

Univerzita Karlova v Praze
Ústav jazykové a odborné přípravy

GRAMATIKA VE VÝUCE A TESTOVÁNÍ
CIZÍCH JAZYKŮ
(VČETNĚ ČEŠTINY PRO CIZINCE)

Sborník z mezinárodní konference



Poděbrady, 23. – 24. 6. 2015

Vydal Ústav jazykové a odborné přípravy UK v roce 2015

Vědecká redaktorka: Mgr. Martina Švrčinová, PhDr. Zuzana Vlasáková

Editor: Gabriela Dvořáková, Jan Houžvička

© Univerzita Karlova v Praze, Ústav jazykové a odborné přípravy

ISBN 978-80-87238-11-0

OBSAH

<i>Valentina Belousová</i>	
Komunikativní gramatika: realita, nebo mýtus?	6
<i>Marie Boccou Kestřánková</i>	
Měření gramatické kompetence při výuce využívající divadla.....	9
<i>Jitka Cvejnová</i>	
Jak učit gramatiku v době certifikovaných zkoušek a SERR	16
<i>Markéta Galatová , Marie Hanzlíková</i>	
Akademická gramatika v kurzech a v obsahu zkoušek v JC FF UK v Praze	23
<i>Dita Golková</i>	
Komunikační metoda a její uplatnění v cizojazyčné výuce včetně češtiny pro cizince	32
<i>Renata Hajslerová</i>	
Anglická gramatika pro studenty humanitních a společensko-vědních oborů	37
<i>Lída Holá, Pavla Bořilová</i>	
Nové deklarační vzory a postupy v komunikativní výuce češtiny jako cizího jazyka.....	42
<i>Alexander Horák</i>	
Metodické přístupy k výuce gramatiky slovenčiny ako cudzieho jazyka	54
<i>Dana Hůlková Nývltová</i>	
Gramatematika – výlet do učitelské mysli	65
<i>Edita Jiráková</i>	
Didaktika kategorie pádu ve vazbě na užití vhodných prepozic ve výuce čj s ohledem na jazykovou interferenci ruskojazyčných studentů dvousemestrálního přípravného kurzu	72
<i>Renáta Kamenárová, Helena Ľos Ivoríková</i>	
Menné deklinačné vzory v slovenčine z lingvodidaktického hľadiska.....	81
<i>Radomila Kotková</i>	
Kde a kam? Jak nerodilí mluvčí chybují.....	89
<i>Yveta Linhartová</i>	
Mluvnice prostřednictvím autentických materiálů	97
<i>Martin Mikuláš</i>	
The Level of English Futural Constructions Acquisition in General and Specific Context and Their Mutual Independence	105
<i>Michaela Mošatová, Eva Španová</i>	
Ku klasifikácii konjugačných tRled pre potreby slovenčiny ako cudzieho jazyka.....	122
<i>Svetlana Namestnikova</i>	
Komparace adjektiv v hodinách češtiny pro ruské studenty.....	132
<i>Michaela Paldusová, Renata Žiláková</i>	
Gramatika versus realita aneb využití možností induktivní metody na základě ČNK (českého národního korpusu)	138

<i>Pavel Pečený</i>	
Využití korpusu MERLIN pro výuku a hodnocení psaní.....	147
<i>Tereza Piotrowska-Matek</i>	
Gramatický komponent v certifikovaných zkouškách z češtiny na Varšavské univerzitě	163
<i>Stanislav Rylov</i>	
Cesty k zvládnutí češtiny jako cizího jazyka pro filology-rusisty.....	167
<i>Ivana Šálená</i>	
Které strategie řešení úloh doporučíme studentům u gramatického testu?.....	174
<i>Svatava Škodová</i>	
Gramatika ve výuce češtiny jako cizího jazyka z pohledu moderních lingvistických přístupů	182
<i>Barbora Štindlová</i>	
K parcelaci gramatiky češtiny pro nerodilé mluvčí.....	198
<i>Věra Tauchmanová</i>	
Učitelská praxe studentů – zkušenosti z prezentace a testování gramatiky angličtiny.....	210
<i>Jarmila Valková</i>	
Gramatika v komunikačním přístupu	218
<i>Tamara Váňová</i>	
Adaptivní testování anglické gramatiky	230
<i>Sylvie Vondráková</i>	
Gramatika a její zastoupení ve vysokoškolské výuce	236
<i>Martina Žáčková</i>	
Začlenění výuky a testování gramatiky ve vzdělávacím konceptu odborného německého jazyka na ŠAVŠ.....	241

ÚVODEM

V elektronickém sborníku jsou obsaženy příspěvky účastníků mezinárodní konference na téma *Gramatika ve výuce a testování cizích jazyků (včetně češtiny pro cizince)*. Konferenci uspořádalo Výzkumné a testovací centrum Ústavu jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy ve dnech 23. a 24. června 2015 v Poděbradech.

Cílem konference bylo:

- prodiskutovat roli gramatiky v cizojazyčné výuce,
- podpořit a sdílet osvědčené i nové postupy v oblasti vyučování a testování gramatiky cizích jazyků (včetně češtiny pro cizince),
- zprostředkovat setkání odborníků, kteří mají zkušenosti s výukou gramatiky a jejím testováním a hodnocením v jazykových kurzech, při jazykových zkouškách nebo v jazykových korpusech.

Příspěvky se týkaly těchto tematických okruhů:

- Role gramatiky ve výuce (gramatika v sylabech a kurikulích)
- Metody pro výuku gramatiky (jaké vyučovací metody využívat)
- Testování gramatiky (jak testovat a hodnotit gramatiku)
- Prezentace konkrétních gramatických jevů ve výuce (workshopy)

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 2015

Martina Švrčinová, Zuzana Vlasáková

KOMUNIKATIVNÍ GRAMATIKA: REALITA, NEBO MÝTUS?

Doc. Valentina Belousova, CSc.

Moskevská státní univerzita, Fakulta cizích jazyků a regionálních studií, Rusko

Gramatika se považuje za něco, co je pro vědomí obtížně dostupné. Domníváme se, že tento názor může být vyvolán dvěma příčinami: buď obavami studentů před zvládnutím nesmírně komplexního systému formálních jazykových prostředků, nebo skutečností, že je procvičování gramatických jevů často nudné a náročné (a to jak pro studenty, tak pro vyučující). Nelze však pochybovat o tom, že gramatická kompetence je nezbytnou složkou komunikativní jazykové kompetence, jejíž formování je cílem učení se cizímu jazyku.

„Někteří teoretikové věří, že lidské schopnosti zpracovávat informace jsou natolik rozvinuté, že je možno osvojit si jazyk prostě tak, že bude člověk v dostatečné míře vystaven přímému působení srozumitelného jazyka a bude pak tento jazyk schopen užívat jak k porozumění, tak k produkci. Jiní teoretikové věří, že kromě působení srozumitelného jazykového obsahu (inputu) je aktivní účast v komunikativní interakci nezbytnou a dostačující podmínkou jazykového rozvoje. Explicitní vyučování a studium jazyka také považují za irelevantní. Na druhé straně existují názory, podle nichž studenti, kteří se naučili nezbytná gramatická pravidla a slovní zásobu, budou schopni porozumět jazyku a užívat ho ve světle svých dřívějších zkušeností a zdravého rozumu, aniž by si ho potřebovali nacvičovat.“ (SERR 2006, s. 142)

Pokud jde o implicitní a explicitní vyučování, jejichž podrobný popis pro stručnost vynecháme, ukazuje se, že nesmíme opomenout ani základní metody – strukturní a komunikativní (implicitní), deduktivní a induktivní (explicitní). Vhodná kombinace těchto metod nám pomůže vytvořit vyučovací podmínky odpovídající hlavním požadavkům všech studentů: mít příležitost používat jazyk interaktivně, disponovat srozumitelným a kontextově zapojeným jazykovým obsahem a přitom se vyhnout zbytečnému memorování a drilování.

Dosavadní zkušenosti z vyučování v různých formách studia a příprava učiva v rámci kurzů Čeština jako cizí jazyk (pro oborové bohemisty) a Čeština pro cizince (pro filologicky neškolené studenty) potvrzují, že se potřeba přiměřeného ovládnutí češtiny stává zvláště naléhavou pro druhou cílovou skupinu, která je charakteristická nejen věkovými rozdíly mezi studujícími, ale i rozdílnými výchozími jazykovými znalostmi. S tím pochopitelně souvisí okruh otázek, vztahujících se k vymezení jasných učebních cílů s přesně definovaným jazykovým obsahem. Důraz je přitom kladen na identifikaci a reflektování specifických potřeb lidí, pro něž studium češtiny není prioritou; aktivní a pasivní kompetence, které si musejí rozvíjet; jevy, které jim způsobují největší problémy.

Druhý okruh otázek se vztahuje k průběhu jazykové výuky:

- jak můžeme zjednodušit znázorňování jazyka a přitom zachovat jeho potenciální mnohotvárnost;
- které strategie výkladu gramatických jevů nám dovolí přesunout pozornost od systémových a strukturních vlastností jazykového kódu k jeho řečovému užívání a fungování;
- nakolik se musí gramatika a lexikální témata na sebe navzájem vázat;
- jak by se dalo organizovat řízené procvičování gramatických struktur a zpestřit tím jazykovou výuku.

Stojí za zmínku, že s prosazováním komunikativního přístupu k výuce jazyků dochází často k marginalizaci role gramatiky. Zaměříme se trochu podrobněji na vztah jazyka a řeči, tj. „vztah prostředku jazykové činnosti a této činnosti (včetně jejich produktů, jazykových projevů).“ (Čechová a kol. 2000, s. 17) Je pochopitelné, že pokud člověk neovládá systém dorozumívacích prostředků a pravidel jejich užívání (= gramatika), nemůže vědomě realizovat tyto prostředky ve smysluplných jazykových projevech (= komunikace). Vycházíme z přesvědčení, že vědomá realizace jazykového systému v konkrétních aktech komunikace je mnohem efektivnější než nevědomá a šetří čas.

Pokud jde o situaci výuky češtiny pro cizince, tak by se měla gramatika vyučovat funkčně a komunikačně na základě kombinace tří přístupů: kognitivní přístup vysvětluje gramatické jevy pomocí vizualizace a logicky uspořádaného schématu jazykových prvků; konceptuální rozvíjí dovednosti studentů rozlišovat a interpretovat gramatický jev v souladu s určitou gramatickou kategorií; komunikativní přispívá k přiměřenému použití gramatických jevů v příslušném kontextu, odpovídajícím situaci. V tomto případě by se také dodržovaly základní principy prezentace gramatiky:

- gramatika musí být prezentována a procvičována s odůvodněním (tvoření, užití, kontext);
- gramatická analýza se rozšiřuje na výpověď a text, neomezuje se jen na slova a věty;
- mluví se neomezuje jen na osvojování gramatiky, nýbrž tvoří vlastní jazykově a gramaticky adekvátní výpovědi;
- je nutná konfrontace mateřského a cílového jazyka z didaktických důvodů;
- vizuální prostředky slouží jako podpora a motivace (Funk a Koenig 1999, s. 52–54).

Podle našeho názoru lze hodnotit jako poměrně vysoké procento lidí, kteří jsou docela spokojeni s takovým přístupem. Existují tu ovšem zřetelné rozdíly mezi věkovými skupinami: starším studentům chybějí překladová cvičení v moderních učebnicích a nelíbí se jim didaktická simplifikace gramatických jevů, zatímco mladší studenti rádi mluví bez ohledu na chybnou aplikaci gramatických struktur a pokládají za nesmyslné, aby úroveň jejich znalostí a dovedností byla ověřena gramatickým testem. Snažíme se překonat tyto rozdíly, najít patřičnou rovnováhu mezi aspekty učení a uplatnit takový přístup, který více akceptuje motivaci studenta, jeho osobnost a životní zkušenosti. Konkrétní příklady aplikace tohoto přístupu jsou uvedeny v prezentaci.

Literatura

Čechová, M. a kol.: *Čeština – řeč a jazyk*. Praha, ISV 2000.

Hrdlička, M.: *Cizí jazyk čeština*. Praha, ISV 2002.

Funk, H. – Koenig, M.: *Grammatik Lehren und Lernen*. In: *Fernstudieneinheit 1*. Langenscheidt, 1999.

