washback

Jak již bylo výše uvedeno, použití jazykového testu může mít všeobecný *dopad*, který bývá odborníky definován jako „účinek testu na jednotlivce, na vzdělávací systémy a všeobecně na společnost“ (Davies et al. 1999, s. 79). Konkrétními jednotlivci, jejichž kariéra či rozhodování může být použitím testu významně ovlivněna, jsou chápáni např. testovaní, učitelé a zaměstnavatelé. Bachman a Palmer (1996, s. 54) k tomu dodávají, že testy „odrážejí a zastupují společenské cíle a hodnoty a využití výsledků testů má pro jednotlivce a skupiny následky, které musí být při rozhodování ohledně administrace a použití testů pečlivě zvažovány“.

Zatímco u chápání pojmu dopad testu panuje mezi odborníky víceméně shoda, při definování efektu *washback* se odborníci často již různým způsobem rozcházejí. Dříve byl dokonce pro tento jev používán pojem *backwash*, který se však v současné době v oblastech aplikované lingvistiky a jazykového testování již příliš nepoužívá. *Washback* přitom bývá nejčastěji chápán jako jedna dimenze dopadu testu, kdy například Davies et al. (1999, s. 225) ho definuje jako „účinek testování na výuku“. Bachman a Palmer (1996) spíše vnímají *washback* a dopad testu jako dva oddělené pojmy, kdy *washback* se odehrává na tzv. *mikroúrovni* jednotlivých účastníků (především učitelů a studentů), zatímco dopad testu probíhá na *makro-* úrovni společnosti a jejich vzdělávacích systémech.

Obecně je možné dělit důsledky efektu *washback* na pozitivní a negativní. *Pozitivní washback* podle odborníků (Davies et al. 1999, Weigle 2002) nastává, když je zaveden testovací postup, který podporuje „dobrou“ výukovou praxi a učitelé tedy přijímají praktiky, které jsou ve shodě se současným nejlepším uvažováním v dané oblasti z hlediska pedagogiky. Zde např. Davies et al. (1999, s. 225) uvádí příklad, že zavedení rozhovoru do závěrečné zkoušky může učitele podnítit k procvičování konverzačního používání jazyka s jejich studenty. Naopak *negativní washback* odborníci (Davies et al. 1999, Taylor 2005) popisují jako důsledek použití testu, který je založen na úzce vymezeném a zastaralém pojetí jazyka a který není v souladu s vyučovaným obsahem. Jako příklad uvádí Davies et al. (1999, s. 225) situaci, kdy dovednost psaní je testována pouze technikou *multiple choice*, což v důsledku vede učitele k nacvičování této techniky místo samotné dovednosti psaní. McNamara (2000) v této souvislosti dodává, že hodnocení celkového výkonu (*performance assessment*) při testování poskytuje lepší *washback* než individuální testovací techniky zaměřené na izolované složky jazykových znalostí a dovedností. Hodnocení výkonu totiž předpokládá integraci znalostí a dovedností při plnění realistických úkolů a na rozdíl od testování znalosti gramatiky a slovní zásoby může u učitelů vést k rozvoji jejich komunikativního přístupu ve vyučování.

Některé řídicí autority v oblasti hodnocení se snaží o využití efektu *washback* tím způsobem, že usilují o dosažení kurikulární reformy pomocí reformy v oblasti hodnocení. Předpokládají totiž, že nová podoba hodnocení může být projektována takovým způsobem, aby měla pozitivní *washback* na vzdělávací obsah. V této souvislosti je vhodné zmínit snahy o zavedení státní maturity v České republice, kdy centrálně řízené a vhodné nastavení podoby této zkoušky by mohlo nastartovat příslušné změny např. v oblasti jazykového vzdělávání na středních školách, které by byly všeobecně žádoucí. Odborníci na základě realizovaného empirického výzkumu (Alderson, Wall 1993; Bachman, Palmer 1996) však přiznávají, že fungování efektu *washback* je velmi složitým a těžko předvídatelným jevem, kdy na jedné

straně záleží např. na místních podmínkách ve třídách, ustálených tradicích ve výuce, motivaci studujících a na často nepředvídatelné interakci ve třídě (McNamara 2000) a na druhé straně záleží na důležitosti, účelu a formátu testu, či na statutu testovaného jazyka (Weigle 2002).

V oblasti zkoumání složité problematiky efektu *washback* byli průkopníky Alderson a Wall (1993), kteří formulovali a ověřovali základní vědecké hypotézy a následně vyzývali k dalšímu vědeckému výzkumu v dané oblasti. O kritickou srovnávací studii pěti významných projektů realizovaných mezi roky 1995 a 2007, které zkoumaly různé aspekty efektu *washback*, se pokusil Yi-Ching Pan (2008), který jednotlivé projekty srovnával z hlediska jejich účelu, metodologie, získaných dat a závěrů. Jedno z jeho závěrečných doporučení je, že pro zkoumání různých úrovní efektu *washback* je třeba „triangulace dotazníků, rozhovorů, pozorování, pretestů a posttestů a analýzy dokumentů“ (Yi-Ching Pan 2008, s. 12), přičemž tento proces zahrnuje mnoho zainteresovaných osob od učitelů a studentů až po všeobecnou veřejnost.

Zkoumání efektu *washback* z pohledu učitelů

Z jednotlivých účastníků, kteří se podílejí na efektu *washback*, jsou jedni z nejdůležitějších učitelé, kteří jsou z tohoto důvodu také nejčastěji předmětem zájmu empirického výzkumu v dané oblasti (Bailey 1999). Odrazem tohoto faktu jsou následující hypotézy, které formulovali Alderson a Wall (1993, s. 120-121):

- Test ovlivní výuku.
- Test ovlivní to, co učitelé učí.
- Test ovlivní to, jak učitelé učí.
- Test ovlivní rychlost a posloupnost výuky.
- Test ovlivní úroveň a hloubku výuky.
- Test ovlivní přístupy k výukovému obsahu, metodám, atd.

Učitelé by měli mít logicky zájem na podpoře pozitivního efektu *washback*, sporná je však situace, kterou Bachman a Palmer (1996) označují jako *učení k testu (teaching to the test)*, kdy učitelé cítí nutnost vyučovat způsobem, který nemusí být slučitelný s jejich vlastními hodnotami a cíli nebo s hodnotami a cíli výukového programu. Potom vyvstává otázka, zda v takovém případě přizpůsobit výuku testu nebo test výuce. Učitelé by měli také zároveň usilovat o omezení negativního efektu *washback*, kdy je důležitá průběžná a vzájemná zpětná vazba mezi externími tvůrci testů a lidmi pracujícími ve školách (Bailey 1999).

Alderson a Wall (1993) ve své studii došli také k důležitému závěru, že samotný test nemůže přinést žádnou zásadní změnu ve výuce, jestliže vzdělávací systém na to učitele náležitě nepřipravil. Jako řešení navrhuje Yi-Ching Pan (2009) učitelům, aby se naučili více výukových metod v rámci vzdělávacích kurzů a při pozorování kolegů a dále aby používali testy k rozvoji učení se studentů, zároveň však aby nesnížili motivaci studentů kladením na ně příliš velkých požadavků. Učitelé mají totiž největší moc rozhodnout o pozitivní či negativní orientaci efektu *washback*.

Jazykové vzdělávání na Centru jazykové přípravy Univerzity obrany

Autor článku se jakožto příslušník Centra jazykové přípravy (CJP) Univerzity obrany (UO) v Brně rozhodl zkoumat jazykové vzdělávání na této instituci z hlediska fungování efektu *washback*. V této souvislosti se totiž jeví jako zajímavé věnovat pozornost tomu, jakým způsobem je jazykové vzdělávání na CJP ovlivňováno jazykovou zkouškou podle normy STANAG 6001. Jedná se o standardizovanou zkoušku určenou pro testování jazykových znalostí příslušníků armád členských zemí organizace NATO, jejíž obsah a struktura je určena Standardizační dohodou STANAG 6001 (*STANdardisation AGreement*) přijatou členskými státy NATO v roce 1976. Tento normotvorný dokument vymezuje všeobecný rámec a pravidla pro tvorbu a používání uvedené zkoušky, která je koncipována jako zkouška typu *proficiency* a není tedy založena na žádném specifickém výukovém materiálu nebo kurzu. U této zkoušky je také kladen důraz na komunikativní dovednosti v cílovém jazyce, které jsou testovány v následujících řečových dovednostech:

- poslech s porozuměním
- ústní projev
- čtení s porozuměním
- písemný projev

U každé z uvedených řečových dovedností, které jsou testovány samostatně, je možné dosáhnout jedné z přesně vymezených úrovní jazykových znalostí (SLP – *Standardised Language Profile*) v rozsahu od nejnižší úrovně SLP 0 (žádná jazyková znalost) až po nejvyšší úroveň SLP 5 (úroveň vzdělaného rodilého mluvčího). V rámci Armády České republiky přitom platí, že pro každou pracovní pozici jsou požadovány určité jazykové znalosti vyjádřené předepsanou úrovní SLP v jednotlivých řečových dovednostech. Pro absolventy bakalářského a magisterského studijního programu UO přitom v současnosti podle nařízení Ministerstva obrany platí, že by měli dosáhnout minimálně úrovně SLP 3 (přibližně C1 podle SEER) ve všech řečových dovednostech z anglického jazyka.

