

Univerzita Karlova v Praze
Ústav jazykové a odborné přípravy

VÝUKA A TESTOVÁNÍ CIZÍCH JAZYKŮ
V KONTEXTU SPOLEČNÉHO EVROPSKÉHO
REFERENČNÍHO RÁMCE (SERR)

Sborník z mezinárodního semináře



Poděbrady, 19. – 20. 6. 2012

Vydal Ústav jazykové a odborné přípravy UK v roce 2012

Vědecká redaktorka: Mgr. Martina Švrčinová

Editor: Jan Houžvička

© Univerzita Karlova v Praze, Ústav jazykové a odborné přípravy

ISBN 978-80-87238-08-0

OBSAH

Jitka Cvejnová

Referenční rámec, referenční popisy a specifikace ve vztahu k tvorbě zkoušky pro trvalý pobyt v ČR... 5

Nelli Davletšina, Olga Savčenko

SERR a vyučování češtiny na Moskevské vysoké škole mezinárodních vztahů (MGIMO)..... 12

*Marie Hanzlíková, Markéta Galatová*Koncepce e-learningových a blended learningových on-line kurzů na FF UK v Praze a VŠUP –
sjednocení úrovní podle ERR a hodnocení, testování a sebehodnocení 15*Jana Hejtmánková, Ljuba Mrověcová*

Učební materiál L-Pack z hlediska úrovní SERR..... 20

Lída Holá, Pavla Bořilová

K tvorbě učebních materiálů na úrovni B1..... 28

Miroslav Hrubý

Společný evropský referenční rámec (SERR) a odborný jazyk 32

Marie Kestřánková

Jeden z vybraných aspektů při tvorbě učebnice pro vybranou jazykovou úroveň podle SERR 36

Radomila Kotková

Co testovat? (SERR, sylaby a reálná kompetence) 40

*Martin Mikuláš*Reflexe výsledků státní maturitní zkoušky při rozřazování studentů do kurzů anglického jazyka na
vysoké škole 45*Teresa Piotrowska*

Zkoušky z cizích jazyků na Varšavské univerzitě..... 59

*Ivana Rešková, Magdalena Pintarová*Cesty k efektivní komunikaci zahraničních mediků s českými pacienty a kolegy (Je dosažení/překročení
Prahové úrovně ve výuce lékařské češtiny reálné?) 63*Hana Romová*Language Education in Business Studies and Its Target Levels According to the Common European
Framework of Reference for Languages 73*Stanislav Rylov*

Syntax ve výuce češtiny jako cizího jazyka (v kontextu SERR)..... 81

Eva Složilová

Rámec v českých podmínkách: výzvy a naděje 85

Mária Šikolová

Některé otázky Společného evropského referenčního rámce v diskusích expertů 90

*Kateřina Vodičková, Pavel Pečený, Jana Nováková*Specifikace Certifikované zkoušky z češtiny pro cizince a Společný evropský referenční rámec pro
jazyky 96

ÚVODEM

V elektronickém sborníku jsou obsaženy příspěvky účastníků mezinárodního semináře na téma *Výuka a testování cizích jazyků v kontextu Společného evropského referenčního rámce (SERR)*. Seminář uspořádalo Výzkumné a testovací centrum Ústavu jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy ve dnech 19. a 20. června 2012 v Poděbradech.

Cílem semináře bylo:

- podpořit a sdílet osvědčené postupy v oblasti začleňování SERR do přípravy jazykových kurzů, učebních materiálů a jazykových zkoušek včetně přiřazování výše zmíněných k úrovním podle SERR,
- zprostředkovat setkání odborníků, kteří mají zkušenosti s přípravou jazykových kurzů, sylabů, učebních materiálů a jazykových zkoušek korespondujících s úrovněmi podle SERR.

Příspěvky přednesené na mezinárodním semináři byly rozděleny do tří sekcí:

- Přiřazení jazykových kurzů a sylabů k úrovním podle SERR
- Přiřazení učebních materiálů k úrovním podle SERR
- Přiřazení jazykových zkoušek k úrovním podle SERR

Sborník obsahuje v abecedním pořadí podle příjmení příspěvky těch autorů, kteří projevíli zájem o jejich publikování. Autoři odpovídají za obsahovou správnost příspěvků. Jednotlivé příspěvky nebyly sjednocovány a korigovány a byl zachován styl jejich autorů. Cizojazyčné texty včetně resumé neprošly jazykovou korekturou.

Červen 2012

Martina Švrčinová

REFERENČNÍ RÁMEC, REFERENČNÍ POPISY A SPECIFIKACE VE VZTAHU K TVORBĚ ZKOUŠKY PRO TRVALÝ POBYT V ČR

Jitka Cvejnová

V letošním roce tomu bude 10 let, co byl v Česku zveřejněn překlad Společného evropského referenčního rámce pro jazyky, který pořídily pracovnice Univerzity Palackého v Olomouci¹. Překlad Společného evropského referenčního rámce (dále SERR nebo Rámec) se v Česku objevil velmi brzo, teprve rok po zveřejnění anglického originálu². Přesto, jak zjišťujeme na mnoha setkáních s učiteli cizích jazyků a češtiny pro cizince, jeho znalost není dosud příliš rozšířena tak, jak bychom si vzhledem k relativně dlouhé době, která uplynula od zveřejnění českého překladu, představovali. Hodně v šíření povědomí o SERR nesporně napomohly aktivity CERMATu spojené se zaváděním nové maturitní zkoušky z cizího jazyka. Nicméně například u mnoha učitelů zůstává povědomí o existenci Rámce dosud velmi malé. Tuto skutečnost zjišťuji každoročně v rámci výuky učitelů češtiny pro cizince v *Dvousemestrálním zdokonalovacím kurzu k výuce češtiny cizího jazyka* a často nejen u učitelů, kteří se zabývají výhradně češtinou pro cizince. Z uvedeného je zřejmé, že využití tohoto materiálu v praxi není ještě zdaleka samozřejmostí, jak by se mohlo zdát.

Vedle svého přínosu k rozvoji didaktiky cizích jazyků má SERR dle mého názoru zásadní význam především pro rozvoj testování cizích jazyků, a to nejen tím, že definuje jednotlivé úrovně, kterých mohou uživatelé jazyka při učení se cizímu jazyku dosáhnout, ale především tím, že nabízí k popisu těchto referenčních úrovní řadu deskriptorů, jež představují základní obecná kritéria, z nichž lze vycházet u nejrůznějších typů jazykových zkoušek.

Není tedy divu, že v oblasti jazykového testování se SERR stal základním dokumentem, na nějž odkazují více méně všechny důležité jazykové zkoušky evropských jazyků, které v poslední době vznikly. Oddělení jazykových politik Rady Evropy ve Štrasburku si je vědomo tohoto zásadního významu SERR pro jazykové testování a podpořilo hned po vydání Rámce vznik některých dílčích studií, které se zabývaly vztahem Rámce a jazykového testování. Jednotlivé studie pak v posledních letech vyústily ve dvě rozsáhlejší práce zaměřené na tuto problematiku. V lednu roku 2009 publikovala Rada Evropy příručku *Manual for relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages*, kterou vydala společně s jejím dodatkem *Further Material on Maintaining Standards across Languages, Contexts and Administrations by exploiting Teacher Judgment and IRT Scaling*. V loňském roce se objevila ještě další rozsáhlejší příručka *Manual for Language Test Development and Examining for Use with the CEFR*, která vznikla ve spolupráci s Evropskou asociací pro jazykové testování – ALTE.

Pro jazykové testování však jsou nezbytné nejen obecné postupy a zásady představené ve výše uvedených příručkách. Jazykový test konkrétního jazyka musí rovněž vycházet z konkrétního jazykového obsahu vlastního danému jazyku. Rada Evropy proto rovněž paralelně podporovala vznik popisů referenčních úrovní různých evropských vnitrostátních a regionálních jazyků. Nástroj k referenčnímu popisu konkrétních jazyků vyvíjela Rada Evropy již od poloviny sedmdesátých let minulého století, kdy

¹ *Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme.* Olomouc, Univerzita Palackého 2002.

² *Common European Framework of Reference for Languages : Learning, Teaching, Assessment.* Strasbourg , Council of Europe 2001.

vznikl koncept tzv. „prahové úrovně“. První specifikace „prahové úrovně“ byly vytvořeny pro angličtinu v roce 1975³ a pro francouzštinu v roce 1976⁴. Uvedené popisy „prahových úrovní“ prošly určitým vývojem, než se z nich stal nástroj, který umožnil vznik popisů „prahových úrovní“ dalších konkrétních jazyků. Čeština získala svůj popis „prahové úrovně“ poměrně pozdě v roce 2001⁵, kdy Rada Evropy již zveřejnila další svůj počín v oblasti didaktiky cizích jazyků, a to právě Společný evropský referenční rámec. Vzhledem k tomu, že Česká republika se stala členem Rady Evropy až na počátku devadesátých let, konkrétně 30. června 1993, byly aktivity Rady Evropy v oblasti aplikované lingvistiky dlouho známy v České republice jen úzkému kruhu odborníků, a to spíše didaktikům anglického nebo francouzského jazyka než odborníkům, kteří působili v oblasti češtiny pro cizince, což se při tvorbě popisu „prahové úrovně“ pro češtinu nesporně odrazilo.

Vydání Společného evropského referenčního rámce povzbudilo u členských států Rady Evropy tvorbu dalších popisů referenčních úrovní na počátku milénia, zejména i proto, že Rada byla ochotná přispět na tuto činnost i finančně. Odborníci na češtinu pro cizince, kteří dosud zatím jen velmi povrchně prostudovali Rámec a aniž by si byli plně vědomi například jeho důležitého dopadu na jazykové testování, se nadšeně pustili do tvorby dalších referenčních popisů. V rychlém sledu tak vznikly na třech různých pracovištích tři popisy referenčních úrovní pro úrovně A1, A2 a B2⁶, které sice v každém případě obohatily pohled na češtinu jako cizí jazyk, ale vzhledem k malé provázanosti s obecnými deskriptory Rámce mohou sloužit jako skutečný referenční materiál ke tvorbě specifikací jakékoli jazykové zkoušky češtiny pro cizince vycházející z Rámce jen do určité míry, neboť nebyly k Rámci usouvztažněny a s usouvztažněním k Rámci se ani při jejich tvorbě žádným způsobem nepočítalo. Zmíněný stav byl již několikrát konstatován, na rozpory popisů a Rámce například poukázala na konferenci o češtině pro cizince na Pedagogické fakultě ZČU v Plzni Eva Složilová⁷, která se u nás jazykovým testováním intenzivně zabývá. Tento její kritický postoj k popisům je pochopitelný, protože právě referenční popisy by měly sehrát klíčovou roli při specifikaci konkrétního jazykového obsahu zkoušek češtiny pro cizince.

Zatímco v Česku vznikaly referenční popisy odděleně a bez vědomého usouvztažnění k Rámci, zcela jinou strategii zaujala německá strana. Na základě iniciativy Goethe Institutu vznikl komplexní popis němčiny všech referenčních úrovní pod názvem Profile deutsch⁸, na jehož vzniku se podíleli zástupci ze všech tří zemí, kde se mluví německy, tedy z Německa, Rakouska a Švýcarska. Zmíněná příručka se stala dle mého názoru první skutečnou realizací myšlenek, které jsou zakotveny v Rámci. Autoři vyšli od obecných deskriptorů Rámce pro jednotlivé úrovně, které v oddíle nazvaném Kannbeschreibungen (neboli popisu dovedností) detailně rozpracovali na popisy konkrétního jazykového chování, tedy konkrétních jazykových úkolů, které jsou schopni plnit ti, kteří dosáhli příslušné jazykové úrovně. Zmíněný popis řečových aktů („can do statement“) je pak ještě doplněn o detailně rozpracované jazykové prostředky, jež se vztahují k úrovním A1–B2, a to pokud jde o popis lexikální složky či gramatické složky.

³ van Ek, J. K.: *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*. Strasbourg, Council of Europe 1975.

⁴ *Un niveau seuil*. Strasbourg, Conseil de l'Europe 1976.

⁵ *Prahová úroveň – čeština jako cizí jazyk*. Strasbourg, Council of Europe Publishing 2001.

⁶ *Čeština jako cizí jazyk, úroveň A1, A2, B2*. Praha, MŠMT 2005.

⁷ viz její příspěvek ve sborníku *Čeština je také cizí jazyk*. Plzeň, Katedra českého jazyka a literatury FPe ZČU 2010, obdobné myšlenky vyjadřuje i její posudek ke *Specifikacím pro zkoušku pro trvalý pobyt*. Praha, NUV 2011.

⁸ *Profile deutsch*. Berlin – München – Wien – Zürich – New York, Lagenscheidt 2005.

Popis lexikální složky jazyka zahrnuje tematický slovník (který se vztahuje na 15 oblastí), popis jazykových funkcí (nazývaných německy Sprachhandlungen) a popis obecných pojmů. U každého lexikálního prvku je uvedena informace, na které z úrovní by měl být aktivně nebo pasivně osvojen, je také zohledněno, zda jde o prvek typický pro německou, rakouskou či švýcarskou němčinu. Každý prvek je doplněn příkladem svého konkrétního užití, eventuálně o nezbytnou gramatickou informaci. Předchozí tři lexikální seznamy jsou funkčně propojeny se slovníkem němčiny pro cizince *Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*⁹, který obsahuje kolem 33 000 hesel a obsahuje další důležité slovníkové informace pro cizince učícího se německy. Slovník obsahuje kromě odkazů na předchozí seznamy i slovní zásobu nejvyšších úrovní C1 a C2.

Popis gramatické složky zahrnuje systematickou a funkční gramatiku. Systematická gramatika je rozdělena do pěti hlavních skupin: text, věta, syntaktické jednotky, slovo a tvoření slov. Zahrnuje strukturní popis jednotlivých formálních prvků, který postupuje od textové syntaxe přes větnou syntax po morfologii. Funkční gramatika obsahuje popis jazykových prvků vedoucí od významu k formě.

Materiál doplňuje přehled 160 možných textových žánrů k využití ve zkouškách a popis komunikativních a učebních i zkušebních strategií. Díky důmyslnému softwaru jsou všechny tyto komplexní informace propojeny na CD. Všechny seznamy jsou otevřené a umožňují zpracovat materiály pro určité skupiny, které budou určeny profilem a potřebami.

Je zřejmé, že některé formulace konkrétních jazykových úkolů (např. *Kann auf der Post Briefmarken kaufen, Kann ein Hotelzimmer per Fax reservieren*) se ve světle roku 2012 mohou jevit už vzhledem k rychlému vývoji světa kolem nás jako zastaralé. Stejně se může koneckonců měnit i zařazení jednotlivých lexikálních prvků, které mohou měnit svou pozici vůči referenčním úrovním v důsledku mimojazykových změn (například slovo „krize“ mělo určitě jinou závažnost v roce 2005 v době vydání *Profile deutsch* než dnes), nebo v důsledku vzniku nových skutečností (mimořádně: jakou referenční úroveň bychom dnes měli přiřadit například výrazům skype, facebook?) či konečně v důsledku jazykové módy. Nicméně základní struktura načrtnutá v *Profile deutsch* je natolik nosná, že může určitě k vytváření validních zkoušek velmi dobře sloužit.

Pokud jde o angličtinu, byly v devadesátých letech vydány tři referenční popisy¹⁰ ještě bez návaznosti k Rámci, jež vycházely z původní koncepce popisu „prahových úrovní“, později byl vypracován ještě jeden popis, který už byl sice s Rámcem usouvztažněn, ale zřejmě nebyl považován za úplně ideální referenční materiál, proto je přístupný pouze na stránkách Rady Evropy a nebyl nikdy oficiálně publikován.

Následně, kdy se i pro angličtinu ukázala nutnost vytvořit nový detailněji rozpracovaný popis usouvztažněný s Rámcem, začal vznikat rozsáhlý projekt *English Profile*¹¹, jenž stále probíhá a jehož cílem je vytvořit takový popis angličtiny, který nabídne uživateli jasně vymezený jazykový standard angličtiny pro určitou úroveň. Od března letošního roku je v rámci výsledků projektu již přístupný kompletní slovník pro úrovně A1 až C2 pro britskou a americkou angličtinu. Tento slovník zachycuje určitou lexikální jednotku, jejímuž základnímu významu je přiřazena nejnižší možná referenční úroveň, která je

⁹ Langenscheidts *Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. Berlin, Langenscheidt 2003.

¹⁰ van Ek, J. A. – Trim, J.: *Waystage*. Cambridge, Cambridge University Press 1990.; van Ek, J. A. – Trim, J.: *Vantage*. Cambridge, Cambridge University Press 2001.; van Ek, J. A. – Trim, J.: *Breakthrough*. www.coe.int/lang (nepublikovaný dokument), 30. 4. 2012.

¹¹ *English Profile*, <http://www.englishprofile.org>, 30. 4. 2012.

popsána pomocí slovníkových hesel, zároveň je ale prezentováno i její užití ze strany uživatelů anglického jazyka na dané úrovni vymezené Rámcem. Jednotka je dále představena ve svých dalších významech, eventuálně ve svém frazeologickém užití. Každému dalšímu typu užití je pak přiřazena další příslušná referenční úroveň a opět je zdokumentováno jak užití slovníkové, tak užití ze strany studenta učícího se anglicky. Slovník dále obsahuje i nezbytné gramatické informace, audionahrávku výslovnosti a její fonetický přepis. Ve slovníku lze hledat různé informace prostřednictvím různých filtrů, například podle slovních druhů, gramatických jevů, témat apod.

Tento rozsáhlý slovník se opírá jednak o frekvenční údaje existující v jazykových korpusech angličtiny *Cambridge English Corpus*, *British National Corpus*, ale i o údaje z *Cambridge Learner Corpus*, což je korpus písemných zkoušek z angličtiny realizovaných na celém světě. Na anglickém projektu je zajímavé, že se opírá nejen o frekvenční hledisko, ale zároveň zkoumá skutečné užití příslušných jednotek u těch, kteří angličtinu studovali a studují, a zkoumá, jak tyto osoby jsou skutečně schopny užívat příslušné lexikální jednotky v daných referenčních úrovních. Součástí projektového záměru je popsat stejným tzv. „vertikálním“ způsobem i jazykové funkce a gramatiku, tyto analýzy se budou rovněž opírat o korpus *Cambridge Learner Corpus*.

Anglický projekt je určitě impozantní, na druhou stranu se mi jeví jako nesmírně ekonomicky a časově nákladný. Osobně se mi zdá tato cesta pro potřeby specifikací jazykových zkoušek příliš komplikovaná už právě proto, že vzhledem k jazykovému vývoji budou pracně získaná jazyková data v takto vytvořených soupisech vždy poněkud zaostávat za realitou a budou se muset korigovat dalšími korpusem. Něco podobného vidíme i při práci na jazykových korpusech. Dále podle mého názoru musí být korpusová data, ať pocházejí z kteréhokoliv typu sofistikovaného korpusu, konfrontována vždy s obsahem konkrétních jazykových úkolů, které má student jazyka umět realizovat na dané úrovni. Tato konfrontace mi zatím v britském korpusu chybí, ale projekt neznám do podrobností, je možné, že se s touto konfrontací počítá.

Vedle německého a anglického popisu, které představují dle našeho názoru zatím nejzajímavější rozpracování Rámce pro konkrétní jazyky, byť oba projekty přistupují k rozpracování Rámce různým způsobem, bych ráda ještě připomenula referenční popis italský, který pod názvem *Profilo della lingua italiana*¹² zpracovává jazykový materiál úrovně A1–B2. Tento popis vedle inventářů jazykových funkcí, lexika, obecných a specifických pojmů obvyklých pro referenční popisy poskytuje i konkrétní ilustrativní ukázky ústní a písemné jazykové produkce příslušné úrovně od A1 až po C2, které vycházejí z příslušných italských zkoušek, čímž se přibližuje myšlenke anglického profilu – vyjít při ilustraci referenčních úrovní rovněž z konkrétní produkce studentů jazyka.

Porovnáme-li české referenční popisy a výše uvedené tři referenční popisy, o kterých jsme se zmínili, ukazuje se, že české popisy vycházejí spíše ze staršího konceptu popisu „prahových úrovní“ a jejich usouvztažení k příslušné referenční úrovni se neprovádělo přímo na základě Rámce. Z toho plyne, že využití referenčních popisů k tvorbě zkoušek, které odkazují k Rámci, je a bude vždy částečně problematické.

Tyto problémy jasně vyvstaly při tvorbě specifikací ke zkoušce pro trvalý pobyt v ČR. Tým tvůrců zkoušky si sice uvědomoval, že příslušný referenční popis má jistá omezení, ale zároveň musel především tvořit jednotlivé verze a řešit úkoly spojené s konkrétními postupy tvorby zkoušky tak, aby zajistil vnitřní,

¹² *Profilo della lingua italiana*, <http://www.lanuovaitalia.it>, 30. 4. 2012.

vnější a procedurální validitu zkoušky. Z tohoto důvodu byla otázka obsahových specifikací nakonec vyřešena nejjednodušším možným způsobem, a to odkazem na referenční popis A1¹³. Daný stav usnadnil sice tvorbu jednotlivých verzí a přispěl i k tomu, že mezinárodní posudek předložených verzí z pera Waldemara Martinyuka, profesora Jagellonské univerzity v Krakově a výkonného ředitele Evropského centra pro moderní jazyky v Grazu, vyzněl převážně kladně a vedl tohoto posuzovatele k závěru, že: „zkouška je celkově velmi dobře připravena jak z hlediska zajištění spolehlivosti výsledků, tak z hlediska proveditelnosti testů: testy jsou připraveny s náležitou profesionální odborností a testování lze náležitě provádět¹⁴.“

Nicméně problémy spojené se specifikací vlastního jazykového obsahu zkoušky stále existují, a navíc i proto, že zmíněný posudek doporučuje především rozšířit jazykové specifikace i o konkrétní analýzu jazykových potřeb migrantů, kteří se zkouškám podrobují. Pokud chceme, aby jazyková zkouška pro trvalý pobyt skutečně dostala svému názvu, a pokud ji chceme uvést do souladu se SERR i s uvedeným posudkem, bude nezbytné se pokusit v nejbližší době podniknout dílčí kroky, kde bychom alespoň částečně nově definovali jazykový obsah zkoušky.

Je zcela zřejmé, že první kroky se budou muset zaměřit na rozpracování konkrétních jazykových úkolů, které považujeme za natolik jazykově nezbytné, ale zároveň je lze zvládnout s minimálními jazykovými prostředky, abychom i na této nejnižší úrovni mohli vyžadovat jejich plnění od uchazeče zkoušky o trvalý pobyt při absolvování zkoušky. Tyto úkoly by mohly být v první fázi rozpracovány podle německého vzoru v *Profile deutsch*. Nicméně ve druhé fázi bude jistě nutné zvážit, které z těchto úkolů jsou relevantní pro specifické postavení migrantů v České republice a které jsou pro ně tzv. nezbytné. Důraz bude nutné položit na komunikační a situační kontext jednotlivých úkolů. V důsledku předchozích zjištění můžeme uvažovat například i o změně formátu zkoušky, ukáže-li se, že některé úkoly se spojují s jiným než zvoleným textovým žánrem.

Teprve po stanovení těchto základních priorit můžeme usilovat o poučený soupis lexikálních jednotek, řečových aktů, eventuálně gramatických prvků po vzoru „klasických referenčních popisů“¹⁵. Ve světle britských vzorů se zcela nezbytné jeví, aby při vytváření jednotlivých soupisů byly zapojeny i poznatky z Českého národního korpusu, jehož dnešní rozsah umožňuje takové propojení provést, a dovoluji si tvrdit, že český korpus dosahuje dnes již podobné úrovně jako korpusy britské. Takto získané soupisy budou moci být začleněny do specifikací a sloužit jako stavební kameny k vypracování jednotlivých položek. Německý příklad se ukazuje jako inspirativní v tom, že počítá s aktivním a pasivním užitím jazykových prvků, což je důležité při vytváření úkolů pro úroveň A1, kdy tvorba jednotlivých testových položek pouze z aktivně vyžadovaných prvků by mohla vést až k nízkému stupni proveditelnosti testů a mohla by omezovat produkci verzí, které se musí měnit v závislosti na vnějších podmínkách zkoušky podle daného harmonogramu.

Podněty, které přináší anglický přístup, tedy kdy se do soupisu jazykových prvků zařazují jednotlivé jazykové prvky i podle toho, jak je jich schopen uživatel jazyka na určité referenční úrovni

¹³ *Specifikace zkoušky z českého jazyka pro trvalý pobyt*. Praha, NUV 2011. (neveřejný dokument).

¹⁴ Martinyuk, W.: *Příprava testů a zkouška z českého jazyka pro uchazeče o trvalý pobyt v České republice, Posudek verze č. 23–27*, <http://www.cestina-pro-cizince.cz>, 30. 4. 2012.

¹⁵ Zdařilé specifikace, které mají jasnou a přehlednou strukturu a které jsou zároveň přístupné uchazečům o zkoušku, představují například specifikace pro francouzskou zkoušku A2, viz Delhaye, O.: *L'examen de langue française LAAS*. Atény, Panhellenic Federation of Language School Owners 2011.

užívat, není dle našeho názoru zatím možné brát v našich podmínkách v úvahu pro tvorbu jazykových specifikací. I když počet uchazečů, kteří vykonali zkoušku, dosahoval hranici 12 000 na podzim roku 2011, je nutné vzít v úvahu, že získané údaje z materiálů uchazečů by mohly silně zkreslit na jedné straně nerovnoměrné národnostní rozložení uchazečů, kde převažují rodilí mluvčí ukrajinštiny, ruštiny, vietnamštiny a mongolštiny. Na druhé straně je nutné vzít v úvahu i fakt, že řada uchazečů nepřichází ke zkoušce na úrovni A1, ale na úrovni vyšší, kterou však zkouška neurčuje a která byla získaná často nikoli absolvováním konkrétního jazykového kurzu příslušné úrovně, nýbrž na základě dlouhodobého pobytu v České republice¹⁶. Soupisy vzniklé na základě užití příslušného prvku ve zkoušce pro trvalý pobyt by proto mohly být zajímavé pro badatele z oboru čeština pro cizince z jiných hledisek, ale nemusely by vytvořit obraz o tom, které jazykové chování je pro uživatele jazyka na úrovni A1 příznačné.

Vytváření specifikací zkoušky pro trvalý pobyt je nutné věnovat pozornost nejen proto, abychom se přiblížili evropským standardům, které jsou definovány v materiálech Rady Evropy. Vzhledem k tomu, že se jedná o zkoušku vysoké důležitosti, musí být veškerý obsah jazykové zkoušky natolik transparentní, aby zajistil rovné podmínky všem uchazečům o zkoušku. Nejde tedy jen o to, aby se autoři specifikací nezpronevěřili odborným zásadám jejich tvorby, ale i o to, aby vhodně informovali o jazykovém obsahu specifikací uchazeče tak, aby se uchazeči mohli dle svého uvážení na příslušné zkoušky adekvátně připravit. Z tohoto důvodu veškeré materiály, které ovlivní jazykový obsah zkoušky, považujeme za nutné zveřejnit na webových stránkách a dát k dispozici jak uchazečům, tak jejich potenciálním učitelům stejně, jako tomu již je v případě stávajícího formátu zkoušky, který je popsán detailně v příručce *Připravte se s námi na zkoušku z českého jazyka pro trvalý pobyt v ČR*¹⁷.

Literatura

Alderson, J.C. – Clapham, C. – Wall, D.: *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge, Cambridge University Press 1995.

Davidson, F. – Lynch, B. K.: *Testcraft: A teachers guide to writing and using language test specification*. New Haven, Yale University Press 2002.

Delhaye, O.: *L'examen de langue française LAAS*. Atény, Panhellenic Federation of Language School Owners 2011.

Further Material on Maintaining Standards across Languages, Contexts and Administrations by exploiting Teacher Judgment and IRT Scaling. Strasbourg, Council of Europe, <http://www.coe.int/lang>, Language Policy Division 2009.

Manual for Language Test Development and Examining for Use with the CEFR. Strasbourg, Council of Europe, <http://www.coe.int/lang>, Language Policy Division 2011.

Manual for relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages. Strasbourg, Council of Europe, <http://www.coe.int/lang>, Language Policy Division 2009.

Multilingual Glossary of Language Testing Terms. Cambridge, Cambridge University Press 1998.

Profile deutsch. Berlin – München – Wien – Zürich – New York, Lagenscheidt 2005.

Specifikace pro zkoušku pro trvalý pobyt z češtiny. Praha, NUV 2011. (neveřejný dokument)

¹⁶ Statistické údaje viz sdělení Mgr. Kamilly Sladkové z NUV na schůzi pro ředitele jazykových a vysokých škol zařazených do Systému zkoušky pro trvalý pobyt dne 27. 4. 2012.

¹⁷ Cvejnová, J.– Honzáková, P. – Hůlková Nýlvtová, D. – Málková, P.: *Připravte se s námi na zkoušku z českého jazyka pro trvalý pobyt v ČR*. Praha, NUV 2011.

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

Internetové stránky:

The Association of Language Testers in Europe, <http://www.alte.org>, 30. 4. 2012.

Čeština pro cizince, <http://www.cestina-pro-cizince.cz>, 30. 4. 2012.

Council of Europe, <http://www.coe.int/lang>, 30. 4. 2012.

English Profile, <http://www.englishprofile.org>, 30. 4. 2012.

Nuovaitalia, <http://www.nuovaitalia.it>, 30. 4. 2012.

Summary

The paper under the title Framework of Reference, Reference Description and Test Specifications in the Light of the Examination in the Czech Language for Permanent Residence in the Czech Republic explains why the existing reference description for Czech language is not able to fulfill its reference function in developing Czech language examinations relating to Common European Framework of Reference for Languages. It focuses on the main projects, namely Profile deutsch and English Profile, which represent a new strategy for the development of reference level description. Their analysis allows the autor to draw out some concrete options for the linguistic elements description in the test specifications for the Examination in the Czech Language for Permanent Residence in the Czech Republic.

SERR A VYUČOVÁNÍ ČEŠTINY NA MOSKEVSKÉ VYSOKÉ ŠKOLE MEZINÁRODNÍCH VZTAHŮ (MGIMO)

Nelli Davletšina, Olga Savčenko
Moskevská státní vysoká škola mezinárodních vztahů

Tématu efektivity jazykového vzdělání se na Moskevské vysoké škole mezinárodních vztahů (MGIMO) vzhledem k jejímu profesnímu zaměření vždy věnovala značná pozornost. V posledních deseti letech po připojení naší školy k Boloňskému procesu vzrostly snahy o standardizaci studijních programů cizích jazyků, jazykových kurzů, učebních a zkušebních materiálů s cílem co nejlépe připravit studenty a později i absolventy na stáže a postgraduální studium na zahraničních školách, účast na mezinárodních konferencích a dalších podobných akcích a hlavně na práci v zastupitelských úřadech RF a mezinárodních společnostech, jež působí v naší zemi. Vzhledem k tomu je Společný evropský referenční rámec pro jazyky a na jeho základě vzniklé popisy jednotlivých úrovní pro češtinu, stejně jako i nové učebnice vycházející z jeho principů, modelové testy pro jednotlivé úrovně, ale i další práce převážně českých kolegů nesporně velkým přínosem k výuce češtiny jako cizího jazyka také pro zahraniční učitele češtiny a hlavně pro cizince, kteří se češtinu učí.

MGIMO jako škola s více než šedesátiletou tradicí vyučování cizích jazyků včetně češtiny má velké zkušenosti v jazykovém vzdělávání studentů a v praxi osvědčené didaktické přístupy a metody. Přitom, že budování jazykové způsobilosti a formování komunikativní kompetence vždy bylo a je těžištěm a cílem celého vyučovacího procesu, otázky – co a jak učit, podle kterých učebnic a učebních materiálů, v jaké míře prezentovat gramatiku, slovní zásobu, různé útvary národního jazyka, jak hodnotit dosaženou úroveň apod. – vždy zůstávaly ve středu naší pozornosti. V této souvislosti byl pro nás Společný evropský referenční rámec pro jazyky nejenom inspirací k sebezdokonalení, ale i jistým potvrzením správnosti, můžeme-li tak říct, uplatňovaných postupů a veškerého našeho úsilí.

Nicméně některá kritéria a požadavky SERR mají své zvláštnosti při realizaci programových cílů a potřeb našeho jazykového vzdělávání. Je to dáno především těmito skutečnostmi:

- hlavním cílem výuky je příprava vysoce kvalifikovaných odborníků ovládajících komunikativní, informační, sociokulturní a odbornou kompetenci,
- výuka českého jazyka probíhá mimo historické území češtiny a je realizována nerodilými mluvčími,
- vyučování studenti jsou z větší části rodilými mluvčími příbuzného slovanského jazyka (ruštiny),
- značná délka a kontinuita bakalářského studia (čtyři roky – cca 1300 vyučovacích hodin a stabilní složení skupin studentů).

Nyní bychom se podrobněji zastavili u přístupů k implementaci Rámce, které vyplývají z výše uvedených skutečností a ovlivňují obsahovou náplň a hodnocení dosažené úrovně v jednotlivých etapách vyučování.

V rámci bakalářského studia předpokládá výukový program cizího jazyka dvě etapy – obecnou a základní. Obecný kurz se skládá ze čtyř semestrů (1.–2. ročník, cca 320 ak. hod.) a klade si za cíl osvojení jazykového materiálu a získání receptivních a produktivních řečových dovedností na úrovni B1. Přitom je

ke každému semestru, byť poněkud formálně, přiřazena příslušná referenční úroveň: první semestr – A1, druhý semestr – A2, třetí a čtvrtý – B1. Ve skutečnosti však dvě podprahové úrovně nejsou pro nás docela relevantní, přesněji řečeno, uplatňujeme je s ohledem na naše podmínky. Rezignace na flexi, určitá „bezgramatičnost“ těchto úrovní, ba i nepřesnost v užívání jazykových prostředků jsou v rozporu s konečným cílem jazykového vzdělání na MGIMO, předpokládajícím dokonalé ovládnutí sociolingvální a sociokulturní kompetence a navíc získání dvou dalších pro nás nezbytných a programově deklarovaných dovedností, jimiž jsou překlad a tlumočení jak z cizího jazyka do mateřského, tak i obráceně. A proto gramatickému učivu při vytváření všech druhů dovedností věnujeme prvořadou pozornost. Nespoléháme jenom na běžné gramatické prostředky a vzorce, které jsou součástí pamětně osvojeného repertoáru, nýbrž systematicky a cílevědomě procvičujeme komunikativně pojatou gramatiku, dokonce se při probírání některých témat obracíme k odmítanému V. Šmilauerovi (a to už nemluvíme o skriptu Cvičení z české mluvnice A. Trnkové, bez nějž si zvládnutí češtiny studenty-cizinci ani nepředstavujeme). Možná v počáteční etapě způsobí důraz na gramatiku určité „zaostávání“ studentů v produktivních dovednostech, v pokročilejších etapách se však bohatě vyplatí. Absence solidní gramatické báze se stává bariérou v pozdějších etapách jazykového vzdělávání při získávání patřičných komunikativních kompetencí. Z našich zkušeností vyplývá, že gramaticko-překladová metoda není překážkou k realizaci činnostně orientovaného vyučování, navíc přispívá k prvotnímu formování překladatelské a tlumočnické kompetence. Co se týče úrovně B1, je v našich podmínkách mnohem aplikovatelnější a její hlavní principy – autentičnost, kontext, interaktivní přístup, zaměření na studenta, tvoří základ druhé části obecného kursu a celého procesu výuky. Prohlubují se hlavní dovednosti (poslech, čtení, mluvení a psaní), používá se dost autentických materiálů čerpaných z Internetu. Naši výuku velice obohatily nové učebnice pro úroveň B1 (např. Kestřánková, M. – Šnajdaufová, G. – Kopicová, K.: Čeština pro cizince – učebnice; Holá, L. – Bořilová, P.: Česky krok za krokem 2).

Při hodnocení zvládnutí obecného kursu vcelku vycházíme z principů referenčního rámce, také se zkoušejí hlavní dovednosti, ale ke zkoušce zpracováváme vlastní zkušební materiály, jejichž součástí mimo jiné je vždy překlad jak z češtiny do ruštiny, tak i obráceně. Pomocí překladu se zkouší pochopení cizojazyčného textu, ale také lingvistická, sociolingvistická a pragmatická kompetence. Neuplatňujeme však úkoly typu výběr z více možností či výběr správné varianty, přiřazování apod. jednak proto, že nám připadají časově náročné a poněkud zbytečné při vyučování na základě stejného mateřského jazyka, když pochopení můžeme ověřit jednoduchým překladem, jednak proto, že při sestavování několika variant odpovědi učitelem nerodilým mluvčím existuje riziko neadekvátního použití jazykových prostředků. Nicméně na konci školního roku vždy k hodnocení jazykové úrovně našich studentů provádíme tzv. předběžnou zkoušku podle příslušných modelových testů ÚJOP. Po studijních pobytech v ČR a první konfrontaci s přirozeným jazykovým prostředím mají studenti za úkol vyplnit jazykový pas (a pokračují v tom až do bakalářské zkoušky), což slouží k realistickému sebehodnocení a tím zvyšuje jejich motivaci.