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

Summary

The article deals with problems of grammar presentation of different target groups of students. The author lays stress on following action-oriented teaching, and more effective ways of grammar presentation, because of which education may be more varied. Suggested ways of grammar

presentation must transfer attention from system and structural qualities of language code to speech usage and functioning of language.

MĚŘENÍ GRAMATICKÉ KOMPETENCE PŘI VÝUCE VYUŽÍVAJÍCÍ DIVADLA

Mgr. Marie Boccou Kestřánková, Ph.D.

Univerzita Karlova v Praze, Ústav bohemistických studií Filozofické fakulty, ČR

1. Bázové představení metody jevištního tvaru a hlavní cíl článku

Metoda jevištního tvaru (dále MJT) je vyučovací postup, jenž k nácviku řečových schopností a dovedností u jinojazyčných mluvčích využívá dramatických prostředků. Bázovým předpokladem pro efektivní výuku zmíněnou metodou je učení zkušeností a hra v roli, srov. s principy dramatické výchovy (viz např. Machková 1998).

MJT je plánována na dobu jednoho semestru, v němž jsou realizovány tři na sebe navazující fáze. Pro každou z nich je charakteristický určitý lingvodidaktický cíl – pro první je dominantní seznámení, pro druhou nácvik plynulosti vyjadřování a pro třetí nácvik přesnosti vyjadřování (více viz Kestřánková 2007, 2010).

Sumu řečových nedostatků, které jsou ve výuce systematicky překonávány, stanovujeme na konci 2. fáze na základě pozorování spontánních projevů cizinců. K systematické fixaci vybraných gramatických jevů dochází ve 3. etapě, a to prostřednictvím práce se scénářem a prostřednictvím specifických aktivit, jež jsou vytvořeny pro konkrétní skupinu frekventantů (více viz Boccou Kestřánková 2015).

Podle Machkové (2002, 2007) studentům neustále předkládáme takové aktivity, při jejichž realizaci cizinci zapojují jak rozumovou, tak emoční složku. Tímto způsobem se docílí dlouhodobého zapamatování vybraných jazykových prostředků a zlepšení řečových schopností a dovedností.

Podle Somerse je „hlavním důvodem použití dramatu (...) povzbudit žáky, aby jazykem komunikovali, aniž by přespříliš dbali na správnost.“ (Somers podle Machkové 2001, s. 6) S tímto tvrzením nesouhlasíme. Domníváme se, že ve výuce musíme o pokrok v jazykové správnosti usilovat, v MJT pokládáme dosažení posunu v řečové přesnosti za stejně důležité jako rozvoj plynulosti vyjadřování (více viz Boccou Kestřánková 2012). Z důvodu výše zmíněného v tomto článku dokládáme funkčnost 3. fáze, která se mimo jiné zaměřuje na zvyšování schopností a dovedností studentů v gramatické kompetenci, více viz níže.

2. Způsob měření pokroku studentů v gramatické kompetenci, výzkumná sonda a výzkumné otázky¹

Ke zjištění míry pokroku v rámci gramatické kompetence využíváme výzkumnou sondu, v níž postupujeme kvantitativně, jako výzkumnou metodu uplatňujeme test.

Jak uvádíme výše, obecným cílem šetření je doložit efektivitu 3. fáze MJT. Z bohatého spektra cílů 3. fáze (např. pozitivní změny schopností a dovedností v rovině zvukové apod.) dokládáme posun určitého aspektu roviny gramatické.

Na základě vymezení obecných cílů stanovujeme výzkumnou hypotézu:

Hypotéza H 1 V kurzech s využitím MJT se ve srovnání s kurzy bez aplikace MJT dosáhne vyššího pokroku ve vybraných oblastech jazykové kompetence.

¹ Následující text v oddílu 2 a 3 je částí rukopisu naší nepublikované disertační práce, pro účely tohoto příspěvku upraveno a kráceno.

H 1.1 V kurzech s využitím MJT se ve srovnání s kurzy bez aplikace MJT více sníží (při tvoření Nom. pl.) chybovost v substantivech, ve tvrdých a měkkých adjektivech, v přivlastňovacích a ukazovacích zájmenech.

H 1.2 V kurzech s postupy MJT se ve srovnání s kurzy bez aplikace MJT více zvýší dovednost studentů zvolit (při realizaci Nom. pl.) náležitou pádovou koncovku u substantiv, u tvrdých a u měkkých adjektiv, u přivlastňovacích a u ukazovacích zájmen.²

H 1.3 V kurzech s postupy MJT se ve srovnání s kurzy bez aplikace MJT více sníží chybovost studentů (při realizaci Nom. pl.) ve změně tvaru kmene při ohýbání slov, která uvedenou změnu při flexi vyžadují.³

H 1.4 V kurzech s postupy MJT ve srovnání s kurzy bez využití MJT budou studenti lépe dodržovat náležitě fonetické či pravopisné realizace afixu.

V důsledku výše řečeného vyvíjíme vstupní (dále T1) a výstupní (T2) test, stanovujeme chybovou taxonomii, jejímž prostřednictvím kategorizujeme nenáležité gramatické tvary, jež studenti vyprodukují.

V T1 a T2 jsou použity tzv. polootevřené úlohy. Slova v závorkách studenti transformují ze základního tvaru do formy požadované instrukcí (nominativ singuláru převedou do nominativu plurálu)⁴, k polootevřeným úlohám podrobněji viz např. Byčkovský 1984.⁵

Vstupní (T1) i výstupní test (T2) se skládají z celkem 25 položek. Počet zastoupených jevů v T1 i v T2 a srovnatelnost obou zmiňovaných dokumentů (přítomnost analogických jevů apod.) dokládají následující tabulky č. 1 a 2.

Zastoupení konkrétních gramatických jevů nominativu pl. (v položkách T1 a T2)

SLOVNÍ DRUH	POČET ZASTOUPENÍ V T1 A T2	DALŠÍ SPECIFIKACE JEVŮ V POLOŽKÁCH		POČET ZASTOUPENÍ V T1 A T2
Substantivum	25	ROD	Mž	6
			Mn	5
			F	6
			N	6
		položky s různými typy odchylek	2	
Adjektivum	20	DRUH	tvrdé adjektivum	11
			měkké adjektivum	7
Zájmeno	15	DRUH	posesivní zájmeno	8
			ukazovací zájmeno	7

Zastoupení gramatických jevů v T1 a T2, tabulka č. 1

² Jde o posílení produkce náležitých koncovek např. v těchto slovních spojení: *dva čaje* (nikoli *čaji*), *slovenští spisovatelé* (nikoli *slovenské*), *naši kamarádi* (nikoli *naše*) apod. Domníváme se, že lze předpokládat podobný efekt i u ostatních pádových koncovek.

³ Tím míníme, že se sníží produkce např. těchto nenáležitých tvarů: *stůly* (místo *stoly*), *díti* (místo *děti*) apod.

⁴ Základním tvarem je myšlen tvar uváděný ve slovníku. V našem případě jde o nominativ singuláru.

⁵ Výhodou tohoto typu úloh je skutečnost, že ke správnému řešení je potřebná aktivní aplikace příslušného gramatického pravidla nebo znalost konkrétní formy (srov. s úlohami s výběrem odpovědí nebo dichotomickými, kde je vyšší pravděpodobnost odhadu a možnost snadného tipování správného řešení). K otevřeným a uzavřeným úlohám více viz např. Schindler 2006.

V položkách s různými typy odchylek ověřujeme znalost substantivních tvarů *dítě – děti, přítel – přátelé, oko – oči, ucho – uši*, u nichž v Nom. pl. dochází k hláskové alternaci ve kmeni a jejichž plurálové tvary většinou v množném čísle náleží k odlišnému rodu. Z uvedených důvodů se studenti-cizinci tyto lexémy učí jako výjimky, v T1 a v T2 tudíž nebyly zařazeny mezi položky s rodovou klasifikací, nýbrž tvoří svou specifickou skupinu.

U tvrdých adjektiv ve spojení s maskulinem životným se v Nom. pl. projeví hláskové alternace, tvrdá adjektiva jsou proto do testů zařazena častěji než měkká adjektiva nebo posesivní a ukazovací zájmena.

Počet slov k transformaci v položkách

Tabulka č. 2 podává údaje o počtu slov k transformaci v rámci jedné položky (např. *moderní auto* je položka o dvou komponentech, *tvoje zajímavé téma* o třech apod.). K náročnostní vyváženosti vstupního a výstupního aparátu (např. při převodu dvou slov se musí zohlednit jmenná shoda, u převodu jednoho slova nikoli) dokládáme jednotnost T1 a T2 i v tomto aspektu.

POČET POLOŽEK	ZASTOUPENÍ DANÉHO POČTU POLOŽEK V T1	ZASTOUPENÍ DANÉHO POČTU POLOŽEK V T2
po 1 slově	1	1
po 2 slovech	16	16
po 3 slovech	7	7
po 4 slovech	1	1

Počet slov k transformaci v rámci jedné položky, tabulka č. 2

Nejčastěji jsou zastoupeny položky po 2 slovech (tzn. položky skládající se ze slovního spojení, jehož komponenty tvoří substantivum a adjektivum nebo zájmeno, např. *nové knihy, moje sešity* apod.). Substantivní slovní spojení o dvou komponentech se v reálném životě vyskytují častěji než substantiva se dvěma či třemi atributy (např. *tvoje zajímavá témata, naši a slovenští hudební géniové*).

Pro vyhodnocování testů volíme „přiřazení odpovídající značky (neboli tagu) konkrétní chybě, (...) chybové značky jsou součástí chybové taxonomie.“ (Štindlová 2012, s. 37) K zachycování chyb používáme „explicitní chybovou klasifikaci, kdy jsou (...) chyby identifikovány a následně tříděny a kategorizovány podle předem vymezené chybové typologie.“ (Štindlová 2012, s. 42)

Na základě statistického zpracování dat uvádíme u každého jevu průměrnou procentuální chybovost vůči maximu (dále jen procentuální chybovost). Statistické vyhodnocení reflektuje, v kolika položkách se sledovaný prvek testuje, a podle toho se zmíněná procentuální chybovost určuje.

3. Provedení výzkumné sondy a její výsledky

Na základě výsledků pozorování 2. fáze MJT je formulována výzkumná otázka, viz výše. Touto výzkumnou sondou chceme prokázat, že ve výuce prostřednictvím MJT dosahujeme vyššího pokroku ve vybraných parametrech jazykové kompetence než v kurzech bez aplikace MJT.

Pro doložení našeho záměru vznikají 4 výzkumné skupiny, z nichž jsou dvě experimentální (ES1 a ES2) a dvě kontrolní (KS1 a KS2) – do ES1, KS1 jsou zahrnuti začátečníci, do ES2, KS2 mírně pokročilí. V rámci výzkumného šetření ověřujeme, že soubory respondentů vztahující se k jedné úrovni jsou svým složením vhodné pro vzájemné srovnávání (tzn. že mezi nimi nejsou takové odlišnosti, které by mohly výsledky

šetření zkreslovat). Nejprve proto studujeme složení ES1 a KS1, dále mírně pokročilé (ES2, KS2), dvojice skupin pak komparujeme.

Výzkumná sonda je provedena v Českých studiích na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze (zimní semestr 2012/13), v kurzech zmíněného programu absolvují všechny soubory pokusných osob (dále PO) stejnou výuku (totožný rozvrh hodin, počet hodin, zastoupení učitelů aj.), jediný rozdíl představuje druh volitelného semináře – experimentální skupiny se účastní divadelního kurzu, respondenti z kontrolních skupin navštěvují seminář kreativního psaní, nebo korektivní výslovnosti.

Jak uvádíme výše, pro provedení výzkumné sondy vybíráme z kvantitativních výzkumných metod test, který zadáváme na konci 2. fáze MJT, následně na konci semestru. K vyhodnocování získaného materiálu sestavujeme chybovou taxonomii a podle Štindlové (2012) přiřazujeme určitému typu chyb tag (tzn. značku).