Jazyková příprava studentů UO, kterou zabezpečuje CJP, logicky směřuje k dosažení požadované výstupní úrovně absolventů, takže efekt *washback* se zde pozitivně projevuje v přizpůsobení vzdělávacího obsahu odpovídajícím způsobem. Došlo např. k vytvoření závěrečných klasifikovaných zápočtů, které svým obsahem, strukturou a obtížností věrně napodobují příslušné zkoušky podle normy STANAG 6001. Zároveň však učitelé cizích jazyků CJP usilují o skloubení uvedeného obsahu s odborným jazykem, který je specifický pro potřeby každé konkrétní vysoké školy (viz. článek dr. Šikolové na této konferenci) a který nemusí být vždy v souladu s předepsanou zkouškou STANAG. Nepříliš příznivá by přitom byla např. výše popsaná situace, kdy dochází k *učení k testu* (Bachman, Palmer 1996), a učitelé by vnímali povinnou přípravu ke zkoušce STANAG do jisté míry negativně.

Sami studenti vnímají svou účast na zkoušce STANAG jako určitou motivaci pro svoje studium, protože mohou získat certifikát důležitý pro jejich další vojenskou kariéru, navíc z úspěšného složení zkoušky na příslušné úrovni pro studenty často plynou určité výhody či úlevy v rámci jejich jazykové výuky. Dalším důležitým aspektem pro jejich studium je informační hodnota, kterou jim (a také jejich učitelům) poskytuje výsledek zkoušky STANAG o úrovni jejich jednotlivých řečových dovedností. Na základě tohoto výsledku se totiž studenti a jejich učitelé mohou zaměřit na problémovou oblast

konkrétního studenta a zlepšit přípravu pro příští zkoušku. Ve všech těchto případech pak můžeme hovořit o pozitivním fungování efektu *washback*.

Pozitivně se také jeví spolupráce CJP s Ústavem jazykové přípravy (ÚJP) ve Vyškově, což je resortní jazykové vzdělávací zařízení, které je zodpovědné za tvorbu a organizaci zkoušek podle normy STANAG 6001. Příkladem z nedávné doby může být situace, kdy se ÚJP rozhodlo zavést do části zkoušky testující písemný projev na úrovni SLP 3 vojenské memorandum jako nový formát psaného textu, který by měl odpovídat reálným potřebám vojenského profesionála. Vzhledem k tomu, že ani učitelé ani studenti UO neměli přesnou představu o podobě a účelu tohoto slohového útvaru, byl pracovníky ÚJP zorganizován speciální informační seminář pro učitele UO, kde tato problematika byla probírána včetně poskytnutí konkrétních příkladů vojenského memoranda. Následně tyto informace mohly být učiteli předány jejich studentům a mohla být zahájena příslušná příprava v oblasti písemného projevu. Zde se dá opět mluvit o prospěšnosti výše uvedené zpětné vazby mezi externími tvůrci testů a lidmi pracujícími ve školách (Bailey 1999), čímž se předchází vzniku negativního efektu *washback*.

Společné zkoušení CJP a ÚJP

Spolupráce mezi CJP a ÚJP došla již do takového stádia, že se tyto dvě instituce dohodly na výpomoci příslušníků CJP při zkoušení podle normy STANAG 6001. Počátečním impulsem byla snaha CJP snížit personální zátěž, kterou pro ÚJP představovalo zkoušení velkého množství studentů UO. Určitou roli však také sehrála snaha vedení CJP získat bližší a přesnější představu o podobě a průběhu dané zkoušky, což v konečném důsledku mohlo být přínosné jak pro přípravu učitelů tak pro samotné studenty. Za poslední přibližně dva roky došlo tedy několikrát ke společnému zkoušení některých pracovníků CJP a ÚJP v rámci zkoušek STANAG na úrovni SLP 2 (přibližně B2 podle SEER) a SLP 3 z anglického jazyka, čemuž samozřejmě předcházela patřičná příprava pracovníků CJP. Jednalo se např. o jejich účast na různých informačních a pracovních seminářích ohledně příslušných dokumentů, ukázek a nácviku potřebných dovedností, naprostá většina pracovníků CJP se také již úspěšně sama podrobila zkoušce STANAG z anglického jazyku na úrovni SLP 3 a v současnosti jsou tito pracovníci oficiálně akreditovaní ke zkoušení STANAG SLP 2 a 3. V tomto roce také již proběhly náslechy dalších zájemců o zkoušení z řad pracovníků CJP během ústní části zkoušek STANAG SLP 3.

Autora tohoto článku přirozeně zajímaly názory a zkušenosti jeho kolegyň a kolegů, kteří se již aktivně podíleli na ústní části zkoušek STANAG SLP 2 a 3 za poslední dva roky, aby zjistil, jakým způsobem v tomto specifickém případě funguje efekt *washback*. U tohoto efektu se totiž nepočítá s možností, že by oblasti výuky a testování nebyly personálně odděleny, a není tedy běžné, aby učitelé, kteří vyučují studenty, tyto studenty také ústně zkoušeli v rámci standardizované zkoušky. Tato situace je sice běžná např. u maturitních zkoušek, kde se však nejedná o standardizované zkoušky a hrozí zde ovlivnění hodnocení subjektivitou učitele. Aby v případě ústní části zkoušky STANAG bylo v rámci možností omezeno toto riziko subjektivního hodnocení studenta jeho vlastním učitel, bylo při sestavování zkušební komise vždy zabezpečeno to, aby učitelé CJP nikdy nezkoušeli své vlastní studenty. Autor článku tedy příslušné učitele podrobil jednoduché dotazníkové sondě, jejíž výsledky jsou uvedeny v následující části.

Výsledky dotazníkové sondy

Za účelem zjištění fungování efektu *washback* u učitelů CJP, kteří se již aktivně podíleli na ústní části zkoušek STANAG SLP 2 a 3, byl těmto učitelům distribuován stručný dotazník. Celkově bylo

osloveno pouze 8 respondentů, o kterých autor věděl, že se mohou k dané oblasti vyjádřit. Jednalo se tedy pouze o jakousi sondu do jejich osobních názorů a zkušeností. Všichni tito respondenti odpověděli a vyplnili příslušný dotazník, který byl určen buď pro úroveň SLP 2 nebo 3. Autor se totiž oprávněně domníval, že odpovědi respondentů se budou pro tyto dvě úrovně lišit. V případě čtyř respondentů, kteří se podíleli na zkoušení obou úrovní, byly vyplněny oba dotazníky. Celkově tak bylo obdrženo 7 dotazníků pro úroveň SLP 2 a 5 dotazníků pro úroveň SLP 3. Dotazník se celkově skládal ze sedmi otázek, kdy všechny kromě první nabízely výběr z několika možných odpovědí. Jednalo se buď o výběr odpovědi na škále nebo o nominální výběr. Většinou byla také zařazena možnost doplnění jiné odpovědi nebo prosba o upřesnění odpovědi. Tematicky se tyto otázky týkaly dojmů respondentů z účasti v ústní části zkoušky STANAG nebo vlivu této účasti na jejich výuku.

První otázka zněla: Jak častá byla přibližně Vaše účast na ústním zkoušení STANAG SLP 2/3 za poslední 2 roky? Smyslem této otázky bylo zjistit, jaká je přibližně zkušenost respondentů v dané oblasti. U úrovně SLP 2 se odpovědi pohybovaly v rozmezí 2 – 10 dnů, nejčastější odpověď přitom byla 3 dny (3x). U úrovně SLP 3 byla situace podobná, kdy odpovědi byly v rozmezí 1 – 9 dnů a nejčastější odpověď byla 2 dny (2x). Z tohoto tedy vyplývá, že respondenti se zkoušením STANAG během posledních 2 let neměli příliš velkou osobní zkušenost a spíše se pro ně jedná o výjimečnou záležitost.

Druhá otázka byla následující: Jaký máte celkový dojem ze svého ústního zkoušení STANAG? U SLP 2 jednoznačně převládala odpověď „velmi dobrý“ (4x), zatímco u SLP 3 to byla nejčastěji odpověď „spíše dobrý“ (2x), což je logické vzhledem k tomu, že úroveň SLP 3 je psychicky náročnější zkouškou jak pro studenty, tak pro samotné respondenty.

Třetí otázkou bylo: Co je pro Vás při ústním zkoušení STANAG nelehčí? Respondenti měli možnost vybrat až 3 možnosti, aby se získal co nejširší vzorek odpovědí. V případě SLP 2 byla nejčastější odpověď „reagování na zkoušeného“ (6x) následovaná odpovědí „vytvoření příjemné atmosféry“ (5x). U SLP 3 byla nejčastější odpověď „spolupráce s dalším testujícím“ (4x) následovaná odpověďmi „reagování na zkoušeného“ a „vytvoření příjemné atmosféry“ (obě 3x). Z uvedeného vyplývá, že se většinou jedná o aktivity, které jsou běžnou součástí práce respondenta, takže pro něj nejsou problémem. Nejčastější odpověď „spolupráce s dalším testujícím“ u SLP 3 je zajímavá z toho hlediska, že na této úrovni zřejmě respondenti oceňují podporu, které se jim od zkušenějších kolegů dostává.