Základní kurz se také skládá ze čtyř semestrů (3.– 4. ročník, cca 320 ak. hod.) a zahrnuje profesně orientovaný a odborný kurz, po jehož ukončení úroveň jazykové způsobilosti studentů zhruba odpovídá podle SERR úrovni C1. Profesně orientovaný kurz si klade za cíl další rozvoj obecných a komunikativních kompetencí a realizuje se v rámci společenské, sociálně kulturní a profesní (diplomatické, právní, ekonomické a podnikatelské apod.) sféry komunikace na základě původních učebních materiálů. Používáme jak učebnice pro pokročilé (Bischofová, J. – Hasil, J. – Hrdlička, M. – Kramářová, J.: Čeština pro středně a více pokročilé; Cvejnová, J.: Co chcete vědět o České republice), tak i materiály z odborné literatury (české učebnice pro diplomaty, právníky, ekonomy apod., zákoníky a další úřední dokumenty)

a z Internetu (televizní pořady, noviny, časopisy, webové stránky), filmy a beletrii. Tyto materiály zpracováváme pro naše účely v závislosti na specializaci studentů a procvičování jednotlivých komunikativních dovedností. Kurz je koncipován zcela v duchu SERR, z vyučovacího procesu je plně vyloučen mateřský jazyk, volba poslechových textů umožňuje prezentaci češtiny v celé šíři jejího přirozeného užívání, včetně různých funkčních stylů a substandardních útvarů. Je však třeba dodat, že gramatický modul zůstává i v této vyšší etapě důležitou součástí výukového programu. Slouží k opakování a prohlubování lingvistické kompetence, přispívá k odstranění interferenčních chyb a je nezbytný ke zvládnutí odborného kurzu. Odborný kurz je komplexní disciplína, která má zajistit potřebnou úroveň jazykové specializace, již mají disponovat absolventi naší vysoké školy. Cílem tohoto kurzu je naučit studenty překládat a tlumočit texty odborného charakteru jak do mateřského jazyka, tak i obráceně, a to už studenti musí nejenom dostatečně dobře umět cizí jazyk, ale i orientovat se v celkové problematice překládání a tlumočení. K tomuto kurzu také patří aspekt „Úřední korespondence a písemnosti“, v jehož průběhu studenti získávají dovednosti písemné odborné komunikace a překladačnických úředních dokumentů.

Podle našeho názoru kurz odborného překladačnického a tlumočnického jako specifikum našeho jazykového vzdělání není nikterak v rozporu s kritérii SERR, je naopak konkrétní praktickou realizací získaných dovedností.

Na závěr bychom chtěly poznamenat, že pro cíle jazykového vzdělání bohemistů-nefilologů je SERR, popisy jednotlivých úrovní češtiny a jeho přístupy k hodnocení úrovně osvojení jazyka korigujícím nástrojem a zdrojem inspirace, vodítkem pro volbu a tvorbu učebnic a materiálů. Bereme ho však jako otevřený systém, který zcela nevylučuje jisté odlišnosti v jeho realizaci, ba dokonce i subjektivní postoje při jeho implementaci, což je převážně spojeno s individuálními zvláštnostmi národnostního a osobnostního rázu učitelů i studentů.

Summary

A Common European Framework of Reference for Languages In Teaching Czech Language In MGIMO

Nelli Davletshina, Olga Savchenko

Moscow State Institute of International Relations

Over the last decade efforts to unify standards of foreign languages teaching have also been made in Russia. Oriented at teaching foreign languages for practical purposes, MGIMO (Moscow State Institute Of International Relations) is one of the first higher educational institutions that joined the Bologna process. Indeed, many steps have been made in that direction: programs of foreign languages teaching have been modified, special new programs dealing with specific linguistic aspects appear (linguistic country studies, professional translation and interpretation courses etc.), new materials for studies are published. An attempt to accede to the European standards of mastering a foreign language is sometimes explicitly declared. However, goals as well as conditions of language learning in our institute differ much from those laid down in the Common European Framework of Reference for Languages. Our presentation is devoted to possible ways and limitations of using the Common European Framework in teaching Czech (testing) and assessing student's knowledge in training non-linguistic specialists in Bohemian studies.

KONCEPCE E-LEARNINGOVÝCH A BLENDED LEARNINGOVÝCH ON-LINE KURZŮ NA FF UK V PRAZE A VŠUP – SJEDNOCENÍ ÚROVNÍ PODLE ERR A HODNOCENÍ, TESTOVÁNÍ A SEBEHODNOCENÍ

Marie Hanzlíková, Markéta Galatová



V období březen 2011 až září 2012 je v Jazykovém centru FF UK v Praze řešen jeden z projektů OPPO – Inovace jazykové výuky v rámci akreditovaných bakalářských programů uměleckých a humanitních oborů. Tento projekt byl podán pod garancí VŠUP. Obě fakulty již předtím ve výuce jazyků spolupracovaly a JC FFUK se podílelo na výuce i koncepci obsahu jazykových kurzů na VŠUP. Na projektu pracují pracovníci z JC FF UK společně s pracovníci z VŠUPu: PhDr. L. Drnková, K. Tschek, M.A., Mgr. H. Smělá, které také přispěly svými poznámkami k obsahu tohoto textu.

Příspěvek navazuje a doplňuje příspěvek z roku 2011, kdy práce na kurzech byla na samém začátku. V současnosti je dokončeno sedm e-learningových a blended learningových kurzů – tři kurzy německého jazyka a čtyři kurzy anglického jazyka, které se ověřují v pilotních verzích na obou školách.

Projekt byl velmi zajímavý, protože situace ve výuce cizích jazyků je na FF UK i VŠUPu zcela rozdílná, byť některé podmínky jsou si velmi podobné. V první řadě je to problém pro některé studenty zapojit se plně do výuky v nabízených denních kurzech. Na VŠUPu se potýkali s častými absencemi studentů z důvodu různých mimo fakultních studijních aktivit. Na FF UK je výuka v kurzech nepovinná a velká část studentů se z nejrůznějších důvodů do vypisovaných kurzů požadované úrovně nedostane, kombinovaní studenti výuku vůbec nemají. Naopak zkoušky jsou povinné a obsah kurzů i zkoušek je zaměřen také na odborné, specifické jazykové dovednosti, „soft skills“. Aby bylo možno tyto problémy řešit, byl vytvořen portál na adrese <http://jc-elearning.ff.cuni.cz>, kde jsou umístěny kurzy pro studenty obou fakult.

Již od počátku bylo definováno a v minulém příspěvku představeno sedm kurzů:

- 1 e-learningový kurz angličtiny na úrovni B1 podle Společného evropského referenčního rámce specificky pro studenty VŠUP
- 2 e-learningové kurzy na úrovni B1–B2 (jeden pro anglický jazyk pro studenty FFUK a jeden pro německý jazyk)
- 2 blended learningové kurzy na úrovni B1–B2 (jeden pro odborný anglický jazyk na FFUK a jeden pro německý jazyk)
- 2 blended learningové kurzy na úrovni B2–C1 (jeden pro odborný anglický jazyk na VŠUP/FF UK, jeden pro německý jazyk)

Blended learningové kurzy pokrývají náplní 4 hodiny výuky týdně, kdy 2 hodiny týdně se realizují prezenčně + 2 hodiny týdně samostudiem. E-learningové kurzy budou 4 hodiny týdně, bez prezenční

výuky, tedy realizované samostudiem. Kurzy jsou ve školním roce 2011–2012 nabízeny na VŠUP a FF UK jako součást společného základu a částečně jako volitelné předměty v rámci bakalářských a magisterských studijních programů. V kontextu obou škol jde v této oblasti o pionýrský počín a tyto kurzy tak představují inovaci a kvalitativní změnu jak co do obsahu, tak i co do rozsahu vyučovaných kurzů.

Přestože se podmínky výuky i zájmy studentů na FF UK a VŠUPu výrazně liší, studenti VŠUPu se více zaměřují na texty a multimediální soubory k uměleckým tématům a na ně navazující motivující úkoly a rešerše, zatímco kurzy pro FF UK jsou více zaměřené na akademický jazyk a „soft skills“, byla dohodnuta jednotná strategie a struktura všech připravených kurzů. Podmínkou účasti v těchto kurzech je pro studenty základní počítačová gramotnost, pravidelný přístup k internetu a ochota poskytnout ke kurzům zpětnou vazbu.

Základem každého kurzu je deset základních modulů/lekci, návaznost na ERR, byť úroveň jednotlivých kurzů se liší, vytvoření jednotných gramatických příruček, které doplňují spíše prakticky zaměřené úkoly v rámci jednotlivých modulů.

V současnosti je vstupní úroveň některých studentů velmi diferencovaná a bohužel i nižší než se předpokládá v základních kurzech cizích jazyků, proto pro značnou část této skupiny studentů je povinná jazyková zkouška těžko překonatelnou překážkou. Cílem e-learningových kurzů u této podskupiny je: vyrovnat jazykovou úroveň, cíleně připravit studenty na jazykovou zkoušku a dále integrovat hlavně dovednosti důležité v profesním kontextu.

Zadání a úkoly ve všech kurzech jsou postaveny tak, aby student i při individuální práci s úkoly měl vždy základní zpětnou vazbu a pocit interaktivní práce s nabídkou zpětné vazby. Za tím účelem je využívána celá škála interaktivních modulů MOODLu a doplňkových aktivit, které jsou tutorů kurzů integrovány do jednotlivých modulů. Takto vypadá obecné zadání pro všechny kurzy, přesto autorky používaly tyto prvky velmi různým způsobem.

Čtyři anglické kurzy jsou vystavěny jako samostatné moduly, které spojuje gramatické a doplňkové minimum a téměř 300 sdílených testovacích položek. Základem je gramatická příručka, která bude ještě doplněna navazujícím souborem volných cvičení v HotPotatoes.



Gramatická příručka pokrývá gramatické minimum vycházející z příručky *EQUALS A Core Inventory for General English*¹⁸, která definuje gramatická minima pro jednotlivé úrovně ERR. Jednotlivé kurzy AJ jsou v rozsahu A2–B2+, proto se i témata gramatické příručky soustřeďují na tyto gramatické problémy.

	A1	A2	B1	B2	C1
Functions	<ul style="list-style-type: none"> Describing habits and routines Asking personal information Greeting Telling the time Understanding and using numbers Understanding and using present 	<ul style="list-style-type: none"> Describing habits and routines Describing past experiences Describing people Describing places Describing things Obligation and necessity Requests Suggestions 	<ul style="list-style-type: none"> Checking understanding Describing experiences and events Describing feelings and emotion Describing places Expressing opinions Language of agreeing and disagreeing Initiating and closing conversation Managing interaction (interrupting, changing topic, resumming or continuing) 	<ul style="list-style-type: none"> Initiating and following Describing experiences Describing feelings and emotion Describing people and places Developing an argument Encouraging and helping another speaker to continue, comment Expressing abstract ideas Expressing agreement and disagreement Expressing options Expressing reaction, e.g. indifference Expressing personaly reacting, explaining, inferring, sympathizing, surprise etc. Opinion, justification Speculating Taking the initiative in interaction Synthesizing, evaluating, giving advice 	<ul style="list-style-type: none"> Concluding a point Collating and relating constructively Defending a point of view constructively Developing an argument systematically Emphasizing a point, feeling, issue Expressing attitude and feelings personally Expressing certainty, probability, about Expressing opinion tentatively Expressing reaction, e.g. indifference Expressing shades of opinion and varying Responding to counterarguments Speculating and hypothesizing about causes, consequences etc. Synthesizing, evaluating and giving information
Grammar	<ul style="list-style-type: none"> Adjectives - common and demonstrative Adverbs of frequency Comparatives and superlatives Going to How much/how many, and how many common countable nouns To like Relative (wh) Interjections - very, basic Modals: can/can't/must/mustn't Not simple Present simple Relative adjectives Relative pronouns Prepositions, common Prepositions of place Prepositions of time, including when/if Present continuous Present simple Present simple, personal Questions There is/are To be, including question-negatives Verb + ing, Modals + to 	<ul style="list-style-type: none"> Adjectives - comparative, -est Four and definite article Adjectives - superlative - use of definite article Adverbial phrases of time, place and frequency - including word order Adverbs of frequency Articles - with countable and uncountable nouns Countable and uncountable nouns Multi-verb Future Time (will and going to) Going to Impersonal Modals - can/could Modals - have to Modals - should Past continuous Past simple Personal verbs - common Relative pronouns - use of 's, 'r Prepositional phrases (place, time and manner) Prepositions of time, personal Present continuous for future Present perfect Questions Verb + ing/infinitive, like Verb + to/with/like Wh-questions in past Zero and 1st conditional 	<ul style="list-style-type: none"> Adverbs Broader range of interjections such as too, enough Comparatives and superlatives Complex question tags Conditionals, 2nd and 3rd Connecting words expressing cause and effect, contrast etc. Future continuous Modals - must/can't deduction Modals - might, may, will, probably Modals - should/have might/have etc. Modals - must/have to Past continuous Past perfect Past simple Past tense progression Personal verbs, advanced Present perfect continuous Present perfect simple Relative adjectives Relative clauses Relative pronouns Relative clauses (range of types) Simple present Wh-questions in the past Will and going to, for prediction 	<ul style="list-style-type: none"> Adjectives and adverbs Future continuous Future perfect Future perfect continuous Modal conditionals Modals - can't/must/mustn't have Modals of deduction and speculation Narrative tenses Passives Present perfect Present perfect continuous Personal verbs, advanced Relative clauses Relative pronouns Will and going to, for prediction With Word expressing habits, in the past 	<ul style="list-style-type: none"> Relative (wh) infinitive with negative adverbials Mixed conditionals in past, present and future Modals in the past Narrative tenses for apologetic, not possible Passive forms, all Personal verbs, especially splitting WHV only negative
Discourse Markers	<ul style="list-style-type: none"> Connecting words and, but, because 	<ul style="list-style-type: none"> Linkers sequential - past time 	<ul style="list-style-type: none"> Connecting words expressing cause and effect, contrast etc. Linkers sequential past time 	<ul style="list-style-type: none"> Connecting words expressing cause and effect, contrast etc. Discourse markers to structure formal speech Linkers although, in spite of, despite Linkers sequential - past time - subsequently 	<ul style="list-style-type: none"> Linking devices, logical markers Markers to structure and support formal and informal speech and writing
Vocabulary	<ul style="list-style-type: none"> Food and drink Activities and routines Personal information Things in the town, shops and shopping Travel - basic 	<ul style="list-style-type: none"> Adjectives, personality, description Activities Food and drink Things in the town, shops and shopping Travel and services 	<ul style="list-style-type: none"> Collocation Colloquial language Things in the town, shops and shopping Travel and services 	<ul style="list-style-type: none"> Collocation Colloquial language 	<ul style="list-style-type: none"> Agreeing (using language) Collocation Colloquial language Differentiated use of vocabulary Learning task words Formal and informal registers Idomatic expressions
Topics	<ul style="list-style-type: none"> Family life Hobbies and pastimes Holidays Leisure activities Shopping Work and study 	<ul style="list-style-type: none"> Education Hobbies and pastimes Holidays Leisure activities Shopping Work and study 	<ul style="list-style-type: none"> Books and literature Education Film Leisure activities Music News, history and current affairs 	<ul style="list-style-type: none"> Arts Books and literature Education Film Music News, history and current affairs Scientific developments 	

Pro jednodušší pochopení gramatiky u převážně ne-lingvistických studentů je gramatika vyložena česky s anglickými příklady a minikontexty. Tato příručka a doplňkové materiály jsou v rámci MOODLu vlastně hlavním kurzem a na ní jsou v podobě metakurzů navázány všechny ostatní anglické kurzy. Student pak po zalogování do MOODLu vidí své dva hlavní studijní moduly: společný Metakurz a kurz, který má studovat.



Úkoly v kurzech jsou navázány na tento metakurz a mohou být tutorem označeny jako povinné ke splnění tzv. zápočtového minima. Pro další sjednocení úrovně byly vytvořeny sdílené zásobníky

¹⁸<http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/Z243%20E&E%20EQUALS%20BROCHURErevised6.pdf>, 4/2012.

cca 300 testových úloh na úrovních A1 (omezený počet pro vstupní úroveň), A2, B1, B2 a omezeně C1 pro testy výstupní, ze kterých je možno generovat varianty testů.

Německé kurzy si vytvořily trochu jiný systém. Student si vybírá svůj základní kurz a z něho má na základě pokynů tutorky v jednotlivých modulech prokliky na tři metakurzy: Heren und Sehen, Gramatik interaktiv, Lernwortschatz – s doplňkovými cvičeními na požadované úrovni, většinou ve formátu HotPotatoes. Část kurzů je do značné míry vázána na písemné úkoly, které jsou tutorkou *ručně* opravovány, včetně slovního hodnocení, což je časově značně náročné.

Všechny kurzy jsou již v používání druhý semestr a každá tutorka vyučující v některém z kurzů si vytvořila vlastní systém testování a hodnocení. Většina kurzů využívá automaticky vyhodnocovaných testovacích nástrojů MOODLu, včetně slovního hodnocení nebo hodnocení pomocí „smajlíků“. Jako doplňkové se zvláště v blended kurzech používají také „papírové“ verze testů, které opět vycházejí z gradovaných úkolů nebo společných doplňkových materiálů. Poslední verze MOODLu pak navíc umožňuje testy nastavovat v návaznosti na jejich splnění, resp. na dosažení určitého výsledku. Většina kurzů pak pracuje se systémem vstupních, progresivních a závěrečných testů. Zatím nejsou plně integrovány nástroje vzájemného studentského písemného hodnocení, které nový MOODLE rovněž nabízí.

Kombinace výše uvedených testovacích modulů v návaznosti na zadání úrovní v rámci doplňkových materiálů jak pro německé, tak i pro anglické kurzy, soubory testů v HotPotatoes, zásobárna testových úloh pro generované testy, vše provázáno s úkoly a obsahem jednotlivých kurzů, tak tvoří jednotlivý celek, který je přes různorodé zaměření a úroveň definován s ohledem na deskriptory ERR a zároveň studentům umožňuje pracovat vlastním tempem a stylem, případně si vybírat doplňkové materiály.

Uvedených sedm kurzů se stalo základem blended learningových a e-learningových jazykových kurzů na jazykových katedrách FF UK a na VŠUPu. Vytvářením obdobných kurzů bude možno doplnit již existující systém výuky na těchto fakultách a rozšířit tím nabídku současných kurzů, případně umožnit účast na výuce studentům, kteří by jinak měli problémy se přímé VŠ výuky cizích jazyků zúčastnit. MOODLE kurzy jim zároveň umožní připravit se na předepsané povinné zkoušky na úrovni B1, resp. B2 a ověřit si, zda v zásadě jejich znalosti daným úrovním odpovídají.

Literatura

European Language Portfolio and language learning at university. Praha, Cercles – CASAJC 2006.

Moodle, <http://moodle.org>, duben 2012.

Moodle Pedagogy, <http://docs.moodle.org/en/Pedagogy>, duben 2012.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky, <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>, duben 2012.

E-learningový portál projektu VŠUP - JC FF UK, <http://jc-elearning.ff.cuni.cz>, duben 2012.

British Council – EAQUALS Core Inventory for General English, <http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/Z243%20E&E%20EQUALS%20BROCHURErevise%20d6.pdf>, duben 2012.

Council of Europe Education Committee: *European Language Portfolio: Proposals for Development*. Strasbourg, Council of Europe 1997.

Little, D. – Perclová, R.: *Evropské jazykové portfolio, Metodická příručka pro učitele a školitele*. Praha, MŠMT ČR 2001.

Council for Cultural Co-operation: *Společný evropský referenční rámec pro jazyky*. Olomouc, Univerzita Palackého 2003.

Summary

This paper focuses on the ongoing e-learning and blended learning courses created within the OPPA project at the Faculty of Arts, Charles University in Prague (FFUK) and the Academy of Arts, Architecture and Design (VŠUP) and summarizes knowledge and experience of all the authors of three German language courses and four English language courses. The courses are based on syllabus requirements at the above mentioned universities and they are designed with regard to the levels of the Common European Framework of Reference – A2– C1. Syllabuses and contents of FL courses are very different and the question was how to unify the general linguistic demands of all these courses. In order to fulfill this task, background files that allow the authors and tutors in these courses were prepared. These could be used for testing and assessing in a wide range of courses at both universities. The presentation will focus on the introduction of these files – meta courses, grammar guides, test files – and their implementation and use in all seven language courses.

UČEBNÍ MATERIÁL L-PACK Z HLEDISKA ÚROVNÍ SERR

Jana Hejtmánková, Ljuba Mrovčová

Slezská univerzita v Opavě, Obchodně podnikatelská fakulta v Karviné; Ostravská univerzita



Project Reference–511529-LLP-1-2010-1-IT-KA2-KA2MP

„Tento projekt byl realizován za finanční podpory Evropské unie. Za obsah publikací (sdělení) odpovídá výlučně autor. Publikace (sdělení) nereprezentují názory Evropské komise a Evropská komise neodpovídá za použití informací, jež jsou jejich obsahem.“

1. Úvod

V příspěvku je představen mezinárodní projekt *L-Pack: Citizenship Language Pack for Migrants in Europe* (L-balíček: Jazykový balíček pro migranty v Evropě), jehož výstupem je multimediální výukový materiál pro dospělé migranty na úrovni A2 podle Společného evropského rámce pro jazyky. Politika EU týkající se integrace občanů pocházejících z jiných zemí byla schválena na zasedání Evropské rady v Tampere (1999) a v Haagu (2004) a opírá se o soubor 11 společných základních principů pro imigrantskou integrační politiku v Evropské unii. Princip 4 uvádí: „... základní znalost jazyka hostitelské země, historie a realit je pro integraci nezbytná; umožnění migrantům osvojit si tuto základní znalost je podstatou úspěšné integrace“ a princip 3 zdůrazňuje zaměstnání jako klíčovou úlohu v procesu integrace migrantů. Koncepce integrace cizinců v EU se začala realizovat v řadě členských států EU. Vznikají Centra na podporu integrace cizinců, která jim nabízejí sociální a právní poradenství, a paralelně také vzdělávací instituce, které pořádají pro imigranty kurzy národního jazyka hostitelské země. Daný učební materiál se může stát jedním z možných zdrojů jak rozvíjet jazykové kompetence na úrovni A2. Článek se také zabývá popisem postupu zpracování učebních textů a porovnáním s úrovní A2.

2. Projekt L-Pack

Vzdělávací instituce pro dospělé cizince v Itálii (ASEV), v Německu (VHS) a ve Španělsku (IFI), které mají velmi dobré zkušenosti s výukou svých národních jazyků v kurzech určených migrantům, se už dlouhodobě potýkaly s absencí speciálních učebních materiálů zaměřených prakticky a dostupných sociálně slabším migrantům. Tento fakt byl impulsem k vypracování projektu a poté k vytvoření mezinárodního řešitelského týmu, jehož členy jsou tři univerzity a čtyři školící organizace pro dospělé v Evropě.

Cíl projektu *L-Pack: Citizenship Language Pack for Migrants in Europe* byl stanoven jednoznačně: vytvořit multimediální výukový materiál pro dospělé migranty v šesti evropských zemích: ve třech jazycích Evropské unie, které přitahují největší počet migrantů – v němčině, italštině a španělštině – a ve třech méně frekventovaných a vyučovaných jazycích – moderní řečtině, češtině a litevštině.

Obsah projektu *L-Pack: Citizenship Language Pack for Migrants in Europe* je specificky vypracován tak, aby pokryl potřeby dospělých migrantů, kteří mají pouze základní znalost národního jazyka a přejí si další zdokonalení svých jazykových dovedností na úrovni A2 podle Společného evropského rámce pro jazyky.

Kompletní učební materiál pro všechny uvedené jazyky obsahuje:

- 60 krátkých videí s dialogy na témata z každodenního života,
- 60 textů dialogů a cvičení převážně na kontrolu porozumění obsahu textů,
- 60 audio-souborů,
- gramatický komentář k vybraným mluvnickým jevům,
- zajímavé informace o zemi,
- slovní zásobu,
- klíč ke cvičením.

Tyto materiály spolu s metodickými průvodci *Jak užívat L-Pack* (jeden pro učitele a jeden pro studenty) jsou přístupné na stránkách *L-Packu* (www.l-pack.eu). Všem studentům a učitelům se doporučuje pročíst si před zahájením výuky příručky, aby byl zajištěn bezproblémový průběh výuky a rovněž zaručen kontinuální rozvoj jazykových dovedností studentů jak ve třídě, tak při samostudiu.

Kromě výše uvedené informace byl na You Tube vytvořen kanál projektu *L-Pack*, kde mohou všichni zájemci o projekt najít první verze videí, které korespondují s dialogy manuálu *L-Packu*, a mohou se tak efektivně učit a procvičovat si specifickou slovní zásobu a jazykové struktury. Učitelé získají pro svou práci nový výukový zdroj a studentům poslouží materiál k samostudiu, při němž si budou moci sami opravovat chyby, opakováním zlepšovat své znalosti a monitorovat svůj pokrok. (www.youtube.com/user/L2pack/videos?view=pl)

3. Zpracovávání textů

První krok zahrnoval analýzu potřeb učitelů druhých jazyků a migrantů. Byly vypracovány dva různé dotazníky v anglickém jazyce: jeden pro učitele druhých jazyků a jeden pro migranty, poté byly přeloženy do šesti různých jazyků (němčiny, italštiny, španělštiny, moderní řečtiny, češtiny a litevštiny). Dotazníky byly předány 10 učitelům druhých jazyků z každé země (celkem 60 učitelů). Všichni z nich vyučují jazyk hostitelské země jako druhý jazyk v soukromých či veřejných jazykových kurzech, na univerzitách a školách po dobu 2 až 17 let. Druhou skupinu dotazovaných tvořili migranti, z každé země bylo dotazováno 40 osob, celkem tedy 280 migrantů. Po zpracování dotazníků obě dotazované skupiny (učitelé i migranti) vybraly stejná, pro ně důležitá témata pro nový studijní materiál *L-Pack* a stejné dovednosti, které mají být rozvíjeny v jazykové výuce. Analýza potřeb prokázala, že struktura příručky *L-Pack* bude obsahovat následující témata:

1. Komunikace
2. Společenský a rodinný život
3. Hledání zaměstnání
4. Pracovní život
5. Zdraví
6. Hledání ubytování
7. Úřady
8. Nakupování
9. Kontakt se školou
10. Sebevzdělávání
11. Cestování

12. Volný čas

V první fázi řešitelé každé země vypracovali ve svém rodném jazyce dialogy pro dvě lekce (celkem 10 dialogů), následně je přeložili do angličtiny, čímž vznikl finální počet dialogů. Poté bylo třeba v limitovaném čase přeložit do rodného jazyka každé z řešitelských zemí všech 60 dialogů.

Ve druhé fázi probíhala příprava typologicky rozdílných cvičení, která vycházela z textů: do modulů jsou zařazena cvičení na porozumění, lexikum, výslovnost, gramatiku a souhrnná kontrolní cvičení. Následovala realizace videonahrávek a podcastů. Podle dohody každý řešitelský tým oslovil odborníky a vytipoval herce-amatéry. Během natáčení, které trvalo téměř pět měsíců, probíhaly konzultace a řešily se průběžně dílčí aktuální problémy. Zpracování podcastů a vizuálního úvodu každého modulu bylo rovněž plně v kompetenci odborníků, kteří pořizovali nahrávky.

4. Popis úrovně učebního materiálu z hlediska SERR

Jak již bylo uvedeno, cílem projektu bylo vytvořit učební materiály pro dospělé migranty na úrovni A2 SERR. V úvodu je třeba podtrhnout, že náš učební materiál by měl sloužit jako doplňkový materiál k základní jazykové učebnici, která je při výuce češtiny používána. Neklade si tedy za cíl obsáhnout vše, co by se na dané úrovni mělo probírat. V další části příspěvku se budeme věnovat adekvátnosti prezentovaného učebního materiálu z hlediska komunikačních situací, jazykových funkcí, lexika, gramatiky a sociokulturních kompetencí vymezených pro danou úroveň.

Komunikační kompetence na úrovni A2 předpokládají schopnost dorozumět se v daném cizím jazyce s rodilými mluvčími v běžných komunikačních situacích každodenního života, ale též při výměně názorů i zkušeností a při poznávání kulturních podobností i odlišností. Je možno říci, že výběr komunikačních situací v *L-Packu* odpovídá zcela rámcově vymezeným tématům v SERR. I když témata jednotlivých modulů byla vybrána především na základě analýzy potřeb, respondenti provedli výběr, který koresponduje s oblastmi popisovanými v průvodci *Čeština jako cizí jazyk*.

V modulech prezentovaného učebního materiálu jsou procvičovány všechny jazykové funkce, které jsou uvedeny v české verzi SERR. Jedná se o sdělování a zjišťování konkrétních informací, vyjadřování a zjišťování postojů k dané skutečnosti, prosba, přesvědčování něco udělat či nedělat, konvenční začátky rozhovorů jako pozdravy, zdvořilostní konverzace, oslovování, představování, gratulace, vyjádření názoru, shrnutí, telefonování aj.

Jazykové funkce jsou uvedeny jednak v rozhovorech, mnohé jsou také zařazeny do následujících cvičení. Např. cvičení, které uvádíme jako příklad, navazuje na poslech dialogu a kontrolu porozumění:

Najděte v textu tři různé otázky/žádosti o informaci.

1. _____
2. _____
3. _____

Slovní zásoba byla prezentována na základě předlohy dialogů jednotlivých partnerů, výběru komunikačních situací a průvodce Čeština jako cizí jazyk pro úroveň A2. Bylo třeba brát v úvahu partnery mezinárodního projektu a jejich zpracovávání modulů tak, aby byl splněn základní cíl, a to vytvořit identické materiály pro výuku cizích jazyků. Po každém třetím dialogu je zařazeno lexikální cvičení vycházející z předchozího textu, např. v tématu Zdraví je následující doplňování:

Doplňte do textu slova z nabídky.

pomoci – sanitku – pohotovost – **hlava** – hýbat – kurz první pomoci

1. *Bolí mě hlava a také záda.*
2. *Můžeš zavolat _____?*
3. *Dobrý den, nutně potřebujeme _____.*
4. *Prosím, nějaký člověk potřebuje pomoc, je na podlaže a nemůže se _____.*
5. *Budu se mu snažit nějak _____.*
6. *Pamatuji se, že jsem měla jeden _____.*

V závěru každého modulu je uvedena slovní zásoba, která slouží jako informativní přehled s odkazem na online slovníky, jak je ilustrováno níže. Nepředpokládá se, že studenti zvládnou aktivně všechna uvedená slova či slovní spojení.

SLOVNÍ ZÁSoba

1. tělo
2. záda
3. cítit se
4. bolet
5. zdravý
6. nemocný
7. ordinace
8. horečka
9. zdravotní sestra
10. rentgen
11. operace
12. nemocnice
13. vyšetřovat, vyšetření
14. předepsat/předepisovat
15. recept
16. lék
17. užívat léky
18. zdravotní pojišťovna

ONLINE SLOVNÍKY

www.slovník.cz

www.wordreference.com

Co se týká gramatických kategorií, bylo partnery dohodnuto, že se jednotlivé materiály budou lišit podle typologie daných jazyků. Prvním krokem bylo seznámení se se seznamem navržených gramatických struktur v průvodci Čeština jako cizí jazyk, určení, které gramatické struktury budou zahrnuty do manuálu, a zvážení, do kterého modulu budou zařazeny. V textu podle popisu koordinátora mohlo být uvedeno jen dvanáct mluvnických prezentací s jedním cvičením. Uvádíme prezentaci modálních sloves z modulu 5 o zdraví.

Modální slovesa

Mezi nejfrekventovanější modální slovesa patří:

MUSET, CHTÍT, MOCI, MÍT (něco udělat)

MUSET vyjadřuje především nutnost a povinnost:

Např. Musím jít k lékaři. Musíte brát tyto léky každý den večer. Musím držet dietu?

CHTÍT vyjadřuje především přání a záměr:

Např. Chci jít dnes na vyšetření. Chcete tuto náplast? Chceme jít na schůzku.

MOCI vyjadřuje především možnost, dovolení a schopnost

Např. V lékárně si můžeme koupit běžné léky. Můžete tady počkat na doktora. To si mohu/můžu opravit sám.

MÍT v modálním významu se užívá v situaci, kdy je třeba něco udělat:

Např. Zítra mám jít na vyšetření. Kdy mám přijít na kontrolu, pane doktore? Máme udělat ještě mnoho práce.

Časování:

1.	musím	chci	mohu/můžu*	mám
2.	musíš	chceš	můžeš	máš
3.	musí	chce	může	má

1.	musíme	chceme	můžeme	máme
2.	musíte	chcete	můžete	máte
3.	musejí/musí	chtějí	mohou/můžou*	mají

Za modálními slovesy většinou následuje infinitiv, např. musím/chci/mám/mohu **jít** k lékaři.

*Tvary *můžu* a *můžou* jsou hovorové.

Za výkladem následuje mluvnické cvičení:

Doplňte ve větách modální slovesa.

1. Dnes musím jít do lékárny a vyzvednout léky.
2. Zítra _____ přijít na oběd. Mám celý den volno.
3. Má pohovor na úřadě práce, proto se _____ připravit.
4. _____ vám nějak pomoci?
5. _____ počkat, prosím?
6. Večer _____ studenti napsat úkol do kurzu čeština pro cizince.

Základní sociokulturní kompetence důležité pro kontakt s rodilými mluvčími získávají studenti bezprostředně při seznamování s obsahem dialogů. Speciální sociokulturní informace jsou zařazeny na závěr každého modulu formou autentických publicistických textů. Texty jsme se pokusili zjednodušit tak, aby byly přístupné studentům na úrovni A2, např. následující výňatek je ze stránky o zdravotním pojištění.

INFORMACE O ZDRAVOTNÍM POJIŠTĚNÍ

Účastník veřejného zdravotního pojištění má právo:

- a) na výběr zdravotní pojišťovny – jednou za 12 měsíců, a to vždy jen k prvnímu dni kalendářního čtvrtletí;
- b) na výběr lékaře a zdravotnického zařízení, s výjimkou závodní zdravotní služby, kteří jsou ve smluvním vztahu k příslušné zdravotní pojišťovně; toto právo může uplatnit jednou za tři měsíce;
- c) na výběr dopravní zdravotní služby, která je ve smluvním vztahu k příslušné zdravotní pojišťovně;
- d) na zdravotní péči bez přímé úhrady, pokud mu byla poskytnuta v rozsahu a za podmínek stanovených

zákonem o veřejném zdravotním pojištění;

e) na léčivé přípravky a potraviny pro zvláštní lékařské účely bez přímé úhrady, jde-li o léčivé přípravky a potraviny pro zvláštní lékařské účely hrazené ze zdravotního pojištění a předepsané v souladu s tímto zákonem;

f) podílet se na kontrole poskytnuté zdravotní péče hrazené zdravotním pojištěním;

g) na vystavení dokladu o zaplacení regulačního poplatku; zdravotnické zařízení je povinno tento doklad pojištěnci na jeho žádost vydat;

h) na vystavení dokladu o zaplacení regulačního poplatku a o zaplacení doplatku za vydání částečně hrazeného léčivého přípravku nebo potraviny pro zvláštní lékařské účely zařízením lékárenské péče; zařízení lékárenské péče je povinno tento doklad pojištěnci na jeho žádost vydat;

i) na uhrazení částky přesahující limit pro regulační poplatky a doplatky za předepsané částečně hrazené léčivé přípravky nebo potraviny pro zvláštní lékařské účely zdravotní pojišťovnou ve lhůtě stanovené zákonem.

Zdroj: www.mzcr.cz/prevence/czech/czech.html

Za textem následuje kontrola porozumění. Nepočítá se s tím, že by studenti všemu rozuměli. Cílem cvičení je porozumět otázkám a odpovědět na ně.

Označte, která věta je pravdivá (ANO) a která nepravdivá (NE).