Vstupní (T1) a výstupní (T2) test naplňují položky ověřující osvojení mechanismu tvoření tvarů Nom. pl.⁶ Výsledky T1 potvrzují, že studenti z experimentálních i kontrolních skupin mají potíže produkovat náležitě tvary Nom. pl. Tento jev proto zařazujeme mezi ty, na něž se ve 3. fázi MJT speciálně zaměřujeme, a dokládáme na něm, že MJT efektivně přispívá k rozvoji jazykové kompetence.

Na konci 3. fáze MJT zadáváme všem PO výstupní test. Výsledky T1 i T2 zpracovává statistik prostřednictvím metody t-testu pro dva závislé soubory. Získáváme tak data o procentuálním zlepšení/zhoršení sledovaných entit a o tom, zda komparované skupiny dosáhly statisticky významného posunu.⁷

Analýza T1 a T2 potvrzuje největší celkový posun u divadelní skupiny začátečníků,⁸ u níž je také prostřednictvím komparace průměrné chybovosti ES1 a KS1 zaznamenán statisticky významný rozdíl na pozorované hladině významnosti.⁹

V T2 je celkově nejméně odchylek od normy zjištěno u experimentální skupiny pokročilých (průměrný počet chyb 15,2 na každého frekventanta).

Za nejvýraznější posun považujeme zlepšení ES1 a ES2 v níže uvedených kategoriích:

V T1 činí respondentům největší potíže maskulina životná a „položky s různými typy odchylek“.¹⁰ Po porovnání testů je zřejmé, že v obou divadelních skupinách zaznamenáváme podstatně vyšší pokrok než u kontrolních skupin.¹¹

Do trojice determinantů substantiv¹², v nichž se nejčastěji ve tvarech Nom. pl. chybuje, patří v T1 ukazovací zájmena, tvrdá adjektiva a posesivní zájmena. Na tyto kategorie se ve 3. fázi MJT zaměřujeme.

⁶ Na konci 2. fáze MJT definujeme (na základě pozorování) soubor základních komplikací, které se v projevech frekventantů vyskytují.

⁷ Ve statistické analýze se zkoumané položky hodnotí i na pozorované hladině významnosti (PHV). Statisticky významný posun je zaznamenán, pokud je rozdíl komparovaných jevů menší než 0,05, což je na hladině významnosti 5% rozdíl.

⁸ V T1 na každou PO připadlo v ES1 průměrně 30 chyb, v T2 se chybovost snížila na 19 (tzn. o 11) chyb. Srovnaj s celkovým průměrným snížením u ostatních souborů respondentů: KS1 o 4 chyby, ES2 o 7 chyb, KS2 o 3 chyby.

⁹ V ES1 byl průměrný počet chyb 19,3 a v KS1 27,2, což na PHV (na pozorované hladině významnosti) činí rozdíl menší než 0,05, a zařazuje se tak mezi statisticky důležité položky na 5% hladině významnosti.

¹⁰ Vymezení *položek s různými typy odchylek* viz oddíl 2.

¹¹ Srovnaj následující data ke snížení chybovosti:

1) v Mž: v ES1 o 28 %, v ES2 o 21 %, v KS1 o 10 %, v KS2 o 13 %;

2) v „položkách s různými typy odchylek“: v ES1 o 10 %, v ES2 o 35 %, v KS1 o 5 % a u skupiny KS2 došlo k 15% zvýšení chybovosti.

Finální výsledky potvrzují, že divadelní skupiny na konci kurzu téměř ve všech z nich docílily většího posunu než skupiny kontrolní.¹³

Naše očekávání se potvrdilo v oblasti snížení frekvence některých typů chyb v substantivech a v jejich determinantech. V ES1 a v ES2 se (v T2) vyskytovalo (při produkci tvarů Nom. pl.) méně problémů s volbou odpovídající koncovky substantiva, s používáním vkladného *-e*, méně chyb fonetických nebo pravopisných, dále se posílila operativní schopnost tvořit kmen tvrdých adjektiv, realizovat náležitou koncovku ukazovacího zájmena či posesivního zájmena.

V rozporu s naším očekáváním stály hodnoty týkající se chyb v kmenotvorné příponě nebo ve změně kmene substantiva při flexi a přetrvávající potíže s výběrem náležité koncovky tvrdého adjektiva, neboť téměř všechny skupiny v těchto kategoriích chybovaly častěji.¹⁴ Překvapivě se také u divadelních skupin mírně snížila operativní schopnost ve volbě náležité koncovky tvrdého adjektiva (u začátečníků byl pokles o 0,9 %, u pokročilých o 1,8 %).¹⁵

Zvažovali jsme důvody, proč ve zmíněném nedošlo v experimentálních skupinách k posunu, přestože jsme se nácviku těchto jevů podle zásad MJT věnovali.¹⁶ Při opětovném prozkoumání testů jsme zaznamenali, že respondenti v T1 často nevyplňovali část položky, která obsahovala substantiva typu *gymnázium* a *cyklus* či tvrdá adjektiva vyžadující při tvorbě Nom. pl. alternaci (např. *kanadští hokejisté*). V těchto případech jsme chybu kategorizovali jako absolutní neznalost (značky ASB a AH). V T2 se (oproti T1) tagy ASB a AH téměř neobjevovaly, čímž se začala hlouběji projevovat schopnost uplatnit adekvátní koncovku tvrdého adjektiva nebo změnit kmen při ohýbání (substantiva, příp. tvrdého adjektiva).

Analyzovaná data potvrzují naši výzkumnou hypotézu. Na základě uvedených výsledků lze konstatovat, že prostřednictvím MJT je možné úspěšně nabývat jazykové kompetence. V experimentálních skupinách jsme dosáhli vyššího pokroku ve vybraných oblastech jazykové kompetence než v kurzech bez aplikace MJT (*Hypotéza H 1*).

V rámci dílčích výzkumných otázek jsme došli k následujícím závěrům:

- Experimentální skupiny se (při realizaci Nom. pl.) zlepšily v produkci tvarů substantiv, tvrdých a měkkých adjektiv, přivlastňovacích ukazovacích zájmen. V porovnání s kontrolními skupinami dosáhli respondenti ES1 a ES2 vyšších výkonů (pouze v posesivních zájmenech bylo 15% zdokonalení ES2 stejné jako u KS2).
- Postupy MJT jsme snížili u experimentálních skupin chybovost (při realizaci Nom. pl.) ve volbě náležitého afixu u substantiv, u měkkých adjektiv, u přivlastňovacích a u ukazovacích zájmen. Pouze u koncovek tvrdých adjektiv se nedostatky nezmenšily, odůvodnění viz výše.
- Respondenti ES2 v T2 lépe (při realizaci Nom. pl.) aplikovali náležitou změnu tvaru kmene při ohýbání slov, výkony frekventantů ES1 se v této kategorii snížily o 3 %, vysvětlení viz výše.

¹² Termínem determinant substantiva v této práci rozumíme tvrdé, měkké adjektivum, posesivní nebo ukazovací zájmeno.

¹³ Pouze v posesivních zájmenech bylo 15% zlepšení zachyceno u obou souborů začátečníků, tudíž stejný pokrok.

¹⁴ V kmenotvorné příponě při ohýbání slov se zlepšila pouze jedna ze dvou divadelních skupin, a to pokročilí (o 10 %). Ve všech ostatních souborech respondentů se výkony snížily (v ES1 o 3 %, v KS1 o 24,2 %, v KS2 o 11,5 %). Chyby ve změně kmene substantiva při flexi se v T2 všude vyskytovaly častěji (v ES1 byl pokles o 10 %, v KS1 o 12 %, v ES2 o 14 % a v KS2 o 12 %).

¹⁵ Vyšší zhoršení se projevilo v obou kontrolních skupinách – v KS1 o 7,3 % a v KS2 o 2,8 %.

¹⁶ Například jsme do scénáře zakomponovali lexémy ve formách, jejichž osvojení jsme si vytkli za cíl.

▪ Studenti z divadelní skupiny realizovali afixy Nom. pl. po stránce fonetické či pravopisné lépe než PO z experimentálních skupin.

Z uvedeného plyne, že hypotézy H 1.1 a H 1.4 byly plně potvrzeny a dílčí výzkumné otázky H 1.2 a H 1.3 se ve statistickém vyhodnocení potvrdily pouze částečně, vysvětlení těchto závěrů viz výše.

Závěr

Výsledky výzkumné sondy poukazují nejen na funkčnost 3. fáze MJT, ale především na možnost využití dramatu k naplnění lingvodidaktických cílů vztahujících se k mluvnici.

Výzkumné šetření rovněž vyvrací mýtus o nutnosti přílišné redukce kognitivních znalostí během výuky s využitím dramatických prostředků.

Zanedbávání znalostí gramatiky je ve výuce MJT nemyslitelné, jelikož dochází k dlouhodobému zapamatování naučeného, což by v případě osvojení nesprávných metajazykových mechanismů bylo kontraproduktivní. Lekce vedoucí k agramatičnosti či k obcházení systému mohou mít za následek sociální omezení frekventanta (neschopnost zastávat některé základní sociální role, neúspěch cizince v určitých komunikačních situacích apod.).

Jak bylo řečeno, MJT je členěna do fází, jejichž cíle na sebe navazují a vedou frekventanta ke komplexnímu řečovému rozvoji. Uvědomujeme si, že „při komunikačně koncipované výuce by se mělo vždy pamatovat na její záměr, popř. na cíle jednotlivých jejích etap. Je třeba respektovat hierarchii cílů – na jejich vrcholu je dosažení plné komunikační kompetence absolventů“ (Čechová 1994, s. 159). Vzhledem ke skutečnosti, že jazyková kompetence je nedílnou součástí komunikační kompetence, pokládáme za neefektivní se mluvnici vyhýbat či ji v přílišné míře redukovat.

Literatura

Beneš, E. a kol.: *Metodika cizích jazyků*. Praha, Státní pedagogické nakladatelství 1970.

Boccou Kestřánková, M.: Jevištní tvar jako řešení jednoho lingvodidaktického problému ve 21. století. In: *Čeština jako cizí jazyk VI., Materiály z VI. Mezinárodního symposia o češtině v zahraničí*. Praha, Univerzita Karlova v Praze, 2012, s. 167–174.

Boccou Kestřánková, M.: K vybraným parametrům rozvoje gramatické roviny prostřednictvím metody jevištního tvaru, *Nová čeština doma a ve světě*, 1, 2015, č. 1, s. 61–72.

Byčkovský, P.: *Základy měření výsledků výuky (Tvorba didaktického testu)*. Praha, VÚIS ČVUT 1984.

Canale, M. – Swain, M.: Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1980, s. 1–47.

Čechová, M.: O potřebě Integrace komunikační a systémové výuky. *Český jazyk a literatura*, 44, 1994, s. 158–162.

Čechová, M.: *Komunikační a slohová výchova*. Praha, Institut sociálních vztahů 1998.

van Ek, J. A.: *Objectives for Foreign Language Learning I, II*. Strasbourg, Council of Europe Press 1993.

Gavora, P.: *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno, Paido 2010.

Hendrich, J. a kol.: *Didaktika cizích jazyků*. Praha, Státní pedagogické nakladatelství 1988.

- Hrdlička, M.: *Gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka*. Praha, Karolinum 2009.
- Hrdlička, M.: *Kapitoly o češtině jako cizím jazyku*. Plzeň, PF ZČU v Plzni 2010.
- Choděra, R.: *Didaktika cizích jazyků*. Praha, Academia 2013.
- Chráska, M.: *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. Praha, Grada 2007.
- Kestřánková, M.: Některé metody ve výuce češtiny jako cizího jazyka s využitím dramatu. In: *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2006–2007*. Praha, Akropolis 2007, s. 95–100.
- Kestřánková, M.: Metoda jevištního tvaru. In: *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2010*. Praha, Akropolis 2010, s. 87–94.
- Machková, E.: *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha, IPOS 1998.
- Machková, E.: Školní drama dle Johna Somerse. *Tvořivá dramatika*, 12, 2001, příloha, s. 1–7.
- Machková, E.: *Metodika dramatické výchovy*. Praha, IPOS 2002.
- Machková, E.: *Jak se učí dramatická výchova*. Praha, Akademie múzických umění 2007.
- Malinovský, M.: Redukce gramatiky. *Slovo a slovesnost*, 56, 1995, s. 218–222.
- Pelikán, J.: *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha, Karolinum 2007.
- Schindler, R. a kol.: *Rukověť autora testových úloh*. Praha, CERMAT 2006.
- Škodová, S. – Štindlová, B.: Možnosti signálního ztvárnění gramatických pravidel v učebnicích cizích jazyků. In: *Euroletteraria a Eurolingua 2007*. Liberec, Technická univerzita v Liberci 2008, s. 307–314.
- Štindlová, B.: Chybová taxonomie a možnosti chybové anotace v žákovských korpusech. In: *Čeština – cílový jazyk a korpusy*. Liberec Technická univerzita v Liberci, 2012, s. 35–60.
- Švaříček, R. – Šedová, K. a kol.: *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha, Portál 2007.
- Wessels, CH.: *Resource books for teachers – Drama*. Oxford, Oxford University Press 1987.
- Widdowson, H.: *Teaching Language as Communication*. Oxford, Oxford University Press 1978.