Čtvrtá otázka zněla analogicky k předchozí: Co je pro Vás při ústním zkoušení STANAG nejtěžší? Nejčastější odpověď v případě SLP 2 byla „hodnocení zkoušeného“ (4x) následovaná odpovědí „přepnutí z role učitele do role testujícího“ (3x), zatímco u SLP 3 bylo nejtěžší „soustředit se na svůj výkon“ (5x) a „hodnocení zkoušeného“ (3x). Z těchto odpovědí vyplývá, že u nižší úrovně zkoušky je pro respondenty těžké začít uvažovat a hodnotit jako testující, zatímco u vyšší úrovně zkoušky se projeví její větší obtížnost a zaměření respondenta se přesune od zkoušeného především na svůj vlastní mluvní projev.

Pátou otázkou bylo: Jak hodnotíte užitečnost svých zkušeností jakožto učitele pro ústní zkoušení STANAG? U SLP 2 byla nejčastější odpověď „spíše pozitivně“ (3x), avšak u SLP 3 nebyly odpovědi nějak vyhraněné a kolísaly od „velmi pozitivně“ až po „neutrálně“. Jako nejčastější vysvětlení odpovědi u respondentů se však objevilo to, že podobná témata procvičují se studenty v hodinách, takže vědí, jak vést rozhovor, co mohou od studentů očekávat a jak na ně reagovat.

Šestá otázka zněla: Jaký vliv bude mít Vaše praktická zkušenost se zkouškami STANAG zpětně na Vaši výuku? U obou úrovní SLP 2 a 3 odpovědi víceméně rovnoměrně kolísaly od „zásadní“ až po

„částečný“, což podle odpovědí respondentů vyplývalo z faktu, že každý z nich chce přípravu studentů ke zkoušce STANAG zakomponovat do své výuky nějakým jiným způsobem, což odráží individualitu jednotlivých respondentů. Projevila se zde také rozdílná míra informovanosti respondentů o zkoušce STANAG a tudíž rozdílná využitelnost informací získaných během zkoušky.

Poslední otázka byla: Jak obecně hodnotíte myšlenku kombinace role učitele a testujícího u zkoušek STANAG? U SLP 2 byla nejčastější odpověď „spíše pozitivně“ (3x) následovaná odpověď „neutrálně“ (2x) a u SLP 3 to byla nejčastěji odpověď „neutrálně“ (2x), avšak jednou byly vybrány i všechny další odpovědi. Z uvedených odpovědí vyplývá, že u nižší úrovně zkoušky respondenti možnost zkoušení poměrně oceňují, protože je to pro ně užitečná zkušenost, mají možnost zjistit podrobnější informace o zkoušce a upřesnit si svoje hodnocení studentů, zatímco u vyšší úrovně se ke zkoušení staví spíše nevyhraněně. Objevují se zde ale např. názory, že jejich příprava na zkoušení SLP 3 je časově poměrně náročná vzhledem k jejich vytíženosti dalšími povinnostmi, dochází ke koncentraci více rolí, vyvstávají problémy se suplováním, či byl zmíněn fakt, že osobnosti respondenta více vyhovuje role učitele.

Závěr

Na základě získaných dat z dotazníkové sondy lze říci, že učitelé CJP možnost své účasti na ústní části zkoušky STANAG úrovně SLP 2 poměrně vítají jako užitečnou zkušenost, vzhledem k jejich nepravidelné účasti na této zkoušce se zde však projevuje určitá nejistota jejich výkonu. Co se týče využití jejich zkušeností získaných během zkoušení zpětně ve výuce, tak se dá říci, že se zde do velké míry projevuje individualita každého z učitelů a styl jeho výuky, což je v souladu s poznatky o fungování efektu *washback*, které byly uvedeny výše v tomto článku a které označují učitele za jednoho z nejdůležitějších účastníků, kteří se na tomto efektu podílejí (Bailey 1999). O účasti učitelů na zkoušce STANAG úrovně SLP 3 však lze říci, že se k ní učitelé staví spíše rezervovaně, protože to pro ně představuje psychicky a časově náročnější aktivitu, která přispívá k jejich dalšímu pracovnímu zatížení. Jeví se // Zdá se tedy, že v tomto případě by se učitelé spokojili s informacemi, které by o této úrovni zkoušky STANAG získali zprostředkovaným způsobem. Pozitivní efekt *washback* by však i tímto způsobem mohl samozřejmě fungovat, protože s aktivní rolí učitelů v oblasti testování tento efekt totiž ani nepočítá.

Literatura

- Alderson, J. C. – Wall, D. Does Washback Exist? *Applied Linguistics*, 1993, č. 14, s. 116-129.
- Bachman, L. F. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford. OUP 1990.
- Bachman, L. – Palmer. A. *Language Testing in Practice*. Oxford. OUP 1996.
- Bailey, K. M. *Washback in Language Testing*. Princeton. ETS 1999.
- Davies, A. et al. *Dictionary of Language Testing*. Cambridge. CUP 1999.
- McNamara, T. *Language Testing*. Oxford. OUP 2000.
- Messick, S. Validity and Washback in Language Testing. *Language Testing*, 1996, č. 13/4, s. 241-256.
- Pan, Y.-C. A Critical Review of Five Language Washback Studies from 1995-2007: Methodological Considerations. *Shiken: JALT Testing & Evaluation SIG Newsletter*, 2008, č. 12, s. 2-16.

Pan, Y.-C. A Review of Washback and its Pedagogical Implications. *VNU Journal of Science, Foreign Languages*, 2009, č. 25, s. 257-263.

Taylor, L. Washback and Impact. *ELT Journal*, 2005, č. 59/2.

Weigle, S. C. *Assessing Writing*. Cambridge. CUP 2002.

Summary

The teachers of English language at the University of Defence (UoD) are lately getting more involved in testing within the framework of the standardised language exam based on the STANAG 6001 norm, which is a military-purpose exam compulsory for all UoD students. The teachers thus wield both the roles of teachers and testers, and the question is in what way this fact affects their behaviour when testing and teaching. In this context, it is possible to discuss the washback effect, which involves the effect of testing on teaching. The paper deals with the unique experience of the UoD teachers concerning this issue when they are expected to apply the acquired information about the exam in their instruction and it also provides relevant terminology, current research projects and the results of the author's survey among the UoD teachers participating actively in testing.

ODBORNÝ JAZYK NA VŠ – JSME VŠICHNI NA JEDNÉ LODI?

Mária Šikolová

Univerzita obrany v Brně, Centrum jazykové přípravy

Úvod

Otázka jazykového vzdělávání, resp. potřeby ovládat cizí jazyky je v současnosti stále velmi živá, a to jak na evropském fóru, tak i v rámci České republiky. Neustále se zdůrazňuje důležitost komunikace v alespoň dvou cizích jazycích. Naproti tomu realita je často jiná. Učitelé jazyků na všech stupních vzdělávání se potýkají s celou řadou problémů (vyučování ve skupinách s různou jazykovou úrovní, vyučování vysokého počtu učících se ve skupině, vyučování nemotivovaných učících se...). Cílem tohoto příspěvku je zaměřit se na definování odborného jazyka a na názory učitelů na jeho místo ve výuce cizích jazyků na vysokých školách. Myšlenky článku vycházejí z prostudované anglické literatury, zkušeností autorky a z výsledků dotazníku distribuovaného učitelům jazyků.

Co je, resp. není, odborný jazyk

Přestože spojení *odborný jazyk* je běžně používán jak jazykovými specialisty, tak i laiky, chápání jeho významu může být u různých jednotlivců dost rozdílné. Výuce odborného jazyka je v anglosaském světě věnován obor aplikované lingvistiky English for Specific Purposes (angličtina pro zvláštní účely, dále ESP). Vznik této oblasti aplikované lingvistiky úzce souvisel s novými podmínkami ve společnosti po 2. světové válce. V době velkého rozmachu vědy, technologií a obchodu vznikla „nová generace učících se, kteří věděli přesně, proč se učí jazyk...“ (Hutchinson, Waters 1994, s. 6). Tedy na rozdíl od chápání učení se jazyku jako neoddelitelné součásti správně vyváženého vzdělání se výuka jazyka začala více specializovat, aby odpovídala mnohem konkrétnějším a specifičtějším cílům než předtím. Tato oblast vědeckého bádání je velmi široká a zabývá se otázkami dalších kategorií, jako např. angličtina pro vědu a technologii, angličtina pro business a ekonomiku, angličtina pro akademické účely, angličtina pro sociální vědy apod. (Hutchinson, Waters 1994, s. 17).

V současné době se výuka obecného jazyka poskytuje zejména na základních školách a na středních školách obecného charakteru. V případě odborně zaměřených středních škol a bezesporu vysokých škol se výuka odborného jazyka víceméně pokládá za samozřejmost. Co však odborný jazyk ve skutečnosti je? Jak ho chápou učitelé jazyků, praktičtí uživatelé jazyka či vedoucí pracovníci vzdělávacích institucí? Co si máme představit pod výukou odborného jazyka? Je odborný jazyk jiný než obecný jazyk? Je možné vyučovat odborný jazyk bez dobré znalosti obecného jazyka? To jsou otázky, na které se tento článek pokusí hledat odpovědi.