	ANO	NE
a. Účastník veřejného zdravotního pojištění má kdykoli právo na výběr pojišťovny.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
b. Účastník veřejného zdravotního pojištění má kdykoli právo na výběr lékaře.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Účastník veřejného zdravotního pojištění má právo na potraviny pro zvláštní lékařské účely bez přímé úhrady, jde-li o léčivé přípravky a potraviny pro zvláštní lékařské		

- | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|
| účely hrazené ze zdravotního pojištění a předepsané v souladu s tímto zákonem. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d. Účastník veřejného zdravotního pojištění nemá právo podílet se na kontrole poskytnuté zdravotní péče hrazené zdravotním pojištěním. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e. Účastník veřejného zdravotního pojištění nemá právo na vystavení dokladu o zaplacení regulačního poplatku. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f. Účastník veřejného zdravotního pojištění má právo na uhrazení částky přesahující limit pro regulační poplatky. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Z hlediska nácviu dovedností je materiál především zaměřen na poslech. Vyplývá to z hlavního cíle projektu – připravit a nahrát 60 krátkých dialogů z běžných životních situací, které zažívají migranti v cizí zemi. Tato dovednost je středem pozornosti každého modulu. Je však možné užívat psané formy dialogů ke čtení v rámci upevňování či nácviu jazykových struktur a funkcí. V závěru každého modulu je zařazen text se sociokulturním zaměřením, jehož prostřednictvím by si studenti měli rozvíjet rovněž dovednost čtení. Tato dovednost je také rozvíjena v rámci každého cvičení po rozhovorech.

5. Závěr

Materiály jsou navrženy speciálně pro dospělé migranty, kteří mají základní znalost jazyka a chtějí si zlepšit své jazykové dovednosti na úroveň A2 Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. *L-Pack* poskytne migrantům základní jazykové struktury, které jim mohou pomoci při sociální a kulturní integraci. Od března 2012 probíhají pilotáže ve třech skupinách migrantů (Praha, Poděbrady, Ostrava), aby se na základě jejich výsledků mohl vytvořený učební materiál upravit. Další informace a zprávy najdete na webových stránkách projektu *L-Pack* www.l-pack.eu.

Literatura

Čeština jako cizí jazyk, <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/referencni-urovne-pro-cestinu-jako-cizi-jazyk>, 10. 3. 2012.

Haagský program: posílení svobody, bezpečnosti a práva v EU. [online]. 2005 [cit. 2010-04-13], <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2005:053:0001:0014:CS:PDF>.

Summary

The paper tackles elaborating Czech language materials at the level A 2 within the CEFR that are developed in the international project L-Pack. The project's output includes above all a pack of language material of 12 modules in the given languages, each consisting of 5 basic videos and audios followed by other exercises, presentation of grammar structure, vocabulary, speech acts, and last but not least culture information. The teaching material is described in connection with descriptors of CEFR for level A2. The elaborated texts will be accessible on the Internet through Wikibooks, YouTube and Mypodcast free of charge for those who are interested.

K TVORBĚ UČEBNÍCH MATERIÁLŮ NA ÚROVNI B1

Lída Holá, Pavla Bořilová

V příspěvku bychom chtěly představit učebnici Český krok za krokem 2 na úrovni B1 a zároveň se zamyslet nad jejím vztahem k popisu této úrovně a SERR a dále i nad některými aspekty její tvorby. Učebnice Český krok za krokem 2 vznikala v letech 2007 až 2009. Při tvorbě této publikace jsme vycházely jak z popisu prahové úrovně B1, tak z požadavků Společného evropského referenčního rámce pro výuku jazyků. V souladu se základním směřováním těchto materiálů jsme si stanovily cíl napsat učebnici, která vychází ze širěji pojatého komunikativního přístupu k výuce jazyka. Z tohoto důvodu jsme pro koncepci učebnice zvolily multidimenzionální syllabus, ve kterém jsme se snažily uplatnit nejen nácvik jazykových prostředků, ale využívat a rozvíjet i postupy vedoucí ke zvládnutí řečových dovedností, osvojení jazykových funkcí a komunikativních kompetencí. Tento postup nachází plnou podporu v popisu prahové úrovně, kde se píše:

„Cílem výuky ... nemá být znalost jazyka, ale schopnost působit v jisté situaci, ve které se ocitám spolu s druhými. Zkratkovitě řečeno, cílem je **komunikativní kompetence**. ... Výukové cíle se tedy musí formulovat v termínech toho, co student jazyka má být schopen pomocí jazyka DĚLAT, má-li obstát a účelně řídit svůj společenský styk s mluvčími daného společenství: jaké pojmy a představy, jaké emoce, hodnocení, postoje bude muset umět vyjádřit nebo se na ně dotazovat, příp. o nich diskutovat, a vůbec jak řídit a zařizovat svůj každodenní životní „provoz.“ (Prahová úroveň 2001, Úvod, s. III)

Co se týče volby témat jednotlivých lekcí, vyšly jsme z postulátu autorů popisu prahové úrovně, kteří uvádějí:

„Jakožto návštěvník nebo osoba s dočasným pobytem v zemi, kde je daný jazyk obecně rozšířeným prostředkem komunikace, při styku s rodilými nebo nerodilými mluvčími daného jazyka v jiné zemi a při práci s psanými nebo mluvenými texty v daném jazyce bude student schopen používat daný cizí jazyk do té míry a takovým způsobem, aby se dovedl vypořádat s (především jazykovými) požadavky, které na něj budou klást situace, ve kterých se s největší pravděpodobností ocitne, a to zvláště:

- situace každodenního praktického života, které se vyznačují výrazným podílem předem předvídatelného způsobu jazykového vyjádření;
- situace osobního působení, kdy student navazuje, příp. udržuje společenské styky včetně obchodních;
- situace, při kterých je komunikace nepřímá a kdy je třeba rozumět jádru věci a popřípadě i důležitým detailům psaných nebo mluvených textů.“ (Prahová úroveň 2001, Kapitola 2, s. 2)

Během práce jsme se kromě popisu prahové úrovně řídily i deskriptory SERR pro úroveň B1. V tomto ohledu se pro nás jedním z nejdůležitějších vodítek při rozhodování o rozsahu a náročnosti zpracování učebního materiálu stala zejména detailně pojatá Tabulka 2 Společné referenční úrovně: Sebehodnocení (Společný referenční rámec pro jazyky 2002, s. 26–27), jejíž části přetiskujeme v úvodu učebnice a pro srovnání i v jejím závěru na straně 6 a 208. Využívaly jsme rovněž i uživatelsky velmi přátelsky a prakticky zpracované *Evropské jazykové portfolio pro dospělé studenty v České republice* (Klett, 2007).

Tabulka 2 Společné referenční úrovně: Sebehodnocení:

„Rozumím hlavním myšlenkám vysloveným spisovným jazykem¹⁹ o běžných tématech, se kterými se setkávám v práci, ve škole, ve volném čase, atd. Rozumím smyslu mnoha rozhlasových a televizních programů týkajících se současných událostí nebo témat souvisejících s oblastmi mého osobního či pracovního zájmu, pokud jsou vysloveny poměrně pomalu a zřetelně.

Rozumím textům, které obsahují slovní zásobu často užívanou v každodenním životě nebo které se vztahují k mé práci. Rozumím popisům událostí, pocitů a přáním v osobních dopisech.

Umím si poradit s většinou situací, které mohou nastat při cestování v oblasti, kde se tímto jazykem mluví. Dokážu se bez přípravy zapojit do hovoru o tématech, která jsou mi známá, o něž se zajímám nebo která se týkají každodenního života (např. rodiny, koníčků, práce, cestování a aktuálních událostí).

Umím jednoduchým způsobem spojovat fráze, abych popsal(a) své zážitky a události, své sny, naděje a cíle. Umím stručně odůvodnit a vysvětlit své názory a plány. Umím vyprávět příběh nebo přiblížit obsah knihy nebo filmu a vylíčit své reakce.

Umím napsat jednoduché souvislé texty na témata, která dobře znám nebo která mě osobně zajímají. Umím psát osobní dopisy popisující zážitky a dojmy.“

(Společný referenční rámec pro jazyky 2002, s. 26–27)

Na základě těchto východisek jsme zpracovaly dvacet tematicky zaměřených lekcí učebního kompletu, který sestává z učebnice, dvou CD, Přílohy a rozšířené brožury Česká gramatika v kostce. Všechny části kompletu jsou v českém jazyce, obsahují však čtyřjazyčný výběrový slovníček. Prvních deset lekcí učebnice je primárně koncipováno jako opakování a prohlubování učiva předchozích úrovní, zatímco druhá část přináší podstatnější rozšíření látky. Pro koncepci jednotlivých lekcí jsme si zvolily jednotné schéma (pro ilustraci uvádíme konkrétní ukázky z lekcí 8 a 14).

1. Vstupní stránka. Tato část kapitoly představuje vstup do tématu a jejím cílem je především zvýšení motivace a budování zájmu o dané téma a částečně i jeho opakování. Tato část zdůrazňuje především aspekt plynulosti vyjádření a převažují zde lexikálně pojatá cvičení bez důrazu na gramatiku.

2. Oddíl s hlavním čtecím textem jako výchozím materiálem pro rozvoj jazykových funkcí a pro práci s lexikem a gramatikou.

3. Gramatický výklad a jeho procvičení. Součástí této sekce jsou i drobnější poslechové či čtecí texty sloužící často jako východisko k rozvoji řečových dovedností spojených s praktickou aplikací studovaného gramatického jevu.

4. Oddíl Čeština pro každý den. Tato sekce mapuje základní témata z různorodých oblastí každodenního života a věnujeme v ní zvýšenou pozornost i praktickým aspektům používání jazyka a

¹⁹ Jak se o tom zmiňujeme níže, vzhledem ke specifické jazykové situaci na území Čech a Moravy, která hraničí s diglosií, jsme se po bedlivé úvaze rozhodly studenty pasivně seznámit i s hlavními morfologickými, fonologickými, syntaktickými a lexikálními rysy obecné češtiny, a to především v posleších. Samozřejmě, že učebnice přináší i informaci o adekvátnosti a přiměřenosti užití obecné češtiny v určitých konkrétních situacích.

budování sociokulturní, společenské a případně i strategické kompetence. I zde je pozornost zaměřena na plynulost vyjádření a rozvoj jazykových funkcí.

5. Pro samostatnou práci studentů je určena poslední stránka, vyhrazená zápisu nové slovní zásoby, autoevaluaci a plánování progresu ve výuce (Co jsem se naučil/a v lekci..., Co se naučím v lekci...).

Co se týče prezentace dovedností obecně, po bedlivé úvaze jsme se rozhodly neoddělovat jejich nácvik graficky (tedy zvláště uvádět samostatnou sekci čtení, psaní, poslechu apod., jak to vidíme v některých učebnicích). Náš postup reflektuje skutečnost, že v praxi na sebe řečové dovednosti často bezprostředně navazují, např. po četbě textu nebo poslechu textu o něm mluvíme, po přečtení e-mailu na něj písemně nebo telefonicky reagujeme apod. Z tohoto důvodu se nám jeví jako vhodnější jednotlivé řečové dovednosti neoddělovat, i když samozřejmě respektujeme specifika jejich osvojení.

Určitou novinkou v učebnici je používání obecné češtiny. Vzhledem k postavení spisovné češtiny v širším jazykovém kontextu a k obecnému úzu ve výuce lze pokládat za vhodné, aby na úrovních A1 a A2 byli studenti seznamováni především se spisovnou podobnou češtinou. Již od úrovně B1 by však podle našeho názoru měli být postupně pasivně seznamováni (především prostřednictvím poslechových textů) s jazykem každodenní komunikace, tedy i s jevy obecné češtiny. Jsme si vědomy toho, že se v této oblasti odchyľujeme od SERR, který doporučuje výuku substandardu až od úrovně B2, ale domníváme se, že vzhledem k pozici obecné češtiny v rámci úzu bychom v tomto případě měli respektovat specifika češtiny. Oporu pro toto tvrzení skýtá také český popis B1, kde se říká:

„Studenti si jsou vědomi, že existují dvě varianty lexikogramatického kódu, ... spisovná čeština a obecná čeština. ... Spisovné varianty se vyžadují v obou částech českého státního území obecně v projevech psaných, zatímco v projevech mluvených jen tehdy, obrací-li se mluvčí k veřejnosti a/nebo se od jeho projevu očekává přiměřený stupeň formálnosti.“ (Prahová úroveň 2001, s. 221)

„V přístupu ke gramatickým, zvláště k morfologickým jevům nebyl zpracovatel veden motivací preskriptivní a nepokouší se stanovit nějakou normu. Snaží se přihlížet, v rámci omezení, která si vynucuje Prahová úroveň, ke skutečnosti, že v češtině existují dvě varianty kódu – spisovný jazyk a jazyk běžně mluvený. V této věci, uvnitř komunity českých mluvčích často emotivně prožívané, nechává zpracovatel uživatelům z řad pedagogů volnost, radí však, aby se řídili funkčními hledisky a vyhýbali se subjektivně hodnotícím soudům a puristickým předsudkům.“ (Prahová úroveň 2001, s. 256)

Bylo by pošetilé, kdybychom si neuvědomovaly i chyby, kterých jsme se v naší práci dopustily. Je nutno přiznat, že koncepčním nedostatkem, na který nás učitelé používající naši učebnici často upozorňují – a my jsme jim za tuto zpětnou vazbu vděčné – je určitá nedostatečná provázanost s předchozím dílem, a to především v oblasti lexika. Pro studenty mluvící některým ze slovanských jazyků nepředstavuje lexikální náročnost velký problém, avšak pro studenty s typologicky odlišnými jazyky se může stát závažnější bariérou. Tento dluh bychom chtěly splatit v plánovaném přepracování učebnice NEW Czech Step by Step/Tschechisch Schritt für Schritt, ve kterém se budeme snažit více zohlednit jak požadavky popisů pro úroveň A1 a A2, tak posílit provázanost s druhým dílem učebnice, a to ve všech proudech sylabu. Také při doplňování chybějících dílů v cyklu učebnic Čeština expres (v současné době pracujeme na Češtině expres 3 a 4, které pokryjí úroveň A2) se chceme zaměřit na důsledné budování lexika a potřebných jazykových funkcí, ale i na lepší propojení a návaznost v oblastech diskurzivní, strategické, sociokulturní a společenské kompetence.

Dalším deficitem, o jehož odstranění intenzivně usilujeme, je nižší pozornost věnovaná důslednému nácviku pravopisu. I zde plánujeme tento nedostatek napravit ve vznikajících a přepracovávaných předchozích dílech, jak jsme se o nich zmínily výše, ale nejdůležitějším přínosem je v tomto ohledu vznik pracovního sešitu k učebnici, který tuto dílčí dovednost cíleně rozvíjí. Jeho autorkou je PhDr. Zdena Malá, jeho první část (lekce 1–10) vyšla v roce 2012 a část druhá je plánována na rok 2013.

Literatura

Evropské jazykové portfolio pro dospělé studenty v České republice. Praha, Klett 2007.

Holá, L. – Bořilová, P.: *Česky krok za krokem 2.* Praha, Akropolis 2009.

Prahová úroveň – čeština jako cizí jazyk. Strasbourg, Council of Europe Publishing 2001.

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

Summary

On the making of teaching materials on the Threshold level B1

*The contribution deals with processes, problems and challenges connected with the making of teaching materials on the threshold level B1, namely with the textbook *Česky krok za krokem 2* (Prague, Akropolis Publishing House 2009). It mainly ponders on the use of the Threshold Level Description for Czech as a foreign language and its role in making of the textbook, and also how demands of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) are reflected in this teaching material. The text gives reasons for the choice and ways of presentations of certain communicative topics and situations and it accounts for the emphasis on acquisition of language functions. At the same time, it analyses some specific issues in the textbook, e. g. the presentation of colloquial Czech, and it also mentions partial shortcomings of the teaching material, mainly the lack of continuity with the preceding materials.*

SPOLEČNÝ EVROPSKÝ REFERENČNÍ RÁMEC (SERR) A ODBORNÝ JAZYK

Miroslav Hrubý

Univerzita obrany v Brně, katedra komunikačních a informačních systémů

Úvod

Snahy o vytváření ekonomicky a kulturně významného evropského prostoru by zřejmě mohly ovlivnit i budoucnost stávajícího Evropského společného referenčního rámce (SERR) pro jazyky. Příspěvek se zabývá možným dalším vývojem a rozšířením SERR směrem k požadavkům odborného jazyka. Jsou specifikovány důvody a nástin možné cesty k zahájení daného procesu. Jedna z předpokládaných odborných oblastí je pro ilustraci podrobněji rozpracována.

ESP a CLIL – možné východisko řešení

Východiskem pro potenciální rozšíření SERR na odborný jazyk by mohl být směr ESP (English for Specific Purposes) a metoda CLIL (Content and Language Integrated Learning). ESP i CLIL získaly svou zaslouženou pozornost na různých pracovištích již v minulých letech, přičemž Univerzita obrany nebyla výjimkou (Staňková – Hrubý – Dvorský 2007), (Hrubý – Dvorský 2008).

Z pohledu pracoviště autora je z cizích jazyků věnována pozornost zejména anglickému jazyku. Studenti Univerzity obrany, kteří jsou vojáky z povolání, skládají kromě zápočtů a zkoušek rovněž jazykové zkoušky podle normy NATO STANAG 6001 (Kostovičová 2012). Pro oblast „vojenství“ by mohla právě tato norma plnit funkci prvotního materiálu, pokud by budoucí SERR měl mezi odborným jazykem také tuto oblast zahrnovat.

Rozvíjející se výměna studentů a akademických pracovníků mezi evropskými univerzitami a potenciální rozšíření SERR na odborný jazyk mohou působit jako vzájemně se podporující procesy. Mobilita kvalifikované pracovní síly a podpora získávání a udržování jazykových dovedností expertů ve všech klíčových oblastech zájmu patří k nutným podmínkám pro zajištění ekonomického růstu evropských zemí.

Specifikace oblastí hlavního zájmu

Rozšíření SERR lze očekávat prioritně ve stanovených klíčových oblastech. Mezi tyto oblasti hlavního zájmu nesporně patří např.:

- Biologie;
- Dopravní inženýrství;
- Elektrotechnika;
- Energetika;
- Chemické inženýrství;
- Informační a komunikační technologie;
- Jaderné inženýrství;

- Letecký provoz a jeho řízení;
- Medicína a farmacie;
- Obchod a podnikání;
- Ochrana osob a majetku;
- Stavebnictví a architektura;
- Strojírenství;
- Veterinární lékařství;
- Tělovýchova a sport.

Je zřejmé, že jednotlivé dvojice oblastí mají zpravidla nenulový koeficient překrytí. Strukturu každé z výše uvedených oblastí a současně popis jejich komponent – jazykových dovedností lze formulovat následujícím způsobem:

- Slovní zásoba (a správná výslovnost);
- Slovní spojení (a správná výslovnost);
- Typické obraty a fráze;
- Typické gramatické jevy;
- Databáze aktuálních materiálů pro rozvoj dovednosti čtení s porozuměním;
- Databáze aktuálních audio materiálů pro rozvoj dovednosti poslechu;
- Databáze aktuálních video materiálů pro rozvoj dovednosti poslechu a seznámení se s řešením vybraných situací;
- Databáze aktuálních materiálů pro rozvoj dovednosti psaní.

Významným prvkem popisu každé stanovené odborné oblasti by měl být pravidelně aktualizovaný popis materiálního zabezpečení oblasti, přičemž každá oblast by měla mít stanovenou garanci – odborné pracoviště garantující aktuálnost a požadovanou odbornou úroveň existujících podkladů. Každá oblast by mohla mít zpočátku úroveň A, B, C, avšak konečným cílem by mohl být soulad s existujícím členěním na A1, A2, B1, B2, C1, C2 tak, jak je stanoveno v současném SERR.

Vzhledem k pokračujícímu rozvoji celoživotního vzdělávání a distančních forem studia by bylo účelné formulovat jasně a srozumitelně jak cíle studia, tak vhodné průvodce studiem. Testování a hodnocení by mělo respektovat dosaženou technickou úroveň společnosti a opírat se o smysluplné využití informačních a komunikačních technologií. Studijní materiály kategorie povinné i doporučené by měly být využitím webových technologií volně přístupné všem zájemcům o samostudium.

Tištěné i elektronické studijní materiály by měly vytvářet jednotný fond, který uspokojí různé typy osobností a jimi preferované studijní styly. Pro podporu samostudia je zásadním problémem příprava

dostatečného počtu self testů, které mohou studujícím různých věkových kategorií poskytnout nezbytnou zpětnou vazbu informující je o dosažených výsledcích jejich jazykového vzdělávání.

Příklad rozpracování vybrané oblasti

Vzhledem ke skutečnosti, že v současné evropské i světové civilizaci sehrávají významnou úlohu informační a komunikační technologie, byla tato oblast vybrána jako příklad pro podrobnější rozpracování.

Tato vybraná vzorová oblast může být z pohledu autora členěna na jednotlivé suboblasti například následujícím způsobem:

- Algoritmizace a programování;
- Bezpečnost informací;
- Databáze a databázové systémy;
- Informační systémy;
- Mobilní komunikační zařízení;
- Operační systémy a vývoj komunikace člověk – stroj;
- Optické komunikace;
- Periferní zařízení;
- Počítače, jejich komponenty (hardware);
- Počítačová data, datové struktury;
- Počítačová legislativa (autorský zákon, zákon na ochranu osobních údajů, atd.);
- Počítačové sítě;
- Programové vybavení počítačů (software), jeho rozdělení a využití;
- Rádiové komunikace;
- Satelitní komunikace;
- Telekomunikace.

Oblast informační a komunikační technologie je oblastí velmi rychle se rozvíjející. Nutnost pravidelné aktualizace podkladových materiálů klade zvýšené nároky na potenciální tvůrce obsahu i garanty dané oblasti.

Závěr

I přes současné ekonomické potíže většiny evropských zemí je vhodné v rámci možností vytvářet podmínky pro budoucí ekonomický růst a uchování konkurenceschopnosti s dynamicky se rozvíjejícími

mimoevropskými státy. Jedním z konkrétních kroků v tomto směru může být další rozvoj SERR s cílem zahrnout vybrané oblasti odborného jazyka.

Literatura

CLIL: A lesson framework, <http://www.teachingenglish.org.uk/articles/clil-a-lesson-framework>, 30. 4. 2012.

Content and Language Integrated Learning, http://ec.europa.eu/languages/language-teaching/content-and-language-integrated-learning_en.htm, 30. 4. 2012.

English for Specific Purposes, <http://www.teachingenglish.org.uk/transform/teachers/specialist-areas/english-specific-purposes>, 30. 4. 2012.

English for Specific Purposes. An International Research Journal, <http://www.journals.elsevier.com/english-for-specific-purposes/>, 30. 4. 2012.

Hrubý, M. – Dvorský, J.: CLIL Materials Production. In: Kiełtyka, L.: *Technologie i systemy komunikacji oraz zarządzania i wiedzą*. Warszawa, Centrum Doradztwa i Informacji Difin sp. z o. o. 2008, p. 373-377.

Hrubý, M. – Dvorský, J.: Synchronous Foreign Language Studies via Internet. In: *Proceedings 6th International Conference Information and Communication Technology in Education (ICTE'05)*. Ostrava, University of Ostrava 2005, p. 116–119.

Hrubý, M. – Ondryhal, V.: K písemné komunikaci v anglickém jazyce a jejímu testování z pohledu studujících. In: Hádková, M. – Balowska, G.: *Písemné zkoušky z cizího jazyka a SERR*. Praha – Ratiboř, Univerzita Karlova v Praze a Státní vysoká odborná škola v Ratiboři 2007, s. 71–78.

Kostovičová, H.: STANAG – Vojenská jazyková zkouška, <http://www.jazyky.com/content/view/161/53/>, 30. 4. 2012.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky, <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>, 30. 4. 2012.

Staňková, E. – Hrubý, M. – Dvorský, J.: Searching new ways of e-learning material development in ESP and CLIL approaches. In: *Proceedings of the 18th ITEC Conference*. [CD-ROM]. Cologne, Germany 2007, 4 pp.

Summary

The paper deals with the problem of further development of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). The contemporary CEFR is focused on common language but the interests of the European nations to be a prosperous continent require narrow cooperation in many fields. This process needs a sophisticated discussion among researchers and professionals from various states. The extension of the CEFR in the area of professional language could be a beneficial act. The paper suggests an approach pursuing this aim. The author describes a few terms which form a backbone of his approach. As an example of the concrete professional language, the author selected the field of the information and communication technologies (ICT). The text can serve as the introduction into research in this field.

JEDEN Z VYBRANÝCH ASPEKTŮ PŘI TVORBĚ UČEBNICE PRO VYBRANOU JAZYKOVOU ÚROVEŇ PODLE SERR

Marie Kestřánková

Vznik učebnice provázejí po všechny fáze její geneze četné otázky. Odpověď na každou z nich se skládá z dalších partikulárních odpovědí, jelikož každá zásadní problematika je provázena celým souborem otázek a podotázek. Kdokoli se rozhodne se v tomto labyrintu zorientovat, záhy zjistí, že nad oním systémem samým existuje další ještě vyšší soustava (plná nových parametrů) v podobě uživatelů učebnic (tj. učitelů, studujících, lingvodidaktiků aj.).

Následující příspěvek se nebude zabývat složitým systémem a pravidly pro tvorbu učebnic češtiny jako cizího jazyka²⁰, ale zaměří se na jeden ze zásadních problémů při vzniku některých z nich, a to na dodržování a na způsob zprostředkování vybrané jazykové úrovně podle *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky* (dále *SERR*).

S tímto úskalím je propojena řada otázek týkajících se např. sestavení týmu, charakteristiky cílové skupiny, vývoje koncepce učebního materiálu, průzkumu trhu atd. Těchto důležitých souvisejících oblastí se nyní dotýkat nebudeme a zaměříme se přímo na jádro dané problematiky.

Dříve než autorský tým zahájí psaní, musí být dobře obeznámen se dvěma základními zdrojovými dokumenty. Jde o *SERR* a o odpovídající *Popis úrovně pro češtinu jako cizí jazyk* (pokud se nejedná o úroveň A1, je třeba se podrobněji obeznámit i s úrovní nad a pod úrovní cílovou). Těchto pramenů je třeba se držet a po celou dobu práce mít na paměti, které jazykové znalosti, schopnosti a dovednosti by měl mít jinojazyčný mluvčí na vstupní a výstupní úrovni. Od toho se bude odvíjet konkrétní volba jazykového materiálu v připravovaném učebním materiálu.

Autoři učebnice *Čeština pro cizince – úroveň B1*, která od roku 2011 disponuje doložkou MŠMT, dospěli v tomto ohledu k metodě, která se velmi osvědčila. Jako efektivní se ukázalo přizvat do týmu k nejužší spolupráci specialistu na *SERR*. V ideálním případě se tvůrcům podaří získat ke spolupráci specialistu přímo na zvolenou úroveň. Úlohou tohoto odborníka je, aby v rámci dané jazykové úrovně sledoval vývoj učebního materiálu od začátku do konce. V praxi to znamená, že po stránce jazykové koordinuje veškerou produkci dílčích materiálů (tj. připomínkuje, zda v konkrétní řečové realizaci určené subjektu výuky jde o vyjádření odpovídající dané úrovni, zda je náročnost komunikátu vhodná a zda lze komunikát zařadit do té či oné fáze budoucího edukačního pramenu atd.). Považujeme rovněž za důležité, aby byl tento expert i zkušeným praktikem přímo v oboru čeština jako cizí jazyk, aby obohacoval tým nejen touto koordinací, ale i tvorbou opřenou o své praktické zkušenosti.

Budeme-li se i nadále zabývat jazykovou úrovní B1 podle *SERR*, představuje jedno z úskalí vhodnost zakomponování prvků obecněčeských do učebnic češtiny jako cizího jazyka. Pokud se autor

²⁰ V tomto příspěvku operujeme s termínem čeština jako cizí jazyk, jelikož nemáme na mysli pouze obor čeština pro cizince. Čeština pro cizince jako filologická specializace pro jinojazyčné mluvčí je v tomto textu přesahována. Z uvedeného důvodu preferujeme užívání termínu čeština jako cizí jazyk, což je vědní disciplína, jejíž frekventanty tvoří hlavně čeští rodilí mluvčí, tzn. budoucí odborníci na výuku svého mateřského jazyka jako jazyka cizího. K této problematice viz např. *Metodika přípravy ke zkoušce z českého jazyka pro žadatele o trvalý pobyt (úroveň A1)*.

rozhodne pro jejich začlenění, musí se vypořádat se dvěma dílčími otázkami, a to do jaké míry je přínosné je v komunikátech aplikovat a jak s nimi lingvodidakticky nakládat.

Podle *SERR* by se jinojazyční mluvčí až na nejvyšších jazykových úrovních měli podrobněji zabývat dialekty a nespisovnými varietami. Na druhou stranu je nutné reflektovat skutečný stav a stratifikaci našeho národního jazyka, kde v komplexu strukturních jazykových útvarů zaujímá obecná čeština (dále OČ) pozici zcela specifickou. Pro pochopení souvislostí se nyní pokusíme toto zmíněné zvláštní postavení stručně osvětlit.

OČ je nadnářeční útvar, zaštiťuje některá nářečí a do určité míry se její prvky šíří dále. J. Hrbáček zmiňuje dvě tendence současné OČ, která se snaží odlišit „od původní regionálně české obecné češtiny, a to jednak tím, že se šíří v geografickém smyslu mimo své původní území a proniká částečně i na Moravu, jednak sociálně, tím, že přestává být pouze lidovým jazykem (proniká do všech sociálních vrstev a využívá se i v umělecké literatuře)“ (Hrbáček 1994, s. 118). Pro komplexnější vykreslení daného problému se ještě dotkneme současné běžné mluvy, v níž se mísí jazykové prostředky spisovné s nespisovnými. Pokud bychom běžnou mluvu sledovali jen na území Čech, tak zjistíme, že čeština jak hovorová, tak obecná se navzájem prolínají. V tomto smyslu užívá Fr. Daneš (1997) termín míšení kódu, tzn. propojování vrstev.

Tuto skutečnost je třeba ve výuce češtiny jako cizího jazyka zohlednit. Učebnice se většinou primárně opírají o jazykové prostředky spisovné. To je z hlediska lingvodidaktického postupem funkčním, jelikož právě spisovná čeština je tou varietou, s níž se student setkává jak v psané podobě (např. ve výkladech, ve slovnících atd.), tak ve formální mluvené řeči (např. ve veřejných jednáních, v seriózních zpravodajstvích atd.)²¹. V učebnicích pro úroveň B1 se však vedle textů obracejících se k veřejnosti musejí objevovat dialogy, které zrcadlí každodenní život. V ústním vyjadřování zcela neformálního charakteru se v praxi velmi často setkáme s výše zmíněným míšením prostředků OČ s prostředky spisovnými. Z tohoto důvodu by bylo kontraproduktivní se prvkům nespisovným zcela vyhýbat, pokud jsou užity adekvátně komunikační situaci a ve vhodné omezené míře. Není sice přijatelné studenty zevrubně seznamovat se systémem OČ, ale v rámci autentičnosti některých (hlavně dialogických) komunikátů nelze tuto varietu přehlížet.

Řešení uvedeného aspektu není jednoduché. Domníváme se, že každý vyučovaný by měl být poučen, že existuje čeština spisovná a nespisovná a že hojně rozšířená obecná čeština patří k nespisovné varietě. Skutečnost, že OČ není kodifikovaná, by měla být co nejčastěji připomínána nejen učitelem, ale i autory učebnic. K tomu lze po praktické stránce přistupovat následovně. Na užití nespisovné prvky se řádně upozorní, vždy se tyto jevy srovnají s varietou spisovnou a definují se komunikační situace, v nichž je jejich použití běžné a náležité.

Často slýcháváme názor, že jazyk spisovný je strnulý a že se v praktickém reálném životě pomalu stává jen jakousi chimérou. S tímto míněním nemůžeme souhlasit. Spisovná čeština je „živý organizmus“ – má k dispozici různé stylové varianty, existují v ní formální, méně formální i hovorové jazykové prostředky, navíc její důležitost potvrzuje hledisko lingvodidaktické. Tento spisovný strukturní jazykový útvar se jednotně používá na celém území České republiky, takže pro cizince osvojujícího si tento jazyk je pro život v naší zemi znalost a konkrétní užití spisovných jazykových prostředků naprostým základem.

²¹ V minulosti byla její pozice podstatně silnější v oblasti, kde dominují estetické funkce jazyka. To se v současnosti značně změnilo, např. beletrie, poezie, drama hojně užívají variet nespisovných i nestrukturních.

Jinými slovy, spisovná čeština je jakýmsi záchytným bodem, o který se cizinec může kdykoli a v kterékoli části našeho státu opřít, např. v době, kdy se dostane do fáze, v níž začne používat variety nespisovné a mísit je s prostředky spisovnými.

Z výše uvedených důvodů docházíme k závěru, že je vhodné zprostředkovávat OČ, ale nikoli jako základní prostředek mluvení, dále nelze upozadřovat psanou formu řeči a je nutné srovnávat prvky nespisovné se spisovnými. Spisovná čeština se užívá, když se mluvčí obrací k veřejnosti, a to jak v projevu mluveném i psaném, či formálním i neformálním. Už tyto uvedené skutečnosti dokládají její životaschopnost, funkčnost a její nezastupitelnost ve výuce češtiny jako cizího jazyka.

Literatura

Čermák, F.: Čeština jako cizí jazyk – Metodologické aspekty oboru a disciplíny. In: *Čeština jako cizí jazyk I*. Praha, Ústav slovanských studií Filozofické fakulty Univerzity Karlovy 1985, s. 57–79.

Čermák, F.: Jak Češi mluví (ale méně už píšou). In: *Český jazyk a literatura*, 43, 1993, s. 177–179.

Čermák, F.: *Jazyk a jazykověda*. Praha, Karolinum 2001.

Daneš, F. a kol.: *Český jazyk na přelomu tisíciletí*. Praha, Akademia 1997.

Holub, J. a kol.: *Čeština jako cizí jazyk – Úroveň B2*. Praha, MŠMT 2005.

Hrbáček, J.: *Úvod do studia českého jazyka*. Praha, Karolinum 1994.

Hrbáček, J.: Hovorová čeština. In: *Přednášky z XXXIV. a XXXV. běhu Letní školy slovanských studií*. Praha, Filozofická fakulta Univerzity Karlovy 1995, s. 53–61.

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

Cvejnová, J. – Čemusová, J. – Hrdlička, M. – Chvojková, P. – Kestřánková, M. – Lukášová, J. – Slezáková, M. – Vlasáková, K.: *Metodika přípravy ke zkoušce z českého jazyka pro žadatele o trvalý pobyt (úroveň A1)*. Praha, VUP 2008, dostupné na

http://cestina-pro-cizince.cz/uploads/Dokumenty/cest_pro_ciz_final.pdf, 5. 4. 2012.

Šára, M. a kol.: *Prahová úroveň – čeština jako cizí jazyk*. Strasbourg, Council of Europe publishing 2001.

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

Učebnice

Kestřánková, M. Kopicová, K. – Šnaidaufová, G.: *Čeština pro cizince úroveň B1 – učebnice*. Brno, Computer Press 2010.

Kestřánková, M. – Kopicová, K. – Šnaidaufová, G.: *Čeština pro cizince úroveň B1 – cvičebnice*. Brno, Computer Press 2010.

Summary

One aspect of the textbook writing process in a specific language level of the Common European Framework of Reference for Languages

This article focuses on one of the main problems in creating materials for a specific language level of the Common European Framework of Reference for Languages. Focus is put on both the theoretical and the practical aspect. Among others we publish a part of the algorithm in the creation and writing of teaching materials for the language level B1 of the Common European Framework of Reference for Languages.

Another main issues of this paper is to describe the position of the special interdialect “obecná čeština” (the general public speech) in textbooks. This question is viewed from different perspectives, including the linguodidactic viewpoint.

CO TESTOVAT? (SERR, SYLABY A REÁLNÁ KOMPETENCE)

Radomila Kotková

V tomto příspěvku bychom chtěli v krátkosti poukázat na některé problematické aspekty stanovení obsahu testu v případě testů, které jsou výstupními testy určitých jazykových kurzů a které zároveň mají ověřovat jazykové dovednosti na určité úrovni podle SERR. Vycházíme ze zkušeností s tvorbou testových materiálů pro semestrální kurzy našeho střediska, střediska Albertov ÚJOP UK. Úžeji se dále zaměříme na testování gramatické kompetence, na problematiku jasného vymezení gramatické kompetence na úrovni A2 potřebného jak pro plánování sylabu, tak i konstrukt testu.