Summary

The essay relates to the presentation of the basic rules of lingvodidactic method called theatre pedagogy (referred to in the following text as “MJT”) and its concept of grammar teaching. The main objective of MJT is to develop the communication skills of students who are studying Czech for foreigners. Through this technique, we describe a possibility for the teaching through theatre pedagogy keeping focus on the linguistic competence. The essay presents as well a method of testing grammar elements of choice including the annotation of “mistakes” and their classification for further scoring. The theory has also been validated during our research (through testing with real students); the results are included and commented as well in this essay.

JAK UČIT GRAMATIKU V DOBĚ CERTIFIKOVANÝCH ZKOUŠEK A SERR

PhDr. Jitka Cvejnová

Národní ústav pro vzdělávání, ČR

V současné době si řada uživatelů jazyka, jak osoby, které se nějakému jazyku učí, tak jejich učitelé, klade otázku, zda je výuka gramatiky opravdu nezbytná při osvojování cizího jazyka. Především zastánci tzv. přirozených metod výuky jazyka, což jsou dnes především stoupenci tzv. totální imerze do cílového jazyka, poukazují na řadu případů, kdy si člověk zcela osvojil cizí jazyk tím, že se do tohoto jazyka totálně ponořil, aniž by k tomu potřeboval jakékoliv gramatické znalosti. Tento postoj není ničím novým, otázkou, jak učit jazyk bez gramatiky se zabýval už v druhé polovině 17. století anglický filozof John Locke¹.

Pokud si tedy položíme otázku, zda je opravdu možné, aby se někdo naučil cizí jazyk, aniž by studoval gramatiku, pak samozřejmě musíme pravdivě odpovědět, že ano. Řada lidí se naučí cizí jazyk, aniž by se jakkoli učila jeho gramatiku. Na druhé straně ani perfektní znalost gramatických pravidel nevede ke komunikační pohotovosti, kterou se často vyznačují právě osoby, jež se naučily jazyk přirozenou metodou.

Analyzujeme-li podrobně různé příběhy i příklady osob, které se naučily jazyk metodou totální imerze², zjišťujeme, že tito lidé dobře rozumí a správně a potovně reagují v komunikaci, ve většině případů však v daném cizím jazyce čtou a produkují jednoduché texty. Pokud jde o případy, s kterými jsem se osobně setkala, dovednosti mluvčích byly vždy určitým způsobem omezené, zejména co se týče dovednosti čtení a psaní, a dovoluji si odhadnout, že pokud by se tito mluvčí podrobili testům, které by je měly zařadit na nějakou referenční úroveň, pohybovali by se kolem úrovně B1, což samozřejmě pro běžný život v určitém jazykovém prostředí plně postačuje. Nepostačuje ale k dosažení takových kompetencí, které jsou formulovány např. v deskriptorech úrovně B2, v oblasti ústního projevu, například by pro ně určitě bylo obtížné „shrnovat a skloubit informace a argumenty z řady zdrojů a podat o nich zprávu či shrnout a uvést svůj názor na krátkou povídku, článek, přednášku.“³

Od přelomu nového tisíciletí pozorujeme, že stupeň jazykových dovedností se začal měřit jazykovými testy, které se vztahují k úrovním popsaným v SERR⁴. Tyto jazykové testy zjišťují úroveň řečových dovedností, aniž by explicitně testovaly gramatiku. Gramatika tedy přestala být hlavním pilířem, na který se zaměřuje jazykové vyučování. Znamená to tedy, že uchazeči, kteří skládají takové testy, nemusí mít gramatické znalosti? Nebo je naopak gramatika pomocníkem, který jim při složení tohoto typu testu pomůže? Nelze jednoznačně říci, že pokud zkoušky nižších referenčních úrovní skládají lidé, kteří se neučili gramatiku, budou vždy neúspěšní, mnohé se také odvíjí i od jejich obecných kompetencí, ale určité gramatické znalosti budou vždy ve zkouškách výhodou. Nezbytnost gramatických znalostí se však jasně ukazuje na vyšších referenčních úrovních.

¹ Locke, J.: *Some thoughts concerning education*, London, 1693, kapitoly 162 a 163.

² Řada příkladů se například vyskytuje v kanadských pracích o imerzi, zajímavé příklady nacházíme i v materiálech propagujících totální imerzi. Vzhledem k rozsáhlosti této literatury, která přímo nesouvisí s tématem, rezignuji v této části na uvedení příslušné literatury.

³ *Společný evropský referenční rámec pro jazyky*. Univerzita Palackého, Olomouc 2002, s. 83.

⁴ *Společný evropský referenční rámec pro jazyky*. Univerzita Palackého, Olomouc 2002.

V této souvislosti je dobré připomenout etymologii slova gramatika, které pochází z řečtiny. Výraz *gramamatike techne* se poprvé objevil u Platona⁵ a můžeme jej volně přeložit jako umění číst a psát. Tato etymologie ozřejmuje důležitý charakteristický rys gramatiky už v jejích počátcích. Gramatika se týkala hlavně toho, co bylo napsáno. Lze tedy konstatovat, že gramatika se objevila v době, kdy bylo také zavedeno písmo, a byla tedy bytostně spojená s dovedností čtení a psaní. A s trochou nadsázky lze říci, že to platí stále po dva a půl tisíce letech. Studium gramatiky má smysl především v souvislosti s psaným textem.

Proto je přirozená metoda nebo totální imerze vhodná především pro děti předškolního věku nebo na počátku školní docházky či pro uživatele jazyka, kteří nebudou potřebovat ani chtít v užívání daného jazyka pokročit na vyšší referenční úrovni. Pokud si však uživatel jazyka klade jiné cíle nebo pokud ví, že se musí podrobit nějakým jazykovým zkouškám, je třeba mu studium gramatiky doporučit. Konečně i nejslavnější jazyková škola, která je tradiční propagátorkou přirozené výuky jazyka a dnes i totální imerze, tedy jazyková škola Berlitz, se slovu gramatika zcela nevyhýbá. Jedním z klíčových prvků registrované metody Berlitz je *intuitivní gramatika*, jak se dozvídáme z webových stránek této školy⁶.

Vzhledem k tomu, že tedy nelze výuku gramatiky zcela ztracovat, jak vyplývá z výše uvedených poznámek, je třeba si položit další otázku: jak vyučovat gramatiku v současné době?

V posledních letech ovlivňuje výuku cizích jazyků několik důležitých jevů, z nichž je třeba vyzdvihnout především:

1. široké uplatňování evaluativních nástrojů, kterými se jazyky testují v podobě tzv. certifikovaných zkoušek, v nichž se ověřuje jazyková způsobilost tím, že se zjišťuje její úroveň v řečových dovednostech;
2. zřetelné odlišení výuky cizího jazyka a druhého jazyka, které souvisí s aktuální migrační situací v Evropě a s využitím jazykového testování jako nástroje migrační politiky v Evropě;
3. posílení metod distančního jazykového vzdělávání ve formě e-learningových a blendingových kurzů;
4. dominující vliv SERR pokud jde o popis jednotlivých jazykových úrovní, jichž lze při výuce dosáhnout, jakož i pokud jde o obecné definování cílů jazykového vyučování.

Právě tyto čtyři skutečnosti by měly mít také dopad na výuku gramatiky. Výklady gramatiky nebyly ani v průběhu historie invariabilní, jak by se na první pohled mohlo zdát. Tak, jak se vyvíjelo poznání jazyka i potřeby společnosti, měnily se názory na výklad gramatiky i místo gramatiky v jazykovém vyučování.

Pokud se uplatňuje testování jazykové způsobilosti ve formě ověřování stupně řečových dovedností v takové míře jako nyní, musí se tomu dle mého názoru přizpůsobit i výuka gramatiky, a to zejména v kurzech, které připravují uchazeče ať už cíleně, nebo obecně k těmto zkouškám. Za prvé je nutné změnit místo, které tradičně zaujímá gramatika ve výuce češtiny pro cizince. Po několik roků zadávám

⁵ Malberg, B.: *Histoire de la linguistique*, Presses universitaires de France, Paris 1991, s. 57–65.

⁶ „**Intuitivní gramatika**: Gramatika se usměrňuje způsobem, kterým dosáhnete rovnováhy mezi přesností a plynulostí. Těžkopádná gramatická cvičení jsou minulostí - namísto toho se učíte správně používat gramatiku při aktivním mluvení doslova intuitivně.“ Jde mimo jiné o velmi špatný překlad, pařížský Berlitz uvádí totéž v pregnantnějším jazykovém vyjádření: „**Grammaire intuitive**: Nos formateurs corrigent vos erreurs de grammaire en veillant toujours à garder un équilibre entre précision et fluidité de l'expression. Cela signifie que vous n'effectuez pas d'exercices purement grammaticaux mais en apprenez l'usage correct en vous exprimant, pour ainsi dire « en passant. ”

posluchačům kurzů ZKUČ⁷ organizovaných Ústavem jazykové a odborné přípravy UK jednoduchý praktický úkol, aby vytvořili plán hodiny, ve které prostřídají různé formy nácviku řečových dovedností, a aby připojili i časový rozvrh této hodiny. Je až s podivem, v kolika plánech zaujímá centrální místo výklad gramatiky. Kolem 75 % těchto, často již aktivních, učitelů češtiny pro cizince, ale i jiných cizích jazyků věnuje v plánech podstatnou část výuce gramatiky, někteří dokonce, asi 30 %, věnují celou vyučovací jednotku de facto jen výkladu gramatiky, přestože zadání zřetelně směřuje k různým formám nácviku řečových dovedností a přichází po přednášce, kterou věnují řečovým dovednostem. Musím připomenout, že zhruba polovina účastníků kurzu jsou mladí lidé, kteří již měli možnost seznámit se s novými tendencemi ve výuce cizích jazyků. Z tohoto výzkumu, který jsem provedla zhruba se 107 účastníky v rámci jednotlivých kurzů, jasně plyne, že gramatický výklad zůstává i nadále hlavním pilířem výuky češtiny pro cizince. Pokud ale má výuka skutečně připravovat na jazykové zkoušky, pak bude třeba při ní věnovat více času nácviku řečových dovedností. Některé zahraniční materiály⁸ hovoří o tom, že explicitní výuce gramatiky by měla být věnována asi pětina vyučovací jednotky, což je názor, s kterým lze souhlasit. Explicitní výuka gramatiky by tedy měla zaujímat daleko menší časový prostor, než jak tomu je dnes. Samozřejmě každá práce s textem, a to jak s čtecím, tak s poslechovým, s sebou nese i implicitní výuku gramatiky, kterou je třeba v kontextu certifikovaných zkoušek upřednostňovat.

Vzhledem k tomu, že nelze gramatickému výkladu věnovat takový časový prostor jako dříve, je třeba rezignovat na úplnou prezentaci gramatických pravidel a na jejich dokonalé zvládnutí. To je problém, s kterým se většina filologicky vzdělaných učitelů těžko vyrovnává. Mají potřebu předat studujícímu jazyka veškeré své znalosti o jazyce, naučit svého studenta do detailu všechny výjimky, odtajnit mu všechny záludnosti jazyka. Pokud však musíme ve výuce věnovat více času řečovým dovednostem, je potřeba omezit gramatické výklady především na nejvíce frekventované jevy. Například na úrovni A1 je určitě nutné seznámit studenty s genitivem singuláru. Bylo by však nesmyslné seznamovat studenta ihned se všemi formami a funkcemi tohoto pádu v češtině. Postačí, když si osvojí formu u několika frekventovaných substantiv nejčastěji spojovaných s předložkami „do“ a „z“. V uvedeném příkladu jde pouze o odpovědi na otázky *kam* a *odkud*, kdy genitiv slouží k vyjadřování určitých významů v rámci určení místa. Další formy a funkce genitivu můžeme zavádět postupně na úrovních A2 nebo B1, přičemž budeme také postupně rozvíjet ovládnutí genitivní formy vždy ve spojení s významy, které vyjadřují.