O tom, že definovat odborný jazyk je těžké, svědčí například i skutečnost, že i renomovaní specialisté Hutchinson a Waters nedefinují, co ESP je, ale co ESP není. Podle těchto autorů ESP *není* vyučováním specializovaných variant angličtiny; *není* pouze záležitostí slov a gramatiky pro specializované oblasti; *není* ve své podstatě odlišná od jiných forem výuky jazyků v tom smyslu, že by měla být stejně jako výuka obecného jazyka založena zejména na principech efektivního učení se (Hutchinson, Waters 1994, s. 18). Streven na druhou stranu definuje pro ESP čtyři „absolutní charakteristiky“ a dvě „proměnné charakteristiky“. Absolutní charakteristiky vyučování odbornému jazyku definuje jako vyučování obecnému jazyku, které je: „navrženo tak, aby naplňovalo specifické potřeby učících se; obsahem (což znamená ve svých tématech) se vztahuje ke konkrétním disciplínám,

povoláním a činnostem; zaměřeno na jazyk odpovídající těmto aktivitám v syntaxi, lexiku, promluvě, sémantice atd. a textovému rozboru; v protikladu k obecné angličtině“.

Za proměnné charakteristiky výuky odborného jazyka pokládá skutečnosti, že: „ESP se může omezovat pouze na dovednosti, které se mají získat (např. jenom čtení); může se vyučovat podle jakékoliv předurčené metodologie“ (Streven in Dudley-Evans, St John 1988, s. 3).

Faktory ovlivňující výuku odborného jazyka

Odborná literatura týkající se ESP se zabývá mnoha faktory, které by při přípravě kurzů ESP a ve výuce i hodnocení měly být zohledňovány. Z praxe víme, že mnohé z nich nelze z praktických důvodů (časová omezení, nepřesné zadání, nedostačující personální pokrytí) zohledňovat, nebo je lze zohlednit pouze částečně. Rozhodně nelze pochybovat o významu a potřebnosti vykonání analýzy jazykových potřeb před návrhem kurzu odborného jazyka. Na druhou stranu pro samotnou přípravu a realizaci analýzy jazykových potřeb neexistuje přesné doporučení, co všechno by měla pokrývat, kdo by měl být osloven, kolik respondentů by minimálně mělo na stanovené dotazy odpovědět apod. Navíc kurz může být navržen buď pro úzce specializovanou skupinu (např. lékaři nebo zdravotní sestry, které budou pracovat v zahraničí; řidiči letového provozu či piloti) nebo pro skupinu, u níž není zcela jasné, jaké aktivity v cizím jazyce bude v praxi vykonávat (např. absolventi vysokých škol zabývajících se technickými, přírodními, ekonomickými či společenskými vědami). Důležitou skutečností také je, pro jaký počet studentů je kurz navržen. Velkým problémem může být návratnost dotazníků konstruovaných pro provedení analýzy potřeb. Například v roce 1995 bylo provedeno dotazníkové šetření na Vysoké škole ekonomické a návratnost dotazníků byla pouze 24,8% (Höppnerová 1996/97, p. 86). Naproti tomu v roce 2005 byla realizována analýza potřeb na Univerzitě obrany a návratnost dotazníků byla poměrně vysoká (88,42%). Navíc nelze nezohlednit skutečnost, že „mnoho jazykových kateder a center se analýzou jazykových potřeb zabývá pouze okrajově nebo nemají patřičně vyškolený personál, který by analýzu realizoval“ (Šikolová, Jonáková 2009, s. 92-93).

Při návrhu kurzu ESP lze postupovat dle různých teoretických přístupů. Hutchinson, Waters uvádějí přístup zaměřený na jazyk, přístup dovednosti a přístup učení se. Lze říci, že přístup, který se zaměřuje na samotný jazyk, je sice systematický, ale nerespektuje skutečnost, že učení se není přímým a logickým procesem. Za výhodu přístupu, který se zaměřuje na dovednosti, lze pokládat, že své výukové cíle vyjadřuje jak výkonem, tak i kompetencemi. Přístup, který se koncentruje na učení se, říká: „Musíme se dívat dál, za kompetenci, která umožňuje jednotlivci něco vykonávat, protože to, co chceme objevit, není samotná kompetence, ale jak si ji lze osvojit“ (Hutchinson, Waters 1994, s. 65-77).

Nedílnou součástí výuky odborného jazyka je hodnocení, které lze chápat dvěma způsoby. Buď můžeme hovořit o hodnocení kurzu učícími se nebo o hodnocení učících se. Hodnocení kurzu účastníky kurzu má svou hodnotu v tom, že odhaluje, co samotní účastníci subjektivně vnímali jako pozitivní či negativní, ať už jde o obsah kurzu, výukové metody, atmosféru ve třídě či další možné otázky. Takovouto zpětnou vazbu lze získávat buď formou dotazníku, nebo na základě více či méně strukturovaných rozhovorů. Přestože některé názory mohou být vysoce subjektivní a ojedinělé, jiné mohou poukazovat na zajímavé klady či zápory kurzu a mohou zároveň poskytnout dobrý základ při organizování dalších běhů identických či podobných kurzů.

Hodnocení studentů se na první pohled jeví být jednoduché, protože výukové cíle kurzů ESP jsou většinou formulovány poměrně specificky a tudíž by se mohlo zdát, že oblasti určené k hodnocení jsou

dostatečně vymezené. Hutchinson, Waters se domnívají, že pro ESP je důležitá „schopnost vykonávat určité komunikační úlohy“ (Hutchinson, Waters 1994, s. 44). Také konstatují, že existují sice různé komerční zkoušky ESP, ale chybí teoretický nebo empirický základ pro testování ESP (tamtéž, s.146). Otázka testování však zdaleka není pro kurzy odborné angličtiny tak jednoduchá, jak by se mohlo zdát. Za normálních okolností jazykové zkoušky testují v současné době zejména řečové dovednosti; obecně jazykové testy ověřují buď určitý pokrok ve znalostech a/nebo dovednostech (*progress tests*), nebo jak dobře ovládají kandidáti to, co se v průběhu kurzu naučili (*achievement tests*). Kromě toho mohou jazykové testy ověřovat celkovou jazykovou způsobilost (*proficiency*) bez ohledu na navštěvovaný jazykový kurz či program. Ve všech případech však test měří jazyk, jeho zvládnutí, resp. definované řečové dovednosti. V situaci, kdy se kromě obecného jazyka má hodnotit také jazyk odborný, vyvstávají mnohé otázky. Lze hodnotit odborný jazyk bez hodnocení faktických znalostí v oboru? Pokud se budou hodnotit jisté komplexnější dovednosti, jak stanovit spravedlivá kritéria a jak definovat hodnocený konstrukt? Pokud má student připravit prezentaci z oboru, bude se hodnotit jazyková stránka nebo i obsahová stránka? Obdobný problém vzniká v případě, že je odborně zaměřený kurz vedený v angličtině. Co hodnotit u zkoušky? Pokud student neumí odpovědět na otázky nebo na ně odpovídá nedostatečně, jedná se o problém jazykový či o nedostatek porozumění problematice? Co při takovémto hodnocení známka vlastně vyjadřuje? Jakou má vypovídací hodnotu? V praxi většinou na zodpovídání takovýchto otázek není čas, výuka musí probíhat, zkouška se musí připravit. Přesto je nepochybné, že takovéto otázky jsou oprávněné a je potřeba se nad nimi zamýšlet a v rámci stávajících podmínek je řešit.

Jedním z faktorů, které ovlivňují výuku odborného jazyka, bude zajisté i motivace studentů. Přestože by se dalo předpokládat, že výuka odborného jazyka bude mít motivační účinky, ne vždy je tomu tak. Příkladem může být situace, kterou popisuje Mead. Ve své práci se zabýval zkoumáním motivace studentů kurzů ESP na lékařské, zemědělské a veterinární fakultě jedné univerzity na Středním východě. Studenti všech fakult navštěvovali kurzy odborné angličtiny dle svých specializací. Mead svým výzkumem zjistil, že pouze studenti lékařské fakulty byli motivováni používáním textů vztahujících se k jejich specializaci. Studenti ostatních dvou fakult motivováni nebyli z prostého důvodu, že jejich původním přáním bylo studovat medicínu, avšak nedosáhli potřebných výsledků testů (Mead 1980 in Hutchinson, Waters 1994, s. 57). A právě v souvislosti s tímto příkladem je potřeba si uvědomit, že motivaci studentů, jejich přání a potřeby by analýza potřeb vždy měla také zohledňovat.

Odbornost jazyka – odkdy a do jaké míry

Touto otázkou se kromě jiného zabývá příspěvek Šikolové a Jonákové z konference *Kvalita jazykového vzdělávání na univerzitách v Evropě II*. Autorky si kladou otázku, „do jaké míry a v kterém období studia by se měl odborný jazyk vyučovat“. Při hledání odpovědi vycházely z výsledků dotazníků, které distribuovaly v roce 2008 a které ukázaly, že odborný jazyk se vyučuje na všech fakultách respondentů, ale odlišnost spočívá v tom, kdy se začíná učit. Respondenti pokládají výuku jak obecné, tak odborné angličtiny za důležitou (Šikolová, Jonáková 2009 s. 93). Tento názor mimochodem potvrzují i výsledky dotazníku zadaného pro účely tohoto článku (viz dále).