Co chceme testovat? Otázka, která stojí na úplném počátku plánování jazykové zkoušky, je jen zdánlivě jednoduchá. Tvorba specifikací jazykového testu, u kterého se dnes již považuje za samozřejmost vztahení k referenčním úrovním, je komplikovanější především u výstupních testů určitých jazykových kurzů. Proč? Protože se zde pokoušíme spojit a vzájemně sladit rozdílné požadavky dvou typů testů.

G. Balowska (Balowska 2007) připomíná obvyklé rozlišení dvou typů testů. Prvním je **standardizovaný test**, vztahující se k určitému standardu, připravený za účelem objektivně a stejným způsobem testovat různé kandidáty. (Dnes je tento termín často chápán úžeji jako test vztahený k některé z úrovní podle SERR). Druhým typem je **nestandardizovaný test**, který se používá „k ověřování stupně znalostí jazyka určité skupiny nebo určitého studenta (...), bere v úvahu konkrétní podmínky zkoušeného (etapu a úroveň výuky, látku, cíl výuky, atd.)“ (Balowska 2007, str. 9–10).

Výstupní test kurzu je především testem hodnocení výsledku výuky. „Pro tento typ testu je důležité, aby svou formou korespondoval s obsahem a způsobem výuky a pokud možno prokazatelně měřil to, co testovaný výukou skutečně získal“ (www.scio.cz/vyzkum/tvorba_testu/teorie_testu/typy_testu.asp).

Výstupní test by měl být také standardizovaný vzhledem k obsahu kurzu – jeho účelem je srovnávat různé skupiny, které se i v různých obdobích učí podle stejného sylabu. Avšak vzhledem k referenční úrovni se může chovat jako nestandardizovaný test, protože chce testovat také specifické znalosti a dovednosti získané v kurzu. Od těchto specifických požadavků nemůže být odhlédnuto, protože by test nesplňoval podmínku obsahové adekvátnosti. Obsahová adekvátnost testu se týká (podle Alderson – Clapham – Hall 1995) úspěšné korelace obsahu testu s vyučovacím programem.

Ve výstupním testu vztaheném k úrovni podle SERR se tedy pokoušíme měřit výsledky výuky pomocí specifikací úrovně SERR. Tak se může stát, že se v testu pokoušíme o uplatnění dvou někdy rozdílných standardů. Tento rozpor by mohl být odstraněn, pokud by obsah kurzu co nejvíce odpovídal určité referenční úrovni. O to se samozřejmě pedagogové a metodikové v posledních letech snaží, ale skutečnost je taková, že tomu tak přesto často není. Může to být ze dvou důvodů. Prvním z důvodů je, že se jedná o jazykový kurz se specifickým zaměřením, pak jsou rozdíly v obsahu nutností a k této specifice je přihlédnuto i při tvorbě testů.²² Druhým důvodem je, že obsah učebních materiálů kurzu, ze kterého sylabus vychází, úplně neodpovídá obsahu referenční úrovně. Máme dnes již mnohem větší výběr učebnic pro češtinu jako cizí jazyk, novější učebnice již vznikaly s přihlédnutím k SERR a popisům úrovní.

²² Problematice jazykového testování pro specifické účely byla věnována konference v roce 2010.

Tyto učebnice se více věnují komunikačním úlohám a cílům vytyčeným pro jednotlivé referenční úrovně, ale přesto nemusí dané úrovně zcela odpovídat. V našem článku není prostor pro nějakou obsáhlejší analýzu učebních materiálů, která by vyžadovala mnohem podrobnější zpracování, proto jen stručný příklad. Pro naše semestrální kurzy zakončené zkouškou na úrovni A2 používáme učebnici *Czech Step by Step* od L. Holé. Na rozdíl od popisu úrovně A2 neobsahuje např. témata styku s úřady, s policií, v bance, na poště, týkající se školní agendy apod.²³ Zanedbáván je nácvik kompenzačních strategií (tak jako v mnoha jiných učebnicích), je zde málo textů na nácvik dovednosti čtení. Na druhou stranu je zde zařazeno gramatické téma kondicionálu v podmínkových větách nereálných, které podle nás přesahuje úroveň A2. Vidíme, že odlišnosti nejsou tak značné, přesto je nutné je brát v úvahu.

Z čeho má tedy metodik a tvůrce testů při stanovení obsahu kurzu a při vytváření konstruktu testu vycházet, pokud chceme kurz vztáhnout k referenční úrovni? Samozřejmě, že odpověď znáte: ze Společného referenčního rámce. „Při navrhování specifického obsahu úloh pro komunikativní hodnocení může pomoci pasáž „Užívání jazyka a uživatelé jazyka“ v kapitole 4 a především oddíl 4.4 s názvem „Komunikativní jazykové činnosti a strategie“ (SERR 2002, str. 180). Rámec však vymezuje jen obecně komunikační cíle a dovednosti, způsob dosažení těchto cílů a realizaci těchto dovedností nechává již na konkrétních popisech jazyka. „Za doplňky k hlavnímu dokumentu Rámce lze považovat soubor obsahových specifikací pro úroveň ovládnutí B1 (*Threshold*), sestavený Evropskou radou pro více než 20 evropských jazyků (...) a pro úroveň A2 (*Waystage*) a B2 (*Vantage*) u anglického jazyka, a také ekvivalenty těchto dokumentů pro jiné jazyky a jejich úrovně ovládnutí. Zmíněné materiály nabízejí příklady a podrobnější rady k tvorbě testů pro stupně A1, A2, B1 a B2²⁴“ (SERR 2002, str. 181).

V případě vymezení toho, čeho chceme u komunikativních dovedností dosáhnout, nám většinou Rámec postačí a můžeme podle jeho požadavků na užívání a uživatele jazyka doladit sylabus, např. přidat nebo odebrat témata, slovní zásobu, materiály nebo cvičební aktivity tam, kde učební materiály nedostačují. Pro specifikace testu, který se vztahuje k úrovni podle SERR, je primární Rámec, k testovým specifikacím můžeme přidat ale i jevy, které jsou pro náš účel (účel kurzu) nějakým způsobem relevantní.

Situace může být složitější u jednotlivých složek jazykové kompetence, protože jak již bylo řečeno, ty rámec definuje velmi obecně. Ukážeme si na příkladu gramatické kompetence na úrovni A2 nelehkou situaci českého tvůrce testů. Ať již chceme gramatiku testovat přímo a vytvářet gramatický test (s čímž mnoho kolegů nebude na této úrovni souhlasit), nebo implicitně v rámci testování dovednosti psaní a mluvení, slyšíme často stěžejní otázku: Co se má student učit a co by měl umět? Podíváme se na jedné straně na učební materiál, v našem konkrétním případě na učebnici *New Czech Step by Step*, a na straně druhé na popis úrovně A2.

²³ Problémem zde může ale být poněkud předimenzovaný charakter českých popisů úrovní, které uvádějí množství témat, lexika nebo gramatických jevů, o kterých bychom mohli diskutovat, jestli je studenti na této úrovni mohou zvládnout.

²⁴ České popisy bohužel návody k testování neobsahují.

New Czech Step by Step	Čeština jako cizí jazyk, A2 (str. 141–234)
Sloveso: Přítomný čas Minulý čas Budoucí čas Kondicionál Aspekt Imperativ Deklinace: Lokativ sg. Akuzativ sg., pl. Nominativ pl. (bez Ma) Genitiv sg. (posesivní, partitivní) Dativ sg. Instrumentál sg. Vokativ Prepozice: s akuzativem, genitivem, lokálem, instrumentálem Konstrukce s dativem Stupňování adjektiv Tvoření slov: prefixy pohybu	Téměř vyčerpávající přehled gramatiky Sloveso: celá konjugace (uvádí se, že pasivum jen informativně) Celá deklinace i deklinace číslovek či zájmena všechen Číslovky druhové Prepozice se všemi pády Spojky souřadící ²⁵ i podřadící (např. i účelové, doplňkové), vztažná zájmena (kdo, co, který...) Stupňování adjektiv i adverbíí ²⁶ Tvoření slov: prefixy pohybu posesivní adjektiva Věta jednočlenná, elipsa atd.

Jak vidíme v tabulce, přehled gramatiky v popisu A2 je téměř vyčerpávající a značně přesahuje gramatické jevy probírané v učebnici. Samozřejmě, že není možné, aby student na úrovni A2 tyto jevy systematicky (ale někdy ani výběrově) ovládal. S touto skutečností se autoři popisu A2 vyrovnali takto: „Následně, když se zamýšlíme nad otázkou, jak a zvláště jak dobře by měli být studenti schopni dělat to, co je specifikováno v této příručce, musíme se omezit jen na velmi všeobecné prohlášení, které se týká hlavně minimálních požadavků na efektivní komunikaci. (...) Lze však konstatovat, že jakékoli pochybení v rozlišení fonémických párů nebo gramatických kategorií (např. rozdíly v časech nebo vidu), může vést k nedorozumění, avšak faktory, které jsou v tomto směru rozhodující, jsou velmi komplikované a nelze je kvantifikovat“ (Čadská M. a kol. 2002, str. 127). Tvůrci učebnic a testových materiálů tedy v tomto případě popis příliš nepomůže.

Potom se nelze divit, že „gramatické sylaby jsou odvozeny na základě intuice a tradice a ne na empirickém výzkumu“ (Složilová 2010). Není tedy jasné, jaká je reálná gramatická kompetence studenta na jednotlivých úrovních, co tedy můžeme a máme od studentů vyžadovat. I v případě, že studenty určité gramatické jevy učíme, nemáme empiricky podloženo, do jaké míry jsou schopni si daný jev osvojit. E. Složilová ve svém příspěvku také správně připomněla, že je nutné využít korpusové lingvistiky pro „stanovení empiricky opodstatněných a ověřených hranic mezi složitostí struktur a jejich posloupností“ (Složilová 2010). Výzkumy založené na žákovských korpusech nám mohou vymezit reálnou gramatickou kompetenci, která může být objektivním základem pro sylaby, specifikace testů i pro hodnotící škály.

Na základě žákovského korpusu např. můžeme u jednotlivých gramatických jevů zkoumat u studentů určité úrovně stupeň správnosti používaného jevu (v mluveném či písemném jazyce). Například u vzorku 26 studentů, absolventů našeho semestrálního kurzu,²⁷ jehož syllabus je založen na New Czech Step by Step, jsme zjišťovali následující výsledky osvojení jevů z oblasti morfosyntaxe.

²⁵ Např. i spojky *avšak, dokonce i*.

²⁶ Uvádí se, že v omezené míře, ale uvádí se zde i nepravidelné tvary, či tvary těžší (např. lehčí, hezčí, užší, lidský..).

²⁷ 425 vyučovacích hodin, kurz na A2.

Metodou zkoumání byla chybová analýza textů studentů o celkové délce 1400 slov²⁸. Zaznamenané počty chyb byly porovnávány s počtem správných výskytů. Tzv. skóre správnosti počítáme podle vzorce, který Picca (Gass – Selinker 2008, str. 54) uvádí jako neobjektivnější, protože počítá nejen se správným a chybným použitím jevu v obligatorních pozicích, ale i s nadužíváním jevu v pozicích, kde tento jev není vyžadován (registruje tudíž i nadměrnou generalizaci jevu ve studentově řeči). Skóre = správné užití / vyžadované užití (správné užití + chyby v obligatorních pozicích) + nevyžádané užití jevu. 100% správné užití jevu by znamenalo skóre 1.

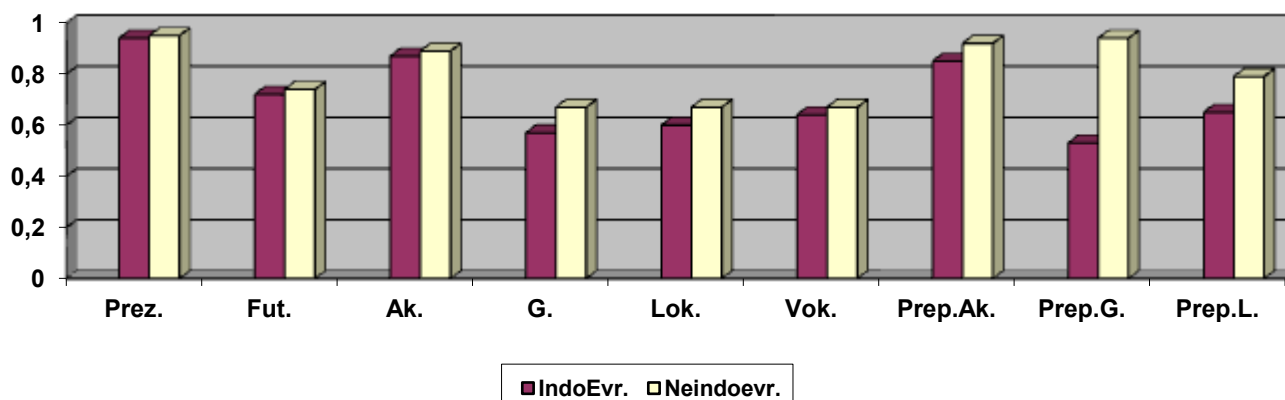
Semestr. test A2	Prézent	Prét.	Futur.	Akuz.	Gen.	Lokál	Instr.	Vokativ	Dativ
Indoevropané	0,94	1*	0,72	0,87	0,57	0,6	0,5*	0,64	**
Neindoevropané	0,95	1*	0,74	0,89	0,79	0,67	0,78	0,67	**

Semestr. test A2	Prep. s Ak.	Prep. s Gen.	Prep. s Lok.	Prep. s Instr.
Indoevropané	0,85	0,53	0,65	1*
Neindoevropané	0,92	0,94	0,79	1

* u daného jevu byl ale výskyt velmi nízký (méně než 4)

** výskyt minimální (méně než 2), není možné hodnotit

Skóre správnosti gramatických jevů (semestrální test, psaní)



Podle předcházející tabulky můžeme alespoň přibližně usuzovat, jaká je reálná gramatická kompetence studentů daného kurzu směřujícího k úrovni A2. Protože se analýza prováděla na produkci studentů, která byla zadáním testu ovlivněna jen volně, nemůžeme ověřit, jestli se některým jevům studenti nevyhýbají, což by mohlo zkreslit skóre správnosti. Pokud budeme mít dostatečný materiál z elektronického korpusu, může být prováděna rozsáhlejší či podrobnější analýza gramatických jevů, která je tak potřebná pro jasné vymezení gramatického konstruktů, na což upozorňuje Složilová (Složilová 2010).

²⁸ Analýza byla ovšem prováděna bez pomoci korpusových programů. Sčítání chyb bylo prováděno manuálně a sčítáno pomocí programu Excel.

Závěr

Testování češtiny jako cizího jazyka má ještě v současné době před sebou řešení množství otázek. Dvě z nich, problematika sladění obsahu kurzů se SERR a vymezení gramatické kompetence, spolu částečně souvisí. Přestože SERR poskytuje české lingvodidaktice určitou oporu, referenční popisy českého jazyka vyžadují dle našeho mínění přehodnocení na základě empirických výzkumů. Jasnější vymezení všech složek komunikativní jazykové kompetence povede i k odstranění výše zmiňovaných rozporů mezi jazykovými kurzy a SERR.

Literatura

Alderson, J.C – Clapham, C. – Wall, D.: *Language Test Construction and Evaluation*, Cambridge, Cambridge University Press 1995.

Balowska, G.: Hodnocení znalostí cizího jazyka pomocí testů. In: *Písemné zkoušky z cizího jazyka a SERR*. Ratiboř, 2007.

Čadská, M. a kol.: *Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A2*. Praha, MŠMT ČR 2005.

Gass, S. M. – Selinker, L.: *Second Language Acquisition*. Routledge, 2008.

Složilová, E. : *Testovat gramatiku?* Příspěvek na 28. setkání AUČCJ, Praha, 27. 2. 2010.

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

Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka, www.auccj.cz/?p=prispevky, 4. 4. 2012.

Tvorba testu. Společnost Scio, www.scio.cz/vyzkum/tvorba_testu/teorie_testu/typy_testu.asp, 25. 5. 2012.

Učebnice:

Holá, L.: *New Czech Step by Step*. Praha, Akropolis 2004.

Summary

What should we test? (CEFR, syllabuses and the real competence)

The paper deals with certain issues of final exams of language courses, which are standardized according to Common European Framework of Reference for Languages. Syllabuses of courses usually do not completely correspond to the CEFR levels. So what should be the content of the test? And how does the course content correspond to the actual skills of students? Can descriptions of the Czech language help teachers? This paper reflects on these issues, using testing of grammatical competence as an example.

REFLEXE VÝLEDKŮ STÁTNÍ MATURITNÍ ZKOUŠKY PŘI ROZŘAZOVÁNÍ STUDENTŮ DO KURZŮ ANGLICKÉHO JAZYKA NA VYSOKÉ ŠKOLE

Martin Mikuláš

I. Výuka anglického jazyka na Matematicko-fyzikální fakultě Univerzity Karlovy

Výuka anglického jazyka organizovaná Kabinetem jazykové přípravy (KJP) na Matematicko-fyzikální fakultě Univerzity Karlovy probíhá především v bakalářském studiu. Jedinou studijní povinností je absolvování závěrečné zkoušky z anglického jazyka přibližně na úrovni C1 dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (SERRJ). Jako přípravu k této zkoušce KJP umožňuje studium ve čtyřsemestrálních kurzech na čtyřech úrovních pokročilosti: začátečníci (úroveň A0 a A1 dle SERRJ), mírně pokročilí (úroveň A2 dle SERRJ), středně pokročilí (úroveň B1 dle SERRJ) a pokročilí (úroveň B2 a C1 dle SERRJ). Účast v těchto kurzech je dobrovolná, většina studentů ovšem do kurzů dochází. Kurzy pro začátečníky a mírně pokročilé jsou organizovány se čtyřhodinovou dotací týdně. Kurzy pro středně pokročilé a pro pokročilé studenty mají dotaci poloviční.

Po složení závěrečné zkoušky mohou studenti dále pokračovat v kurzech pro specifické účely (Angličtina pro matematiky, Angličtina pro fyziky, Angličtina pro informatiky), praktických profesních a akademických kurzech (Obchodní angličtina, Akademická angličtina) a v přípravných kurzech na mezinárodní zkoušky (First Certificate, Certificate in Advanced English). Pracoviště je členem mezinárodní organizace CERCLES ([Confédération Européenne des Centres de Langues de l'Enseignement Supérieur](#)) a testovacím centrem akreditovaným organizací Unicert[®] LUCE (Unicert[®] Language Accreditation Unit for Universities in Central Europe). KJP tak umožňuje svým studentům skládat mezinárodní univerzitní zkoušku z odborného anglického jazyka *English for Mathematicians*, *UNicert[®] III* (na úrovni C1 dle mezinárodní klasifikace úrovní jazykových zkoušek).

II. Rozřazování studentů do kurzů anglického jazyka

I přes deklarovanou výstupní úroveň studentů (dle některých kurikulárních dokumentů B2 pro první cizí jazyk a B1 pro druhý cizí jazyk)²⁹ organizuje KJP rozřazování studentů do kurzů výše zmíněných úrovní. Zkušenosti z rozřazování totiž ukazují, že úroveň B2 nedosahuje každý absolvent střední školy a existují absolventi, kteří jsou v podstatě úplnými začátečníky. Skutečná úroveň studentů na vstupu je tedy poměrně variabilní (od úrovně A0 do úrovně C1).

Rozřazování se koná na společném soustředění (obvykle na začátku září) ve studijním středisku Univerzity Karlovy na Albeři u Nové Bystřice. V rámci tohoto soustředění píší studenti rozřazovací test z anglického jazyka, který jim přiřadí úroveň kurzu, do kterého se mají zapsat.

Pro účely rozřazování slouží test, který je v KJP používán již více než 10 let. Během této doby byla jeho kvalita (validita, reliabilita i senzitivita) ověřena na více než 2500 rozřazených studentech. Požadavky na přestupy studentů mezi úrovněmi jsou naprosto minimální (v řádech jednotlivců), a to jak ze strany studentů, tak ze strany vyučujících. Studenti jsou motivováni k zařazení do adekvátní úrovně pokročilosti, protože všichni musí skládat stejnou závěrečnou zkoušku. Začátečníci a mírně pokročilí jsou

²⁹ Deklarováno například v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia (Výzkumný ústav pedagogický v Praze) nebo Národním plánu výuky cizích jazyků (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy).

motivování dvojnásobnou hodinovou dotací v kurzech příslušné úrovně, středně pokročilí a pokročilí k dosažení výstupní úrovně C1, kterou ověřuje závěrečná zkouška.

Rozřazovací test ověřuje především dosaženou úroveň lingvistické (gramatické, lexikální, sémantické a ortografické) a pragmatické (funkční) kompetence. Test obsahuje celkem 100 položek, do kterých studenti vyplňují vždy maximálně jedno slovo (za jedno slovo je považován také záporný zkrácený slovesný tvar). Volba slov je omezena kontextově i strukturně. Testují se jevy lexikální (kolokace), gramatické (členy, slovesné časy apod.) a funkční (volba na základě situační vhodnosti).

V minulém školním roce 2010/2011 proběhlo v České republice poprvé závěrečné testování studentů středních škol formou společné části (tzv. státní) maturitní zkoušky³⁰. Pracovníci KJP se rozhodli zkoumat, do jaké míry je možné výsledky této maturitní zkoušky využít zejména při rozřazování studentů do kurzů adekvátní úrovně před jejich nástupem do prvního ročníku studia. Tyto výsledky by mohly v budoucnu pomoci rozřadit i studenty, kteří se společného soustředění a rozřazení nezúčastňují. Počet těchto studentů totiž neustále narůstá.

Na začátku akademického roku 2011/2012 během společného soustředění byli tedy studenti požádáni, aby vyplnili anonymní formulář určený pro kalibraci rozřazovacího testu a státní maturity. Formulář zjišťoval zvolenou úroveň státní maturitní zkoušky, známku, procentuální úspěšnost a percentil. Tyto údaje pak byly porovnány s bodovým výsledkem v rozřazovacím testu. Formulář byl vybrán od vzorku 131 studentů (studenti, kteří se zúčastnili soustředění a rozřazování). Následně bylo vyřazeno 39 formulářů (15 z nich bylo vyplněno studenty ze Slovenska, zbytek kvůli chybějícím údajům). Ve výzkumu tedy bylo vyhodnoceno 92 formulářů.

III. Státní maturitní zkouška – tzv. společná část a její hodnocení

Ve školním roce 2010/2011 měla společná část maturitní zkoušky z anglického jazyka formu tzv. komplexní jazykové zkoušky, jak ukazuje Tabulka I (informace dostupné na www.novamaturita.cz). Zkoušky se konaly na dvou úrovních pokročilosti: základní a vyšší.

Základní úroveň obtížnosti			
Dílčí zkouška	Váha	Dovednost/kompetence	Vymezený čas
DIDAKTICKÝ TEST	50 %	Poslech Čtení a jazyková kompetence	35 min. 60 min.
PÍSEMNÁ PRÁCE	25 %	Písemný projev	60 min.
ÚSTNÍ ZKOUŠKA	25 %	Ústní projev a interakce	15 min.

³⁰ Autor v článku používá termíny společná část a státní maturita jako synonyma.

Vyšší úroveň obtížnosti			
Dílčí zkouška	Váha	Dovednost/kompetence	Vymezený čas
DIDAKTICKÝ TEST	50 %	Poslech	45 min.
		Čtení a jazyková kompetence	60 min.
PÍSEMNÁ PRÁCE	25 %	Písemný projev	90 min.
ÚSTNÍ ZKOUŠKA	25 %	Ústní projev a interakce	15 min.

Tabulka I

Ve srovnání se standardními jazykovými zkouškami na obdobné úrovni (FCE, PET, základní státní jazyková zkouška apod.) chybí u obou úrovní společné části zvláštní oddíl, který by systematicky ověřoval úroveň zvládnutí gramatických a lexikálních struktur (tzv. use of English), respektive je tento oddíl v malé míře zastoupen v oddílu testujícím porozumění čtenému textu. Na vyšší úrovni jsou k tomuto účelu použity dva typy cvičení: výběr z více odpovědí (multiple-choice) a vepisování správných tvarů slov do mezer. Na základní úrovni je to pouze jedno cvičení a to výběr z více odpovědí (multiple-choice)³¹.

Problematická je rovněž interpretace skutečné úrovně státní maturitní zkoušky vzhledem k referenčním úrovním podle SERRJ. Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky – Anglický jazyk základní úroveň obtížnosti a Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky – Anglický jazyk, vyšší úroveň obtížnosti používají při stanovení úrovně stejnou formulaci:

„Maturitní zkouška z anglického jazyka je připravována tak, aby byla v budoucnu srovnatelná s referenčními úrovněmi B1 a B2 mezinárodní škály jazykových úrovní. Procesní postupy kalibrace (přiřazení) obou úrovní maturitní zkoušky z anglického jazyka k úrovním B1 a B2 se řídí doporučeními Rady Evropy zpracovanými v manuálu, který je pro potřeby poskytovatelů a tvůrců jazykových zkoušek vytvářen v návaznosti na CEFR.“ (Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky – Anglický jazyk, vyšší úroveň obtížnosti 2008, str. 3 a Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky – Anglický jazyk, základní úroveň obtížnosti 2008, str. 3)

Z uvedeného citátu vyplývá, že k přiřazení k příslušné referenční úrovni zatím nedošlo. Není ani jasné, zda byl stejný text použit v obou katalozích mechanicky bez souvislosti s úrovní maturity, nebo budou obě úrovně společné části maturity ověřovat dosažení obou referenčních úrovní dle SERRJ.

O něco větší světlo vnáší až odkaz katalogů na české kurikulární dokumenty (rámcové programy) a dokumenty Rady Evropy:

„Úroveň jazykové kompetence žáka je obecně dána úrovní vymezenou v platných pedagogických dokumentech. Mluvnice a slovní zásoba odpovídající vyšší úrovni obtížnosti je podrobněji popsána v řadě odborných publikací, za všechny jmenujme publikaci Rady Evropy Vantage, která se stala podkladem pro vymezení jazykových prostředků a funkcí vyšší úrovně obtížnosti. Výčet jazykových prostředků a funkcí odpovídajících úrovni B2 (CEFR) je uváděn i v učebnicích označených odpovídajícím symbolem jazykové

³¹ Autor článku se domnívá, že takový rozsah části ověřující jazykovou kompetenci je nedostačující a ve srovnání se standardizovanými jazykovými zkouškami limitující. Autoři koncepce mohou namítnout, že jazyková kompetence je hodnocena rovněž v částech Písemný projev a Ústní projev a interakce. Je však nutno si uvědomit, že v rámci ústní a písemné produkce využívají žáci pravděpodobně takový repertoár jazykových prostředků, který buď důvěrně znají nebo o kterém mají alespoň povědomí. Nejsou tedy testovány jevy, které by student sice ovládat měl, ale vůbec je nezná nebo jsou pro něj problematické (a jejich užití se v produkci přirozeně vyhne). Gramatické a lexikální jevy na příslušných referenčních úrovních dle SERRJ jsou přitom taxativně vyjmenovány právě v dokumentech, na které se katalogy požadavků k maturitní zkoušce odkazují.

úrovně“ (Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky – Anglický jazyk, vyšší úroveň obtížnosti 2008, str. 15).

„Úroveň jazykové kompetence žáka je obecně dána úrovní vymezenou v platných pedagogických dokumentech. Mluvnice a slovní zásoba odpovídající základní úrovni obtížnosti je podrobněji popsána v řadě odborných publikací, za všechny jmenujme publikaci Rady Evropy Threshold 1990, která se stala podkladem pro vymezení jazykových prostředků a funkcí základní úrovně obtížnosti. Výčet jazykových prostředků a funkcí odpovídajících úrovni B1 (CEFR) je uváděn i v učebnicích označených odpovídajícím symbolem jazykové úrovně“ (Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky – Anglický jazyk, základní úroveň obtížnosti 2008, str. 14).

Výsledky hodnocení společné části maturitní zkoušky jsou nejpodrobněji popsány v tzv. Protokolu o výsledcích společné části maturitní zkoušky žáka. V protokolu je zaznamenána úspěšnost žáka v procentech a percentilové umístění ve všech třech dílčích částech zkoušky (didaktický test, písemná práce, ústní zkouška) a tytéž údaje pro zkoušku jako celek, tedy pro daný zkušební předmět (anglický jazyk). Hodnocení známkou je uvedeno pouze u zkušebního předmětu. Pro potřeby srovnání výsledků maturitní zkoušky a výsledků rozřazovacího testu používaného na MFF UK byly uvažovány údaje uvedené u zkušebního předmětu.

IV. Srovnání výsledků státní maturitní zkoušky s výsledky rozřazení studentů na MFF UK

Jak již bylo výše zmíněno, účelem srovnání výsledků obou testů/zkoušek (jejich kalibrace) je především možnost určit na základě výsledků státní maturity úroveň kurzu, do kterého by měl student ideálně docházet v jazykovém programu realizovaném na MFF UK.

IV.1 Interpretace výsledků od úrovně státní maturity směrem k úrovni kurzu

Výsledky tedy nejprve začneme porovnávat ve směru od úrovně státní maturitní zkoušky k úrovni kurzů. Z výsledků srovnávání vyplývá, že studenti, kteří složili státní maturitní zkoušku na základní úrovni, dosáhli v rozřazovacím testu výsledku mezi 32 až 97 body (průměrný skóre a medián se liší zcela minimálně, nebyly tedy pozorovány výkyvy ani na jedné straně rozložení skóre). Tyto výsledky odpovídají třem úrovním pokročilosti kurzů: B (pro mírně pokročilé), C (pro středně pokročilé) a D (pro pokročilé). Nejvíce studentů bylo přiřazeno do kurzů na středně pokročilé úrovni (20). Nicméně poměrně velké množství studentů bylo rozřazovacím testem umístěno do kurzů pokročilé úrovně (12).

Výsledky studentů, kteří skládali vyšší úroveň státní maturitní zkoušky, se pohybovaly v rozmezí 20 až 95 bodů (průměrný skóre a medián se opět liší jen minimálně). Tyto výsledky pak odpovídají opět třem úrovním kurzů, stejně jako výsledky maturity na základní úrovni. Nejvíce studentů bylo přiřazeno do kurzů pro pokročilé (34), ale poměrně velká část studentů patřila do kurzů pro středně pokročilé (19). 3 studenti s úspěšně absolvovanou vyšší úrovní maturitní zkoušky dokonce patřili do kurzů pro mírně pokročilé.

Z výsledků srovnávání (interpretovaných ve směru od úrovně státní maturity k úrovni kurzu) tedy není zcela možné určit na základě úrovně maturity, do kurzu které úrovně absolvent státní maturity patří. Je možné určit pouze jisté tendence: absolvent základní úrovně státní maturity si nejspíše zapíše kurz pro středně pokročilé (C), absolvent vyšší úrovně státní maturity spíše kurz pro pokročilé (D). Bude však řada absolventů obou úrovní maturity (a jejich počet není zanedbatelný), u kterých bude tato tendence přesně opačná. Výsledky srovnání v tomto směru jsou přehledně zobrazeny v Tabulce II.

Úroveň dle SERRJ	Maturita	Výsledek v rozřazovacím testu	Úroveň pokročilosti a počet studentů
B1	základní úroveň	32 až 97 bodů (průměrný skór: 66,38; medián: 65; průměrná odchylka: 12,70; směrodatná odchylka: 15,56)	B (2 studenti), C (20 studentů), D (12 studentů)
B2	vyšší úroveň	20 až 95 bodů (průměrný skór: 78,29; medián: 81; průměrná odchylka 11,78; směrodatná odchylka: 14,91)	B (3, z toho 2 složili i nižší úroveň), C (19 studentů, z toho 6 složilo i základní úroveň), D (34 studentů, z toho 4 složili i základní úroveň)

Tabulka II

IV.2 Rozložení procenta úspěšnosti v rozřazovacím testu a u státní maturity a jejich korelace

Protože absolvovaná úroveň maturity není dostatečným kritériem pro rozdělení studentů do skupin dle úrovně pokročilosti, bude užitečné sledovat jiný, přesnější parametr – procentuální úspěšnost studentů v rozřazovacím testu a v obou úrovních maturitní zkoušky. Toto srovnání nám navíc může poskytnout vysvětlení, proč obě úrovně maturitní zkoušky „pokrývají“ tři úrovně kurzů.

Průměrná procentuální úspěšnost studentů v rozřazovacím testu byla 72,16 %, medián činil 76 %. Rozdíl těchto středních hodnot není veliký, na obou stranách spektra tedy nedošlo k výrazným výkyvům. Nejvíce studentů (27,17 %) dosáhlo procenta úspěšnosti mezi 71 až 80 %, mezi 61 až 90 % to bylo již 64,13 % studentů. Přehled rozložení podává Tabulka III.

Rozřazovací test		
Procentuální úspěšnost	Počet studentů	Procento studentů
0–10 %	0,00	0,00
11–20 %	1,00	1,09
21–30 %	0,00	0,00
31–40 %	1,00	1,09
41–50 %	7,00	7,61
51–60 %	13,00	14,13
61–70 %	14,00	15,22
71–80 %	25,00	27,17
81–90 %	20,00	21,74
91–100 %	11,00	11,96

Tabulka III

Rozložení procenta úspěšnosti u základní úrovně státní maturity je poněkud asymetrické. Průměrná procentní úspěšnost činila 88,23 % a medián 90 % (ani zde tedy nejsou významější odchylky), ovšem nejvíce studentů (41,18 %) dosahuje největšího procenta úspěšnosti (91 až 100 %). Výsledku 81 až 100 % úspěšnosti dosahuje již 76,47 % studentů. Tento poměr výrazně zvyšuje průměrnou procentní úspěšnost studentů ve srovnání s rozřazovacím testem. Na základě těchto údajů lze

konstatovat, že údaje o procentní úspěšnosti u základní úrovni státní maturity nejsou dostatečně citlivým kritériem pro rozřazení studentů, protože příliš mnoho z nich v ní dosahuje velice dobrých výsledků. Přesné údaje lze nalézt v Tabulce IV.

Základní úroveň		
Procentuální úspěšnost	Počet studentů	Procento studentů
0–10 %	0,00	0,00
11–20 %	0,00	0,00
21–30 %	0,00	0,00
31–40 %	0,00	0,00
41–50 %	0,00	0,00
51–60 %	1,00	2,94
61–70 %	2,00	5,88
71–80 %	5,00	14,71
81–90 %	12,00	35,29
91–100 %	14,00	41,18

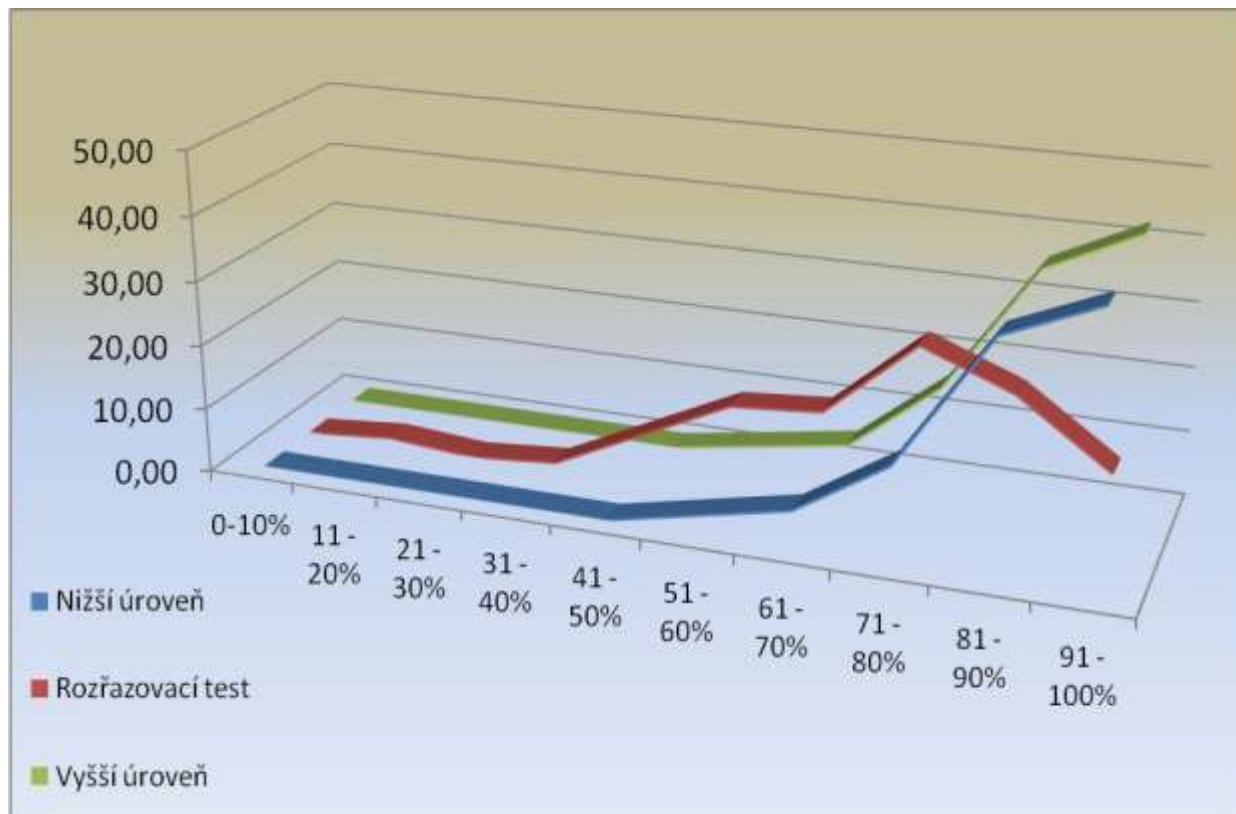
Tabulka IV

Podobný trend lze ovšem sledovat také u rozložení procenta úspěšnosti u vyšší úrovni státní maturity. Výsledky se nápadně podobají výsledkům u maturity základní úrovně. Průměrná procentuální úspěšnost je opět vysoká (87,48 %) a medián činí 90 %. Největší procento studentů (42,22 %) opět dosahuje nejvyššího možného výsledku, tedy 91 až 100 % úspěšnosti. Výsledku 81 % až 100 % úspěšnosti dosahuje již 77,78 % studentů. Ve srovnání s výsledky rozřazovacího testu lze tedy předpokládat opět o něco nižší citlivost při rozřazování studentů do skupin různé pokročilosti. Přesné údaje o rozložení procentní úspěšnosti u vyšší úrovni státní maturity lze nalézt v Tabulce V.