Jedním z hlavních problémů výuky české gramatiky v kurzech pro cizince je najít vhodný text k prezentaci jednotlivých gramatických jevů tak, aby si studující jazyka mohl pravidlo sám nebo za pomoci učitele odvodit. Tento problém je naléhavější především při výuce zaměřené na dosažení vyšších referenčních úrovní. Učitelé, kteří induktivní metodu výkladu používají v počátcích výuky, přiznávají, že se cítí bezradní, pokud mají uplatnit tuto metodu u středně pokročilých nebo pokročilých studentů. Vede je k tomu absence textů, které by umožnily i v tomto typu výuky aplikovat induktivní metodu. Texty v učebnicích jsou více promyšleny s ohledem na tematiku, než aby umožnily aktivní vyvozování gramatických pravidel se studenty. Právě zde je často nutné, aby za účelem vyvození určitého pravidla učitel pracoval s více texty, jejichž vyhledávání je však obtížné, takže většina učitelů v praxi na takovou výuku rezignuje. Je tedy potřeba promyslet, které texty předkládat, aby umožnily vyučujícím aplikovat induktivní metodu. Příprava výukových materiálů je dnes mnohem složitější,

⁷ Dvouseměstrální zdokonalovací kurz k výuce češtiny jako cizího jazyka.

⁸ Fougereuse, M-CH.: *L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère*. Études de linguistique appliquée. 2001/2002. Klincksieck. Paris, s. 165–178.

než tomu bylo dříve. Nestačí totiž vytvořit jen zajímavé texty k danému tématu, ale i texty, které by pomohly přirozené prezentaci gramatického jevu.

Dále je nutné podotknout, že gramatické jevy mohou být vyvozovány i na základě práce s poslechovým textem. Některé žánry poslechových textů lépe odrážejí určité gramatické jevy než texty čtené. Pokud posloucháme pozorně dopravní zpravodajství v rozhlase, vidíme, jakou roli hrají vyšší řadové číslovky k označení událostí na dálnicích. Tohoto přirozeného kontextu můžeme například velmi dobře využít k nácviku nejen řadových číslovek, ale i různých adjektivních forem, aniž by si studující příliš uvědomoval, že se de facto učí gramatiku.

Citlivě lze spojovat výklady gramatiky s výkladem jazykových funkcí, především tam, kde gramatický jev je podstatným prvkem k realizaci dané funkce. V tomto ohledu připomínám vokativ, modální verba, imperativ, kondicionál, reflexivní pasivum. Všechny tyto gramatické kategorie se podílejí na vyjadřování různých jazykových funkcí a jejich znalost nelze de facto v těchto funkcích nahradit.

Výuka, která se zaměřuje na text, s sebou nutně nese i potřebu, aby se výklady zaměřovaly nejen na morfologii, ale i na syntax, na popis principů organizace textu a na kombinování prvků v něm. Na úrovni A1 není tento problém tak patrný, protože se využívají jednoduché texty. Jakmile se však stavba textu komplikuje, nemůže být středem zájmu jen morfologická forma, nýbrž i prostředky textové návaznosti, a pokud výuka směřuje i k produkci psaných textů, tak i pravidla výstavby jednotlivých stylistických žánrů, které bude studující sám ve své praxi produkovat.

Fakt, že čeština pro cizince je stále více vyučována migrantům, vede nutně k tomu, že gramatické výklady nebudou moci odrážet jen normativní gramatiku a že bude třeba v gramatických výkladech v budoucnosti více odlišit realitu mluveného a psaného jazyka. Pokud se učí češtinu cizinec, který nebude přímo v Česku bezprostředně žít a pracovat, nehodlá se zde usadit, pak rozdíly mluvené a psané formy jsou v počátcích studia jazyka pro něho opravdu irelevantní, proto se vždy většina učitelů přiklání k výkladu normativní gramatiky. Migrant však žije hned od počátku v prostředí, kde dochází ke konfrontaci mluveného a psaného jazyka a musí se s tím vyrovnat stejně jako české děti, které přicházejí do školy. Pokud si ponořením do prostředí osvojí na příslušné úrovni mluvenou češtinu, musí si uvědomit, že ne všechny tvary mluvené češtiny lze přenést do psaného jazyka, musí si uvědomit, že ne všechny formy jazyka, které užívá při běžném styku ve svém mluvním projevu, lze uplatnit například při kontaktu s úředníky státní správy. Lze namítnout, že rozlišování variet jazyka patří až do úrovně B2, eventuálně C1⁹, toto může platit pro člověka, který se učí jazyk jako cizí jazyk, nikoliv pro migranta. Zde by bylo možné uvést řadu příkladů, kdy migranti mají problém s neadekvátním užitím obecné češtiny, někdy i argotu v různých jazykových situacích, a má to pro ně nepříjemné následky.

Dále je třeba připomenout, že dozrál čas, aby se vytvářely specifické učební materiály pro migranty, které by braly ohled na konkrétní situace, s kterými se migranti setkávají (např. hledání práce, rozhovor se zaměstnavatelem, příprava na zkoušku pro trvalý pobyt, rozhovor na OAMP, komunikace s pojišťovnou, hledání tlumočnicka atd.), aby se jim předkládaly takové texty, které by měly blíže k jejich skutečným problémům (proč by se učivo nemohlo prezentovat na konkrétních rozhovorech v prostředí, v němž migrant skutečně musí mluvit česky, na úřadu práce, v pojišťovně, na OAMP, a to i na začátečnických úrovních).¹⁰ Gramatické výklady v těchto materiálech by bylo možné ještě zjednodušit

⁹ *Společný evropský referenční rámec pro jazyky*. Univerzita Palackého, Olomouc 2002, s. 124.

¹⁰ Některé z těchto situací jsou zpracovány v Leontieva, Y. – Ezedinne, P. – Plačková, A.: *Životní styl, jazykové znalosti a potřeby ukrajinských a vietnamských migrantů v ČR*. Praha, Sociologický ústav AV ČR 2013.

a více propojit se skutečnou jazykovou realitou. Nabízí se i úvaha, zda někde nevyjít i z čistě mluvených textů k vyvození některých pravidel a složitější, psané formy zavádět postupně a později. Tento nápad není úplně nový ani revoluční, jak by se mohlo zdát, částečně byl realizován už v 60. letech v Poldaufově a Šprunčkové *Koncepci základní češtiny*¹¹, podle které byly vytvořeny i úspěšné učebnice češtiny¹². Je určitě na škodu, že se tato metoda přestala v sedmdesátých a osmdesátých letech dále rozpracovávat.

Posílení distančních metod může rovněž ovlivnit gramatický výklad, a to především tím, že může uspořít čas, který je třeba věnovat gramatice ve výuce. Správně zvolené texty i správně zvolené pokyny mohou studentovi pomoci samostatně objevit gramatické pravidlo často lépe než při klasické výuce, při distanční výuce má totiž možnost se na problematiku více soustředit, zatímco v běžné výuce to často nedokáže kvůli různým rušivým prvkům. Právě v této možnosti „objevování“ pravidla spatřuji přínos těchto metod k výuce gramatiky. Ideální by bylo, kdyby v rámci e-learningové fáze objevoval student jazyka pravidla a v rámci prezenční fáze dostal možnost tato pravidla realizovat v praxi při různých aktivitách během jazykového vyučování. Není od věci uvažovat o tom, že by se vzhledem k dnešnímu všeobecnému rozšíření komunikačních prostředků výklady gramatiky a jejich procvičovací fáze přesunuly do e-learningových aktivit a přímo v jazykových kurzech se více pracovalo s konkrétními texty, implicitní gramatikou a do centra výuky se tak dostal nácvik řečových dovedností ve vlastním smyslu slova.

Není pochyb, že SERR přispěl velkou měrou k novému pohledu na gramatický výklad tím, že postavil do centra zájmu výuky komunikativní kompetence. Jednotlivé cíle jazykové výuky v jednotlivých úrovních jsou zde popsány pomocí deskriptorů. Tzv. gramatická kompetence je jednou z podmnožin v rámci různých cílů, které studující má během výuky jazyka dosáhnout. Rámec se však důsledně vyhýbá jakémukoliv doporučení metody výkladu gramatiky. Otázky spojené s obsahem gramatického učiva jsou více méně přeneseny do jednotlivých referenčních popisů jazyků, jejichž koncepce byla budována skupinou kolem profesora Trima od 70. let minulého století¹³. Tyto projekty jasně vycházely z koncepce oxfordské školy přirozeného jazyka a z pozdních Wittgensteinových prací o filozofii jazyka¹⁴. Pro gramatické výklady je důležité, že celá tato koncepce upřednostňuje výklad od obsahu k formě. Zjednodušeně řečeno, gramatika je pouze nástrojem, který pomáhá vyjadřovat určité významy v určitých kontextech. Referenční popisy proto zachycují, jak se v jednotlivých jazycích vyjadřují různé obecné pojmy, specifické pojmy, jazykové funkce. Popisují tedy hlavně, jak se v těchto jazycích vyjadřují určité myšlenkové obsahy. K těm kapitolám se pak pro úplnost připojují i popisy gramatiky, v nichž ale najednou nastává problém. Výklad, který dosud probíhal od obsahu k formě, najednou přechází v prezentaci gramatických forem podle zcela klasického schématu – tedy v popis jazykových struktur nebo forem. Například v české Prahové úrovni¹⁵ autor gramatického popisu Milan Šára zvolil tradiční strukturní popis podle tzv. akademické Mluvnice češtiny¹⁶. Zcela klasické výkladové schéma se objevuje v popisech referenčních úrovní A1 a A2. Jde totiž o to, že v české lingvistické tradici chybí popis

¹¹ Poldauf, I.: Pojetí cíle ve vyučování cizím jazykům, In: *Cizí jazyky ve škole*. 1959, str. 4; Poldauf, I. – Šprunk, K.: *Čeština jazyk cizí*. Praha, SPN 1968.

¹² Šára, M. – Šárová, J. – Bytel, A.: *Čeština pro cizince. Czech for English Speaking Students*, Praha, SPN 1970; Bytel, A. – Šára, M. – Šárová, J.: *Čeština pro cizince. El checo a base del español*, Praha, SPN 1970; Vlasák, V. – Šára, M. – Šárová, J.: *Čeština pro cizince. Le Tchèque sur la base du français*, Praha, SPN 1970.

¹³ Profesor Trim byl ředitelem projektu Živé jazyky Rady Evropy v letech 1975 a 1997.

¹⁴ Peregrin, J.: *Kapitoly z analytické filosofie*. Filosofia. Praha 2004, s. 167–180.

¹⁵ Šára, M. a kol.: *Prahová úroveň – čeština jako cizí jazyk*. Strasbourg, Council of Europe 2001.

¹⁶ *Akademická mluvnice češtiny (Tvarosloví)*. Praha, Academia 1986. *Akademická mluvnice češtiny (Skladba)*. Praha, Academia 1987.

gramatiky, v němž by se důsledně postupovalo od pojmů a jazykových funkcí k jejich konkrétní realizaci. Nejde však jen o problém češtiny, s podobnými problémy se setkávají všechny jazyky bohatší na formy, než je angličtina. Tato skutečnost nicméně vede mnoho uživatelů referenčních popisů k přesvědčení, že v nich vlastně k žádné tak velké změně nedošlo, že referenční popisy obsahují jistý soupis lexika dané úrovně, ke kterému lze připojit tradiční popis relevantních gramatických jevů pro danou úroveň. Právě tato nedůslednost referenčních popisů má dle mého názoru za následek, že veřejnost si jen málo uvědomuje podstatu této koncepce, a jak už jsem podotkla na začátku, považuje klasické schéma výkladu gramatiky za jeden z pilířů jazykového vyučování. Referenční popisy tedy částečně pohled na výuku změnily, ale troufám si tvrdit, že nepřinesly úplně všechno, co bylo možné od nich očekávat. Pokud jde o výklad gramatiky, zůstaly na půli cesty. Námítka, že některé gramatické kategorie se objevují v obecných pojmech a v části věnované jazykovým funkcím neobstojí, protože gramatická rovina by měla být představena jako samostatná složka tak, jak naznačuje SERR. Musím bohužel konstatovat, že v referenčním popisu pro účely zkoušky z českého jazyka pro trvalý pobyt¹⁷, který jsme nedávno publikovali, jsme ani my nepřikročili k této potřebné inovaci. Takové schéma výkladu české gramatiky si totiž vyžaduje mít k dispozici adekvátní teoretický popis, který pro češtinu chybí a který je svým způsobem výzvou pro kolegy lingvisty.