Kofroňová a Pýchová na základě svého výzkumu konstatují, že problém ovládnutí obecného jazyka pro běžnou komunikaci stále přetrvává. Domnívají se, že úroveň studentů na nefilologických fakultách nedosahuje úrovně potřebné pro uvedení výuky odborného jazyka (Kofroňová, Pýchová 1994/95, s. 361). S tímto názorem se ztotožňuje i Höppnerová, která argumentuje, že odborný jazyk může být

vyučován pouze na základě kvalitních znalostí obecného jazyka. Uvádí, že odborný jazyk je velmi obtížné vyučovat, pokud základy obecného jazyka buď vůbec neexistují nebo mají závažné nedostatky (Höppnerová 1996/97, s. 87).

Další otázkou, která vyvstává při úvahách o výuce odborného jazyka je, nakolik odborné mají výukové materiály být. Určitě i v tomto případě je na místě zvažovat každý kurz individuálně. Pokud jsou účastníci kurzu z jedné specializace, mohou být vybrané materiály specifitější. Na druhou stranu, pokud je kurz navrhován například pro přírodovědce, techniky či ekonomy, zařazení vysoce odborné literatury není na místě, což doporučuje i odborná literatura: „pro používání vysoce specializovaných textů existuje jen velmi nedostačující jazykové odůvodnění; ... není to pouze používání technických termínů, čím se odborný jazyk odlišuje od obecného jazyka, ale je to faktická znalost potřebná pro porozumění těmto termínům“ (Hutchison, Waters, 1994, s. 161).

Názory učitelů jazyků na výuku odborného jazyka na vysokých školách

Pro zjištění názorů učitelů na výuku odborného jazyka na vysokých školách v České republice byl zpracován a distribuován stručný dotazník. Byl rozeslán členům dvou velkých asociací učitelů v ČR, a to CASAJC (Česká a slovenská asociace jazykových center) a AUČČJ (Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka). Celkem poslalo vyplněný dotazník 91 respondentů. Jeden dotazník do vyhodnocení zařazen nebyl, protože na otázky kompletně neodpověděl, spíše je kriticky komentoval. Celkově jsou tedy prezentovány výsledky od 90 respondentů.

Většina oslovených se domnívá, že vyučovat odborný jazyk na vysoké škole má smysl pouze v kombinaci s obecným jazykem (65%). Ostatní respondenti pokládají odborný jazyk na VŠ za prioritní (35 %). Podle většiny respondentů je žádoucí vyučovat jak odborný, tak obecný jazyk (83%). Pouze nízké procento pokládá za žádoucí vyučovat pouze odborný jazyk (9%). Lze se domnívat, že tento pohled učitelů může vycházet i z praktických zkušeností, že studenti nefilologických vysokých škol přicházejí ze středních škol s poměrně velmi nízkou jazykovou úrovní. Toto potvrzují i učitelé, kteří si vybrali možnost *jiné*: „Vyučovat především odborný jazyk; obecný pouze v případě, že vstupní znalosti nejsou dostačující“; „odborný jazyk je cílový, ale předpokladem je minimální znalost B2 v obecném jazyce“; „záleží na oboru a na tom, v jakých situacích budou jazyk používat“; „podle potřeb a možností“.

Dotazník dále zjišťoval, co si pod pojmem odborný jazyk nejčastěji učitelé představují. Bylo uvedeno 6 různých oblastí a respondenti měli vybrat dvě, které dle jejich názoru nejlépe odpovídají spojení *odborný jazyk*. Devět respondentů (10%) nebylo schopno vybrat dvě spojení, která nejlépe odpovídají tomuto spojení; pod odborným jazykem si představují všechno uvedené. Zbytek respondentů si nejčastěji vybíral *vyučování terminologie* (54%) a *rozvoj akademických dovedností* (42%). Nejméně respondentů vybíralo volbu *překlad odborné literatury* (7%). Jako další možnosti uvedli učitelé „práci s odbornou literaturou, ústní prezentaci odborných textů a projektů, přípravu na situace, ve kterých budou komunikovat ve své profesi; všechny komunikativní kompetence ve specializaci; a odborný jazyk ve čtyřech dovednostech“.

Další dotazníková položka se zabývala otázkou, kdo v ideálním případě má rozhodovat o obsahu kurzu odborného jazyka. Nejvíce učitelů se domnívá, že nejlepší volbou je společné rozhodování učitelů jazyka a učitelů odborných předmětů (40%). Druhou nejčastější volbou bylo společné rozhodování učitelů jazyka, učitelů odborných předmětů a potenciálních zaměstnavatelů absolventů kurzu (17%).

Jako další možnosti doporučovali učitelé také zohlednit výsledky analýzy potřeb, případně do rozhodování zapojit i studenty.

Autorku také zajímalo pořadí důležitosti šesti uvedených znalostí/ dovedností (úroveň obecného jazyka ve všech řečových dovednostech, znalost odborné slovní zásoby, znalost gramatických jevů typických pro odborný text, čtení s porozuměním odbornému textu, schopnost přednést odbornou prezentaci, překlady odborných textů z cílového jazyka a do cílového jazyka) pro absolventy vysoké školy. Celkově pět respondentů v této položce buď vyplnilo pouze první tři místa důležitosti, nebo uvedli, že vše spolu natolik souvisí, že jednotlivé dovednosti nedokážou uspořádat do pořadí. Uváděná procenta se tedy vztahují na 85 respondentů, kteří uspořádali dle jejich vnímání důležitosti všechny možnosti.

Na prvním místě uvedla přesvědčivá většina respondentů (61%) úroveň obecného jazyka (alespoň B2) ve všech řečových dovednostech. V pořadí druhé místo důležitosti obsadila stejným procentem odpovědí znalost odborné slovní zásoby a čtení s porozuměním odbornému textu (32%). Za nejméně důležité označila většina odpovídajících překlady odborných textů z cílového jazyka a naopak (62%).

Cílem poslední položky bylo zjišťování názoru učitelů na doporučený obsah zkoušky, explicitně co by měla zkouška ověřovat. Kromě nabízených možností (obecná jazyková úroveň, resp. řečové dovednosti; znalost odborné slovní zásoby; faktická znalost odborné problematiky v cílovém jazyce) uváděli respondenti mnoho svých vlastních názorů, z nichž lze uvést například doporučení hodnotit schopnost komunikace v obecném i odborném jazyce; řečové dovednosti v oblasti akademického/odborného jazyka; obecnou jazykovou úroveň, znalost odborného jazyka, prezentování a odpovědi na dotazy; schopnost uplatnit se v praxi – B2 v profesně zaměřeném jazyce; akademické dovednosti; terminologii, čtení odborné literatury, překlad odborné literatury, gramatické jevy typické pro odborný text; schopnost písemně a ústně reagovat v situacích relevantních pro danou profesi a další. Z nabízených možností vybralo téměř 16% respondentů obecnou jazykovou úroveň/řečové dovednosti, necelých 8% znalost odborné slovní zásoby a překvapivě více než 13% faktickou znalost odborné problematiky v cílovém jazyce.

Z uvedeného dotazníku vyplývá, že za nejlepší přístup k výuce cizích jazyků na vysokých školách lze pokládat kombinaci obecného a odborného jazyka, což doporučuje i odborná literatura uvedená a komentována v teoretické části článku. Odborný jazyk je chápán velmi komplexně, přesto nejčastěji jako terminologie a akademické dovednosti. Pozitivně lze hodnotit, že překlad odborné literatury není pokládán za důležitý. Autorka se domnívá, že překlad jako takový je velmi složitým procesem i pro lingvisty – specialisty, a proto by studenti nefilologických směrů měli být vedeni spíše k tomu, aby byli schopni odbornou literaturu číst s porozuměním a také se vyjadřovat v cizím jazyce – nejde tedy o překlad z cizího jazyka ani do cizího jazyka, nýbrž o čtení s porozuměním a psaní v cizím jazyce. Za prioritu, resp. předpoklad pro zvládnutí odborného jazyka lze na základě odpovědí učitelů pokládat solidní základ v obecném jazyce, což bylo také uvedeno v teoretické části.

Závěr

Na základě teoretické literatury zabývající se uvedenou tematikou, jakož i na základě výsledků zadaného dotazníku lze konstatovat, že odborný jazyk je bezpochyby nedílnou součástí výuky cizích jazyků na vysokých školách. Na druhou stranu dobrá, alespoň středně pokročilá úroveň obecného jazyka by měla být přirozenou podmínkou pro realizaci odborného jazyka. Co se týká náplně samotné výuky a hodnocení odborného jazyka, existují velmi různé názory, představy a preference učitelů, což může být

do značné míry spojeno s podmínkami, ve kterých odborný jazyk vyučují. O obsahu a metodách výuky by měli spolurozhodovat učitelé jazyků, učitelé odborných předmětů – akademičtí pracovníci, případně potenciální zaměstnavatelé a v neposlední řadě do určité míry i samotní studenti. Analýza jazykových potřeb by měla být prováděna pravidelně v určitých intervalech a její výsledky by se měli promítat do jazykového kurikula. Nelze souhlasit s tím, že zkouška z odborného jazyka by měla hodnotit faktickou znalost odborné problematiky v cílovém jazyce – učitelé jazyků jsou jenom zřídka také odborníci v oblasti odborného jazyka, pro kterou studenty připravují. I pokud by taková situace nastala, hodnotit jazyk a faktické znalosti jednou zkouškou je velmi komplikované, pokud chceme zajistit validní a spolehlivé hodnocení. Názory a postoje učitelů k problematice výuky a testování odborného jazyka lze na základě uvedeného pokládat za velmi rozmanité a nejednotné, přestože odborný jazyk jako takový má určitě i mnohé společné charakteristiky.