Vyšší úroveň		
Procentuální úspěšnost	Počet studentů	Procento studentů
0–10 %	0	0,00
11–20 %	0	0,00
21–30 %	0	0,00
31–40 %	0	0,00
41–50 %	0	0,00
51–60 %	1	2,22
61–70 %	2	4,44
71–80 %	7	15,56
81–90 %	16	35,56
91–100 %	19	42,22

Tabulka V

Srovnání rozložení procentuální úspěšnosti u všech tří testů/zkoušek zobrazuje Graf I. Zatímco rozložení procenta úspěšnosti u rozřazovacího testu okolo střední hodnoty (průměru i mediánu) připomíná tvar křivky normálního rozdělení, grafy rozdělení procenta úspěšnosti u základní a vyšší úrovně maturitní zkoušky jsou si nápadně podobné a oba ukazují, že rozložení okolo střední hodnoty má rostoucí, a tedy výrazně asymetrický charakter.



Graf I

Zajímavé poznatky přináší srovnání korelace mezi procentem úspěšnosti u rozřazovacího testu s procenty úspěšnosti u obou úrovní maturity. Pokud by byla korelace vysoká (korelační koeficient by se přiblížil hodnotě 1, tedy přímé závislosti), bylo by možné na základě procenta úspěšnosti u státní maturity předpovědět procento úspěšnosti u rozřazovacího testu, a tedy přiřadit studenta do příslušného kurzu na základě maturitního výsledku. Korelační koeficient mezi rozřazovacím testem a základní úrovní maturity je roven 0,662; korelační koeficient mezi rozřazovacím testem a vyšší úrovní maturity činí 0,667. Tyto výsledky potvrzují, že jistá korelace zde existuje, není ovšem vysoká (nejedná se o perfektní lineární vztah). V řadě případů si zkrátka procentuální úspěšnosti v rozřazovacím testu a u státní maturity nebudou zcela odpovídat. To také vysvětluje, proč se absolventi obou úrovní maturitní zkoušky rozřazují do různých skupin úrovně pokročilosti, a to v nezanedbatelném množství případů.

Výsledky této korelace je možné částečně interpretovat na základě deformované symetrie rozdělení procentuální úspěšnosti studentů u obou úrovní maturitní zkoušky:

- Matematicko-fyzikální fakulta Univerzity Karlovy je prestižní vysokou školou, na kterou se hlásí tradičně studenti s vynikajícími studijními výsledky. Lze tedy předpokládat, že ve zkoumaném vzorku bylo vysoké procento těch, kteří u maturitní zkoušky dosahovali nejlepších výsledků v daném populačním ročníku. To by vysvětlovalo vysoké procento studentů s excelentní

hodnotou procentuální úspěšnosti u obou úrovní maturity.³² Úroveň absolvované maturitní zkoušky ani procentuální úspěšnost u maturity nejsou tak pro rozřazování studentů na MFF UK údajem, který by dostatečně citlivě rozřadil studenty do kurzů různých stupňů pokročilosti. Rozřazovací test byl z tohoto hlediska citlivější, neboť ověřoval zvládnutí jevů typických pro rozsáhlejší spektrum úrovní (A0 až C1). I zde se však ukazuje, že studenti přicházející na MFF UK jsou „dobře jazykově vybavení“. Téměř 46 % studentů se zařadilo do kurzů pro středně pokročilé a dalších 49 % studentů (tedy téměř polovina!) pro pokročilé studenty.

- Dalším vlivem může být možnost studentů libovolně volit úroveň maturitní zkoušky. Zdá se, že se v této libovůli projevují dvě tendence:
- Poměrně velké množství studentů (12 %), kteří patří do úrovně pokročilí, si zvolilo základní úroveň státní maturity. Logicky v této zkoušce muselo toto procento studentů dosáhnout vynikajících výsledků, neboť obtížnost zkoušky byla pro jejich skutečnou jazykovou úroveň neadekvátní. Jejich výsledky pak nutně způsobily deformaci symetrie rozdělení procentuální úspěšnosti u zkoušky základní úrovně. Volba neadekvátní úrovně může být způsobena buď nejistotou studentů a jejich neschopností ohodnotit svou úroveň zvládnutí jazyka, nebo prostou strategií („sázkou na jistotu“).
- Deformace symetrie rozdělení procentuální úspěšnosti studentů u zkoušky vyšší úrovně pak mohla být naopak způsobena tím, že k této náročnější zkoušce se hlásili studenti, kteří jsou si vědomi své lepší „jazykové vybavenosti“, a jejich výsledky byly tedy nutně výrazně lepší.
- Nižší úroveň korelace dále může být způsobena rozdílnou povahou obou testů/zkoušek. Zatímco rozřazovací test používaný na MFF UK ověřuje především úroveň lingvistické (lexikální, gramatické, sémantické a ortografické) a pragmatické (funkční) kompetence se zaměřením na jazykové znalosti, je spektrum ověřovaných kompetencí u státní maturitní zkoušky širší a neomezuje se pouze na jazykové znalosti, ale také na řečové dovednosti. Studenti, kteří uspějí u státní maturitní zkoušky, tak mohou vynikat v jiných kompetencích, než jsou znalosti jazykového systému a jejich funkční užití. Mohou například vyniknout ve fonologické kompetenci či v plynulosti projevu u ústní části zkoušky, a tím značně vylepšit svůj celkový výsledek.
- Skutečnou příčinou však bude zřejmě souhra všech tří faktorů.

IV.3 Interpretace výsledků od úrovně kurzu směrem k úrovni státní maturity

Nyní se pokusíme výsledky interpretovat ve směru od úrovně pokročilosti (výsledků rozřazovacího testu a úrovně dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky) k výsledkům obou úrovní státní maturity.

Data o výsledcích státní maturity studentů kurzů pro začátečníky a mírně pokročilé (tedy pro referenční úroveň A0 až A2) nejsou ze statistického hlediska relevantní, neboť tento vzorek obsahuje jen

³² Tuto skutečnost potvrzují také údaje o percentilovém umístění studentů. Průměrný percentil studentů MFF UK byl u základní úrovně roven 89,56 % a u vyšší úrovně 83,48 %. Studenti MFF UK tedy patřili v průměru mezi 20 % studentů s nejlepšími výsledky u státní maturity z anglického jazyka v daném maturujícím populačním ročníku. Údaje o percentilu však nejsou v článku podrobněji diskutovány, neboť své percentilové umístění řada studentů neznala.

5,43 % zkoumaných případů. Tato data tedy dále nebudou rozebírána. Spíše je zajímavým zjištěním, že tři studenti, kteří uspěli na vyšší úrovni státní maturity, byli přiřazeni do kurzu pro mírně pokročilé studenty, a to i přesto, že dosáhli průměrné procentuální úspěšnosti 75,5 %. Jejich slabý výsledek v rozřazovacím testu mohl být zapříčiněn momentálním selháním (například z důvodu nemoci). Ale i s těmito případy je nutné počítat.

Do kurzu pro středně pokročilé (referenční úroveň B1) byli přiřazeni častěji studenti s absolvovanou základní úrovní státní maturitní zkoušky (64 % absolventů základní úrovně). Velké procento studentů (30 % absolventů vyšší úrovně), kteří úspěšně složili vyšší úroveň maturity, ovšem také patřilo do kurzů pro středně pokročilé. Pokud vezmeme v úvahu i výslednou známku, lze konstatovat, že do kurzů pro středně pokročilé studenty (referenční úroveň B1) jsou nejčastěji zařazováni absolventi základní úrovně státní maturity se známkou 1 a absolventi vyšší úrovně státní maturity se známkou 2.

V kurzech pro pokročilé (referenční úrovně B2 a C1) jsou nejčastěji umístěni absolventi vyšší úrovně státní maturity (50 % všech absolventů vyšší úrovně). Je zde ovšem poměrně velká skupina studentů se základní úrovní (30 % absolventů základní úrovně). Pokud vezmeme v úvahu i výslednou známku, lze konstatovat, že v těchto kurzech (referenční úroveň B2 a C1) jsou nejčastěji absolventi základní úrovně státní maturity se známkou 1 a absolventi vyšší úrovně státní maturity se známkou 1. 86 % studentů s hodnocením 1 u maturity vyšší úrovně patří do kurzů pro pokročilé (úroveň B2 a C1). Překvapivě mnoho studentů s hodnocením 2 (přibližně 65 % „dvojkařů“) u maturity vyšší úrovně však patřilo do kurzů pro středně pokročilé (úroveň B1).

Údaje o známkách rovněž podporují domněnku, že absolventy základní úrovně státní maturity se stejnou známkou (1) lze rozdělit do dvou kategorií: studenti, pro něž je základní úroveň adekvátní (ti končí v kurzech pro středně pokročilé) a studenti, kteří jsou prokročilí, a proto na základní úrovni získali nejlepší hodnocení (které ovšem nic nevyovídá o jejich skutečné jazykové úrovni)! Počet studentů v obou kategoriích je dokonce vyrovnaný!

Výše zmíněná data přehledně zobrazuje Tabulka VI³³.

³³ Ne všichni studenti, kteří uvedli procentuální úspěšnost u maturitní zkoušky, poskytli údaje o známce.

Úroveň kurzu dle SERRJ	Úroveň na KJP	Počty studentů			Procento úspěšnosti		Známka	
		Základní	Vyšší	Základní i vyšší	Základní úroveň	Vyšší úroveň	Základní úroveň	Vyšší úroveň
A0–A1 (směřující k úrovni A2)	kurz pro začátečníky (A)	nulový výskyt	nulový výskyt	nulový výskyt	nulový výskyt	nulový výskyt	nulový výskyt	nulový výskyt
A2 (směřující k úrovni B1)	kurz pro mírně pokročilé (B)	2	1	2	60 až 87 (průměrně: 73,5; medián: 73,5)	70 až 81 (průměrně: 75,5; medián: 75,5)	1, 2, 3 (2x)	2 (2x), 3
B1 (směřující k úrovni B2)	kurz pro středně pokročilé (C)	23	17	2	70 až 100 (průměrně: 85,24; medián: 85,85; průměrná odchylka: 7,64; směrodatná odchylka: 8,94)	60 až 93 (průměrně: 80,38; medián: 78; průměrná odchylka: 7,40; směrodatná odchylka: 9,18)	1 (15x), 2 (7x), 3 (2x)	1 (5x), 2 (11x), 3 (3x)
B2 a více (směřující k úrovni C1)	kurz pro pokročilé (D)	11	28	6	87 až 100 (průměrně: 95,67; medián 98; průměrná odchylka: 3,56; směrodatná odchylka: 4,17)	80 až 100 (průměrně: 91,35; medián: 92; průměrná odchylka: 4,47; směrodatná odchylka: 5,51)	1 (16x), 2	1 (31x), 2 (4x)

Tabulka VI

Nyní budeme sledovat, jakou procentuální úspěšnost mají na obou úrovních státní maturity studenti v kurzech pro středně pokročilé (B1). Na základní úrovni se procentuální úspěšnost pohybovala mezi 70 až 100 %, průměr činil 85,24 %, medián 85,85 % a průměrná odchylka výsledků byla 7,64. Nejčastěji (nejpravděpodobněji) tedy do kurzů středně pokročilé úrovně byli přiřazeni studenti se 78,21 až 93,49 % úspěšnosti u státní maturitní zkoušky základní úrovně. Na vyšší úrovni se pohybovala procentuální úspěšnost mezi 60 až 93 %, průměr činil 80,38 % a medián 78 %. Průměrná odchylka výsledků byla 7,40. Nejčastěji (nejpravděpodobněji) tedy do kurzů pokročilé úrovně byli rozřazeni studenti se 70,6 až 85,4 % úspěšnosti u státní maturitní zkoušky vyšší úrovně.

Procentuální úspěšnost studentů v kurzech pro pokročilé (B2 a C1) vypadala obdobně. Na základní úrovni se pohybovala procentuální úspěšnost mezi 87 až 100 %, průměr činil 95,67 %, medián 98 % a průměrná odchylka výsledků byla 3,56. Nejčastěji (nejpravděpodobněji) tedy do kurzů středně pokročilé úrovně byli přiřazeni studenti s 94,44 až 100 % úspěšnosti u státní maturitní zkoušky základní úrovně. Na vyšší úrovni se pohybovala procentuální úspěšnost mezi 80 až 100 %, průměr činil 91,35 % a medián 92 %. Průměrná odchylka výsledků byla 4,47. Nejčastěji (nejpravděpodobněji) tedy do kurzů pokročilé úrovně byli rozřazeni studenti s 87,53 až 96,47 % úspěšnosti u státní maturitní zkoušky vyšší úrovně.

Z výše uvedeného pozorování vyplývá, že pásma nejpravděpodobnějšího umístění studentů do kurzů daných úrovní jsou poměrně „ostré“ ohraničena a nepřekrývají se. Je však nutno připomenout, že v našem pozorování jsme postupovali ve směru od úrovně kurzu k výsledku státní maturity. V části IV.1 bylo ukázáno, že existuje nemalé množství studentů, jejichž výsledek u maturity umístění do kurzu dle těchto pásem neodpovídá. Pásma jsou přehledně vymezena v Tabulce VII a v Tabulce VIII.

Základní úroveň – procenta úspěšnosti ³⁴		
kurz pro středně pokročilé (B1)	od 78,21 % (76,91)	do 93,49 % (94,79)
kurz pro pokročilé (B2)	od 94,44 % (93,83)	do 100 %

Tabulka VII

³⁴ Hodnoty uvedené v závorkách označují širší pásmo (s použitím směrodatné odchylky).

Vyšší úroveň – procenta úspěšnosti		
kurz pro středně pokročilé (B1)	od 70,6 % (68,82)	do 85,4 % (87,18)
kurz pro pokročilé (B2)	od 87,53 % (86,49)	do 96,47 % (97,51)

Tabulka VIII

V. Analýza chyb

Na základě rozřazení nyní provedeme stručnou analýzu nejčastějších chyb, kterých se dopouštěli studenti přiřazení do kurzů pro středně pokročilé a pro pokročilé studenty. Tyto chyby se tedy budou nejčastěji objevovat také u absolventů společné části maturitní zkoušky s výše vymezeným procentem úspěšnosti. Správné (požadované) odpovědi jsou tučně uvedeny v závorkách. Analýza se omezuje na stručný seznam nejčastějších chyb. Rozsah článku neumožňuje provést podrobnější rozpravu o obtížnosti dílčích položek a o možných příčinách těchto chyb.

Studenti přiřazení do kurzu pro pokročilé (B2 a C1) chybovali nejvíce v těchto testových položkách:

- Many people think that Robert Redford is a good-**(looking)** actor.
- **(Unless)** you increase my pay, I'll look for another job.
- When I phoned the office, the operator put me **(through)** to the wrong person.
- The station was crowded with boys going back to school and with parents who were seeing them **(off)**.
- Paul spoke to a lot of students, none of **(whom)** he had seen before.
- Oxford University, **(which)** has many colleges, is world-famous.
- When I was looking for my passport I came **(across)** these old photographs.
- Women are better **(at)** recognising some emotions than men are.
- You **(had)** better turn that music down before your Dad gets angry.
- I will have finished my work **(by)** Tuesday.
- He said that he had never seen her before, **(which)** was true.
- Not only **(did)** Mary complain to the head waiter, but she also complained to the manager.
- Had they not arrived we **(wouldn't/couldn't)** have waited for them any longer.

Z těchto položek je zřejmé, že studenti vstupující do kurzu pro pokročilé chybují zejména v užití frázových sloves a různých předložkových vazeb, v užití vztažných zájmen (věty vztahující se k obsahu hlavní věty), v podmínkových větách (zejména ve třetím kondicionálu) a ve slovosledu (zejména inverze v oznamovací větě).

Studenti přicházející do kurzu pro středně pokročilé (B1) chybovali ve stejných položkách jako adepti kurzu pro pokročilé a dále v těchto položkách:

- What colour (are) your eyes?
- He left on Sunday and we haven't seen him (since) then.
- I live in the same street as he (does/did).

- She can't speak French and she can't speak German (either).
- They (didn't/couldn't) understand the teacher, as he spoke too fast.
- Do you (mind) my smoking here?
- I am keen (on) playing tennis.
- Even (though) she was robbed, she enjoyed her holidays.
- (Was/wasn't) he used to getting up early when he still went to school?
- How (about) going to the theatre tomorrow evening?
- An old lady is having trouble with her TV set. She's going to (have/get) it repaired.
- I'm tired of this party. It's time we (went) home.
- „What's happening at the car showrooms?” – „New models are (being) demonstrated.”
- She doesn't want to go out. She would (rather) stay at home.

Tyto nejčastěji chybné položky ukazují, že studenti vstupující do kurzu pro středně pokročilé chybují zejména: ve shodě v čísle podmětu a přísudku (interference s číslem jmenné části přísudku), neznají některá slova a slovní spojení (mind pro vyjádření dovolení, spojku even though, vazbu be used to, vazbu have/get something done), některá vyjádření přání (užití konjunktivu ve vazbě It's high time, spojení would rather). Chybují často v užití průběhového pasíva a v některých předložkových vazbách (keen on). Neznají také ve větší míře přitakání záporné výpovědi pomocí either.

VI. Závěr

Na základě výzkumného šetření jsme dospěli k následujícím závěrům:

- Výsledky státní maturity nelze plně využít pro účely rozřazování studentů do kurzů různé pokročilosti. Korelace mezi procentuální úspěšností u maturitní zkoušky a v rozřazovacím testu není úplná, byť jistá vyšší korelace existuje. Tato diskrepance je zřejmě způsobena vysokým procentem studentů, kteří si volí úroveň maturity neadekvátní své skutečné jazykové úrovni. Libovůle ve volbě úrovně pak znemožňuje přiřadit maturitnímu výsledku skutečnou úroveň zvládnutí daného jazyka (v našem případě anglického). Dokud tato možnost bude trvat a studenti (ať už z nevědomosti nebo ze strategických důvodů) budou volit neadekvátní (základní) úroveň maturity, ztrácí jednotná státní maturita pro účely rozřazování studentů svůj smysl.
- S vysokou mírou pravděpodobnosti lze určit, jakých výsledků dosáhli v obou úrovních maturity nejčastěji studenti v kurzech pro středně pokročilé a pokročilé studenty. Existuje ovšem nezanedbatelné množství těch studentů, kteří jsou se stejnými výsledky umístěni v jiné pokročilosti. Pásma procentuální úspěšnosti (u obou úrovní maturity) adeptů pro kurzy na úrovni B1 a pro kurzy na úrovni B2 se vzájemně nepřekrývají a poskytují tedy jistou informaci o úrovni adeptů těchto kurzů (nikoli však určující pro jejich rozřazení).
- Jistá naměřená korelace mezi výsledky v rozřazovacím testu a výsledky státní maturity napovídá, že lepší výsledky maturitní zkoušky znamenají umístění v kurzu vyšší pokročilosti. Tomu odpovídá i hodnocení známkou, a to zejména u maturity vyšší úrovně. Většina studentů se známkou 1 na vyšší úrovni je zařazena do kurzů pro pokročilé (B2 a C1), zatímco studenti se známkou 2 na vyšší úrovni již končí v kurzech pro středně pokročilé (B1). Většina studentů s hodnocením 2 na základní úrovni je zařazena do kurzů pro středně pokročilé (B1), studenti s hodnocením 1 na základní úrovni jsou stejnou měrou umístěni do kurzů pro středně pokročilé (B1) a pokročilé (B2 a C1). Hodnocení známkou 1 na základní úrovni je tedy pro potřeby

rozřazování zcela irelevantní. Lze pouze konstatovat, že studenti s tímto hodnocením nejsou ani začátečníci ani mírně pokročilí.

- Z výzkumu lze dále dovodit, že absolvování vyšší ani základní úrovně maturitní zkoušky neurčuje přesně dosaženou referenční úroveň dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. Nesprávné je tedy konstatování, že úroveň absolventů určité úrovně maturitní zkoušky se blíží nebo dokonce je na jedné určité referenční úrovni. V hodnocení zkoušky (ideálně pomocí procentuální úspěšnosti) pouze existují určitá pásma, která předpovídají jistou úroveň. Ale tato dílčí pásma vymezují úroveň jinou. Bylo by tedy správné na základě širšího statistického šetření přesněji specifikovat, jaká pásma odpovídají jakým úrovním. Data jsou zcela jistě k dispozici, jejich interpretace ovšem v současné době chybí! Vysoké školy by je mohly využít pro potřeby přijímacího řízení a rozřazování studentů do skupin. Pokud by byla dostupná i širší veřejnosti, studenti by možná napříště rozumněji volili adekvátní úroveň zkoušky. Přesně specifikovaná referenční úroveň by pak mohla být součástí vysvědčení o maturitní zkoušce nebo protokolu o výsledcích společné části maturitní zkoušky.

Literatura

Byčkovský, P. – Zvára, K.: *Konstrukce a analýza testů pro přijímací řízení*. Praha, PedF UK 2007.

Ek, J. A. van – Trim, J. L. M.: *Threshold*. Cambridge, Cambridge University Press 1991.

Ek, J. A. van – Trim, J. L. M.: *Vantage*. Cambridge, Cambridge University Press 2001.

Škaloudová, A.: *Statistika v pedagogickém a psychologickém výzkumu*. Praha, PedF UK 1998.

Kurikulární dokumenty

Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky, zkušební předmět: anglický jazyk, vyšší úroveň obtížnosti, <http://www.novamaturita.cz/katalogy-pozadavku-1404033138.html>, 20. 4. 2012.

Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky, zkušební předmět: anglický jazyk, základní úroveň obtížnosti, <http://www.novamaturita.cz/katalogy-pozadavku-1404033138.html>, 20. 4. 2012.

Národní plán výuky cizích jazyků, <http://www.msmt.cz/vzdelavani/narodni-plan-vyuky-cizich-jazyku>, 15. 4. 2012.

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

Summary

The aim of the article is to consider the potentiality of the secondary school leaving examination at higher secondary schools and its results in the process of placing students into English language courses at universities according to the level of their language command. The author uses a well-established and reliable placement test to compare (calibrate) it with students' results obtained in the state testing system. The calibration research shows that the level (basic or higher) of the school leaving examination does not provide much information about the level of their graduates. The research shows that a large number of students graduate on the basic level even though their language command is higher. Thus, the level of the examination is inadequate for such students; still, the author manages to find probable zones of scores corresponding to the common levels of language command (pre-intermediate, intermediate and advanced).

ZKOUŠKY Z CIZÍCH JAZYKŮ NA VARŠAVSKÉ UNIVERZITĚ

Teresa Piotrowska

Varšavská univerzita už přes deset let organizuje jazykové zkoušky pro své studenty a pro širokou veřejnost koncipované na základě popisu jazykových úrovní podle evropského jazykového rámce. Tyto zkoušky mají stejnou formu pro všechny jazyky, vycházejí přitom ze zkoušek z angličtiny organizovaných ještě v devadesátých letech minulého století. Jednotná forma má své výhody, ale také nevýhody. Nejvíce problémů způsobuje pochopitelně při zkouškách z jazyků neevropských, které používají k zápisu velmi komplikovaný systém piktogramů, zejména z japonštiny a čínštiny. Proto se také objevují pochybnosti, jestli vůbec lze používat popis vypracovaný pro evropské jazyky při zkoušení jazykových kompetencí v tak odlišných jazycích. Na druhou stranu zájemci o tyto jazyky chtějí získat uznávané a srovnatelné potvrzení, že tento jazyk ovládli na úrovni, která jim umožňuje příslušnou komunikaci s ostatními uživateli jazyka.

Ale tak vzdálené jazyky nejsou předmětem mého zájmu. Chtěla bych se věnovat zkouškám z češtiny, které probíhají na univerzitě podle přibližně stejného modelu pravidelně od roku 2003. O češtinu – výuku a zkoušky – je na univerzitě poměrně velký zájem. Minulý rok zkoušky z češtiny na dvou úrovních B1 a B2 skládalo 34 osob, 13 na úrovni B1 a 21 na úrovni B2. (Tento rok se na zkoušky zaregistrovalo zatím dohromady už 22 osob). Jsou to částečně Poláci, částečně polští stipendisté ze zemí bývalého sovětského bloku, hlavně Sovětského svazu. Pro všechny čeština není první slovanský jazyk, který ovládají. Cizinci musí znát polštinu, protože je to předpoklad studia na univerzitě – získali stipendium, aby studovali v tzv. Studii východní Evropy, což jsou studia spojující elementy moderních dějin s kulturologií. Kromě toho v komunikaci mezi sebou používají ruštinu.

Zkouška na obou úrovních obsahuje všechny komponenty jazykové kompetence. Na začátku je poslech, pak čtení s porozuměním, gramatická a lexikální cvičení, psaní. Ti, kteří získají v písemné zkoušce 60 % bodů, skládají potom ústní část.

Jaké jsou podrobněji jednotlivé části zkoušky, jaká je úspěšnost studentů při jednotlivých částech a jak jsou rozlišeny úrovně B1 a B2 – to jsou otázky, kterým se teď budu věnovat.

Při poslechu na úrovni B1 se doporučuje, aby to byl text na obecné téma, např. každodenní život, studium, volný čas, zájmy, poslední události – nejlépe dialog, pronášený výrazně, v standardním jazyce, bez dialektálních prvků. Na úrovni B2 to může být text obecného zaměření, nebo na tzv. akademická témata, rozhovor, monolog, populárně vědecký text, diskutabilní, pronesený částečně i rychlejším tempem. Při takto koncipovaném poslechu, zejména na nižší úrovni, zkoušející (nejenom z češtiny, ale i ostatních slovanských jazyků, o které mimochodem není tak velký zájem), očekávali, že úspěšnost bude téměř stoprocentní, že osoba ovládající polštinu a často ještě další slovanský jazyk/jazyky (běloruštinu, ukrajinštinu jako svůj mateřský jazyk) nebude mít větší problém s pochopením poslouchaného textu. Praxe ukázala, že tomu tak není. Minulý rok průměrná úspěšnost na úrovni B1 oscillovala kolem 70 %, nikdo nedosáhl stoprocentní úspěšnosti, podobně na úrovni B2, kde 100 % správných odpovědí měly pouze dvě osoby.

Dále následuje čtení s porozuměním, na úrovni B1 by to měl být text na obecně známá témata: popisy událostí, soukromé dopisy, dopisy redakci, jednoduché články, na úrovni B2 to mohou být také úryvky literárních textů. Také tady byla úspěšnost na úrovni B1 jenom v jednom případě stoprocentní,

v ostatních případech se pohybovala kolem 75 %, na úrovni B2 dokonce průměrně kolem 50 %. Nechyběly osoby, které měly jenom 20 % správných odpovědí, jenom jedna osoba nechybovala vůbec. Je to důkaz toho, že i přes obecné přesvědčení není čeština zdaleka srozumitelná pro Poláky ani pro osoby polštinu ovládající. Zejména na vyšší úrovni při komplikovanějším textu na složitější téma i test poslechu s porozuměním a čtení s porozuměním, zdánlivě nejjednodušší, překvapivě dobře rozlišoval osoby skutečně ovládající jazyk a ty, které spoléhaly jedině na blízkost jazyků.

V části lexikální a mluvnické obě zkoušky mají částečně odlišná cvičení. Na úrovni B1 studenti ve dvou cvičeních (dohromady 30 bodů) vybírají správnou formu jak v jednotlivých větách, tak v souvislém textu. Úspěšnost v této části je velmi odlišná. Od téměř sto procentní (100 % se nepodařilo dosáhnout nikomu), po 10 %, což při volbě odpovědi může prostě znamenat, že správné odpovědi byly v tomto případě náhodné, podařilo se v několika málo případech trefit správné „písmeno“. Tato část dobře verifikuje, jestli se uchazeč o certifikát skutečně věnoval výuce jazyka. Pochopitelně testuje jenom gramatické znalosti a neprokazuje komunikační dovednosti.

Další úkol na úrovni B1 spočívá ve volbě správné reakce na pronesenou větu. V této části zase studenti vybírají mezi třemi možnými odpověďmi – reakcemi. Zase by se zdálo, že úspěšnost by měla být vysoká. Jsou tu často příklady reakce na poděkování, omluvu, na informaci o něčí smrti atd. Ale i tady průměr správných odpovědí nepřesahuje 70 %, v některých případech to bylo dokonce jenom 15–25 %. Zase totiž, přes obecné přesvědčení, se musíme učit správně reagovat, intuitivní odpovědi nejsou vždycky správné.

Na úrovni B2 v této části testu máme první úkol, ve kterém studenti musí vybrat, které z podtržených slov má nesprávnou formu, nebo vůbec do věty nepatří. Jinými slovy musí objevit chybu v textu, volí při tom jednu ze tří možností. Tady byla úspěšnost dost nízká, průměrně kolem 60 %. V dalším testu (20 bodů) v souvislém textu volí jednu z tří možností. Nabízené odpovědi se můžou lišit jak jenom formou, tak můžou obsahovat i jiná slova – jenom jedno z nich lze použít v té jisté větě. V této části zkoušky úspěšnost studentů činila kolem 70 %. Další úkol je velmi podobný tomu, který máme také na úrovni B1. Zájemci volí správnou reakci nebo správnou část věty, test má kontrolovat znalost lexika, všechny fráze jsou z gramatického hlediska správné. Tady je také, stejně jako tomu bylo u úrovně B1, úspěšnost dost nízká, průměrně v hranicích 75 %.

Další úkol je stejný pro obě úrovně. Zájemci mají text s mezerami, které doplňují sami, nemají žádnou nabízenou odpověď. Tady stanovení úrovně spočívá hlavně na osobě připravující test a její dovednosti. Na úrovni B1 mají být doplňována hlavně gramatická slova, modalizátory, na úrovni B2 také jiná slova, která jednoznačně patří na určité místo. Na obou úrovních úspěšnost nepřesahuje 60 %. Při tomto úkolu je velmi náročná oprava testu. I když možnosti doplnění jsou zdánlivě omezené a jednoznačné zejména v případě gramatických slov, nápady zkoušených dovedou opravující opravdu překvapit. Jak máme potom hodnotit výsledek, pokud v případě pochybnosti při kontrole v českém národním korpusu zjistíme, že se sice toto slovo ve spojení s jistým slovesem vyskytne pouze dvěstěkrát ve srovnání s několikatisícovým použitím slova jiného, ale přece se použije. Pochybnosti jsme pochopitelně vždycky řešili ve prospěch studentů, nicméně problém s opravou takového zadání přetrvává.

Ještě větší problém je s opravou dalšího úkolu. Na obou úrovních zde máme polsky popsanou komunikační situaci a úkolem studenta je vytvořit výpověď neadekvátnější pro danou situaci. Problém vzniká, když máme v podstatě použitá správná slova, věta je adekvátní v jisté situaci, ale obsahuje

spoustu chyb, například zkoušený zapomene na to, že čeština rozlišuje dlouhé a krátké samohlásky. Pokyny pro opravující na obou úrovních informují, že máme přehlížet chyby, které neznemožňují pochopení výpovědi. Taková charakteristika však zdaleka nestačí. Máme nebrat v úvahu hrubé chyby i na úrovni B2? Občas teprve když si přečteme nahlas v psané verzi úplně zkomolený text, vidíme, že je v tom nějaká správná myšlenka. Na druhou stranu tento úkol by měl patřit do ústní části zkoušky, tam by nezpůsobil takové problémy. Průměrná úspěšnost studentů v této části zkoušky je velmi nízká, na úrovni B1 nepřesahuje 30 %, na úrovni B2 60 %.

Dále je na obou úrovních test psaní. Na úrovni B1 je to neformální dopis, jeho požadovaný obsah je popsán v zadání polsky. Na úrovni B2 je to polemika, vyjádření názoru na nějaké téma. Velmi často je to téma obsažené v části testu kontrolujícího čtení s porozuměním. Hodnocena je formální stránka textu: dopis musí obsahovat datum a místo, pozdrav a rozloučení. Polemika musí mít správnou kompozici, nesmí to být jenom souhrn samostatných vět. Text musí být shodný se zadáním. Text sice může obsahovat drobné chyby, ale čtvrtinu bodu lze odebrat právě za gramatickou nesprávnost. V této části studenti průměrně získávají 50 % možných bodů.

Ústní zkouška částečně probíhá podobně na obou úrovních. Student se musí představit, říct něco o sobě, diskutovat se zkoušejícím o svých zájmech, na úrovni B2 také o svém studiu, připravované diplomové práci. Na úrovni B1 dostává potom obrázek, který je východiskem k rozhovoru na dané téma – volný čas, sport, příroda, roční období atd. Na úrovni B2 takový úkol plní článek z novin, po jeho přečtení student diskutuje se zkoušejícím na téma obsažené v článku. Ústní zkoušky skládá kolem 80 % zájemců, ale jenom menšinou se daří dosáhnout vyššího počtu bodů. Průměr činí 60 %.

Z takového popisu zkoušek na Varšavské univerzitě je patrné, jak těžkým úkolem je odlišit úrovně. V tomto modelu toto rozlišení spočívá v podstatě na osobě připravující zkoušku: na její volbě příslušných textů, na volbě správných textů, ve kterých studenti musí vyplňovat mezery, dále na volbě témat, na která mají studenti psát svůj vlastní projev. Jedině gramatickou část lze založit přesně na požadavcích stanovených v popisu jazykových úrovní. Obrovská odpovědnost spočívá na opravujících a na zkoušejících během ústní části.

Na druhou stranu výsledky zkoušky z češtiny potvrzují, že Poláci a cizinci ovládající polštinu nejsou při skládání této zkoušky v tak zvýhodněné situaci, jak se všeobecně míní. Marta Cobel-Tokarska (Cobel-Tokarska 2012, s.7), posluchačka kurzu češtiny a socioložka, ve svém článku uvádí výpovědi z internetu o češtině. Překvapivě mnoho uživatelů prohlašuje, že češtině nerozumí, jeden dokonce pronesl výrok, že angličtinu nelze už dnes považovat za cizí jazyk, proto stojí za to učit se jazyky jiné, např. češtinu. A u toho zůstaneme.

Literatura

Cobel-Tokarska, M.: *Dlaczego uczymy się języka czeskiego?* (referát na konferenci Sąsiedztwa III RP, Uniwersytet Wrocławski 19–20. 4. 2012)

Summary

In my lecture I'd like to describe different models of language proficiency exams on B1 and B2 levels, which are conducted on Warsaw University. Such exams are held annually testing Czech language proficiency. Their results, against expectations, confirm authentic language skills. The problem which

remains is differentiating B1 and B2 levels. These types of exams were not, in my opinion, much different from each other.

CESTY K EFEKTIVNÍ KOMUNIKACI ZAHRA NIČNÍCH MEDIKŮ S ČESKÝMI PACIENTY A KOLEGY (JE DOSAŽENÍ/PŘEKROČENÍ PRAHOVÉ ÚROVNĚ VE VÝUCE LÉKAŘSKÉ ČEŠTINY REÁLNÉ?)