Literatura

Akademická mluvnice češtiny (Tvarosloví). Praha, Academia 1986.

Akademická mluvnice češtiny (Skladba). Praha, Academia 1987.

Bytel, A. – Šára, M. – Šárová, J.: *Čeština pro cizince. El checo a base del español*. Praha, SPN 1970.

Čadská, M. – Bidlas, V. – Confortiová, H. – Turzíková, M.: *Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A2*. Praha, Tauris 2005.

Fougerouse, M-CH.: L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère. *Études de linguistique appliquée*. 2001/2002. Paris, Klincksieck, s. 165–178.

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

Leontieva, Y. – Ezedinne, P. – Plačková, A.: *Životní styl, jazykové znalosti a potřeby ukrajinských a vietnamských migrantů v ČR*. Praha, Sociologický ústav AV ČR 2013.

Locke, J.: *Some thoughts concerning education*. London 1693, kapitoly 162 a 163.

Malberg, B.: *Histoire de la linguistique*. Paris, Presses universitaires de France 1991, s. 57–65.

Peregrin, J.: *Kapitoly z analytické filosofie*. Praha, Filosofia 2004, s. 167–180.

Poldauf, I.: Pojetí cíle ve vyučování cizím jazykům, In: *Cizí jazyky ve škole*, 1959, str. 4.

Poldauf, I. – Šprunk, K.: *Čeština jazyk cizí*. Praha, SPN 1968.

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

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

¹⁷ Cvejnová, J. a kol.: *Referenční popis češtiny pro účely zkoušky z českého jazyka pro trvalý pobyt – úroveň A1, A2*. Praha, NUV 2014.

Šára, M. – Šárová, J. – Bytel A.: *Čeština pro cizince. Czech for English Speaking Students*. Praha, SPN 1970.

Vlasák, V. – Šára, M. – Šárová, J.: *Čeština pro cizince. Le Tchèque sur la base du français*. Praha, SPN 1970.

Vzdělávací centrum Berlitz, www.berlitz.cz, 21. dubna 2015.

Berlitz, www.berlitz.fr., 21. dubna 2015.

Council of Europe, www.coe.int, 22. dubna 2015.

Summary

The paper starts by looking at whether the teaching of grammar is necessary for successful language learning and successful execution of language tests. In another part, it pays attention to the content of the grammar curriculum and to the method of grammatical interpretation. This interpretation should be realized from the meaning to the form than vice versa in view of the fact that in the CEFR and reference descriptions the users skills are defined only by the statements of content type. Finally, the paper notes the inconsistency of reference descriptions whose chapters, dedicated to the grammar, are based inorganically on the classical grammar interpretative model but they are not connected with the chapters about the concepts and functions of language.

AKADEMICKÁ GRAMATIKA V KURZECH A V OBSAHU ZKOUŠEK V JC FF UK V PRAZE

Mgr. Markéta Galatová, DiS. – PhDr. Marie Hanzlíková

Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Jazykové centrum, ČR

Koncepce výuky a zkoušek z angličtiny v JC na FF UK v Praze

Před třemi lety se v Jazykovém centru Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze začalo s přípravou nových verzí zkoušek z anglického jazyka pro tzv. nefilology, tedy studenty všech oborů studovaných na FF s výjimkou anglistů. Výuka a zkoušky v JC vždy akcentovaly odbornou profesní stránku jazyka. Cílem poslední úpravy bylo ještě více zdůraznit tuto akademickou stránku jazyka, oblast *soft skills* a návaznost na úroveň SERR. Již od devadesátých let byla deklarována úroveň zkoušky jako upper-intermediate, tedy podle SERR B2+ (B2.2) a B2- (B2.1) – jejich úroveň si určují jednotlivé obory ve svých oborových akreditacích. Zkoušky jsou hodnocené na stupnici 1 až 3 a 4 = neprospěl/a lze za ně získat 6 kreditů za B2+, resp. 4 kredity za B2-. Většina studentů má zároveň k dispozici výběr z několika jazyků, jako jsou angličtina, francouzština, němčina, španělština, italština, ruština. Zvláštní režim platí pro latinu, kterou mají některé obory také povinnou.

Přes určitý klesající trend počtu studentů je angličtina stále jazykem číslo jedna a kurzy i zkoušky v tomto jazyce jsou nadále velmi početné. Kurzy na FF nejsou povinné a v zásadě se dělí na několik typů. Prvním je základní příprava ke zkoušce – tři semestry výuky podle učebnice Ready for IELTS¹, za něž mohou studenti získat maximálně celkem 3 kredity, které se započítávají až po složení zkoušky zapsané v SISu, není tedy tak jednoduché zneužívat tyto kurzy jako bezplatnou jazykovku nebo pro generování povinných kreditů. Druhým typem kurzů jsou tzv. FOJKy – Formy odborné jazykové komunikace, které jsou konkrétně specializované na odbornou angličtinu pro obory studované na FF, např. English for historians, English for social work atd., a na specifické akademické dovednosti v daném jazyce, např. Academic writing, Academic presentations, Academic vocabulary, atd. Tyto kurzy jsou jednosemestrální a lze za ně získat 2 kredity.

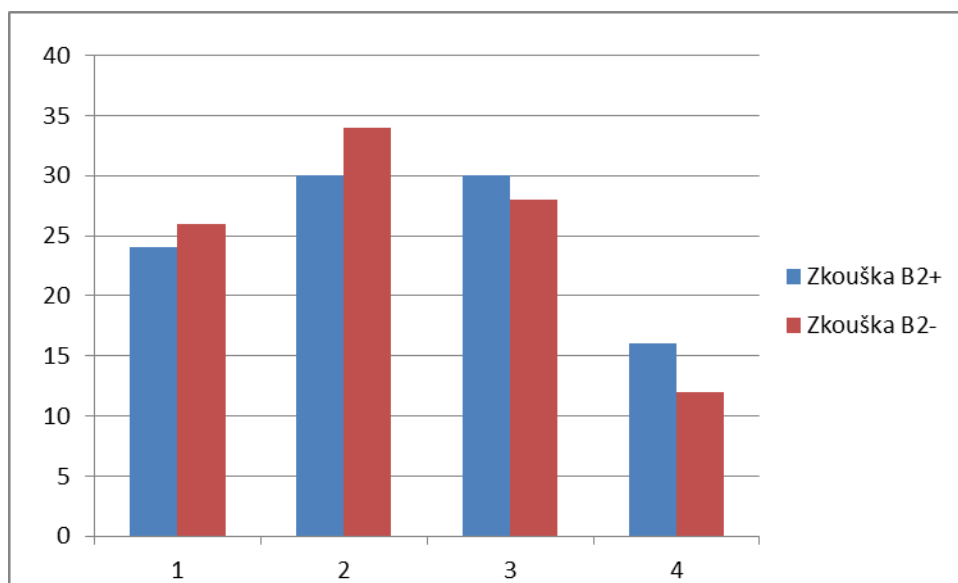
Struktura zkoušky

Minulý akademický rok 2013/14 byl prvním rokem, kdy všichni přihlášení na zkoušky z anglického jazyka skládali zkoušku nového typu. V současnosti je na některých vysokých školách trendem zkoušku z cizího jazyka specializovat až na jen jednu dovednost např. prezentace, dělat jen gramatický test, jen odborný překlad, nebo jen ústní část. Na FF jsme vzali v úvahu, že naši studenti, pokud budou odborně pracovat ve svém oboru, budou pravděpodobně potřebovat odborný jazyk ve větší míře, a rozhodli jsme se zachovat písemnou část v celé její šíři. Test se tedy skládá z tradičních čtyř částí – čtení s porozuměním, gramaticko-lexikální část, poslech, kompozice. Celý test má maximálně 100 bodů a student musí dosáhnout minimálně 60 bodů, aby mohl skládat ústní část, která je již založena na práci s odborným textem podle zaměření studenta. Písemný test dané úrovně zkoušky je pro všechny studenty stejný a nezáleží na tom, zda a do jakého kurzu student chodil, nebo zda jde na zkoušku tzv. z ulice. Termíny jsou vypisovány pro 100 až 150 studentů.

¹ McCarter, S.: Ready for IELTS. Macmillan, 2012.

Výsledky zkoušek

Bylo zajímavé se podívat na výsledky studentů v nové verzi písemných testů. V roce 2013/14 si zkoušku B2+ zapsalo 928 studentů, na zkoušku přišlo 497; zkoušku B2- si zapsalo 902 studentů a skládalo ji 556.² Je třeba podotknout, že studenti mohou zkoušku skládat až do konce následujícího akademického roku po jejím zápisu v SISu, mají tedy na přípravu až čtyři semestry. Následující graf ukazuje reálné výsledky v procentech pro oba typy zkoušky.



Z grafu vyplývá, že nově koncipovaný test má náležité parametry. Více studentů je schopno bez problémů zvládnout úroveň B2- (výsledky 1 a 2), která se pravděpodobně blíží úrovni zkoušky PET, a také méně studentů (12 %) je na této úrovni neúspěšných (výsledek 4), zatímco na úrovni B2+ je přes 17 % neúspěšných a rovněž výsledek 3 (30 %) o něco převyšuje tento výsledek u zkoušky B2-. Celková křivka výsledků u obou typů zkoušky se blíží předpokládaným výsledkům, kdy střední část převyšuje krajní výsledky (1 a 4).

Gramaticko-lexikální část zkoušky

Nedílnou součástí testu je gramaticko-lexikální část (Use of English), která tvoří 30 bodů z celkových 100. Skládá se z několika částí reprezentované různými typy úloh:

1. Lexikální

- a) výběr a doplnění do věty (6 bodů) – *Decide which answer best fits each space;*
- b) výběr synonyma a doplnění do věty (6 bodů) – *Choose the best synonym of the underlined word or phrase;*
- c) tvorba slov a jejich doplnění do vět v minikontextu (6 bodů) – *The word in capitals on the right can be used to form a word that fits suitably in the blank space. Fill each blank in this way.*

² Data převzata ze SISu FFUK, 2013/14.

2. gramatika a struktura vět

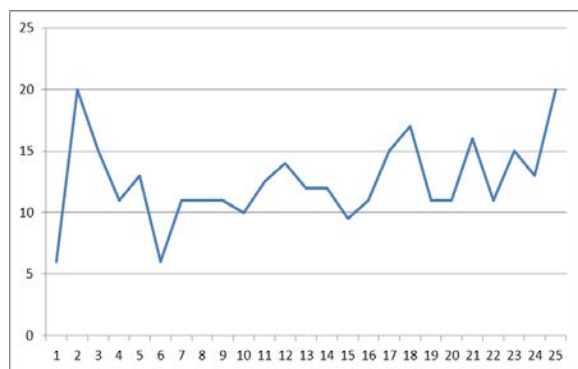
a) větné transformace (6 bodů) – *Rewrite the sentences so that their meaning stays the same;*

b) gramatický cloze v kontextu (6 bodů) – *Read the text below and think of the word which fits in each gap. Use only ONE word in each space.*

Pro účely této prezentace předkládám výsledky gramaticko-lexikální části z namátkou zvolených testů z minulého akademického roku, kdy jsem sledovala 50 testů studentů úspěšných ve zkoušce B2+ a 50 ve zkoušce B2-. Pro porovnání jsem přidala 25 testů neúspěšných studentů v obou verzích zkoušky. Jde tedy o vzorek 200 testů skládaných v jednom časovém období. Bohužel nelze zjistit, kteří studenti z tohoto vzorku prošli našimi kurzy v JC a kteří nikoliv. Tato data nezjišťujeme, a nejsou tudíž dostupná.