Literatura

Dudley-Evans, T. – St John, M.J.: *Developments in English for Specific Purposes*. Cambridge University Press, 2002, Fourth Printing. ISBN 0 521 59675 0

HÖPPNEROVÁ, V. Požadavky hospodářské praxe na jazykové dovednosti. *Cizí jazyky*, 1996-97, č. 5-6. ISSN 1210-0811.

Hutchinson, K. – Waters, A.: *English for Specific Purposes*. Cambridge University Press, 1994, Ninth printing. ISBN 0521 31837 8

KOFROŇOVÁ, L., PÝCHOVÁ, I. Jen jazyk odborný? Jen „pedagogičtí pracovníci“? *Cizí jazyky*, 1994-95, č. 9-10. ISSN 1210-0811.

ŠIKOLOVÁ, M. - JONÁKOVÁ, S. Factors Influencing the Quality of Tertiary Education in the Czech Republic. *Kvalita jazykového vzdelávania na univerzitách v Európe II*. Slovenská republika (Slovenská republika), 2009, 91-99 s. ISBN: 978-80-225-2647-0.

Summary

The article deals with issues of English for Specific Purposes (further ESP) related to teaching English at non-philological Czech universities. The first part of the article presents some theoretical background. The author briefly describes the conditions in which ESP was established. She searches for answers to various questions which a common language teacher comes across when teaching at university. She considers different factors affecting language learning/ teaching at university and expresses some opinions on to what extent teaching English should be specialized. A questionnaire has been designed and distributed to get an insight into teachers' views referring to ESP. The main results of the questionnaire are presented and commented on.

E-TESTOVÁNÍ V DOKTORSKÉM A KOMBINOVANÉM STUDIU JAZYKŮ NA CJV PDF MU

Jiří Vacek

Centrum jazykového vzdělávání Masarykovy univerzity Brno

Testování cizích jazyků pořádané Centrem jazykového vzdělávání v různých typech studia na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity vychází z principů CEFR stanovených Radou Evropy pro testování a hodnocení jazyka¹, a řídí se rovněž kritérii uvedenými v Popisu jazykových kompetencí v odborném a akademickém cizím jazyce rozpracovanými kolektivem řešitelů projektu Compact – Kompetence v jazykovém vzdělávání na Masarykově univerzitě². Ve svém příspěvku se dále opíráme o výsledky našeho výzkumu z testování a standardizace akademických jazykových kompetencí u nefilologických studentů³ a u studentů doktorského studia PdF MU Brno⁴.

Struktura výstupních testů

Výstupní testování jazykových kompetencí v magisterském typu studia na PdF MU se řídí kritérii úrovně B2, v doktorském studiu kritérii C1, a zahrnuje všechny jazykové kompetence s výjimkou testování poslechu v kombinovaném magisterském studiu. Při testování anglického čtení s porozuměním využíváme autentické texty z volně dostupných internetových zdrojů, zejména akademické a informační texty zahraničních univerzit, a texty tematicky zaměřené na odbornou profilaci studentů (pedagogika, sociální pedagogika, speciální pedagogika, hudební a výtvarná výchova), k nimž vytváříme sady nejrůznějších e-testů, většinou s možností výběru z několika možností odpovědí. Mezi méně obvyklé formy e-testů čtení s porozuměním zařazujeme testy na interpretaci vlastního názoru studenta k zadanému tématu textů. Gramatika a slovní zásoba je rovněž testována na příslušné úrovni (B2 či C1) a je vždy spojena s odborným zaměřením studentů. V kombinovaném studiu na PdF MU se studium cizího jazyka soustřeďuje zejména na dvě hlavní kompetence – čtení s porozuměním a mluvení. V podzimním semestru 2009 bylo do předmětu Analýza odborného cizojazyčného textu přihlášeno 67 studentů kombinovaného studia, kteří skládali vstupní test z angličtiny vyžadující minimální procento úspěšnosti 55 %. Přestože ve vstupním testu uspělo pouze 23 studentů (=34 %), Studijní a zkušební řád MU neumožňuje vyloučení z jazykového kurzu na základě neprospěchu u vstupního testu z jazyka, navíc ani nestanoví přímou povinnost účastnit se výuky v kombinovaném studiu v průběhu semestru, a proto studenti s minimálními jazykovými znalostmi mohou pokračovat ve studiu předmětu až k závěrečné zkoušce. V průběhu semestru mají ovšem studenti stanoveny povinnost odevzdat v elektronické podobě domácí úkoly do Informačního systému Masarykovy univerzity (IS MUNI) a přednést před spolužáky prezentaci zahrnující popis svého studijního oboru a strukturu bakalářské (diplomové) práce spolu s cizojazyčnými internetovými zdroji použitelnými při zpracování své diplomové práce. Tato ústní prezentace je součástí výstupního testování, je hodnocena body v rozmezí 0–100 a tvoří 1/3 výsledné známky. Hodnotí se u ní kromě lexikálně-gramatické správnosti předvedeného odborného cizího jazyka příslušné studované specializace rovněž i prezentační verbální a neverbální dovednosti spolu se schopností aplikovat cizí jazyk při výzkumné práci studenta (diplomová práce, disertace, cizojazyčné zdroje, citace, atd.). Druhou část závěrečné zkoušky z cizího jazyka tvoří elektronický test, který studenti skládají v počítačové učebně ve stanoveném termínu. Stanovený limit 70% úspěšnosti splnilo v prvním termínu zkoušky v lednu 2010 pouze deset studentů kombinovaného studia, ostatní museli tuto část zkoušky opakovat.

Struktura závěrečného elektronického testu v kombinovaném studiu (předmět Analýza odborného cizojazyčného textu – anglický jazyk: Test 1 a Test 2).

Elektronický test 1 (maximální počet 34 bodů, lexiko-gramatická část, téma imigrace, emigrace, sociální politika, kulturní odlišnosti, použití předložek, časů, podmínkových vět, modálních sloves, atd.) obsahoval následující zadání: přiřazení definic k výrazům (10 bodů), správné/nesprávné použití předložek (5 bodů), doplňování do vět výběrem z více možností (9 bodů), překlad pěti českých výrazů (např. žadatel o azyl) do angličtiny (10 bodů). Celkové bodové hodnocení Testu 1 tvořilo jednu třetinu výsledné známky e-testu. Tato část e-testu byla bezprostředně po vypracování vyhodnocena počítačem a IS MUNI oznámil studentovi výsledek do jeho elektronického poznámkového bloku. V Testu 2 (maximální počet 66 bodů, čtení s porozuměním, psaní) měli studenti za úkol provést shrnutí obsahu krátkého textu s tematikou k jejich studovanému oboru sociální pedagogiky (téma, například, zákaz nošení určitého oblečení na veřejnosti ve Francii) a navrhnout k danému článku příslušný nadpis (hodnoceno 10 body) a vytvořit tři otázky k textu (6 bodů). V další části tohoto e-testu (detailní čtení, 20 bodů) měli studenti za úkol vyhledat v dalším textu specifické informace a napsat konkrétní odpovědi na zadaných deset otázek k tomuto textu (téma – výzkum a léčba drogových závislostí u vězňů). V poslední části tohoto Testu 2 (hodnoceno 30 body) bylo úkolem studentů vyjádřit nejméně 150 slovy svůj názor na zadané tvrzení (např. „Přistěhovalectví do bohatších zemí světa je nevyhnutelným procesem přinášejícím výhody i nevýhody“). Bodové hodnocení Testu 2 tvořilo dvě třetiny výsledné známky. Test 2 musel být vyhodnocen manuálně, vyučující hodnotil každou část testu individuálně a výsledek zadával do IS MUNI. Podmínkou úspěšného hodnocení byl zisk minimálně 70 % jak v počítačových Testech 1 i 2, tak i v předchozí ústní prezentaci v průběhu semestru. Jednotlivé testy byly a jsou archivovány v IS MUNI, student má právo nahlédnout do vypracovaného testu a prohlédnout si v počítači svůj test a své případné chyby.