Ivana Rešková

Masarykova univerzita v Brně, Centrum jazykového vzdělávání na Lékařské fakultě

Magdalena Pintarová

Vyšší odborná škola sociální, Jihlava

Příspěvek se zabývá charakteristikou výstupní úrovně češtiny jako cizího jazyka ve výuce zahraničních mediků. Mapuje reálný stav předmětu Czech for foreigners vyučovaný v 1. až 4. ročníku u oborů všeobecné a zubní lékařství na Lékařské fakultě Masarykovy univerzity v Brně a současně komparativní metodou hodnotí odraz Prahové úrovně – čeština jako cizí jazyk (*Threshold Level for Czech as a Foreign Language*) v používaných učebních materiálech: *Talking medicine* (I. Čermáková) a *Lékařská čeština* (L. Mokrošová). Text upozorňuje i na přesah do úrovně *Vantage*, zejména v rovině obecných pojmů či lexikálních exponentů specifických pojmů pro B2. Zabývá se rovněž tím, jak referenční úrovně pro češtinu jako cizí jazyk reflektují potřeby zahraničních studentů medicíny v České republice.

1. Struktura studia češtiny jako cizího jazyka na Lékařské fakultě MU v Brně

Zahraníční medici studující všeobecné či zubní lékařství mají češtinu jako cizí jazyk v 1. až 4. ročníku denního studia, tedy 8 semestrů. Výuku češtiny zajišťuje Centrum jazykového vzdělávání MU, oddělení na LF.

V prvních třech semestrech se učí všeobecný jazyk pokrývající všechny čtyři řečové dovednosti, tj. mluvení, poslech, čtení a psaní. Lékařská 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).

Ve 3. a 4. ročníku je výuka češtiny zaměřena už především na lékařskou češtinu, zejména na komunikační dovednosti. 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 (a. u chorob kardiovaskulárních, a. 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 učitel, jenž by měl posléze provést analýzu rozhovoru.

2. Předpokládaná výstupní úroveň podle SERR

Dosud byly popsány čtyři tzv. referenční úrovně pro češtinu jako cizí jazyk, jež vymezují příslušnou úroveň zvládnutí v cizím jazyce, která je dána mírou osvojení základních jazykových dovedností a související úrovní komunikativní kompetence mluvčího.

Při popisu komunikativní kompetence studentů chceme specifikovat, v jaké míře si osvojí její jednotlivé složky, tj. kompetenci lingvistickou, sociolingvistickou a pragmatickou.

Lingvistická kompetence

Fonologická kompetence: studenti naplní kompetenci v tom smyslu, že jsou srozumitelní pro rodilé mluvčí a sami rozumí rodilým mluvčím, pokud se vyjadřují spisovnou češtinou a pomalejším, i když přirozeným tempem. Samozřejmě studenti stále mluví s přízvukem!

Gramatická kompetence: z charakteristiky češtiny jako jazyka s výraznou dominancí flexe vyplývá, že už student na úrovni A1 bude mít v ČJ nezbytné minimum gramatických znalostí mnohem rozsáhlejší než v AJ, která patří k jazykům izolačním. Učební materiály by gramatickou látku, především jazykové tvary, měly prezentovat v komunikační interakci, protože pro studenta není samozřejmé spojovat si je s jejich slovníkovou podobou. Jen tak budou studenti schopni následně reagovat na eliptické komunikáty (*Chcete kávu s mlékem a cukrem? Jen s mlékem.*)

U studentů-mediků se také předpokládá vytváření vlastního souboru jazykových prostředků typického pro jejich profesi, např. některé imperativní tvary, pasíva a tvary kondicionálu (*svlékněte se, odložte si, řekněte, kdyby to bolelo, byl jste už někdy hospitalizován/a?*), aniž by se seznámil s principem tvoření imperativu v češtině. Používá tedy také tvary bez znalosti gramatiky.

Dále student rozumí konjugaci českých sloves a umí ji používat, rozumí slovesnému vidu a částečně ho umí používat, rozumí kondicionálům a částečně je umí používat. Zná systém časů včetně perfektivních sloves. Rozumí singulárovým pádům a umí je používat, je seznámen s plurálovými pády a umí je tvořit jak u substantiv, tak u adjektiv a zájmen. Rozumí komparaci adjektiv i adverbíí a částečně ji umí používat. Vnímá hláskové změny při skloňování a částečně je umí používat. Číslovky zná v jejich základních a řadových tvarech a umí je používat, ostatní tvary vnímá jako číslovky, ale obvykle je neumí aktivně používat (*Pacient má problémy s levým uchem, Musíte si kapat do obou očí*). V syntaxi si student uvědomuje důležitost valence, především valence slovesa jako jednotky, která vyžaduje další jednotky v určitém tvaru a často také použití předložky (Čeština jako cizí jazyk. Úroveň B2, 2005, str. 335). Umí vytvářet věty, jejichž klíčovým slovem je substantivum, případně zájmeno nebo sloveso.

Lexikální kompetence: Vedle obecných pojmů, pro jejichž zvládnutí se předpokládá rozsah popsáný v úrovni B1, jsou pro medika zcela nezbytné pojmy specifické, především z oblasti zdraví. Navíc se očekává osvojení medicínské terminologie, s kterou se medik přirozeně seznamuje během klinické praxe. Výhodou tohoto způsobu je, že student si bezprostředně ověřuje úspěšnost svého komunikačního záměru, která závisí na přesnosti vyjadřování (výslovnost, přízvuk, jazykové formy). V této souvislosti musíme znovu zdůraznit nutnost postupného zvládnutí gramatické, lexikální a fonologické normy.

Specifickým pojmům z oblasti zdraví podle SERR bude věnována zvláštní kapitola příspěvku.

Sociolingvistická kompetence

Sociolingvistická kompetence: prolínání spisovného a nespisovného jazyka. Velmi důležité je osvojení kompenzačních strategií! Pacienti mohou mluvit dialektem, slangem, obecnou češtinou. Medik se při kontaktu s rodilými mluvčími (pacienty) setká s jazykem, který charakterizují různé sociokulturní aspekty. Použitím kompenzačních strategií dokáže vrátit komunikaci do spisovné podoby.

Pragmatická kompetence

Při pokusu o deskripci pragmatické kompetence se nevyhneme otázce, co je komunikačním záměrem studenta-medika. Na začátku studia je to samozřejmě snaha rozumět každodenním výrazům a základním frázím vztahujícím se ke každodennímu běžnému životu, postupně ale stále více nabývá na významu další, prvořadý cíl jeho studia češtiny, a to schopnost realizovat efektivní komunikaci s pacientem, tzn. pochopit, co je pacientem sdělováno, a adekvátně na toto sdělení reagovat, vést rozhovor. V těchto situacích medik musí být úspěšným účastníkem komunikace, neznamena to ale, že stejně úspěšný bude i v jiných, s jeho přípravou na povolání nesouvisejících, situacích. Při interakci medik – pacient se totiž stále pohybuje v hranicích předvídatelných situací (tj. předem „nacvičených“ v hodinách českého jazyka) a těžko od něj můžeme očekávat adekvátní reakci v situacích nepředvídatelných (i když ovládá kompenzační strategie). Z výše uvedeného tedy vyplývá, že jeho úroveň znalosti jazyka nepřesahuje většinou B1, ovšem v použitém lexiku a jazykových formách se dostává už na úroveň B2.

Zdařilost komunikace v rozhovorech pacient – lékař závisí tedy do značné míry na pacientovi: na jeho vyjadřovacích schopnostech, sociálním prostředí, vzdělání; v neposlední řadě také na jeho vstřícnosti. Na komunikační šumy medik reaguje kompenzačními strategiemi.

3. Specifika komunikace zahraničních mediků

Cílovou úrovní pro medika po čtyřleté jazykové výuce neintenzivního typu je tedy Prahová úroveň. Ovšem v reálné schopnosti jazyk používat (tj. v řečových dovednostech) zůstává i medik po 4. ročníku často na úrovni A2. Přesto dochází k přesahu v lexikální složce do úrovně B1/B2. V rámci lingvistické kompetence si studenti osvojí „studentský korpus“ (s přesahem v lexikální složce). Svými řečovými dovednostmi v oblasti zdravotnictví však zůstávají na úrovni B1.

U zahraničních mediků se projevuje rozdílná úroveň řečových dovedností a lingvistických kompetencí. Dalším specifikem je různý stupeň osvojení základních řečových dovedností: čtení, psaní ve všeobecném jazyce není cíleně rozvíjeno, dosažená úroveň je A2. Pokud se týká běžné komunikace s rodilým mluvčím (Čechem), student se také pohybuje na úrovni A2 (s některými tématy se setkávají až v reálné komunikaci, nejsou pro ně trénování). Výjimky představují cizinci českého původu ovládající mluvenou podobu češtiny již před začátkem kurzu.

Požadavky na dosaženou úroveň češtiny u mediků se odvíjejí od jejich komunikačních cílů, což je především realizování interakce se zdravotními pracovníky a s pacienty, předpokládáme ale i vedlejší cíl, a to schopnost komunikovat ve škole a ve volném čase.

Medik ovládající úroveň B1 reaguje na srozumitelnou a spisovnou vstupní informaci (sociolingvistická kompetence), dokáže zvolit lexikum a fráze odpovídající každodenní situaci ve škole či v nemocnici (lingvistická a sociolingvistická kompetence).

4. Jak popsanou úroveň naplňují učebnice lékařské češtiny

Všechny učebnice lékařské češtiny, které jsou v současné době k dispozici, předpokládají znalost gramatiky alespoň na výše popsané úrovni odpovídající B1. Ovšem kudy vede studentova cesta k jejímu dosažení žádného z autorů, jejichž materiály využíváme, nezajímá. Lektoři používají v kurzu učebnici všeobecné češtiny, jež naplňuje požadavky Rámce na úrovni A1–A2, pokud se týká specifických pojmů v oblasti Zdraví pouze částečně v lekcí 13, k níž studenti dospějí po třech letech studia. Proto se ve druhém semestru 2. ročníku začíná pracovat s **Talking Medicine** (Iveta Čermáková), která však předpokládá znalost úrovně B1. Z toho vyplývá skutečnost, že práce s ní není jednoduchá ani pro učitele ani pro studenta.

Učební materiál obsahuje 33 lekcí a je rozdělen do tří sekcí (Člověk a nemoc, Anamnézy a Lékařské dokumenty). Lékařská čeština je zde prezentována prostřednictvím dialogů lékař – pacient a krátkých textů. Studenti si získávají potřebné lexikum z Vocabulary a Useful phrases. Procvičují si jazyk v testovacích úlohách zaměřených na lexikum a fráze. Překladovým cvičením se kniha důsledně vyhýbá. Anglické termíny jsou obsaženy pouze v matching exercise (Spojte sloupce). Dovednost produktivního psaní se v učebnici nevyžaduje. Záleží na učiteli, jak ji do výuky zapojí, a na cílech kurzu. U medika, absolvujícího praxi v klinických oborech v českých nemocnicích, se psaní očekává. Od 3. ročníku by měl být schopen zaznamenat přesně a správně chorobopis pacienta podle předem stanovené formy. Základní komunikační dovedností zůstává mluvení (anamnestický dialog). Poslech je trénován jednoduchými poslechovými cvičeními. Gramatika není obsažena, protože se u studentů již předpokládá gramatická přesnost a správnost na úrovni B1.

Od lekce 2 do lekce 10 převažují dialogy s dominantní pozicí pacienta; při prezentování anamnéz (lekce 16–29) se přirozeně přejde ke komunikaci s dominantní rolí lékaře (anamnézy u jednotlivých systémů).

Lékařská čeština (Ivana Mokrošová) obsahuje především texty monologické; rozvíjí zejména dovednost čtení a předpokládá vstupní úroveň studenta B1. Cvičení za texty vypadají, že rozvíjí lingvistickou kompetenci v oblasti gramatiky (Dejte do minulého času, Vytvořte imperativ), ale opět není jasné, jak k požadované úrovni studenti vlastně dospějí. Učebnice zahrnuje studenty stále novými pojmy a strukturami v takovém množství, že ji není možné soustavně používat. Případný uživatel se velmi rychle dostává k textům na úrovni C1 (složitá syntax, abstraktní jazyk), kde se musí cítit zcela ztracen.

Fakultativní materiál **Needs of patients** (Dominika Grundová) nemůže být hodnocen jako materiál vhodný pro rozvíjení kompetencí a dovedností mediků, protože obsahuje fráze a slovní zásobu bez vysvětlení gramatiky. Můžeme jej přirovnat k běžným konverzačním příručkám, které používáme, když jedeme na dovolenou do cizí země, jejíž jazyk neovládáme, a potřebujeme realizovat pouze základní informační výměnu. Proto se tato *Phrasebook* doporučuje studentům pro usnadnění praxe v oboru Ošetřovatelství/Potřeby pacientů.

5. Specifické pojmy týkající se zdraví v českých popisech úrovní A1–B2 SERR

V této části se chceme věnovat srovnání specifických pojmů z hlediska očekávaného postupného rozšiřování. Vycházíme z předpokladu, že zdokonalováním kompetence lexikální se rozvíjí i kompetence gramatická. Když se na úrovni A1 ptáme pacienta *Jak se cítíte?* a pacient umí reagovat větami typu *Cítím se dost špatně*, tak na úrovni A2 by se měly objevit doplňovací otázky typu *Kdy vás to začalo bolet? Jak dlouho vás to bolí?* Stejná otázka *Jak se cítíte?* se objevuje i u B2 s novými spojeními *Cítím chlad/dotyk*. Fráze *objednat se k lékaři*, prezentovaná na B2, je ovšem v učebnicích, jež vycházejí z Rámce, obsažena již na úrovni A2. A co fráze *Lékař mi předepsal tablety* či *Za týden přijdete na kontrolu* z B2? Nepatří do A2? (Rovněž zařazení struktur *Chodí do školy*, *Studuje na univerzitě historii*, *Telefonuje kamarádovi* následující za zdravím z B2 je přinejmenším diskutabilní.)

Popisy úrovní A2 a B1 důsledně zopakují vše, co bylo řečeno v úrovních předcházejících, a opatrně rozšíří lexikum a přidají některé slovesné vazby. Navíc při porovnávání úrovní A1 a A2 dojdeme k závěru, že A1 má vyšší nároky v oblasti specifických pojmů než A2. U B2 se rozšiřuje arzenál nemocí a zdravotních potíží a zdravotnických služeb.

U českého popisu úrovně A1 se lékařská čeština objevuje v kapitole **Anticipované komunikační situace pro A1**, kde jsou uvedeny *základní fráze* spojené s návštěvou lékaře³⁵: v čekárně: *Další, prosím! Kdo je na řadě?*, dotaz na dokumenty: *Máte pojištění/pas? Mám zdravotní pojištění (průkaz)*, dotazy na potíže: *Co je vám? Co vás bolí? Jak se cítíte?*, popsání potíží: *Mám horečku, kašel, Bolí mě tady* předpokládající vizuální oporu, *Bolí mě břicho*, lékař navrhuje léčbu: *Potřebujete... Musíte... Dám vám... Napíšu vám... .*

V kapitole **Obecné pojmy** v části **Vlastnosti** se setkáváme s frázemi popisující teplotu (*Jakou máte teplotu? Měřil jste si teplotu? Je mi chladno*), věk, fáze lidského života a fyzický stav člověka.

Specifické pojmy³⁶ z oblasti **Zdraví** jsou v A1 poměrně rozsáhlé; vedle názvů částí těla a důležitých orgánů jsou zde obsaženy fráze mapující **fyzický stav** jak z hlediska lékaře (*Jak je ti/vám? Jak se cítíš/cítíte? Co je ti/vám? Jak je ti/vám? Teď musíte odpočívat, Vypadáte dobře*), tak pacienta (*Bylo mi špatně, Jsem moc unavený*). Pozornost je věnována osobní hygieně včetně sloves (*česat se/učesat se, mýt se/si/umýt se/si, holit se, barvit si vlasy, dát se ostříhat*).

Z hlediska studia medicíny jsou velmi důležité pojmy popisující **zdravotní potíže**:

³⁵ Hádková, M. – Línek, J. – Vlasáková, K.: *Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A1*. Praha, MŠMT 2005, s. 92.

³⁶ Tamtéž, s. 210–212.

- mít/dostat + A (název nemoci):
Mám angínu. Dostal chřipku.
- zdravý
- nemocný
- zdraví: *Jeho zdraví je dobré.*
- nemoc: *Chřipka je nemoc.*
- nastydlý
- rýma
- kašel
- chřipka
- angína
- horečka/teplota: *Máte horečku?*
- bolí + D pers. + N: *Bolí mě hlava.*
- alergie na + A: *Mám alergii na mléko.*
- *Co je ti/vám?*
- *Co tě/vás bolí?*
- operace: *Potřebujete operaci.*
- operovat + A: *Budeme operovat srdce.*
- rána
- zranit se: *Máte zranění na ruce.*
- zranění
- zraněný: *Mám zraněnou nohu.*
- zlomit si + A: *Zlomil si ruku.*
- sádra: *Dáme nohu do sádry.*
- obvaz
- náplast/rychloobvaz
- žít: *Bude určitě žít.*
- živý
- zemřít
- mrtvý: *Je bohužel mrtvá.*
- mít dietu
- brát + A: *Budete brát ty kapky.*
- ...krát denně: *Beru prášky třikrát denně.*
- být na neschopence
- být v rekonvalescenci
- být diabetik/diabetička

Rovněž seznam pojmů v oblasti **zdravotnických služeb** je velmi obsáhlý; pro A2 je téměř stejný.

- nemocnice
- pohotovost
- poliklinika
- ordinace
- sanitka
- lékař/doktor
- lékařka/doktorka
- sestra
- pacient/pacientka
- objednat se: *Musíte se objednat.*
- prohlídka
- ošetření
- recept (na léky)
- další: *Další, prosím.*
- být na řadě: *Kdo je na řadě?*
- lékárna
- lék/léky
- tableta/prášek
- kapky
- inzulín
- antibiotika
- antikoncepce
- vitamín
- injekce
- brýle
- kontaktní čočky
- rentgen

Kromě výše uvedených specifických pojmů se na úrovni A1 požaduje znalost pojmů z oblasti **zdravotního pojištění** (*zdravotní pojišťovna, zdravotní pojištění, Jste určitě pojištěný?*) a **základní označení pro lékaře specialisty** (*zubař/dentista, zubařka/dentistka, chirurg, oční lékař/lékařka, psycholog/psycholožka, psychiatr/psychiatricka*).

Podle českého popisu úrovně A2 má být student „schopen hovořit s lékařem o svém zdravotním stavu a porozumět jeho pokynům. Je schopen na téma zdraví (zdravý způsob života) a zdravotnických služeb jednoduchým způsobem diskutovat.“³⁷ Opět se setkáváme s frázemi typu *Cítím se špatně, Bolí mě hlava*. Nově si student osvojí tři vnitřní orgány (*srdce, žaludek, plíce*).

³⁷ Čadská, M. a kol.: Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A2 podle SERR. Praha, MŠMT 2005, s. 99.

Prahová úroveň pouze konstatuje, že „student je schopen hovořit o svém zdravotním stavu a osobní hygieně.“³⁸ Slovní zásoba se zde nerozšiřuje; nová jsou pouze slovesa popisující zranění (*zranit se, padat, upadnout, zlomit si, spálit se, říznout se*). Názvy nemocí zcela chybí.

Lexikální exponenty specifických pojmů uvedené na úrovni B2 používají studenti, „kteří mají zájem rozšířit svoje komunikativní schopnosti v oblasti témat *Prahové úrovně* až na úroveň B2.“³⁹ Podle českého popisu představují „podněty, které mohou být užitečné studentům snažícím se rozvinout tematicky orientovanou schopnost na úrovni B2.“⁴⁰ Kromě fráze *Jak se cítíte?* známé již z A1 jsou pro B2 vybrána slovesa popisující **fyziický a psychický stav**⁴¹ (*unavit se, odpočinout si, onemocnět, uzdravit se, rozčílit se, uklidnit se, mračit se, smát se, usmívat se*). Částečně se rozšiřuje se slovní zásoba týkající se **zdravotních potíží**:

- a) názvy nemocí (chorob)
 - angína
 - být nastydlý/nachlazený
 - dna
 - chřipka
 - infarkt
 - infekce
 - kašel
 - mrtvice
 - rakovina
 - rýma
 - onemocnění mozku
 - revmatismus
 - srdeční choroby
 - tuberkulóza, tyfus
 - zánět průdušek
 - záchvat
 - zápal plic
 - spalničky, příušnice

- b) projevů nemocí:
 - horečka, teplota (*Máte horečku. Má vysokou/zvýšenou/normální teplotu.*)
 - zimnice
 - bolest, bolet/zabolet A / v L (*Bolí mě hlava, zub. Bolí mě v zádech. Bolí mě v krku.*)
 - kašlat

- c) názvy potíží a terapie:

³⁸ *Prahová úroveň – čeština jako cizí jazyk*. Strasbourg, Council of Europe Publishing 2001, s. 189.

³⁹ Adamovičová, A. – Bischofová, J. – Cvejnová, J. a kol.: *Čeština jako cizí jazyk. Úroveň B2*. Praha, MŠMT 2005, s. 215.

⁴⁰ Tamtéž, s. 215.

⁴¹ Tamtéž, s. 236.

operace, operovat A (*Budou mě operovat.*)
ošetřit A
stehy
poranit se, poranit si A (*Poranila si nohu,*)
úraz (*Měl jsem úraz.*)
nehoda
zranit se
rána, zranění
první pomoc

nosítka
ošetření rány, obvaz
padat, upadnout, zlomit si A
otřes mozku
spálit se (o + A)
říznout se, pořezat se (*Řízl jsem se do prstu.*)
pohmoždit si A
vymknout si kotník
zanítit se, hnisat/zhnisat
hojit se (*Rána se už hojí.*)

zlomenina, popálenina jizva
fixovat, (sádrový) obvaz,
sádra
být přepracován
stres
žít, být naživu, mrtvý, zabitý,
zabít
mít dietu

Pod názvem **zdravotnické služby**⁴² si student vybírá

- jména různých druhů ošetření,
- jména nemocničních oddělení,
- jména lékařského personálu,
- jména různých druhů léků a zdravotnického materiálu,
- slova bez specifikace známá již z předchozích úrovní.

6. Závěr (Otázky kolem českých popisů jazykových úrovní)

V roli posluchače dosahuje zahraniční medik nepochybně vyšší komunikativní kompetence. Pacientovi z velké části rozumí a dokáže informaci zpracovat a dále ji předat (referuje lékaři-školitel, eventuálně lektorovi češtiny). Bohužel paralelní existence spisovného jazyka a jazyka běžně mluveného je faktorem ovlivňujícím úspěšnost komunikace.

Jako mluvčí je medik limitován především zkreslenou výslovností a často nesprávným přízvukem; roli zde hraje i omezený rozsah aktivní slovní zásoby a neadekvátní gramatické ztvárnění.

Na závěr bychom připomněli jednotlivé deskriptory úrovní A1–B2 týkající se konkretizace cílů a specifických pojmů v oblasti lékařských a zdravotnických služeb. Pro A1 se v rámci sociokulturních kompetencí předpokládá, že „cizinec by měl být seznámen s aktuální zdravotní politikou České republiky (zdravotní pojištění, možnost ošetření, pohotovostní služba, záchranná služba, okolnosti pobytu v nemocnici nebo na klinice).“⁴³ Požaduje také informovanost o zdravotních rizicích (TBC, hepatitida, AIDS) a o povinném očkování.

V rámci popisu cílů a jejich konkretizace pro A2 se předpokládá, že student umí

- číst s porozuměním tabulky s ordinačními hodinami lékaře, specializací lékaře, názvy nemocničních oddělení, jednoduché instrukce pro pacienty v čekárně (typu: *Vypněte mobil, prosím*);
- objednat se u praktického lékaře nebo v nemocnici;
- jednoduchým způsobem popsat své zdravotní potíže a odpovědět na otázky lékaře, které se týkají místa bolesti, doby trvání bolesti, dalších příznaků nemoci (jako je nevolnost, horečka, kašel, rýma atd.);
- rozumět jednoduchým pokynům a radám lékaře;

⁴² Tamtéž, s. 238:

⁴³ Hádková 2005, s. 27.

- opatřit si léky v lékárně.⁴⁴

Úroveň B1 požaduje od studentů dovednost

- číst vývěsky (např. ordinační hodiny, specializace lékaře, tabule s názvy nemocničních oddělení, pokyny pro pacienty);
- domluvit si telefonicky dobu prohlídky nebo vyšetření praktickým lékařem nebo v nemocnici;
- popsat zdravotní potíže a upřesnit místo a druh bolesti i další příznaky;
- rozumět pokynům a radám lékaře;
- opatřit si léky v lékárně a rozumět informacím a pokynům ústním i tištěným na obalu léku nebo na příbalových letáčích.⁴⁵

Popis rozšířené charakteristiky v oblasti zdraví pro B2 je zcela totožný s B1. Předpokládá se totiž, že komunikativní situace na úrovni B2 „budou zvládat s větší pružností než na Prahové úrovni, a to i tehdy, když se situace zkomplikuje anebo dozná nečekaný obrat.“ A protože jejich jazykové možnosti by měly být více propracované (zejména mají větší slovník), „budou studenti schopni vyjádřit to, co je třeba, co potřebují nebo co zamýšlejí přesněji a s menší potřebou sáhnout ke kompenzačním postupům (strategiím), i když je plně nevyloučí“ (Adamovičová 2005, s.3).

Srovnáním jednotlivých stupňů dovedností jsme znovu zjistili, že nedochází k jejich předpokládanému (a logickému) rozšiřování. Cíle zůstávají naprosto totožné a většina pojmů se v seznamech stále opakuje. Vede nás to k zamýšlení nad charakteristikou úrovně češtiny z hlediska potřeb komunikantů. Vždyť úspěšná komunikace v češtině je možná již/teprve po zvládnutí cílů popsaných autorským kolektivem vedeným M. Hádkovou a nazvaným úrovní A1! Znamená to tedy, že cíle odpovídající úrovni B2 v oblasti Zdraví a zdravotnictví dosahuje student už na úrovni A1?

Z vlastní zkušenosti získané při tvorbě učebních materiálů pro úroveň A1–A2, které vycházejí z českých popisů Rámce, můžeme potvrdit, že u jazyka flektivního skutečně potřebujeme k dosažení komunikačního cíle dle Rámce vyšší úroveň lingvistické kompetence (např. gramatické a sémantické). Jak je zmíněno v popisu A1, nesmíme zapomenout, že i v jednoduchém českém komunikátu se setkáváme s tvary obsahujícími koncovku. Takové tvary mohou tvořit celý komunikát, aniž by příjemci poskytovaly kontext potřebný k uvědomení si vztahu k tvaru u „základní“ či „slovníkové“ formě (*Chcete rajčatovou? Dám si kávu, Jakou máte teplotu?*). Z výše uvedeného vyplývá, že úroveň A1 pro češtinu se shoduje s ostatními evropskými jazyky v cílech a jazykových funkcích, nikoli však v oblasti lingvistických kompetencí (u A1 gramatické minimum, vokabulář, index komunikačních situací). A není tomu tak u všech slovanských jazyků?

Student, který dosáhl Prahové úrovně podle SERR, umí komunikovat o sobě, o škole, kde se jazyk učí, o své práci, i když stále potřebuje spolupráci partnera v komunikaci. Od uživatele Prahové úrovně se očekává, že bude schopen se vyrovnat s požadavky, které na něho klade komunikační situace, na niž není připraven. Co z toho platí pro mediky? V roli čtenáře umí odhadnout význam neznámých slov a slovních spojení podle kontextu a správně interpretovat významy tzv. internacionalismů. V komunikaci se s jistotou pohybují pouze v předvídatelných situacích (odebrání anamnézy), na něž jsou cíleně připravováni. V nepředvídatelných situacích většinou potřebují vstřícnost a pomoc komunikačního partnera či komunikátora.

⁴⁴ Čadská 2005, s. 7.

⁴⁵ Prahová úroveň 2005, s. 6.

Komunikace medika a jeho pacienta je jistě autentická, ale aktuální komunikační situace je poznamenána komunikační „hranicí“. Medikovo počáteční soustředění na formu promluvy částečně brání pochopení obsahu komunikace; jeho komunikační potenciál se rozvíjí postupně při výcviku lékařských dovedností. Přesto představuje komunikace v češtině primární motivační efekt; málokterý obor nabízí tak bezprostřední použití odborného jazyka v reálné situaci (praktická cvičení v klinických oborech) a zpětnou vazbu jako právě studium medicíny a cílového jazyka v cizí zemi.

Literatura

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

Adamovičová, A. – Bischofová, J. – Cvejnová, J. a kol.: *Čeština jako cizí jazyk. Úroveň B2 podle SERR*. Praha, MŠMT 2005.

Čadská, M. a kol.: *Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A2 podle SERR*. Praha, MŠMT 2005.

Grundová, D.: *Needs of Patients. Czech – English Phrasebook for beginners*. 2. revidované vydání. Praha, Eurolex Bohemia 2004.

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

Mokrošová, I.: *Lékařská čeština*. Praha, Galén 2007.

Prahová úroveň – čeština jako cizí jazyk. Strasbourg, Council of Europe Publishing 2001.

Summary

Approaches to Effective Communication of International Students of Medicine with Czech Patients and Colleagues

The paper characterizes final levels of Czech as a foreign language in teaching international students of medicine. It describes the actual state of the Czech for Foreigners subject taught from the 1st to the 4th year of study to students of general medicine and dentistry at the Faculty of Medicine, Masaryk University in Brno. At the same time, using a comparative method, the paper evaluates the way the Threshold Level for Czech as a Foreign Language is reflected in the used materials such as Talking Medicine (by I. Čermáková) and Medical Czech (by L. Mokrošová). The article also points out the overlap into the Vantage Level, in particular regarding general notions and lexical exponents of specific notions at B2 level. In addition, it deals with the way referential levels for Czech as a foreign language reflect the needs of international students of medicine in the Czech Republic.

LANGUAGE EDUCATION IN BUSINESS STUDIES AND ITS TARGET LEVELS ACCORDING TO THE COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES

Hana Romová

Vysoká škola obchodní v Praze, o.p.s

The University of Business in Prague is a non-profit organization offers bachelor programs in International Territorial Studies – Tourism, Informatics in Tourism, Aviation Transport Services in Tourism, Guiding in Tourism. There are the following Master programs in Tourism Management and Master in Aviation Business Management. Study of foreign languages belongs to the main subjects. Students study obligatory two foreign languages and other two languages are optional. Languages are studied during the whole study although there have been changes in the syllabi with the new accreditation. At present during the first years of study in the bachelor study program at the end of the study there is a final state exam in the main foreign language. It was feasible to continue with the main foreign language during the master study programme for terms. This has changed and students accomplishing their Master studies pass their exams in foreign languages for the last time. From this academic year on students will continue with their first language only for one term of their Master studies.

When writing their graduation papers – bachelor papers and master theses there are the topics written in Czech and English as well and the summary has to be in the English language. Part of the final exams is a short summary of their bachelor paper and a discussion about it. There is of course a lack of knowledge of formal written English. So part of language tuition is attention paid to practical issues of the writing process, especially in the third year of study.

In this field of study foreign languages play an inseparable part of everyday life and form an inseparable part of the preparation of specialists in this sphere. Subject matter of the studies for future specialists in tourism has to comprise topics concerning the development of tourism, future trends in tourism, holiday types, geography of tourism, sustainable tourism, statistical reports, promotion and marketing in tourism, sustainable and responsible tourism and intercultural communication. With our accession to the European Union our country has to comply with the standards to make international comparison possible and to use the same tourism satellite accounts and sectoral operational programmes for tourism and use the same approved unified terminology.

The tourism industry is one of leading industries worldwide. It is generally considered a significant economic contributor to the gross national product and the largest creator of jobs.

It belongs to one of the most dynamically developing activities. Nowadays tourism is much more sophisticated, the lifestyle of tourists has changed a lot and tourists demand new products and they want to participate actively in tourism activities. All these new products must get a name, without that understanding between consumers and providers of the service would not be possible. The tourism industry offers employment to over one hundred million or people in the world and the World Tourism Organization forecasts a further growth of international tourism. With our accession into the EU there is a strong tendency for a common language not only because the costs of translations are very high. Nevertheless the policy of the EU consists since its beginning also in the principle of multilingualism, which means that the national languages of all member states have the same status. This is related to the European citizen's right of language identity. The value and plurality of languages is being stressed

and the interest of language acquisition supported. On the contrary to globalization tendencies in other fields of social reality it demanded the preservation of all European languages.

With the accession into the European Union our country is bound to implement the European Standard, the terminology of which is intended to serve as a common language.

The development of tourism depends on the development of the infrastructure in the region.

That is why individual regions are encouraged to prepare their own regional operational programmes. Future tourism planners on regional and local levels will have to be able to read EU documents on regional policies and prepare regional development plans and projects. All the cooperation with the EU must be submitted in English. The completion of terminology of the tourism industry has not been completed yet. Professionals use the adjective „tourism” in expressions like „tourism industry”, „tourism activity”, „tourism product” whereas the laymen uses „tourist” instead. The terminology of the tourism industry develops very fast, each season brings new tourism products and activities.

For students and future specialists in the tourism trade it is important to have an economic background, to master business correspondence and communication. That means from the economic side of view understanding statistical reports in the form of tables and

charts showing trends of travel and tourism is a must for a specialist in tourism. Information related to tourism and travel are displayed on pie charts, block charts and line graphs.

Learners have to be able to deal with different forms and have for example to fill in customer enquiry forms and to know the needs of different types of travellers, not to forget to mention visa requirements. Writing business letters – especially travel agency correspondence when dealing with clients, making reservations and making ticketing arrangements, acknowledgements of complaining letters are also a prerequisite. An important part is organizing business trips, conferences and conventions.

The terminology develops very quickly, that is why we cannot limit ourselves to traditional textbooks and have to cooperate with professionals in the business, with regional authorities

to update our study materials. For example the term reception. Professionals prefer to use the term front office or front desk rather than reception, because reception is also a term for a social event often held in hotels. A further part is promotion and marketing in tourism – there are different types of advertising and promotion and competition in the travel agency business is tough. Businesses want to get participate in the market must know how to gain customer confidence, present their products, and ultimately close the sale. Learners have to know the role of advertising which plays a major part in helping to sell goods in the market and is often used to launch a new product. Market research which is used to identify what the consumers want. The results are used to anticipate what consumers will want in the future, what they are willing to spend and how to persuade them to buy. This information is used before putting a new product on the market. Promotion on the Internet is a new way of promotion and skills as designing a web site and planning promotional campaigns belong in here. There are of course problems connected with the development of tourism in the world, with over-consumption and waste and so terms and study fields like sustainable or responsible tourism have appeared. The problems

mean overuse of water and natural resources, using resources in a sustainable way, maintaining biodiversity and on the other hand to integrate tourism into planning and to support local economies. We have also to mention intercultural communication. Different countries and cultures have different ways of behaving and international etiquette is an important topic since social behaviour and local customs have to be well known by a professional of the travel trade. He or she should know about introducing, bargaining, tipping, behaviour in business meetings etc. Let us mention some examples, e.g. introducing and behaviour towards women – when meeting a person in Spain or France it is acceptable to kiss a lady on her cheeks. In Egypt and the Middle East this would be unacceptable, but it is acceptable with men. For the Japanese it is unacceptable to blow one's nose in public and touching a child's head in Thailand can be even legally sanctioned.

Topics of the syllabus

Guiding. Working as a Tour Guide. How to be a Good Guide. A Guided Tour. Guide Commentaries. Promotion and Marketing in Tourism. Types of Advertising and Promotion.

What is Marketing. Selling Holidays. How to Sell a Product. Types and Market Segments.

Holiday Advertisements. Holiday Promotion on the Internet. Designing a Web Site. Planning a Promotional Campaign. Developments in Tourism. Future Trends in Tourism. Advantages and Disadvantages of Tourism. The History of Tourism. Statements About Travel and Tourism. Future Trends in Tourism. The Effects of Tourism in the World. How to be a Good Tourist. The Impact of Tourism. Tourism and the Environment. Sustainable Tourism.

Marketing Tourism Responsibility. Computer Language and Computer Safety at Workplace. Intercultural Communication. Language testing. During the first years of the existence of the Vysoká škola obchodní v Praze, o.p.s. / University of Business in Prague there were regular entrance exams in languages as well. This was a good thing to give an overview about the level of the foreign language knowledge of our prospective students. Even if language groups were not formed according to the exact language knowledge of students the overall results at the end of the term were satisfying. Students in these mixed groups were motivated and their final results at the final exams were satisfying.