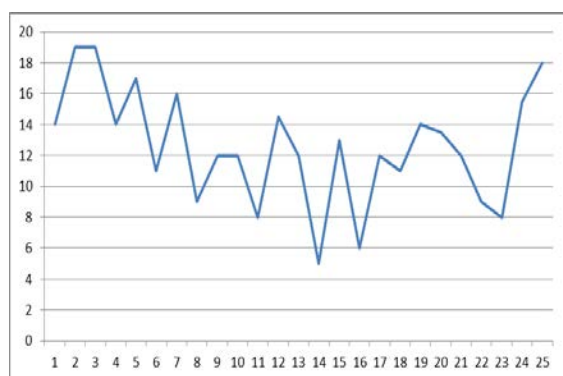
Pokud se podíváme na výsledky studentů, kteří zkoušku nakonec neudělali, lze zjistit následující:

B2-



Nejméně bodů	6
Nejvíce bodů	20
Průměr	12,56

B2+

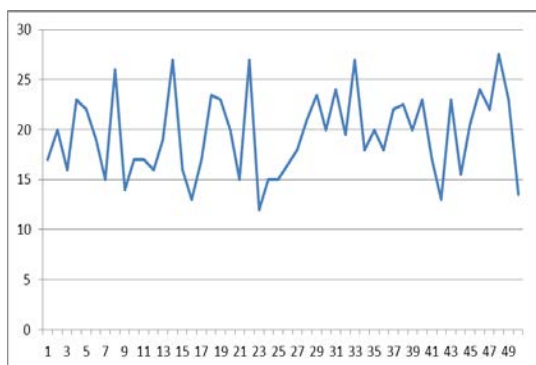


Nejméně bodů	5
Nejvíce bodů	19
Průměr	12,58

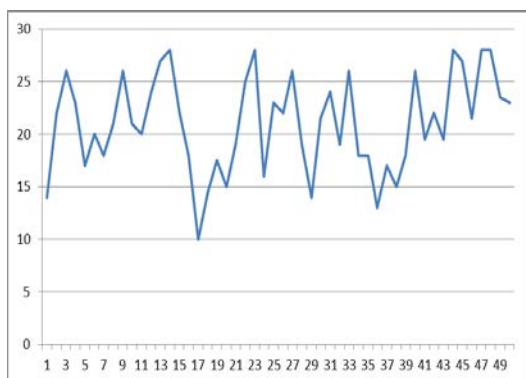
Z uvedeného přehledu je zřejmé, že se tyto výsledky příliš neliší a průměrný počet dosažených bodů se pohybuje mezi 12 a 13 ze 30 možných, byť výsledky na úrovni B2+ jsou o něco málo nižší. Je tedy zřejmé, že nedocnění části Use of English se může v celkovém součtu bodů za celý test velmi nevyplatit.

Výsledky těch studentů, kteří nakonec celou zkoušku zvládli, ukazují trochu jiný obrázek:

B2-

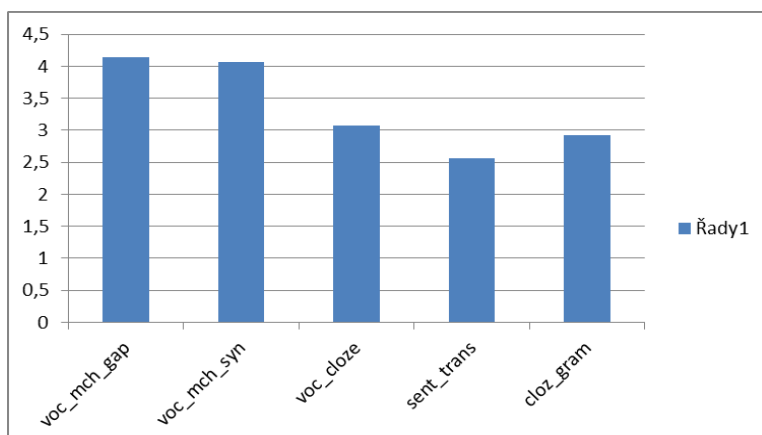


B2+



Nejméně bodů	10
Nejvíce bodů	28
Průměr	21,03

Nejhorší výsledek se u zkoušky B2- pohybuje kolem 13 bodů, u zkoušky B2+ je to 10, což je vlastně průměrný výsledek ve skupině studentů, kteří neudělali test. Nejvyšší počet je kupodivu u obou zkoušek zhruba stejný, kolem 28 bodů. Zdá se, že v tomto případě jde o studenty, kteří by ani u jednoho typu zkoušky neměli problémy a jejich úroveň je možná vyšší než B2. Průměrný počet bodů se pohybuje kolem 20 a to je v podstatě 1/5 počtu bodů za celý test. Z následujícího grafu celkových výsledků z jednotlivých částí gramaticko-lexikálního textu je zřejmé, že všechny úkoly, které vyžadují vlastní produktivní tvorbu tvarů (3 a méně bodů) mají výsledky podstatně horší, než když jde o pouhý výběr z nějaké nabídky (cca 4 body):



Jednoznačně se ukazuje, že pokud student tuto část přípravy ke zkoušce podcení, bude mít pravděpodobně problém zkoušku úspěšně složit. To je také jeden z důvodů, proč JC stále nabízí velmi populární kurzy nazývané Academic grammar a proč se gramatika objevuje ve většině kurzů nabízených JC FF UK.

Nabídka gramatických kurzů

Ze statistických údajů v SISu vyplývá, že tyto kurzy jsou vždy zcela zaplněny, viz následující tabulka, která zobrazuje počty studentů³ zapsaných ve dvou kurzech výhradně zaměřených na výuku akademické gramatiky v tomto akademickém roce. V obou kurzech se jedná o maximální obsazení kurzu.

Název kurzu	ZS 21014/15	LS 2014/15	Celkem
Angličtina III. Kurz pro pokročilé. Focus on Grammar	19 (19 + 0)		19 (19 + 0)
Angličtina III. Kurz pro pokročilé. Focus on Grammar		40 (40 + 0)	40 (40 + 0)
FOJK – Academic English Grammar	15 (15 + 0)		15 (15 + 0)
FOJK – Academic English Grammar		15 (15 + 0)	15 (15 + 0)

Kurzy anglického jazyka nabízené JC FF UK a výuka gramatiky

Jak již bylo na začátku zmíněno, nabízí JC FF UK dva typy kurzů: základní příprava ke zkoušce ve třech úrovních, ve kterých probíhá výuka podle učebnice Ready for IELTS, a tzv. FOJKy – Formy odborné jazykové komunikace, které jsou konkrétně specializované na odbornou angličtinu pro obory studované na FF, nebo jsou zaměřeny na specifické akademické dovednosti.

Výuka gramatiky v kurzech základní přípravy ke zkoušce

Tyto kurzy jsou vyučovány podle učebnice Ready for IELTS, která byla vybrána, protože připravuje k akademické verzi zkoušky IELTS, je tedy nejen tematicky, ale i obsahově, co se výběru gramatiky týče, zaměřena na akademické dovednosti a akademické nároky na jazyk. Vzhledem k tomu, že kurzy přípravy ke zkoušce probíhají na třech úrovních, je učebnice probírána postupně, tedy: Angličtina I (mírně pokročilí) – lekce 1 až 4; Angličtina II (středně pokročilí) – lekce 5 až 9, Angličtina III (pokročilí) – lekce 10 až 14, tzn. že v kurzu nejnižší úrovně se probírají 4 lekce, zatímco ve zbylých dvou kurzech 5 lekcí. Důvodem pro toto rozdělení bylo mimo jiné i to, že studenti přicházejí na VŠ s různými úrovněmi znalostí anglického jazyka (a tedy i gramatiky) a v kurzu Angličtina I je proto vytvořen prostor pro možnost srovnání úrovně znalosti gramatiky u studentů v daném kurzu, resp. zopakování základní gramatiky.

Při přípravě sylabů byl postup následovný. Sepsala se gramatika pokrytá jednotlivými lekcemi a v rámci této analýzy byl sestaven přehled gramatiky (viz níže), která je samotnou učebnicí pokryta, a naopak gramatiky, která v učebnici chybí a měla by se tedy doplnit. Byl vytvořen i návrh, kterou gramatiku zařadit do kterých lekcí. Důvodem pro toto doporučení bylo jednak to, aby gramatika logicky souvisela s obsahem celé lekce, a kromě toho i to, že kurzy jsou vyučovány paralelně různými vyučujícími a je třeba zajistit obsahovou jednotnost. Mimo to, studenti jsou z různých oborů, mají tedy rozdílné

³ Data převzata ze SISu FF UK, 2014/2015.

rozvrhy, což jim velmi často zužuje výběr kurzů či vyučujících, a často se tak stává, že neabsolvuji všechny úrovně přípravných kurzů u jednoho vyučujícího.

Výsledky analýzy gramatiky v učebnici Ready for IELTS:

Gramatika v učebnici Ready for IELTS

Kurz Angličtina I (mírně pokročilí)

Lekce 1: časy – přítomný prostý a průběhový

Lekce 2: časy – minulý prostý a předpřítomný (měly by se doplnit všechny minulé časy)
opakované děje – příslovce frekvence

Lekce 3: stupňování, přídavná jména v předložkových vazbách

Lekce 4: počítatelná a nepočítatelná podstatná jména

Kurz Angličtina II (středně pokročilí)

Lekce 5: časy – veškeré vyjádření budoucnosti

Lekce 6: slovesa transitivní a intransitivní (měl by se doplnit trpný rod)

Lekce 7: podmínkové věty 1

Lekce 8: reference v textu (měla by se doplnit nepřímá řeč, nepřímé otázky)

Lekce 9: modální slovesa zhodnocení (měla by se pokrýt všechna modální slovesa)

Kurz Angličtina III (pokročilí)

Lekce 10: vztažné věty – definující a nedefinující

Lekce 11: podmínkové věty 2 (zopakování probrané látky v sedmé lekci a rozšíření)

Lekce 12: členy (měly by se doplnit veškeré kvantifikátory)

Lekce 13: spojky přípustkové (mělo by se zaměřit na spojky *although / even though*)

Lekce 14: substituce a elipsa (mělo by se doplnit inverzí)

Chybějící gramatika v učebnici Ready for IELTS

- předminulý čas
- trpný rod
- nepřímá řeč, nepřímé otázky
- veškerá modální slovesa (pokryta jen některá)
- kvantifikátory

Výše uvedený přehled gramatiky a doporučení, kam a kterou gramatiku zařadit nad rámec učebnice, byl ve stručnější podobě zapracován do přehledu učiva celého kurzu, který mají k dispozici (včetně výše uvedeného podrobného přehledu gramatiky) všichni vyučující.

Kurz Focus on Grammar

Tento kurz taktéž patří mezi kurzy připravující ke zkoušce z anglického jazyka. Patří mezi kurzy pro pokročilé jen s tím rozdílem, že je dotován jen 2 vyučovacími hodinami týdně a je výhradně zaměřen na gramatiku. Je tedy určen studentům, kteří mají zájem o zdokonalení či procvičení gramatiky. Díky tomu, že je jen jednou týdně, je využíván také studenty, kterým by do rozvrhu nezapadal kurz klasický, který probíhá dvakrát týdně. O tento kurz je ze strany studentů velký zájem, a proto v jednom semestru probíhá v minimálně dvou paralelkách.

Obsahem kurzu, jak již bylo řečeno, je prohlubování či zopakování a následně procvičení gramatických jevů, které studentům dělají problémy. Vyučuje se podle materiálů připravujících ke Cambridžským zkouškám, převážně ke zkoušce FCE. Důvodem pro tuto volbu je fakt, že gramatická část písemné části zkoušky, tedy Use of English, je FCE zkouškou inspirována a pracuje s úkoly, které se ve zkoušce FCE objevují a jsou i v přípravných materiálech. Otázka, které gramatické jevy do kurzu zahrnout, je řešena vždy na začátku semestru přímo se studenty zapsanými do daného kurzu. Tento postup jsme zavedli proto, abychom kurz studentům tzv. ušili na míru a umožnili jim procvičovat opravdu to, co potřebují. Ze zkušenosti však vyplývá, že obsah kurzu se v semestrech příliš neliší, neboť se studenti na gramatických jevech, které jim dělají problémy, shodují.