Výpočet výsledné známky

Výsledná známka z předmětu Analýza odborného cizojazyčného textu se vypočítává podle vzorce: $1/3 P + 2/3 T$ (P = prezentace, T = test T1+T2), kdy výslednému počtu bodů je přiřazena známka A–F (A = 100–94 bodů, B = 93–88, C = 87–82, D = 81–76, E = 75–70, F = méně než 70 bodů). Velkou výhodou elektronických testů v IS MUNI je rychlost vyhodnocení, přehledné zpracování výsledků, statistické vyhodnocení úspěšnosti, vyznačení obtížnosti/snadnosti, promptní informace o výsledcích zveřejněné jednotlivým studentům. Elektronické vypracování testu do určité míry omezuje možnost podvodů či jiných nelegálních forem neetického jednání. Určitou nevýhodou je nutnost manuálního vyhodnocení textových odpovědí učitelem. Tato nevýhoda je však podle našeho názoru vyvážena větší objektivitou a vyšší vypovídací hodnotou elektronického testu. Další nevýhodou je nutnost sestavovat několik kompletních variant e-testů pro další opravné pokusy zkoušky.

Zkouška z cizího jazyka v doktorském studiu

V doktorském studiu na PdF MU probíhá zkouška z cizího jazyka rovněž kombinovanou formou elektronických testů a ústní prezentace, ovšem na úrovni C1 (CEFR), a zahrnuje všechny jazykové kompetence, tedy i poslech s porozuměním. Výslednou známku tvoří z 50 % dosažený bodový zisk v e-testu a zbývajících 50 % přinese výsledek přednesené strukturované prezentace plus rozbor předem připraveného autentického odborného textu v cizím jazyce. Prezentaci v předepsané struktuře a ve formátu MS PowerPoint odevzdávají doktorandi PdF MU do IS MUNI nejméně dva dny před konáním zkoušky a přednesou ji při ústní části zkoušky z cizího jazyka. Tato prezentace obsahuje strukturu

připravované disertace spolu se zdroji a odkazy pro její zpracování a je hodnocena body 0–100. V elektronickém testu mají studenti několik úkolů – provést v počítači písemné shrnutí obsahu autentického textu na aktuální akademické téma, napsat formální dopis svému školiteli se zadaným úkolem a vypracovat sadu lexikálně gramatických testů formou doplňování anebo volbou správné odpovědi z několika možností. Poslechové audio a video testy jsou originální e-testy, které vytváříme vlastními silami z volně dostupných aktuálních internetových zdrojů (online vysílání rádia BBC, Reuters, TED, atd.)⁵ a které jsou uloženy v IS MUNI pomocí speciálního softwaru. Část těchto testů je doktorandům k dispozici k procvičování v IS MUNI v průběhu semestru. Počítačová část e-testu je rovněž bodována v rozmezí 0–100, k ústní části zkoušky postupují studenti doktorského studia, kteří dosáhli 70 a více bodů. Určitou nevýhodou počítačové formy e-testu bývá použití vlastních (leckdy nekvalitních) sluchátek pro připojení k audio a video souborům v počítači a nutnost rezervace počítačové učebny v předstihu. Výhody však převažují, celá skupina doktorandů je společně vyzkoušena během určeného časového úseku (80-90 minut) a výsledný počet dosažených bodů se studentům zobrazí na monitoru okamžitě po uložení e-testu v IS MUNI. Vyučující má tak ihned přehled o výsledcích testu, IS MUNI zajistí statistické vyhodnocení včetně rozdělení odpovědí podle obtížnosti.

Vytváření e-testů, možnosti IS MUNI, výhody a nevýhody

V systému IS MUNI lze sestavit elektronické testy a zpřístupnit je studentům až od určitého data a času, například pouze pro studenty přihlášené ke zkoušce. Pro nepřihlášené studenty zůstanou testy utajené. Další výhodou IS MUNI je možnost omezit přístup k ostrým testům pouze z počítačů v konkrétní učebně a pouze pro zaregistrované studenty, jejichž fotografie se automaticky zobrazují spolu se zadáním e-testu. Zároveň lze při vypracovávání e-testu zamezit přístupu studentů na jiné internetové stránky z daného počítače.

Informační systém Masarykovy univerzity (IS MUNI) také umožňuje vytvářet přehledný systém elektronické podpory výuky a testování. Například, v Interaktivní osnově IS MUNI jednotlivých předmětů mohou studenti nalézt souhrn online učebních materiálů a testů, s přímými odkazy na web a s rozvržením semestrální výuky podle jednotlivých týdnů výuky či konzultací v kombinovaném a doktorském studiu na PdF MU. Systém archivuje veškeré uložené učební a testovací materiály, usnadňuje jejich operativní vyhodnocení učitelem (podle obtížnosti testovacích otázek, celkově i individuálně, s přehledem výsledků konkrétního studenta), diskrétně informuje vyzkoušeného studenta o výsledku. Nové e-testy může učitel tvořit s ohledem na prokázanou obtížnost a časovou náročnost vypracování předchozích e-testů. Určitými nevýhodami při vytváření e-testů v IS MUNI jsou jejich omezené grafické možnosti a rovněž potřeba naprosto přesného zadávání výsledků a řešení, včetně odhadu veškerých možných správných odpovědí.

Naopak velmi výhodnými prvky elektronického testování v IS MUNI jsou vedle rozmanitých forem online testů, včetně audio a video testů, možnosti opravování testů učitelem online, promptní počítačové vyhodnocení a online přístup k cvičným e-testům z domácích počítačů studentů kombinovaného i doktorského studia na PdF MU.

Literatura

Rada Evropy. Doporučení CM Rec (2008)7 ,

<https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1318855&Site=COE&BackColorInternet=DBDCF2&BackColorIntranet=FDC864&BackColorLogged=FDC864>

Reichová, H. a kol.: *Popis jazykových kompetencí v odborném a akademickém cizím jazyce – kritéria pro jejich posuzování*. Masarykova univerzita, Brno, 2010.

Vacek, J.: Testing and Standardisation of Academic Language Competence in Non-Philology Faculty of Education Students. In: *Písemné zkoušky a testy z cizích jazyků a z češtiny pro cizince*. Univerzita Karlova v Praze : Ústav jazykové a odborné přípravy, 2007.

Vacek, J.: Testing Language Competence in University Non-Philology Doctoral Students. In: *Sociokulturní kompetence ve výuce cizích jazyků*. Poděbrady 2008. Univerzita Karlova v Praze : Ústav jazykové a odborné přípravy, 2008.

BBC radio, <http://www.bbc.co.uk/radio>

REUTERS, <http://www.reuters.com/news/video>

TED, Technology, Entertainment, Design, <http://www.ted.com>

Summary

The paper deals with different forms of electronic computer-assisted language testing and brings forward the structure, advantages and disadvantages of electronic tests assessed by means of the Masaryk University Information System focusing on the e-tests for doctoral and in-service students at Masaryk University Faculty of Education Language Centre.

CZECH PROGRAM AT IU

Bronislava Volková
Indiana University, Bloomington, USA

Study of the history, language and culture of the Czech Republic (and the former Czechoslovakia) has been a part of the Indiana University curriculum for East European Studies since the early 1950s. The bulk of Czech studies was taught in the 50s, 60s and seventies by Hana Beneš-Wilson, in 80s, 90s and 2000s by me. Czech studies is taught in IU's Department of Slavic Languages and Literatures with support from the Russian and East European Institute (REEI), a U.S. Department of Education funded Title VI national resource center. The program offers two years of Czech language instruction during the academic year with third-year level by arrangement and a summer intensive language program for the first year of study; Indiana University's interdisciplinary program in East European Studies presents students with several options for a course of study on the Czech Republic. [Foreign Language and Area Studies](#) (FLAS) Fellowships covering full tuition are available on a competitive basis for graduate students pursuing Czech language study during both the academic year and summer session.

Undergraduate students pursuing a bachelor's degree in virtually any discipline or professional school can include Czech studies in their course work and graduate with a minor from REEI or Slavic languages and literatures. REEI offers a master's degree in Russian and East European studies for students seeking professional careers in government, nonprofit organizations, or private business that requires advanced knowledge of the language and culture of the Czech Republic. The Departments of Comparative Literature, Slavic Languages & Literatures, History, Anthropology, and Political Science offer MA and PhD degrees, which may include a focus in Czech studies. Students pursuing a PhD in most disciplines and professional school graduate students (MBA, MPA, MLS) can also pursue course work in Czech studies toward a dual MA degree, Graduate Area Certificate in Russian and East European Studies, or PhD minor. Undergraduates may choose to participate in the IU-CIEE study abroad program in Prague at [Charles University](#).

Czech is one of many so called small languages taught in the IU Slavic Dept. Lately, the offerings have been expanded to include also: Albanian, Bulgarian, Georgian, Romanian, Slovene, Serbian/Croatian, Polish, Macedonian, Ukrainian and Slovak.

Indiana is not an area of the world rich in ethnic Czechs or Slovaks. For those one would have to travel to Texas, Nebraska, Chicago or Pennsylvania. Indiana University is, however, unique in its emphasis on foreign languages, especially seldomly taught languages, such as many of the East European ones and also Central Asian ones. The Czech program at Indiana is not only one of the very oldest, but also one of the very largest in terms of breadth of offerings given on a regular basis (see flyers and booklets enclosed). I have been also holding a Czech Film Series since 2007, which is now entering its third year and enjoys healthy participation both from IU students and professors, as well as the Bloomington public. Our students have won a National SVU Award in the graduate category in 2007 and 2009 with papers submitted in linguistics and literature classes they took. This long-standing program with both tradition and substance is now in danger given the current fiscal crisis at the American universities.