Nevertheless there was a period when we tried to group students according to their level of language knowledge even for the study of their first language. We found out, quite surprisingly, that students with a low level of language knowledge – beginners and lower intermediates – were not at least motivated to learn more, to improve to get faster on a higher level, but were satisfied within the group of equals.

According to this experience we do not try to form lower and higher levels of groups according to language knowledge concerning the first language, in which students have to pass their final exams. Students who enter tertiary education, university, are supposed to have a good command of at least foreign language and have passed their school leaving exam in this language. So we start teaching the language as specialist language at intermediate to upper-intermediate level using corresponding textbooks.

There are altogether six terms, or three years of teaching the first foreign language. This year we started with a placement test in the first lesson in the 2nd year of study of the academic year 2011/2012. The results showed that level B2 according to the Common European Framework of

Reference for Languages already reached 32 % of students, 65 % of students were at level B1 and 3 % at level A1, which is of course not satisfying. By the end of summer term we will have carried out another survey with the same groups of students and by then the results will have been compared with those of the winter term.

Our aim is to prepare students for their final exams at the end of the third year of study when they have to pass a written test and an oral exam at least at level B2 of the Common European Framework of Reference for Languages. The oral exam consists of two parts – one is a question concerning 25 exam topics and the second part is a presentation and discussion about the student's bachelor paper. That is why specialist language knowledge, in our case specialist language for tourism and economics is a presupposition for passing the exam.

Rozřazovací testy pro 2. ročníky PS oboru CR/SLD

2. ročník bakalářského studia oboru: PS CR, SLD

Zimní semestr 2011/2012

Celkové výsledky testů (říjen 2011)

Celkový počet studentů, kteří prošli testem úrovně jazykové kompetence A2–B2 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky Rady Evropy: 258 studentů

Test splněn na:	počet studentů:	procento z celkového počtu studentů:
80 % a více	19	7 %
70 % a více	54	21 %
60 % a více	116	45 %
Méně než 60 %	66	27 %

Úrovně jazykové kompetence:

Dosažená úroveň / počet bodů:	počet studentů:	počet studentů v %
B2 / 46–70	82	32 %
B1 / 24–45	168	65 %
A1 / 0–23	7	3 %

Závěr:

Požadovanou úroveň B2 dosahuje pouze 1/3 studentů.

Ukázka části rozřazovacího testu

Rozřazovací test 1 – Anglický jazyk

A2

1. Whereyou born?

- a) did
- b) are
- c) were

2. Buses aren'tcars.

- a) as fast as
- b) as fast than
- c) faster as
- d) that

3. My birthday is26th March.

- a) on
- b) in
- c) at

4. Howyour name?

- a) are you spelling
- b) do you spell
- c) spell you

5. Wheretravel this summer?

- a) will you
- b) do you
- c) are you going to

B1

6. I don't like getting up early.

- a) So do I.
- b) Neither do I.
- c) So I.

7. Have a cup of coffee with me,?

- a) don't you
- b) won't you
- c) will you

8. After Ireading the book I went to the library.

- a) finish
- b) have finished
- c) had finished

9. I'd rather youanyone what I said.

- a) didn't tell
- b) wouldn't tell
- c) don't tell

10. I feel lonely in this city. I wish I.....more people here.

- a) know
- b) knew
- c) known

B2

11. Shevery pretty when she was young.

- a) had to be
- b) must be
- c) must have been

12. Whowas coming to see me this morning?

- a) you said
- b) did you say
- c) did you tell

13. The matchby 9 o'clock.

- a) will finish
- b) will be finishing
- c) will have finished

14. They climbed through the window without.....

- a) having seen
- b) being seen

c) having been seen

15. It was.....journey.

- a) a three-hours
- b) three hours
- c) a three-hour

Read the text and choose the best word or phrase. Fill in the blanks with the correct letter (a–o). There are more words than you need.

The Phoenicia is the latest addition to our world-famous (1).....of luxury liners. It has over 100 fully equipped (2)..... and has a large(3)with a wonderful view of the sea. The(4)..... include a gymnasium, a cinema, a ballroom, and on the top (5)there is a sun garden and swimming pool. There are three restaurants, and we also offer twenty-four-hour(6) From the moment you(7), the (8)..... will be on hand to look after your every need. We pride ourselves on putting our (9)first and are sure that when you (10)....., you will want to return.

- | | | | |
|-----------------|--------------|---------------------|---------------|
| a) facilities | b) fleet | c) floor | d) passengers |
| e) check-out | f) embark | g) chain | h) porthole |
| i) double rooms | j) deck | k) two-berth cabins | l) crew |
| m) staff | n) disembark | o) cabin service | |

Literatura

El-Hmoudová, D.: English for Tourism, Odborná angličtina pro cestovní ruch. Plzeň, Fraus 2002.

Harding, K.: English for Tourism, Going International. Oxford, Oxford University Press 2007.

Jacob, M.: English for International Tourism. Longman 1997.

Kaftan, M. – Horáková, M.: English in Economics, Angličtina v ekonomii a hospodářství. Praha, Karolinum 2002.

McCarthy, M. – O'Dell, F.: English Vocabulary in Use, Advanced. Cambridge, Cambridge University Press 2005.

Míšková, Z.: English in the Tourism Industry. Praha, Ekopress 2005.

North, B. – Angeles, O. – Sheehan, S.: *A Core Inventory for General English*. British Council/EQUALS (European Association for Quality Language Services) 2010.

Summary

The aim of this contribution is to share knowledge and experience of university teachers teaching specialist economic language and language for tourism, with specific methods of teaching and evaluating language competences of students according to the demands of the Common European Framework of Reference for Languages. One of the topics is the development of new teaching materials using modern information technologies. Since language knowledge is a key competence and is considered as an inseparable part of the specialist competence of a university graduate. It is our aim to ensure that students reach this competence in at least two foreign languages. Raising the level of language knowledge and language skills will lead to higher professional qualifications and in this way to higher competitiveness of university graduates on the labour market. English for the travel trade means professionally orientated learning based on practice. Subject matter of the studies for future specialists in the travel trade have to comprise topics about the development of tourism, future trends in tourism, different types of holidays, geography of tourism, sustainable tourism, statistical reports, promotion and marketing in tourism, sustainable or responsible tourism and intercultural communication. With our accession into the European Union our country has to comply with the standards to make international comparison possible and to use the same tourist satellite accounts and sectoral operational programmes for tourism and use the same approved unified terminology.

SYNTAX VE VÝUCE ČEŠTINY JAKO CIZÍHO JAZYKA (V KONTEXTU SERR)

Stanislav Rylov

Nižegorodská státní univerzita Lobačevského, Nižnij Novgorod

Učení se češtině jako cizímu jazyku samozřejmě zapojuje do všech rovin jazykové struktury. Jaká je přitom role syntaxe? Domníváme se, že syntaktické jevy hrají velmi důležitou úlohu ve výuce češtiny jako cizího jazyka na všech úrovních podle SERR. To je způsobeno tímto:

1. Syntax hraje rozhodující konstruktivní roli v jazykové komunikaci, protože právě syntax organizuje a zpevňuje plynulou mluvu: slova (tvary slov) a syntagmata se spojují pro vyjadřování určitých informací podle syntaktických pravidel a modelů, které existují v syntaxi tohoto jazyka. Je jisté, že hlavní syntaktickou jednotkou je *jednoduchá věta-výpověď*: právě jednoduchá věta-výpověď je základní komunikační jednotka jazyka-mluvy, která slouží k vyjadřování a předávání relativně dokončených informací. Tedy ve výuce češtiny jako cizího jazyka je důležité rozvinutí *syntaktické kompetence* vyučujících, kterou se rozumí soubor znalostí a dovedností, které umožňují vyučujícímu, aby mohl úspěšně komunikovat v českém kulturním společenství. Bez zvládnutí návyků používání a pochopení syntaktických konstrukcí nelze realizovat komunikační kompetenci.

2. Syntax má velký význam pro rozvinutí sociolingvistické kompetence, která je jednou ze součástí komunikační kompetence. Sociolingvistická kompetence se zabývá „znalostmi a dovednostmi, které jsou zapotřebí ke zvládnutí společenských dimenzí jazyka, a koresponduje do značné míry s termínem *realie vnitřní*, neboli *lingvoreálie*“ (Čadská 2008, s. 52). Ale společenské dimenze nepochybně obsahuje i syntax českého jazyka. Student se potřebuje naučit syntaktickým konstrukcím, kterými lze na vhodnou modelovou situaci v reálném životě reagovat, také používání syntaktických struktur sociálně odpovídajícím způsobem v určité situaci. Jde například o syntaktické konstrukce, které projevují pozdravy, představování, poděkování, blahopřání, omluvu, souhlas a nesouhlas, žádost, nabídku, odmítnutí; o zdvořilostní výrazy, o výrazy citově silně zbarvené atd. V řečovém chování, stereotypech společenského styku se akumuluje bohatá lidová zkušenost, svébytnost kultury, způsobu života, životních podmínek daného národa. Je nepochybné, že bez osvojení zásoby těchto syntaktických konstrukcí, bez návyků jejich používání a pochopení není možné ovládnout návyky zjednodušeného řečového styku, není možné úspěšně komunikovat.

3. Právě syntax hraje nejdůležitější úlohu při vyjádření **jazykové mentality**. Syntaktické jednotky, především jednoduchá věta-výpověď, odrážejí určité stereotypy strukturování myšlení, které jsou typické pro tento národ, a realizují etnické vidění světa.

Nejjednodušším příkladem syntaktických konstrukcí, které odrážejí podstatný rozdíl v strukturování myšlení v ruštině a v češtině, je konstrukce s významem „vlastnění něčeho“ (posesivnosti): č. *Mám velkou sbírku známek srov. r. У меня есть большая коллекция марок*. Tato syntaktická konstrukce je podrobně vědecky popsána R. Mrázkem (Mrázek 1990), který ukázal podstatné typologické rozdíly mezi češtinou (*habere*-jazyk) a ruštinou (*esse*-jazyk).

Je velmi důležité, že česká věta-výpověď a vhodná ruská věta-výpověď vyjadřují jazykovou mentalitu *různě*. Pro ruské jazykové povědomí je příznačné, že subjekt *nevlastní* něco, *nemá v držení*, *není majitelem něčeho*. Pro Rusa *něco* (nebo *někdo*) existuje jako by „vedle něho“, „kolem něho“. Naopak, pro české jazykové povědomí je typické přesné vyjádření, že subjekt něco *vlastní*, *má* něco

v držení. Srov. *mám něco* znamená *to je moje*. Tedy místo ruského projevu *У меня есть + Nom.* v češtině je projev, jehož syntaktická struktura se od základu liší: (*Já*) *mám + Ak.* Tato osobitá a příznačná konstrukce se v češtině užívá běžně a může vyjadřovat vedle posesivnosti v užším slova smyslu také i jiné rozmanité vztahy. R. Zimek je určuje jako vztahy posesivity v širším smyslu slova, kde jde: a) o osobní úzký vztah k lidem, hlavně k příbuzným, přátelům, kolegům; b) o disponování předmětem, který nemusí být nutně osobním vlastnictvím; c) o vztažení někoho, něčeho nebo nějaké situace do sféry individuálního nebo kolektivního zájmu, o zainteresovanost (Zimek 1999, s. 19): *Zítřka mám narozeniny*, srov. *Завтра у меня день рождения*, *Děti mají prázdniny*, srov. *У детей каникулы*. Sem patří i známé stavové konstrukce: *Mám už uvařeno*, srov. *У меня уже приготовлено*, *Má napsáno na čele*, srov. *У него на лбу написано*.

Je podstatné, že pro vyučování češtiny jako cizího jazyka je nutný výklad o základních principech tvoření českých větných celků, je třeba nejprve vybudovat základní syntaktickou kompetenci vyučujících (Lommatzsch 2002, s. 176).

4. Syntax je úzce spojena se stylistikou. Výrazové prostředky z roviny syntaktické jsou důležitými stylovými faktory. Jakýkoli řečový styl (styl funkční a jeho typy, styl autorský) má určité syntaktické jevy, které daný styl odlišují od jiných stylů. To může být: různý stupeň významové explicitnosti a koherentnosti, míra syntaktické kondenzace, větší nebo menší složitost syntaktická, stupeň užívání ustálených syntaktických obrátů (frází, formulí), vysoká nebo malá četnost určitých syntaktických konstrukcí, délka věty (věty extrémně dlouhé nebo naopak krátké, heslovité) atd. (Encyklopedický slovník češtiny 2002, s. 448–451). Proto jsme přesvědčeni o tom, že syntaktickou kompetencí vyučujících se rozumí ovládnutí návyků pochopení a používání stylistických příznaků syntaktických prostředků češtiny, osvojení základních principů tvoření českých textů různých funkčních stylů.

Vzhledem k těmto skutečnostem pokládáme za nutné ukázat tyto základní metodické principy výuky české syntaxe pro cizince:

1. Rozvinutí základní syntaktické kompetence vyučujících, kterou pak bude cizinec moci samostatně upevňovat a rozšiřovat: „správné tvoření vět a souvětí je pouze jedním z předpokladů komunikační úspěšnosti, třebaže důležitým“ (Společný evropský referenční rámec... 2006, s. 245).

2. Nutnost *postupného osvojení* syntaktické kompetence. Nemusejí být vždy prezentovány všechny syntaktické konstrukce, modely vět. Jedním z nejdůležitějších metodických požadavků je přecházet ze snadného do nespodného, z prostudovaného do neprostudovaného. Je jisté, že dostatečná znalost morfologických tvarů a dostatečná zásoba lexika je nezbytným předpokladem pro osvojení syntaktické kompetence. Spojujícím článkem mezi morfologickou, lexikální a syntaktickou rovinou je *syntagma*, a proto je mu třeba věnovat značnou pozornost. Když se postupnému osvojení zásoby syntagmat a jejich funkcím při výuce cizího jazyka nevěnuje dostatečná pozornost, „zůstane syntaktická kompetence cizince ve stádiu nejisté manipulace s formami a lexémy“ (Lommatzsch 2002, s. 182).

3. Jedním z důležitých faktorů úspěšného zvládnutí české syntaxe je *cyklické opakování*, kdy se k několika základním syntaktickým jevům postupně přidávají další.

4. Ve výuce syntaxe češtiny jako cizího jazyka je nezbytný *integrováný* sociolingvistický a sociokulturní přístup. Tento přístup přímo vede k tomu, aby jak sociolingvistická, tak sociokulturní

kompetence byla cílem výuky na všech úrovních podle SERR, tedy hodiny cizího jazyka se výrazně obohacují.

5. V případě blízkce příbuzných jazyků, jako jsou čeština a ruština, je vhodné využívání *konfrontační syntaktické analýzy*, a to analýzy česko-ruských konfrontemů, které se týkají rozdílů tvoření syntaktických konstrukcí, strukturních typů věty v ruštině a v češtině, slovosledu atd. (Рылов 2012, s. 302–303). Je nepochybné, že se konfrontační přístup musí uplatňovat ve spojení s rozvíjením vlastních jazykových znalostí a dovedností vyučujícího (jazykovou kompetenci), návyků používání a pochopení jazykových prostředků (komunikační kompetenci) a také se sociolingvistickou a sociokulturní kompetencí. Zvláštní význam má konfrontační syntaktická analýza pro filology-rusisty, protože konfrontační přístup prohlubuje jejich odborné vzdělání, přispívá jak k lepšímu osvojení rozdílu (na pozadí genetické podoby) a svébytnosti nemateřského jazyka (českého), tak k hlubšímu pochopení struktury a svébytnosti mateřského jazyka (ruského).

To se rozumí, že uvedené metodické principy výuky české syntaxe pro cizince mají platnost na všech úrovních podle SERR, ačkoli se mohou projevat do jisté míry nestejně.

Ve výuce pro začátečníky se nevěnuje zpravidla syntaxi velká pozornost, v domnění, že skladba nemá takový komunikativní význam jako fonetika, slovní zásoba. Naše zkušenost s výukou češtiny jako cizího jazyka pro ruské filology svědčí o tom, že správné tvoření vět a souvětí je důležité a nezbytné již na úrovni A1, zvláště v případě blízkce příbuzných jazyků. Právě ve výuce na úrovni uživatele základů jazyka A1, A2 se setkáváme nejčastěji s mezijazykovou syntaktickou interferencí, která negativně ovlivňuje osvojování syntaktické kompetence. Nejobvyklejším druhem syntaktické interference je časté vynechání sponového slovesa *být* v jednoduché větě: *Tady naše univerzita. Ten byt nenový*. Přitom se zpravidla vyskytuje nadměrné používání zájmeného podmětu: *Ona Česka. Kde ty?* Dalším případem syntaktické interference na úrovních A1, A2 je přenos ruských slovesných tvarů minulého času do češtiny (morfologicko-syntaktická interference). Ruští studenti při volném projevu často vynechávají přítomné tvary slovesa *být*, např.: *Já neviděla nic*, nebo se snaží pomocné sloveso postavit na první místo ve větě, kde v ruštině stojí osobní zájmeno: *Jsem se narodil v Kirově*. Je zapotřebí stálého tréninku, aby studenti správně tvořili tyto syntaktické konstrukce.

Výuka syntaxe na úrovni A1 bere v úvahu osvojování typických pro český jazyk nejjednodušších syntaktických konstrukcí a modelů věty. Již při prvním setkání s vyučujícími, když osvojují základy fonetiky, podáváme elementární řečové výrazy, které vyjadřují prvotní kontakt s lidmi, a elementární syntaktické struktury jednoduché věty *Co to je? Kdo to je?* Procvičujeme je opakovaně. Výklad syntaxe na této úrovni je jednoduchý, vyplývá ze situace, z kontextu. Výuka syntaxe je tady nenásilně gramatikalizována. Cílem kursu na úrovni A1 není znalost gramatických pravidel, ale pěstování dovednosti aplikovat je v řečové praxi, získání komunikační kompetence, včetně syntaktické. Proto je na této úrovni nezbytné, aby vyučující osvojil pevné syntaktické konstrukce, které jsou osobité a důležité pro úspěšnou komunikaci. To jsou konstrukce typu: *Mám + Ak.* (s významem posesivnosti v užším slova smyslu), *Mám rád(a) + Ak.*, *Rád(a) čtu* (srov. v ruštině infinitiv slovesa *Я люблю читать*), *Cesta do univerzity mi trvá půl hodiny* (srov. v ruštině subjekt v genitivu *...у меня занимает...*).

Na úrovni A2 touž syntaktickou konstrukci *Mám + Ak.* prostudujeme jako konstrukci, která vyjadřuje různé vztahy posesivity v širším slova smyslu. Na úrovních samostatného uživatele jazyka B1, B2 procvičíme tuto syntaktickou konstrukci jako konstrukci se stavovým významem *Mám to uklizeno* a v ustálených frazeologických spojeních, např. *Má obě ruce levé. Má oči všude. Co tě nemá!*

To se rozumí, že se podávání a zvládnutí různých syntaktických jednotek liší dle příslušné úrovně podle SERR. Záleží na tom, jaké syntaktické jevy se učí, jaká je jejich komplikovanost (jednoduchá věta nebo souvětí), jaká je jejich úloha a význam v řečové komunikaci, jaké je jejich používání a četnost atd. Domníváme se, že takové syntaktické jevy, jako například aktuální členění věty, stylistické příznaky syntaktických prostředků češtiny, principy tvoření českých textů různých funkčních stylů musí být přiřazeny k úrovním B2, C1.

Závěrem lze stručně konstatovat, že syntax tvoří nedílnou a významnou součást komunikační kompetence mluvčího. Ve výuce syntaxe češtiny jako cizího jazyka je nezbytný integrovaný přístup, který se musí různě realizovat na úrovních podle SERR. Syntax by měla proto zaujímat odpovídající postavení jak ve výuce češtiny jako cizího jazyka, tak v testování úrovně jeho znalosti.

Literatura

Čadská, M.: Sociokulturní kompetence v kontextu zkoušení a testování. In: *Sociokulturní kompetence ve výuce cizího jazyka a společný evropský referenční rámec*. Praha – Ratiboř, UK ÚJOP 2008, s. 51–55.

Encyklopedický slovník češtiny. Praha, NLN 2002.

Lommatzsch, B.: Rozdíly v syntaktickém výkladu jazyka pro rodilé mluvčí a pro cizince (Obecně pojatá problematika a speciální problematika zpracování češtiny pro německé rodilé mluvčí). In: *Čeština jako cizí jazyk IV. Materiály ze 4. mezinárodního symposia o češtině jako o cizím jazyku*. Praha, Univerzita Karlova 2002, s. 175–183.

Mrázek, R.: *Сравнительный синтаксис славянских литературных языков*. Brno, Univerzita J.E. Purkyně 1990.

Рылов, С.А.: Конфронтационный языковой анализ в преподавании чешского языка филологам-русистам. In: *Славянские языки и культуры в современном мире: II Международный научный симпозиум: Труды и материалы*. Москва, МГУ 2012, с. 302–303.

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

Zimek, R.: Několik poznámek k výpovědím s *být* a *mít*. In: *Příspěvky k aktuálním otázkám jazykovědné rusistiky*. Brno, Masarykova Univerzita 1999, s. 19–27.

Summary

In the paper the emphasis is on syntax in teaching Czech as a foreign language on all levels including A1 (in accordance with SERR). The main principles of methods of teaching foreign students the Czech language are proposed. There exists a point of view that on the elementary level the main focus should be on phonetics and vocabulary and that syntax is less relevant for the purposes of communication. Our experience in teaching Russian philologists shows that the correct formation of utterances is of great importance for the A1 level if it is the case with cognate languages like Russian and Czech. The interlingua syntactic interference is especially frequent with beginners. The authors attempt to arrange and sort syntactical phenomena in accordance with different levels of SERR.

RÁMEČEK V ČESKÝCH PODMÍNKÁCH: VÝZVY A NADĚJE

Eva Složilová

Vývoj jazykových zkoušek v souladu s úrovněmi SERRJ (v dalším textu bude používán termín Rámeček) stejně tak jako přiřazování již existujících zkoušek Rámci patří mezi nejčastěji skloňovaná témata v kontextu evropských i mimoevropských testovacích systémů posledního desetiletí. Tvůrci jazykových testů (a všechny další subjekty do procesu testování zapojené) mají dnes již k dispozici řadu kvalitních dokumentů Rady Evropy (Manual, Reference supplement a další), podle jejichž doporučení a návodů lze deklarované úrovně testů a zkoušek transparentně obhájit – a zároveň formulovat solidní argumenty potřebné pro jejich validizaci. Cílem příspěvku není teoretický vhled do problematiky standardizačních procesů (tj. standard settingu a benchmarkingu) – jednak byla tato témata již několikrát zmíněna v dřívějších příspěvcích autorky i v rámci každoročních setkání na konferencích ÚJOP UK v Poděbradech, jednak se stala i klíčovými pojmy letošních předkonferenčních seminářů. Autorka se svým příspěvkem snaží na několika příkladech demonstrovat, jak se s tímto nelehkým úkolem mohou vyrovnávat některé instituce v českých podmínkách. Výběr těchto institucí není nijak reprezentativní, je podmíněn osobní zkušeností či osobní angažovaností autorky v rámci těchto subjektů – jakkoliv by se proto cítily další testovací organizace aplikující správné postupy standardizace v jazykovém testování v těchto souvislostech opomenuty, budiž tento důležitý moment brán v potaz.

První instituce, která nás bude zajímat, bude CERMAT – tedy organizace pověřená vývojem nové reformované maturitní zkoušky. Konkrétně si budeme všimnout některých aspektů vývoje zkoušky z anglického jazyka. Je všeobecně známo, že v roce 2011 proběhla tzv. náběhová fáze této reformované zkoušky. Není účelem zmiňovat se o celkovém vývoji této zkoušky ani o politickém pozadí její podpory či jejího zavržení, pro naše potřeby budou důležité jen některé body relevantní pro téma článku. Především se jedná o skutečnost, že zkouška byla vyvinuta pro dvě úrovně podle Rámce – tj. B1 a B2. S ohledem na tuto skutečnost byly vyvinuty testové specifikace (tzv. Katalogy požadavků ke zkouškám společné části maturitní zkoušky pro rok 2011) a i z hlediska vývoje testových položek a testových úloh či školení examinátorů pro písemný nebo ústní projev hrál Rámeček centrální roli: např. budoucí examinátoři byli v on-line i prezenčních kurzech obeznámeni s Rámcem a odpovídajícími úrovněmi, podobně tak se i testové položky pro testování receptivních dovedností a jazykově-gramatického subtestu posuzovaly s přihlédnutím k Rámci. Nicméně tzv. cut-off skóry, tj. minimální hranice úspěšnosti u jednotlivých subtestů i u testu jako celku, byly stanoveny nařízením Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). K tomuto nařízení došlo bez ohledu na obsah zkoušky a bez jakéhokoliv doložitelně zdokumentovaného procesu stanovení tohoto mezního skóru v souladu s doporučeními zmiňovanými v úvodu článku. V tomto bodě není nijak zásadní, o jakou konkrétní numerickou nebo procentuální podobu této hranice se jednalo. Není také předmětem tohoto článku spekulovat, do jaké míry bylo toto rozhodnutí politicky motivované. Důležitý je způsob stanovení standardu: rozhodnutím ministerských úředníků.

Koncem léta téhož roku vyvinul CERMAT, resp. jeho tehdejší pracovnice pověřená přiřazováním maturitních zkoušek k Rámci, důležitou aktivitu vedoucí k empirickému nastavení těchto cut-off skóru. Bylo osloveno celkem 17 učitelů angličtiny působících na různých stupních české vzdělávací soustavy (hlavně středoškolské profesory, ale i odborní asistenti působící na jazykových katedrách vysokých škol) se zkušeností v oblasti jazykového testování. Tito panelisté pod vedením Normana Verhelsta, testovacího experta organizace CITO, během dvoudenního standardizačního setkání na půdě CERMATu prošli

procesem stanovení standardů (mezních hranic úspěšnosti pro úroveň B1 a B2) pro subtesty měřící jazykovou způsobilost maturantů z anglického jazyka v receptivních dovednostech.

Psychometrické, technické či procedurální parametry tohoto setkání jsou jistě velmi zajímavé, nicméně podrobnější zmínka jde mimo rámce tohoto příspěvku. Důležité je, že výsledkem tohoto standardizačního setkání jsou konkrétní výstupy v podobě konkrétních dat (cut-off skóre), které by mohly být z mnoha hledisek relevantní pro další vývoj zkoušky. Autorce nejsou známy jakékoliv informace o tom, jakým způsobem CERMAT výsledky standardizačního setkání využil, víceméně neexistuje ani oficiálně dostupný výstup z tohoto standardizačního setkání v podobě výsledné zprávy (podotýkám, že k setkání mohlo dojít díky dotaci ESF, tudíž zveřejnění výstupu by mělo být samozřejmostí). Vzhledem k míře důležitosti zkoušky (tzv. high-stakes exam) a jejího potenciálního dopadu na nejrůznější subjekty by bylo určitě důležité a žádoucí podobné výstupy a míru jejich implementace zveřejnit a tím také přispět k větší transparentnosti celého procesu vývoje zkoušky.

Druhým příkladem stanovení standardů v českém kontextu je vývoj tzv. Standardů základního vzdělávání pro vzdělávací oblast anglický jazyk a následný vývoj testů pro celoplošné testování žáků 5. a 9. tříd. Na tomto příkladu je paradoxní to, že nebude zmiňováno stanovení mezních hranic úspěšnosti jako takové. Bude totiž poukázáno na závažné pochybení v procesu vývoje testu podle úrovně Rámce daleko dříve, než se k fázi stanovení cut-off skóre vůbec dospěje.

Autorka byla na začátku roku 2011 oslovena MŠMT, aby vypracovala odborný posudek těchto standardů z anglického jazyka a revizi vzorových testových úloh, které měly názorně ukázat aplikaci těchto standardů v testovací praxi. Pro kontext tohoto příspěvku byl zásadní způsob, jakým byly standardy a vzorové testové úlohy vyvíjeny vzhledem k deklarovaným úrovním Rámce. Posuzované evaluační standardy měly vycházet ze standardů cílových. Vzhledem k tomu, že ale doposud nebyla vyvinuta vývojová kontinua a v jejich rámci nebyly stanoveny cílové standardy, z logiky věci vyplývá, že roli cílových standardů přebraly, a to naprosto mechanickým způsobem, tzv. očekávané výstupy Rámcových vzdělávacích programů (OV RVP) pro 5. a 9. třídu. Mechanicky v tom smyslu, že nebyly minimálně podrobeny žádné kritické analýze či revizi právě s ohledem na úroveň Rámce. Což je ve vývoji Standardů nesmírně závažné pochybení. Předpokladem takového mechanického převzetí by snad mohla být záruka, že OV RVP v případě angličtiny byly skutečně vyvinuty tak, aby uceleně, systematicky, vývojově ukotveně a srozumitelně prezentovaly transparentní obraz toho, co je očekáváno od jazykové způsobilosti žáků 5. a 9. tříd vzhledem k deklarovaným úrovním Rámce. Požadavky na vzdělávání v cizích jazycích formulované v RVP základního vzdělávání skutečně návaznost na Rámec zmiňují. Konstatuje se zde, že: „Vzdělávání v cizím jazyce směřuje k dosažení úrovně A2“ (RVP str. 21). V doporučených učebních osnovách předmětů AJ, M a CJ pro základní školu, únor 2011, se uvádí, že: „Cizojazyčné vzdělávání na prvním stupni vede k dosažení úrovně A1...“ (str. II. AJ–1) a „... na druhém stupni vede k dosažení úrovně A2...“ (str. II. AJ–7).

Z čehož ale vyplývá, že tyto dokumenty nespécifikují úroveň, k níž by žáci v uzlových bodech měli dospět, z hlediska Rámce přesně. Což je pro vývoj standardů výkonu problém, protože při něm se naopak předpokládá, že hranice výkonů budou stanoveny přesně a jasně.

Vedle vágního stanovení výstupní úrovně byla druhým závažným pochybením ve vývoji standardů a následných vzorových testů skutečnost, že členové tvůrčího týmu nebyli obeznámeni s Rámcem, resp. neproběhlo speciální školení na obeznámení se s danými úrovněmi Rámce, což nutně vedlo k tomu, že jejich chápání těchto úrovní a hlavně jejich projekce do formulací deskriptorů jednotlivých standardů i

do zadání testových úloh byla nekonzistentní, nepřesná a zavádějící, mnohdy kolísající i napříč několika úrovněmi a vedoucí k neexistenci korespondence mezi úrovněmi Rámce a deskriptory Standardů, mezi Rámcem a testovými úkoly i mezi Standardy a testovými úlohami. Není potřeba zdůrazňovat fakt, jaký dopad tyto skutečnosti mají. V případě testu vyvinutého podle těchto Standardů je jakýkoliv doporučený způsob stanovení mezní hranice úspěšnosti naprosto zbytečný. Je totiž více než evidentní, že již zvolený přístup ke tvorbě Standardů nebyl z mnoha hledisek funkční a jeho výsledek v podobě testových dat nelze považovat za použitelný pro jakékoliv účely – tedy ani jakékoliv odborné a doporučené stanovení cut-off skóre podle úrovně Rámce.

Třetím příkladem vzdělávací instituce, která s úrovněmi Rámce pracuje a implementuje je do očekávaných jazykových výstupů svých studentů, je Centrum jazykového vzdělávání (dále jako CJV, popř. Centrum) Masarykovy univerzity v Brně. Toto pracoviště v letošním roce úspěšně ukončilo projekt s názvem COMPACT, v jehož rámci byl kromě mnoha jiných aktivit nastartován také proces reformy a standardizace jazykového testování. V souladu s doporučeními zmiňovanými v úvodu příspěvku byli učitelé jednotlivých fakult Centra systematicky obeznamováni s úrovněmi Rámce, které jsou pro jejich práci relevantní (tj. B1–C1). Je nezbytné zmínit i skutečnost, že oproti obecnému jazyku, pro jehož potřeby byl Rámec především vyvinut, aplikovali pracovníci Centra získané znalosti o úrovních Rámce na jazyk pro specifické (popř. akademické) účely, což bylo a je velkou výzvou. Byla vyvinuta první verze deskriptorů pro akademický jazyk v souladu s Rámcem (Popisy jazykových kompetencí v odborném a akademickém cizí jazyce – kritéria pro jejich posuzování), zároveň byly vyvinuty a částečně pilotovány analytické hodnotící škály pro hodnocení mluvení. Zároveň byly na některých fakultách (ESF) vyvinuty, odborně posouzeny a revidovány, následně pilotovány a z hlediska položkové analýzy vyhodnoceny první verze nových standardizovaných testů na všech třech zmiňovaných úrovních Rámce.

Pro další vývoj standardizace jazykového testování na Centru je zásadní, že následný projekt s názvem IMPACT, který byl zahájen v letošním roce, již počítá se systematickou implementací Rámce do všech rovin vývoje jazykových testů na všech fakultách v průběhu příštích 3 let. Obeznamení se s Rámcem a danými úrovněmi bude užito již při vývoji společných standardizovaných testových specifikací, při školení interlokutorů ústní zkoušky, při vývoji hodnotících škál pro hodnocení psaní. Důležitou součástí celého tohoto procesu budou pak především předem plánovaná standardizační sezení (benchmarking pro hodnocení psaní a mluvení a standard setting pro hodnocení receptivních dovedností pod vedením již zmiňovaného Normana Verhelsta). Ta ve finále povedou ke stanovení výsledného cut-off skóre, který je v případě vysokoškolského pracoviště navíc komplikovaný tím, že je jej potřeba dále propojit se stupnicí A–F běžně využívanou pro hodnocení studentů vysokých škol. Není třeba dodávat, že finanční pokrytí tohoto náročného procesu bylo a je možné jedině díky ESF.

Posledním příkladem, který má v tomto příspěvku své místo, je příklad testovacího pracoviště Armády České republiky v podobě Ústavu jazykové přípravy ve Vyškově. Toto centrum je zodpovědné za vývoj, administraci a evaluaci testů podle normy NATO STANAG 6001 a je v zásadě garantující testovací organizací v sektoru obrany. Z důvodů, jejichž osvětlení není pro potřeby tohoto příspěvku relevantní, zde v posledních měsících dochází k nové iniciativě v podobě plánovaného vývoje testovacích baterií podle úrovně A2–C1 Rámce. Vzhledem ke zkušenostem, které současné vedení testovací sekce má a které získalo především dlouhodobým vývojem armádních testů, se rozhodlo již ve fázi vývoje testových specifikací k úzké spolupráci s externími odborníky, aby bylo zaručeno správné nastavení parametrů testových specifikací a formátů testů v souladu s požadavky Rámce již na samotném začátku vývoje nových testových baterií. Podle informací dostupných autorce (osobní komunikace s vedením testovací

sekce ÚJP) jsou plánovány i obeznamovací semináře s úrovněmi Rámce a další následné aktivity včetně stanovování cut-off skóru a benchmarkingu, což autorka oceňuje jako příklad profesionálního přístupu tohoto armádního pracoviště k vývoji testů podle Rámce, z něhož by si mnohá civilní testovací zařízení mohla vzít příklad.

Z uvedených příkladů vyplývá několik závěrů. Především jde o plánovitost a propojenost jednotlivých kroků, což je v souvislosti s vývojem testů podle Rámce naprostou nezbytností. Mnohdy i zdánlivě nepatrná pochybení hned na začátku vývoje testu mohou vést k důsledkům, které v průběhu dokazování validity testových výsledků nebudou obhajitelné. Lze například investovat energii i finanční prostředky do smysluplného vývoje jazykového testu, ve kterém se od samotného začátku profiluje Rámec jako alfa a omega všech důležitých rozhodnutí a který vede až ke vzorovému stanovení výsledného cut-off skóru podle doporučených pravidel – pokud ale neexistuje vůle nebo možnosti nebo pokud z jakéhokoliv jiného důvodu nenalezne výstup takového standardizačního sezení okamžitou aplikaci pro praktické použití, je na celém systému asi něco ne zcela v pořádku. Na druhé straně pokud je vývoj testu od samotného začátku ne příliš systematický a pokud opomene i takovou zdánlivou drobnost, jako je např. zaručení toho, aby všichni spoluvůrci testu (od vývoje specifikací až po vedení ústní zkoušky či hodnocení písemného projevu) byli kvalitně a doložitelně obeznámeni s úrovněmi Rámce a hlavně aby byli schopni tuto znalost aplikovat ve své testovací praxi, může se stát, že to zpochybní výsledky i sebekvalitnějšího nastavení mezních hranic úspěšnosti.