Library

Indiana University's **Czech collection** is among the top five at university libraries in the United States. The Indiana University Main Library has more than 36,000 volumes in the Czech language, nearly 45,000 volumes about Czech and Slovak topics, and subscriptions to 180 Czech serials. These works are supported by strong holdings for East European studies, such as our complete holdings of Foreign Broadcast Information Service: Daily Reports, Eastern Europe, the Joint Publications Research Service East Europe publications, and all of the Radio Free Europe/Radio Liberty materials. The library also has important non-print materials, including the CD-ROM of the Czech National Bibliography. It supports area study research at a post-graduate level. The Slovak collection is weaker and supports research in language, literature and history only. The Czech collection contains long runs of journals (*Naše Reč*, 1917-1996; *Slovo a Slovesnost*, 1935-1996; *Lumír*, 1851-1940). Sadly, the library missed many of the publications during the exciting 1967 and 1968 period. The purchase of the microfiche "*Prague Spring '68: Dailies and Periodicals Covering All Spheres of Social Life*" has filled in much of this gap. For the past 15 years, Indiana has had a major exchange with the National Library (now, mainly for serials), which has functioned with great efficiency. While there are a few émigré Slovak materials, considerable efforts have been made to collect post 1968 Czech émigré books and journals. The internationally known Lilly Library also has a sizable collection of rare Czechoslovak-related books, manuscripts, and papers. Two of the most prominent collections include: the correspondence and papers of Alice Garrigue Masaryk, sociologist and daughter of Thomas Garrigue Masaryk, president of the Czechoslovak Republic, 1918-1935. The letters from Alice's sister, Olga Revilliod and friends are in Czech and date from 1949 to 1966; a collection of Václav Hlavatý's scientific and political writings and speeches ranging from 1942 to 1969 is also housed there. Currently, the Lilly library is acquiring a collection of Jaroslav Seifert's works and the correspondence of Milan Kundera with his translator Michael Heim.

Video Library

Czech Films can be checked out from the Russian and East European Institute for loan without charge to instructors and students for use in the classroom and curricular development. Some of the Czech films in the library include: *Divided We Fall* (2000), *Closely Watched Trains* (1966), *Intimate Lighting* (1965), *My Sweet Little Village* (1986), *A Report On The Party and The Guests* (1966), and *Kolya* (1996). Many other feature films and documentaries are also available.

Celtie

The Center for Language Technology and Instructional Enrichment which oversees the Language and Computer Labs creates a cutting-edge language educational environment and helps language instructors and students of the large variety of languages taught by the College of Arts and Sciences. This center houses a large collection of Czech language materials including textbooks, recordings of literary texts, music as well as radio and TV broadcasts. The students have free access to these materials both in the labs on the campus and directly from home. The technicians of this center are available to digitalize needed materials and transform different formats in which language-related materials might be available. Celtie's archives of Czech materials collected over decades form another rich resource any of which can be put online upon request.

Summer Workshop

Intensive language training has been offered at the Bloomington campus of Indiana University since 1950. The Summer Workshop provides up to 200 participants in Slavic, East European and Central Asian languages the opportunity to complete a full year of college language instruction during an eight-week summer session. Utilizing the resources of Indiana University's own specialists as well as native speakers from other universities and abroad, the Summer Workshop has developed and maintained a national program of the highest quality. Allowing all participants to pay in-state tuition fees, the program has as its goal the enhancement of speaking, reading, listening and writing skills through classroom instruction and a full range of extra-curricular activities. Fellowships and funding are available.

Czech Language Offerings are the following every year:

C101-C102 Elementary Czech I-II (5-5 cr.) P for C102: Grade of C or higher in C101, or equivalent. No previous knowledge of Czech required. Introduction to basic structure of contemporary Czech language and to culture. Reading and discussion of basic texts. C101, I Sem.; C102, II Sem, SS.

C201-C202 Intermediate Czech I-II (3-3 cr.) P: Grade of C or higher in C102 or equivalent. C or higher in C201 is prerequisite for C202. Continuation of work in structure and vocabulary acquisition through written exercises, study of word formation, drills, reading and discussion of short texts. C201, I Sem.; C202, II Sem.

C301 Advanced Intermediate Czech I (3 cr.) P: Grade of B or higher in C202. Development of oral and written fluency and comprehension in Czech language based on morphological, lexical, and syntactical analysis of contemporary textual materials.

C302 Advanced Intermediate Czech II (3 cr.) P: Grade of B or higher in C301. Development of oral and written fluency and comprehension in Czech language based on morphological, lexical, and syntactical analysis of contemporary textual materials.

Apart from these, every year the Slavic Department offers two literature and culture classes, either a historical survey of a period of Czech literature or specialized topics seminars. Usually broad topics are covered to accommodate as many students as possible. Typical enrollments in the language classes are under 10 per class, while literature classes, which are taught in translation, have been ranging from 20 to 30. Some specialized topics for graduate students were *Prague School Linguistics and Poetics* or *Semiotics and Philosophy of Language*.

I have used many different textbooks for Czech language instruction over the 30 or so years that I have taught Czech at Indiana and elsewhere, the last one was *Communicative Czech* by Rešková-Pintarová. None of the textbooks were entirely satisfying; some had outdated texts (Sova), some mixed standard and colloquial Czech (Šára-Šárová-Bytel), making it difficult for the students to master the already daunting grammar, some had a good grammar system, but too extensive for the students to absorb (von Kunes). *Communicative Czech*, on the other hand, has very skimpy grammar explanation, making students fully dependent on their teacher's explanations. Students have to receive a C grade or higher in order to be allowed into the next level of language instruction, of which there are six. Language placement test has been in place for many years, as well and an oral language proficiency

exam, which can be administered to those who need the document for other departments' requirements.

Lately, it has been impossible to finish the beginning textbook with the first year and typically only 8 lessons get covered successfully. This creates a certain disproportion in the second year, which should be devoted to intermediate instruction. In practice, the first half of the second year of instruction is spent on finishing the beginning phase and only in the second semester are we able to start working on the intermediate textbook. Complementary conversation sessions are offered throughout both years together with cultural instruction during the activities of the IU Czech Club (see <http://mypage.iu.edu/~czech/>). The slowing down of the instruction process due to the students' inability to absorb more is problematic, because not many students are able to continue beyond the 2nd year and are thus left with serious gaps in grammar, such as instrumental plural, declension of numbers, grading of adjectives and adverbs, possessive adjectives, declension of foreign nouns, passive forms, time, conditional and concession clauses, verbal nouns.

There are more and more students at IU taking Czech and other East European languages, who are planning to work in Europe. Offering unified exams such as those offered by the UJOP UK to them would clearly specify and objectify their level of knowledge. Unifying the American and European standards in general would also be of importance.

I have been teaching Czech at IU for thirty years now and have repeatedly administered both language placements tests and proficiency exams to interested students and I have always experienced unease while doing that, feeling that the standards were somewhat subjective. Students often come to our department asking for a proficiency statement, which would be acceptable to their department. Statements like these, even when an exam is administered, can be problematic. Offering the REEI type of proficiency statement after e.g. two years of study of Czech and other less commonly taught languages, feels almost inappropriate. Instead, formalized levels should be used, such as A1, A2, B1, B2 etc. to establish the level of knowledge achieved. While one student after finishing a second year of Czech is capable of reading, translating and speaking somewhat well, another has barely mastered basic grammar and considering him/her proficient in the particular language is truly inappropriate. A unified system of testing levels of knowledge independent of numbers of years spent studying is highly desirable. This would make it possible for the students to receive a certificate stating a specific level of knowledge achieved instead of a global and vague "proficiency certificate". Standardized testing is available on the American continent from American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) for a fee, however, their tests are not necessarily used and knowledge is often determined by the department's ability to teach certain levels of language. At IU, e.g. students are considered proficient in Russian after six years of study, while in Czech after two. Two years of Czech does not necessarily correspond to two years of Russian either, as students of Czech typically cover double amount of material in the same span of time due to smaller classes or higher motivation. It would be good to use a consistent system of exams for IU students, which would specify their level of knowledge in a form valid around the world.

Summary

The author offers a survey of the history, breadth and structure of the Czech program at Indiana University, Bloomington, IN, USA. The author also describes the resources available at this large Czech program with long tradition. Departmental structure, library collections, video library and language lab

services are profiled. Regular program and Summer Workshop are both described. Textbooks used over the years, language placement exams and proficiency exams are outlined. The author compares the European and the American system of testing and welcomes the implementation of a more unified and formalized language exam system that is currently being developed at ÚJOP of Charles University in Bohemia.

Autorka předkládá přehled historie, šíře a struktury Českého programu na Indianské univerzitě v Bloomingtonu, USA. V referátu rovněž popisuje zázemí tohoto Českého programu s dlouholetou tradicí. Dále profiluje strukturu kateder, jež se na programu podílejí, knihovnické sbírky, video knihovnu a laboratorní služby. Popisuje pravidelný program i slavistickou letní školu. Dále komentuje učebnice češtiny, jež používala během své třicetileté praxe, rozmisťovací zkoušky a zkoušky kompetenční. Autorka rovněž srovnává evropský a americký systém testování a vítá implementaci unifikovanějšího a formalizovanějšího systému jazykových zkoušek, který je v současné době ve vývoji na ÚJOPu Karlovy university v Čechách.