Jako velký handicap se v těchto souvislostech jeví absence společné testovací platformy u nás a nedostatek či úplná absence odborníků schopných poskytnout finančně dostupné odborné poradenství v oblasti vývoje testu podle Rámce či vést standardizační semináře i s podporou nezbytné statistiky. Podobné události jako výše popisovaný CERMATEm organizovaný „standardizační víkend“ v říjnu 2011 v Praze je totiž záležitostí velmi náročnou, a to hned z několika hledisek. Především jde o náročné organizační zabezpečení celého standardizačního setkání. Každé i drobné klopýtnutí ve výběru panelistů, v přípravě a moderaci on-line aktivit a diskusí zaměřených na obeznámení se s Rámcem, samotná příprava materiálů pro „standardizační víkend“ a hlavně vyhodnocení všech získaných dat může mít dalekosáhlý dopad na validitu závěrů z takového standardizačního setkání vyvozených. Druhou dimenzí náročnosti podobných akcí je jejich finanční náročnost. Samotná skutečnost, že seminář byl veden zahraničním expertem, klade velké nároky na finanční pokrytí, které je pro většinu vzdělávacích zařízení u nás možné jedině v rámci projektů financovaných evropskými fondy.

Zde opět dospíváme k mnohokrát zdůrazňovanému tématu české testovací scény: absenci takového odborného zázemí, které by bylo schopno systematicky podporovat české vzdělávací instituce v jejich standardizačních testovacích aktivitách a poskytovat jim potřebné know-how, školení, případně i kontakty pro poradenství zahraničních expertů. Nově vzniklá Asociace jazykových testerů České republiky (AJAT) má ambice podobnou společnou testovací platformu v našich podmínkách vytvořit a svými odbornými aktivitami přispět ke kvalitě standardizačních procesů v oblasti jazykového testování a tím i ke zvýšení renomé jazykového testování u nás. Vyjdeme-li ze skutečnosti, že standardizační aktivity v oblasti jazykového testování jsou u nás v současné době záležitostí nedocenenou, mnohdy i opomíjenou či záměrně přehlíženou, je samozřejmě apel na důležitost aplikace správných a osvědčených postupů demonstrováný na několika kladných i záporných příkladech v tomto příspěvku velkou výzvou pro mnohé testovací subjekty. Autorka je přesvědčena o tom, že právě AJAT může tyto výzvy změnit v naději, že systematickému pojetí stanovení standardů v jazykovém testování, jakožto i jazykovému testování jako takovému, se u nás může začít blýskat na lepší časy.

Literatura

Bridge – The Easy Way to English, 13, 2010, č. 5–6 .

Společný evropský referenční rámec pro jazyky: Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. 2. vydání. Olomouc, Univerzita Palackého 2006.

www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky, 5. 2. 2012.

Manual for relating language examinations to the CEFR. Council of Europe 2009.

Manual for Language Test Development and Examining. Council of Europe, April 2011.

www.coe.int/t/dg4/linguistic/ManualLangageTest-Alte2011_EN.pdf, 14. 2. 2012.

Reference supplement for relating language examinations to the CEFR. Council of Europe, 2004–2009.

English Profile Information Booklet, www.englishprofile.org, 3. 2. 2012.

English Profile. Introducing the CEFR for English. Version 1.1. August 2011, www.englishprofile.org/images/pdf/theenglishprofilebooklet.pdf, 3. 2. 2012.

Katalogy požadavků ke zkouškám společné části maturitní zkoušky pro rok 2011, www.novamaturita.cz/katalogy-pozadavku-1404033138.html, 3. 2. 2012.

Metodický portál RVP, diskuze.rvp.cz/viewforum.php?f=517, 15. 3. 2012.

RVP – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami k 1. 9. 2007). [online]. Praha, Výzkumný ústav pedagogický 2007.

www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf, 26. 4. 2011.

Standardy základního vzdělávání pro vzdělávací oblast *Anglický jazyk*. (verze z 11. 4. 2011)

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

Summary

Developing language test in accordance with the Common European Framework for Languages as well as linking already existing test to this framework has been one of the topical issues within various testing contexts over the last ten years. There is a wide range of the Council of Europe documents that provide test developers and other subject involved in the process of language test development with useful recommendations and examples of good practice. Following the guidance based on theoretical and empirical advancements in the field enables the test developers to justify the declared levels of their tests and formulate acceptable validity arguments. The aim of the paper is to demonstrate how several testing subjects within the Czech context cope with these challenging tasks.

NĚKTERÉ OTÁZKY SPOLEČNÉHO EVROPSKÉHO REFERENČNÍHO RÁMCE V DISKUSÍCH EXPERTŮ

Mária Šikolová

Centrum jazykové přípravy Univerzity obrany

1. Úvod

Společný evropský referenční rámec (SERR) je jedním ze zásadních dokumentů, které se v současné době používají v souvislosti se vzdělávací politikou v oblasti výuky cizích jazyků, při tvorbě kurikula, vzdělávacích a výukových cílů a jazykových požadavků na různých stupních škol nebo při ucházení se o pracovní pozici. V neposlední řadě je SERR důležitým nástrojem pro hodnocení úrovně řečových dovedností v mezinárodně uznávaných jazykových zkouškách. Jinak na tento dokument nahlíží učitelé, učící se, úředníci či zaměstnavatelé. Jeho výhody i nevýhody diskutují jak specialisté na jazykové vzdělávání, tak i široká veřejnost. Tento článek se nebude zabývat aplikací SERR či případnými úskalími jeho používání, ale zaměří se pouze na některé specifické otázky, kterými se zabývalo internetové diskusní fórum organizace EALTA (European Association for Language Testing and Assessment).

2. Poslání EALTA a některé diskutované otázky

EALTA je profesní organizací, která sdružuje jazykové testery v Evropě, jak plyne z jejího názvu. Je organizací nezávislou a byla založena s finanční podporou z Evropského společenství. Její činnost není založena na komerčních cílech. Naopak, snaží se podporovat porozumění teoretickým principům jazykového testování, výměnu zkušeností v této oblasti a v konečném důsledku tudíž i zvýšení kvality jazykového testování v Evropě. Běžný učitel jazyků, který se zabývá také jazykovým testováním, může zadarmo sledovat aktivity této asociace tím, že se přihlásí na emailový seznam a pravidelně se seznamuje s problematikou, která se na fóru diskutuje. Samozřejmě, může se do diskuse také aktivně zapojit nebo v případě potřeby oslovit tuto komunitu jazykových testerů s odborným dotazem či problémem. Jenom pro ilustraci lze zmínit alespoň některá témata, která se na půdě této organizace formou emailů probírají – uvedená témata byla uvedena jako předmět hromadného emailu: ústní testování v ložnici, rozřazovací testování, diagnostické testování, polská maturita, studenti se zvláštními potřebami, testování zrakově postižených, kurzy testování organizované EALTA, atd.

Z uvedeného je zjevné, že spektrum diskutované tematiky je široké. Téma SERR se na půdě tohoto fóra diskutovalo také. Přestože uvedené diskuse jsou z roku 2006, domnívám se, že seznámit se retrospektivně s otázkami, které se tady často vášnivě diskutovaly, může být stále přínosné.

3. Některé diskutované otázky

3.1 Prokazování vztahu jazykových testů k SERR

Zajímavé a nepochybně relevantní dotazy vznesl Abel Cárdenas z Nanzan University v Japonsku. Obecně ve svém emailu pozitivně hodnotil skutečnost, že se publikace týkající se jazykových zkoušek DELE (Diplomas in Spanish as a Foreign Language) již zabývají otázkami standardizace, reliability a validity, což hodnotí jako správný krok směrem vpřed. Na závěr svého celkem rozsáhlého emailu však klade tři zásadní otázky. Přestože na dotazy nikdo nereagoval (nebo je možné selhání archivace v počítači autorky), lze je pokládat za velmi inspirativní, a proto je vhodné je zmínit:

„1. Jestliže ani Instituto Cervantes ani Universidad de Salamanca neprokázaly či už kvantitativními, nebo kvalitativními metodami validitu konstruktů, konzistentnost a stabilitu testovacího systému DELE, jak mohou být zkoušky DELE „vztaženy k SERR“? Má někdo nějakou informaci o tom, jak to lze udělat?

2. Ví někdo, zda jiné evropské zkoušky skutečně demonstrovaly kvalitativními či kvantitativními metodami validitu konstruktů a konzistentnost testovacích nástrojů předtím, než je uvedly do vztahu k SERR?

3. Zná někdo jakékoliv reference, které ukazují, jak různé evropské systémy SKUTEČNĚ VZTAHUJÍ SVÉ ZKOUŠKY K SERR?“

3.2 Terminologie označující úrovně jazykové způsobilosti

Další zajímavou otázkou, která však již měla za následek několik reakcí, byla problematika terminologie označující jazykové úrovně. Při příležitosti revizí jazykových programů na Kypru poslal do zmíněného fóra tento dotaz Pavlos Pavlou, jehož pracoviště se v emailu neobjevilo. Zajímalo ho, zda existuje nějaká nepsaná dohoda, že například úroveň středně pokročilá (*intermediate*) je běžně chápána jako B1 dle SERR a pokročilá úroveň (*advanced*) jako C1.

Celkem obsáhlou vysvětlující odpověď formuloval Dr John H.A.L. de Jong, který je současným prezidentem EALTA. Nejprve uvedl, že jedním z mnoha důvodů, které vedly autory k vytvoření SERR, bylo také to, že původně používané termíny nebyly dostatečně definovány. Jako zásadní rozdíl vidí skutečnost, že zatímco koncepty začátečník, středně pokročilý či pokročilý označují spíše odučenou látku, termíny používané v Rámci pro A, B, C (základní, nezávislý a způsobilý) se vztahují k výsledkům učení se, tedy „ke skutečnému stupni schopnosti osvojené učení se.“ Dr John H.A.L. de Jong doporučuje srovnat obsah, cíle a výsledky např. jazykového kurzu začátečníků s deskriptory CEFR, přičemž předpokládá jistou korespondenci zejména s deskriptory A1 a B1, ale také, že se údaje v obou dokumentech – tedy v kurikulu kurzu a v deskriptorech Rámce – nebudou úplně shodovat.

Naopak celkem praktickou odpověď poskytl Mick Sumbling z Universitat Autònoma de Barcelona, přičemž zdůrazňuje, že učitelé na institucích zabývajících se výukou jazyků často potřebují jakousi korespondenci mezi původními názvy úrovní a názvy dle SERR. Je si vědom jisté nepřesnosti takového srovnání, nicméně existenci níže uvedené tabulky odůvodňuje praktičností a tím, že je široce a snadno používaná.

6 BROAD CEFR LEVELS	3 MACRO CEFR LEVELS	3 MACRO CLASSIC LEVELS	6 BROAD CLASSIC LEVELS
A1 Breakthrough	A. Basic User	Elementary	Beginners
A2 Waystage			Elementary
B1 Threshold	B. Independent User	Intermediate	Lower intermediate
B2 Vantage			Upper Intermediate
C1 E. O. P.	C. Proficient User	Advanced	Advanced
C2 Mastery			Proficiency

Na tuto odpověď však překvapivě nesouhlasně reaguje opět prezident EALTA s tím, že Mick poskytuje svou tabulkou medvědí službu a naznačuje, že na otázku Pavlose existuje odpověď, i když ve skutečnosti neexistuje. Uvádí, že tabulka napovídá shodu mezi dvěma typy úrovní, přičemž ve

skutečnosti mezi nimi existuje pouze korelace. Prezident dále doporučuje, aby „jestliže se někdo chce vyrovnat se SERR, jediným způsobem, jak to udělat, je koupit či stáhnout si knihu a prostudovat ji.“

Další zajímavou myšlenku v tomto kontextu vyjádřil Brian North. Uvádí, že chápání například označení *intermediate* může být velmi rozdílné a neexistuje žádná záruka, že bude chápáno stejně různými jedinci. Na druhou stranu pokládá za velmi pravděpodobné, že podobnému nepochopení se lze vyhnout použitím označení B1, protože v tomto případě se používá stejný a definovaný referenční bod. Brian také poukazuje na skutečnost, že například právě termín *intermediate* je „radikálně odlišně interpretován mezi jazyky, mezi vzdělávacími sektory, mezi extenzivními jazykovými kurzy a intenzivními jazykovými kurzy v zemi, kde se těmito jazyky mluví, jakož i mezi jednotlivými školami a zkouškami, dokonce i jestli se jedná o stejný jazyk.“ Obsah jeho sdělení byl uveden zhuštěně v závěru emailu: „Micku, máš pravdu ve svém kontextu a nemáš pravdu v jiných kontextech. To je vše. *Intermediate* se váže na kontext, B1 kontextem dán není.“

3.3 Aplikace SERR mimo Evropu

Do diskuse dále přispěla Liz Hamp-Lyons, kterou znepokojuje, že se objevuje mnoho skupin, které tvrdí, že své testy „zmapovaly“ na SERR. Tvrdí, že si není vědoma, že by skupiny mimo Evropu tak udělaly nějakým přijatelným empirickým způsobem. Domnívá se, že existuje naléhavá potřeba vytvoření a vyhlášení kodexu pro používání SERR. Vzápětí následuje rychlá reakce Charlese Aldersona, že právě na takovém kodexu se již pracuje a že přes skepticismus Liz existují odborníci, kteří Rámec berou vážně a také se zabývají přijatelným výzkumem v dané oblasti.

Další zajímavá diskuse kolem SERR prostřednictvím emailové korespondence pokračovala na podzim 2006 a týkala se aplikace SERR mimo Evropu. Probíhala sice na jiném diskusním seznamu, ale protože ji Charles Alderson pokládal za zajímavou, poslal ji členům EALTA k seznámení. Na počátku byl email Phillipa Charliera, který působí na Tchaj-wanu. Svou otázku adresoval na LTEST-L, který navrhl a udržuje známý specialista v oblasti testování Glenn Fulcher – tento seznam diskusního fóra byl založen v roce 1986 a od roku 1997 funguje na Pennsylvania State University a má kolem 1150 účastníků z celého světa. Charles Alderson se velmi podivuje nad tím, že v korespondenci v LTEST-L je evidentní, že reagující členové seznamu vědí o situaci v Evropě velmi málo, a dokonce údajně ani Rámec dostatečně neznají.

Phillip Charlier se na diskusní seznam obrátil s tím, že instituce, ve které na Tchaj-wanu pracuje, vyvíjí test založený na SERR. Ptá se účastníků fóra, zda někdo z nich má zkušenosti, kdy se SERR používá jako národní standard pro *benchmarking* mimo evropský kontext. Také se ptal, zda se mimoevropské organizace mohou zapojit do procesů zpětné vazby, které se týkají SERR.

Jako první reagoval Neil Jones z ESOL Cambridge. Uvedl, že v daném roce bylo sympozium týkající se SERR na univerzitě v Ósace, přičemž se o SERR uvažuje jako o základu pro organizování jejich jazykových programů. Upozornil však na to, že je potřeba vždy zvážit, zda přístupy k výuce a hodnocení jazyků v dané zemi jsou svou orientací dostatečně funkční a komunikativní pro smysluplné použití takového rámce.

Na tuto odpověď navazuje reakce Tima McNamarry z University of Melbourne, který kromě Japonska a Tchaj-wanu uvádí také Chile jako zemi, kde lze zaznamenat vliv SERR. Kriticky se však ptá: „Jaký je vzdělávací a intelektuální přínos konstruktů SERR?“ Poukazuje na kulturní rozdíly v přístupech

k učení a učení se jazykům a široké aplikování Rámce nejen ve složitém evropském prostředí, ale také na celém světě pokládá za dost problematické. Považuje za důležité rozvinout širší diskusi na toto téma a také se domnívá, že by bylo užitečné znát místní vlivy či důsledky používání SERR.

Antony Kunnan z California State University Los Angeles, vyjadřuje své překvapení, že v Číně, na Tchaj-wanu a v některých dalších asijských zemích existuje velký zájem o propojení jejich testů a SERR. Jinými slovy opakuje již zmíněnou myšlenku, že „SERR byl vyvinutý na základě třicetileté historie jazykové výuky a testování.“ Klade si otázku, co vede asijské země, které prošly zcela odlišným vývojem v jazykovém vzdělávání, ke snaze provázat své testy s Rámcem. V závěru se ptá: „je SERR módním standardem, žádoucí nálepkou?“

3.4 Další otázky související se SERR

Garry Buck z University of Michigan uvítal vyjádření Tima McNamarry a také uvedl, že SERR je velmi důležitý a že rozšíření evropské standardizace ovlivňuje život tak, jak to nikdo neočekával. Ocenil by však kritičtější diskusi týkající se Rámce, ale hlavně „diskusi o implikacích tak širokého přijetí SERR.“

Bernard Spolsky se v souvislosti s touto diskusí ptá přímo, o kterém Rámci se mluví. Pokud se SERR chápe jako celkový model, „poskytuje skvělou heuristiku pro vývoj relevantního testu v daném prostředí.“ Zároveň však uznává, že pokud je SERR chápán jako stupnice hodnocení způsobilosti, kritika jeho rozsáhlého používání je na místě. Brian North souhlasí s Bernardem Spolským. Uvádí, že specialisté na základě publikovaných deskriptorů vytvořili další „ušité na míru“ pro své použití – banka jejich prací je na www.coe.int/portfolio.

Vivien Berry, která v době této diskuse žila a pracovala v Asii a byla původně na LTEST-L, přijala pozvání Charlese Aldersona a připojila se i k diskusnímu seznamu EALTA. K dané problematice uvádí, že již v roce 2011 na konferenci ALTE (Association of Language Testers Europe) navrhovala možnost zkoumat „Evropské řešení pro neevropské problémy?“ (používání Rámce v Hongkongu). Chtěla docílit toho, aby se odborníci odpovídající za jazykové testování snažili o více tvůrčí přístupy k testování. Uvádí, že pouze vyslovení názvu SERR se zdá být v Hongkongu zárukou validního hodnotícího procesu. Upozorňuje však na potřebu jisté obezřetnosti při aplikování SERR v kontextu, pro který nikdy nebyl určen.

Charles Alderson s tímto názorem živě souhlasil s tím, že on sám vyzýval EALTA k zapojení se do validace prohlašování vazeb na SERR. Poukazuje na to, že existuje mnoho organizací, které pomáhají lidem pochopit podstatu Rámce, a také že je mnoho institucí, které se velmi snaží uvést své zkoušky do vztahu k SERR. Ohrazuje se vůči kritickým obviněním Glenna Fulchera, který údajně ve svém článku pokládá Rámec za neúčinný, přičemž ale ignoruje mnoho dalších publikací, které mají k dané problematice mnohem akademičtější přístup.

K diskusi dále přispěl Spiros Papageorgiou, Ph.D., student na Lancaster University. Dle jeho zkušenosti učitelé, studenti a další zainteresované strany často o SERR mnoho nevědí. Byl šokován nevědomostí kolegů ve své vlasti, kteří často o SERR neslyšeli, ale přitom připravovali své studenty na zkoušky, které se na trhu prezentují jako B1 nebo B2. Domnívá se, že v případě SERR se nejedná pouze o záležitost politickou, ale také o záležitost marketingu. Ve svém velmi obsáhlém příspěvku také klade několik otázek hodných zamyšlení: „Co je vlastně konstruktem, který Rámec popisuje, a čím se tento

konstrukt ve zkoušce testuje? Co je účelem a funkcí škál SERR? Jak přesně je lze použít k popisu výkonu kandidátů v testové situaci, a to zejména při testování receptivních dovedností?“

Poté prezident EALTA John de Jong ve stručné formě připomněl diskusnímu seznamu hlavní cíle SERR a poslal webovou stránku, ze které je možné si SERR stáhnout, protože nabyl dojmu, že mnoho diskutujících si Rámec pozorně nepřečetlo.

Poté diskusi shrnul světově uznávaný expert na jazykové testování, Tim McNamarra. Poukázal na to, že většina reakcí zdůrazňuje složitost a flexibilitu Rámce, jakož i příklady jeho nezodpovědného používání, avšak opomíjí se, že pro úředníky je Rámec velmi přitažlivý, a to zejména deskriptivními škálami, přestože jsou tyto prezentovány pouze jako ilustrativní. Pomocí požadavku uvádět výsledky vzdělávání v určitém formátu se dosáhne značné kontroly nad vzdělávacím systémem a SERR je toho příkladem ve velkém měřítku. Dalším důsledkem je dle jeho názoru skutečnost, že vydavatelé potřebují prodávat své učebnice, a proto se také požadavkům Rámce musí přizpůsobit. Jako další zcela důležitý důkaz velké moci SERR zmiňuje, že „i tak silná a nezávislá organizace, jako je ETS (*Educational Testing System*), věděla, že pokud mají být výsledky TOEFL použitelné v Evropě, je potřeba, aby byly vyjádřeny pomocí SERR.“ Navíc zdůrazňuje, že podle jeho názoru je sledování nelegitimních kalibrací Rámce v lokálních systémech zcela odlišnou otázkou, než je otázka vlivu SERR.

V dalším svém vstupu se Tim McNamarra zamýšlí, proč existuje potřeba kalibrace vůči SERR. Existenci Rámce pokládá za politický fakt, což podle něj znemožňuje pochybovat o adekvátnosti jeho konstruktů. Postavení SERR v Evropě srovnává s postavením ILR (pozn. autorky: *Interagency Language Roundtable*, federální organizace v USA, která se zabývá otázkami spojenými s výukou, testováním a jinými jazykovými aktivitami na federální úrovni), který je v USA používán ve velkém měřítku.

Garry Buck na základě svých zkušeností s ILR vyjadřuje názor, že není možné z interpretace a používání této škály zcela vyřadit subjektivitu. Zároveň se domnívá, že podobná situace pravděpodobně existuje i v používání SERR, protože oba rámce jsou „obecně stejným druhem technologie“. Vyjadřuje ocenění práce Spirose, který se zabývá stanovením standardů. Právě tuto proceduru pokládá Buck za nejslabší článek v jakémkoliv testovacím projektu. Říká, že všechny techniky se pouze snaží zbavit hodnocení subjektivity. Připomíná, že srovnání různých technik nebo různých předpokladů za použití stejných technik má za následek často značně odlišné *cut points* (hraniční skóre). K situaci v testování v USA dodává, že „testovací společnosti s armádami psychometriků a obrovskými zdroji v podobě zapojení expertů stanoví často hranice skóre chybně – tragicky chybně ve vztahu k chudákům dětem, které testy píší.“ Dále zmiňuje, že více než jedna ze státních legislativ odhlasovala změnu ve škále testování, protože experti se zjevně mýlili. Domnívá se, že v uvádění zkoušek do vztahu k Rámci neexistuje cesta, jak se dostat dále, než je něčí názor, který slouží jako základ k tomuto rozhodnutí.

Alderson pokládá Buckovy poznámky za provokativní, avšak souhlasí, že ve své podstatě je testování vždy subjektivní. Zároveň připomíná, že názory a soudy z nás dělají lidské bytosti. Ptá se tedy, co je alternativou, když empirické studie jsou založeny na názoru, jsou navrženy lidmi, kteří mají své názory, a dokonce ani statistici nesouhlasí vzájemně se svými soudy a názory. Za vhodného průvodce nepokládá ani zdravý rozum a argumentuje: tvůj zdravý rozum je mým předsudkem. Tímto už spíše filozofickým vstupem Charlese Aldersona ukončíme prezentování diskusí expertů týkající se SERR.

4. Závěr

Cílem článku bylo upozornit na zajímavé otázky týkající se vnímání Evropského referenčního rámce z různých úhlů pohledu a v různých kontextech, a to na základě diskusí odborníků zejména na fóru emailového seznamu EALTA. Přestože od uváděných diskusí přešlo již několik let, aplikace a celkový vliv SERR stále roste. Také lze očekávat, že většina kontroverzních otázek diskutovaných na fóru a prezentovaných v článku nebyla zcela jednoznačně vyřešena. Způsoby, jak interpretovat a vztahovat deskriptory k jazykové způsobilosti či obsahu kurzu, se určitě i v dnešní době neustále sledují. Otázka terminologie (klasické názvy versus pojmenování úrovní dle SERR) a vzájemné korespondence obou způsobů označování také nepochybně zůstává. Za zjištění v budoucnosti by jistě také stálo, jak se Rámcem prosadil mimo Evropu a jakým způsobem se tam aplikuje. Otevřené a vyvíjející se jsou určitě i názory týkající se rámců pro testování v Evropě, na americkém kontinentu a v ostatních zemích světa. Vzhledem k tomu, že naléhavá potřeba komunikace v cizích jazycích a zejména v angličtině stále existuje, dá se očekávat, že přístupy k její výuce i testování budou i nadále předmětem zájmu i výzkumu aplikovaných lingvistů na celém světě.

Literatura

European Association for Language Testing and Assessment, <http://www.ealta.eu.org/>, 25. 4. 2012.

Diplomas in Spanish as a Foreign Language, <http://www.dele.org>, 20. 4. 2012.

The Language Testing Discussion List, <http://languagetesting.info/lttest-l.html>, 19. 4. 2012.

Educational Testing System, <http://www.ets.org>, 22. 4. 2012.

Interagency Language Roundtable, <http://www.govtilr.org>, 18. 4. 2012.

Summary

Establishing the Common European Framework of Reference (CEFR) was undoubtedly a breakthrough event for the community of European language teachers, testing experts, but also for other stakeholders, such as administrators of national language policies and employers. On the other hand, this document has resulted in its either intentionally or unintentionally incorrect application or interpretation. Nevertheless, it has been discussed since its creation on the broad forum of language education in Europe, but, as the article will show, not exclusively there. The paper will present discussion of language testing experts concerning some issues from the area of interest.

SPECIFIKACE CERTIFIKOVANÉ ZKOUŠKY Z ČEŠTINY PRO CIZINCE A SPOLEČNÝ EVROPSKÝ REFERENČNÍ RÁMEC PRO JAZYKY

Kateřina Vodičková, Pavel Pečený, Jana Nováková

Během posledního desetiletí jsme se stali svědky implementace *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky* (dále SERR) do různých stupňů vzdělávání v České republice. Filozofie SERR se tak začala odrážet v množství jazykových sylabů, směrnic pro vývoj kurikulí, zkoušek i učebních materiálů. Do povědomí širší veřejnosti se zapsaly především tzv. referenční úrovně, které mají „usnadnit srovnávání odlišných systémů kvalifikací“ (SERR, s. 21). Veřejnosti, a to nejen odborné, by však nemělo stačit jen prohlášení, že určitý kurz, učebnice či zkouška odpovídá konkrétní úrovni podle SERR – takovéto tvrzení by mělo být podloženo.

Manuál Vztažení jazykových zkoušek k SERR (*Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages*) poukazuje na skutečnost, že vztažení zkoušek k SERR představuje komplexní proces, který je třeba podložit teoreticky i empiricky (s. 7), a dokázat tak přiřazení zkoušky k určité úrovni podle SERR. Zmíněný manuál hovoří o pěti fázích, které se na výstavbě takovéto argumentace podílejí.

Prvním z nich je důkladné seznámení účastníků, podílejících se na přiřazování zkoušky k SERR, s Rámcem; druhý krok představují specifikace, následuje standardizační školení a referenční porovnávání (benchmarking). Další fází je stanovení standardů (standard setting) a poslední pak validizace. V tomto příspěvku se zaměřujeme na bod druhý, tedy na specifikace (viz *Relating...*, s. 26–34), a na příkladu Certifikované zkoušky z češtiny pro cizince (CCE) se věnujeme některým bodům, které poukázaly na potřebu revizí či zavedení nových postupů.

U Certifikované zkoušky z češtiny pro cizince lze předpokládat, že jednotlivé varianty odpovídají deklarované úrovni podle SERR, neboť z Rámce vycházejí specifikace jednotlivých subtestů na dané úrovni. Specifikace tak na základě deskriptorů a doporučení v SERR popisují např. konstrukt, typy textů, které se mohou v dané úloze objevit, jejich délku, dílčí dovednosti apod. Jako příklad může posloužit ukázka ze specifikací subtestu Čtení s porozuměním CCE–B1.

Tabulka 1: CCE–B1: Skladba zkoušky

CCE–B1: ČTENÍ S POROZUMĚNÍM

NÁZEV ČÁSTI	ÚLOHA	ROZSAH TEXTU	POČET ÚKOLŮ	FORMA ÚKOLU	POČET BODŮ
Čtení	Úloha 1	1 středně dlouhý text (100–110 slov)	6	Výběr ze dvou alternativ (ano/ne)	6
	Úloha 2	1 dlouhý text (300–330 slov)	8	Výběr ze čtyř alternativ	8
	Úloha 3	6 krátkých textů (celkem 250–275 slov)	6	Přiřazování	6
	Úloha 4	5 částí jednoho textu (celkem 150–165 slov)	5	Uspořádávání	5
Čtení s porozuměním: 50 minut					

Tabulka 2: SERR (výňatek, str. 71n)

ČTENÍ S POROZUMĚNÍM – VŠEOBECNÁ STUPNICE	
B1	Dokáže číst s porozuměním na uspokojivé úrovni nekomplikované faktografické texty vztahující se k tématům jeho/jejího oboru a zájmu.
ORIENTAČNÍ ČTENÍ	
B2	Dokáže rychle přehlédnout dlouhý, složitý text a najít důležité podrobnosti. Dokáže rychle určit obsah a důležitost novinových zpráv, článků a hlášení týkajících se širokého okruhu profesních témat a umí se rozhodnout, zda má smysl je podrobněji prostudovat.
B1	Dokáže přehlédnout delší text, najít potřebné informace a shromáždit informace z různých částí textu nebo z různých textů, aby splnil určitou úlohu. Dokáže najít důležité informace v materiálech každodenního života, jakými jsou dopisy, brožury a krátké úřední dokumenty, a porozumět jim.
A2	Umí vyhledat konkrétní předvídatelné informace v jednoduchých každodenních materiálech, např. v inzerátech, prospektech, jídelních lístcích, bibliografiích a jízdních řádech. Dokáže pochopit obvyklá značení a nápisy na orientačních a informačních tabulích na veřejných místech, tj. na ulici, v restauraci, na vlakovém nádraží atd.; na pracovištích, kde se jedná o orientační tabule, pokyny, výstražné nápisy.

Tabulka 3: Specifikační tabulka CCE–B1, subtest Čtení s porozuměním (výňatek)

Specifické cíle – kandidát/ka dovede:	Úloha 1	Úloha 2	Úloha 3	Úloha 4
	100–110 slov	300–330 slov	250–275 slov každý text 40–70 slov	150–165 slov
	6 úkolů	8 úkolů	6 úkolů	5 úkolů
	Výběr ze dvou alternativ (ano/ne)	Výběr ze čtyř alternativ	Přiřazování	Uspořádávání
	stimul: text z informační brožury, leták, návod k obsluze apod.	stimul: článek z novin nebo z internetu týkající se <u>běžných témat</u>	stimul: zprávy z novin týkající se současných událostí, krátké informativní texty apod.	stimul: příběh, popis události, životopis apod.
číst s porozuměním na uspokojivé úrovni nekomplikované faktografické texty		✓	✓	✓
přehlédnout delší text, najít potřebné informace a shromáždit informace z různých částí textu nebo z různých textů		2–4 položky		
najít důležité informace v materiálech každodenního života	1–3 položky			

Vysvětlivky:

- ✓ tento specifický cíl se v rámci dané úlohy ověřuje implicitně
 2–4 položky dvě až čtyři položky ověřují daný specifický cíl

Ukázka 1: CCE–B1, subtest Čtení s porozuměním (kráceno)

Úloha 1

Přečtěte si text. Potom napište, jestli jsou věty 1–6 pravda (ANO), nebo nejsou pravda (NE). Číslo 0 je příklad. Řešení nakonec napište do záznamového archu.

Vyzkoušejte SONE+

- síťová jízdenka jen za 150 Kč
- platí celý den v sobotu, nebo v neděli
- je určena pro společnou cestu maximálně pěti cestujícími ve 2. vozové třídě; nejvýše dva z nich mohou být starší 15 let
- neplatí v rychlících a vlacích vyšší kvality IC, EC, SC
- v příhraničí můžete SONE+ navíc použít pro cesty do stanic na druhé straně státních hranic
- jako spolucestujícího na jízdenku SONE+ nelze uznat psa

0.	Jízdenka SONE+ stojí 150 korun.	ANO	NE
1.	Jízdenku SONE+ za 150 Kč může využít až 5 dospělých lidí.	ANO	NE
2.	Jízdenka SONE+ za 150 Kč je platná ve všech vlacích ČD.	ANO	NE
3.	Na jízdenku SONE+ můžete jet i za hranice.	ANO	NE

I když specifikace zkoušky vycházejí z deskriptorů SERR, je nutné podložit předpoklad, že zkouška je na konkrétní úrovni, relevantními argumenty. Základem specifikací je obsahová analýza zkoušky ve vztahu k SERR. Tato analýza může probíhat formou diskuze nebo individuálních analýz a následné diskuze, musí však být podložena důkazy dobré praxe, vnitřní validity a odpovídající kvality ve všech fázích vývoje zkoušky a její administrace.

Specifikační postupy se skládají z několika kroků. Po ověření, že jsou odborníci posuzující zkoušku dostatečně seznámeni se SERR, se analyzuje obsah dané zkoušky a zkouška se porovnává s příslušnými deskriptory v Rámci. K tomu mohou mj. posloužit i materiály z výše zmíněného manuálu, zejména seznamy popisující zkoušku obecně, její obsah, jednotlivé subtesty, hodnocení atd. Na tomto základě je pak možné vystavět tvrzení, že daná zkouška se vztahuje k určité úrovni podle SERR. Tento proces však také pomůže odhalit oblasti zkoušky, které vyžadují revizi. V případě zkoušky CCE se jedná kupříkladu o následující oblasti.

Zkouška CCE ověřuje komunikační kompetenci v rámci tzv. všeobecného jazyka (general language). Zkoušku na určitých úrovních však v současné době uznává řada vysokých škol jako doklad o znalosti češtiny v případě nerodilých mluvčích. Zájemci o studium na dané fakultě či katedře tak musejí znalost češtiny pomocí osvědčení doložit před přijímacími zkouškami. Je však vhodné zdůraznit, že se přesto nejedná o zkoušku za akademickým účelem, ale o zkoušku z všeobecného jazyka. Předpoklady

pro další studium jsou u zájemců o studium ověřeny během následného přijímacího řízení přímo na konkrétních vysokých školách. S rostoucím počtem vysokých škol, jež zkoušku CCE uznávají, se ukazuje, že tuto skutečnost je záhodno zdůraznit.

V souvislosti s uznáváním CCE některými českými vysokými školami se také během posledních pěti let snížil věk kandidátů, a tak zkoušku čím dál častěji skládají kandidáti ve věku 16 až 17 let. U některých úloh tak bude nutné uvažovat o revizi specifikací jednotlivých subtestů, aby situace, čtecí, poslechové nebo produkovávané texty a/nebo testovací techniky zůstaly autentické i pro tuto věkovou skupinu.

Dalším diskutovaným bodem se stává dvojí hodnocení, které patří k dobré praxi v hodnocení produktivních dovedností zkoušky CCE. Se zvyšujícím se počtem kandidátů se ovšem stává oprava všech písemných produkcí dvěma examinátoři včetně konsensu v případech, kde nedojde ke 100% shodě, náročná, a to zejména tehdy, nechceme-li prodlužovat dobu, za níž se kandidáti dozví výsledky. Uvažovat by bylo možné o dvojnásobném hodnocení pouze těch produkcí, které proškolený hodnotitel obodoval na hranici úspěšnosti, popř. těsně pod či nad ní.

Proces specifikace v rámci procesu vztažení Certifikované zkoušky z češtiny pro cizince pomohl identifikovat oblasti, v nichž je záhodno uvažovat o revizi. Je třeba si uvědomit, že kromě nových poznatků v oblasti testování se také může měnit cílová populace, podmínky administrace zkoušky (např. počty kandidátů, četnost termínů, v nichž je možné zkoušku skládat) a další charakteristiky. Ačkoliv je nutné specifikace zkoušky při tvorbě dílčích variant zkuškových materiálů dodržovat, specifikace by neměly představovat neměnné dogma, ale pevný základ zkoušky, jež je vhodné čas od času podrobit revizi.

Literatura

Certifikovaná zkouška z češtiny pro cizince, <http://ujop.cuni.cz/cce>, 28. 4. 2012.

Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR) – A Manual. Strasbourg, Language Policy Division 2009.

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

Summary

During the past decade, there has been a tendency to relate language courses, teaching materials and examinations to the Common European Framework of Reference for Languages. The article comments on a few steps recommended in the linking process especially as for specification on the example of the Czech Language Certificate Examination.