Kurzy zaměřené na Formy odborné jazykové komunikace, tzv. FOJKy

Jak již bylo několikrát řečeno, jedná se o kurzy, které jsou konkrétně specializované na odbornou angličtinu pro obory studované na FF, např. Angličtina pro historiky, Angličtina pro sociální práci, atd. a na specifické akademické dovednosti v daném jazyce, např. Academic writing, Academic presentations, Academic vocabulary, atd. V rámci těchto kurzů se gramatika neprobírá vůbec (např. Social Work and Related Subjects) nebo jen okrajově (Academic Skills in English – např. trpný rod, který je zapotřebí u části psaní, Academic Reading and Writing – např. opět trpný rod, který je zapotřebí u části psaní).

Dalším příkladem výuky gramatiky v kurzech FOJK může být kurz Making Presentations, který je zaměřený na tvorbu prezentací a jejich následné prezentování. K úspěšnému prezentování je zapotřebí i dobré znalosti gramatických jevů, které se při prezentaci objevují (např. předpřítomný čas, budoucí čas, nepřímé otázky). Vzhledem k tomu, že kurz je blended-learningový, byla k výuce a procvičování gramatiky využita on-line část kurzu, tzn. že studenti si při domácí přípravě projdou vybraná gramatická pravidla a vypracují úkoly on-line. Případné nejasnosti jsou vysvětleny během prezenční výuky.

Samostatnou kapitolou je kurz FOJK Academic Grammar, který se přímo zaměřuje na výuku akademického jazyka, a proto je mu věnována samostatná kapitola.

FOJK Academic Grammar

Jak již bylo několikrát řečeno, jsou kurzy FOJK určené převážně pro studenty, kteří již úspěšně složili zkoušku z anglického jazyka v JC FF UK a chtějí si svoje jazykové znalosti dále zdokonalovat a prohlubovat v odborných oblastech. Tak je tomu i u tohoto kurzu. Nezřídka se stává, že se zapíší i studenti, kteří se ke zkoušce teprve připravují.

Obsah kurzu je vždy na začátku semestru přizpůsoben studentům, kteří se zapsali. Úrovní dané skupiny se tak nepřizpůsobuje jen výběr gramatických jevů, ale i materiály. Vyučující vedoucí tento kurz tak využívá širokou škálu materiálů (First Certificate Language Practice⁴, Grammar for IELTS⁵), u slabších skupin čerpá i z English Grammar in Use⁶, a naopak u silnějších skupin využívá Oxford Grammar for EAP⁷. Poslední zmíněný příklad materiálu je důležitý právě kvůli faktu, že kurz se má zaměřovat na Academic Grammar.

Metody využívané při výuce gramatiky

Nejen při výuce gramatiky se snažíme využívat moderních tedy komunikativních metod, zaměřených na rozvíjení nejen jazyka jako takového, ale i na tzv. soft skills. Moderní materiály s těmito metodami pracují. Dobrým příkladem je Grammar for IELTS, kde je vždy v kontextu poslechu představen daný gramatický jev, a v následujících cvičeních jsou studenti vedeni k pochopení gramatického pravidla a nakonec k jeho aplikaci v následných cvičeních určených k procvičování. Snažíme se tedy využívat dedukce a taktéž znalostí již osvojených pravidel k pochopení provázanosti gramatického systému jazyka.

Anglické kurzy v JC FF UK jsou vedeny v anglickém jazyce, tzn. že i gramatika je vysvětlována anglicky, což je studenty hodnoceno pozitivně, neboť vítají veškeré příležitosti, kdy mají kontakt s jazykem. Českého jazyka se snažíme využívat minimálně, nicméně je pochopitelné, že určitá pravidla jsou pro studenty náročnější, navíc někteří studenti mají jazykové znalosti na nižší úrovni, a proto poté vítají upřesnění či porovnání s češtinou. Přesto i tito studenti považují pravidelnou *face to face* výuku a výuku gramatiky v angličtině za přínosnou a oceňují možnost přípravy na problematickou část testu Use of English i seznámení se specifiky akademické gramatiky.

Literatura

Chazal de, E.: *English for Academic Purposes*. Oxford UP, 2014.

Hopkins, D. – Cullen, P.: *Grammar for IELTS with answers*. Cambridge UP, 2008.

McCarter, S.: *Ready for IELTS*. Macmillan, 2012.

Murphy, R.: *English Grammar in Use*. Cambridge UP, 2004.

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

Peterson, K. – Wedge R.: *Oxford Grammar for EAP*. Oxford UP, 2013.

Vince, M.: *First Certificate Language Practice*. Heinemann, 2003.

⁴ Vince, M.: *First Certificate Language Practice*. Heinemann, 2003.

⁵ Hopkins, D. – Cullen, P.: *Grammar for IELTS with answers*. Cambridge UP, 2008.

⁶ Murphy, R.: *English Grammar in Use*. Cambridge UP, 2004.

⁷ Peterson, K. – Wedge R.: *Oxford Grammar for EAP*. Oxford UP, 2013.

Summary

This contribution focuses on the results of the students who in 2014/2015 took the newly prepared exam in English language level B2+ (B2.2)/ B2- (B2.1) CEFR at the Faculty of Arts, Charles University in Prague. The highest score in the exam is 100 points and the exam consists of five parts – reading comprehension/ writing / grammar and vocabulary (Use of English)/ listening comprehension and a specialised oral part. In the part of Use of English 30 points can be scored and there are 5 types of tasks. This paper focuses on the comparison of the results in each part while looking at the results of the students who successfully passed the exam and on the contrary on the students who failed. The main aim is to locate those types of tasks that might be really problematic for the students. The second part of the contribution aims at presenting grammar preparation for these exams, in particular in which courses of the Language Centre the students can prepare for this specialised grammar part of the exam, which grammar is included in the syllabuses, which teaching methods are applied and how the uniformity of the parallel courses is secured as these are taught by different teachers. The courses should reflect the students' needs and meet the requirements of academic English as well.

KOMUNIKAČNÍ METODA A JEJÍ UPLATNĚNÍ V CIZOJAZYČNÉ VÝUCE VČETNĚ ČEŠTINY PRO CIZINCE

Mgr. Dita Golková

Univerzita Hradec Králové, Fakulta informatiky a managementu, ČR

K přehledu a výčtu vyučovacích metod bylo napsáno již mnohé. Na vyučovací metody je nahlíženo z pozice didaktika, pedagoga i studenta. Moderní vyučovací metody cizích jazyků jsou zmapovány prostřednictvím diachronního pohledu, podle dosažené jazykové úrovně studujícího a v případě některých badatelů také dle vztahu mezi typologií mateřského a cílového jazyka, je-li mezi nimi nějaká relace.

V úvodu příspěvku bude pozornost věnována letnému studiu vyučovacích metod s jejich stručnou charakteristikou, se zvláštní pozorností později věnovanou komunikativní metodě. Mnozí lingvodidaktici, resp. didaktici označují komunikativní metodu za klíčovou (Choděra 2013, s. 95). Na začátku devadesátých let 20. století jí byla vyhlášena Radou Evropy, avšak ani podle *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky* (2006) nemůže být považována za metodu jedinou, nepopíratelnou, která nemůže být postupně nahrazována metodami jinými. Rozmach výuky cizích jazyků, který byl v postkomunistických zemích nejznatelnější v devadesátých letech minulého století, kdy byla potřeba „nabažit se“ po desetiletích půstu na poli cizojazyčného vzdělávání, s sebou přinesl řadu tradičních i moderních vyučovacích metod. Metodici a lektori cizích jazyků v dnešní době častěji zaujímají liberálnější postoj k volbě vyučovací metody. V konkrétních případech zastávají pragmatický názor a vybírají tu nejefektivnější.

V Benešově *Metodice cizích jazyků* se připomíná, že v jednotlivých metodách střídavě převládají různé řečové dovednosti (Beneš 1970). Pro gramaticko-překládovou metodu bylo typické dominantní uplatnění psané podoby jazyka. Zvláště ve středověku při studiu latiny přišli žáci do kontaktu s jazykem, kde byly podtrženy znalosti o morfologii, syntaxi a lexiku (Beneš 1970, s. 11). Již z označení metody je patrné, že gramatická pravidla byla nutným předpokladem pro zvládnutí překladových cvičení. V pozdějším období dal přesnější popis této metody Němec J. V. Meidinger (1752–1822) a začalo se jí užívat při výuce živých jazyků. Fonetik W. Viëtor (1850–1918) a zároveň hlavní iniciátor reformního hnutí za změnu ve způsobu výuky moderních jazyků se v několika textech kriticky vyjádřil k přemíře psaných cvičení nad mluvenými (Smith 2007). Kritiků gramaticko-překládové metody se objevilo víc, a proto je vítána nová koncepce přímé metody, tzv. přirozená, která je spojena např. se jménem Francouze F. Gouina (1831–1896) a hlavně Američana D. M. Berlitz (1852–1921). Gouin zastává názor, že osvojování cílového jazyka má probíhat přirozeným způsobem, jednotlivé děje a události by měly mít logickou návaznost. V komunikaci hraje zásadní roli verbum. V této přímé metodě prosazuje koncepci učení se v sériích, jak připomíná Hrdlička. F. Gouin nalézá analogii mezi nabýváním znalosti mateřského a cílového jazyka; vyslovuje názor, že vnímání okolního světa a sledování probíhajících dějů hraje významnou roli, gramatická pravidla upozaduje (Hrdlička 2009, s. 46). Guionova metoda je principiálně založena na práci se slovesy a jejich využití při popisu děje během vyprávění.

V období třicátých let 20. století se na poli aplikované lingvistiky objevuje tzv. situační metoda, známá pod anglickým názvem *Situational Language Teaching* (SLT). Její průkopníci H. E. Palmer a S. Hornby se zaměřili na osvojování a procvičování jazyka v mnoha různých řečových situacích. Hrdlička shrnuje princip této metody způsobem: „Nabývání znalostí cílového jazyka prostřednictvím drilových cvičení

se má rozvinout do té míry, že jsou nově osvojené lexikální jednotky bez zaváhání užívány v příslušných typizovaných strukturách“ (Hrdlička, 2009, s. 47). Popisovaná metoda se později začne profilovat jako metoda audioorální. Velmi podstatnou složkou této metody je slovní zásoba a větné struktury, které učitel zařazuje do situačního kontextu a jinojazyčný mluvčí je analogicky uplatňuje v nových situacích. Stejně jako v případě přímé metody se gramatické struktury vykládají induktivním přístupem, postupuje se tedy od jednoduchého k obecným zásadám (Cerezal 1995). Výše uvedená audioorální metoda vstupuje do praxe přibližně v polovině 20. století v USA a navazuje na vzdělávací program s názvem ASTP – *The Army Specialized Training Program* z počátku čtyřicátých let (Hrdlička, 2009). Tato koncepce vychází z potřeb vojáků dospět k rychlému a efektivnímu porozumění jazykům, a proto byly za tímto účelem vyvinuty výukové materiály založené na lingvistickém principu strukturalisty L. Bloomfielda. Klíčovými rysy bylo napodobení a opakování; mluvené vyjádření by mělo být přesné, avšak vysvětlení gramatiky nestojí v popředí (Cerezal 1995). Dalším lingvodidaktickým koncepcím druhé poloviny minulého století – vyjma komunikační metody – nebude již v tomto příspěvku věnována přílišná pozornost. Máme na mysli metody minoritní, v některých příkladech označované jako alternativní. Jednou z nich je komunitární metoda – tzv. CLL – *Community Language Learning*, ve které jazyk slouží jako prostředek ke komunikaci v rámci určitého společenství lidí. V koncepci označené jako přirozená metoda se cizí jazyk osvojuje podvědomě, stejně jako probíhá osvojování mateřského jazyka. S touto metodou přicházejí S. D. Krashen a T. Terrell. Hlavními principy zmiňované metody jsou zmírnění stresu a motivace žáků při učení. Metoda spočívající v reakci studenta pohybem je anglicky označena *Total Physical Response (TPR)*. Vychází z přirozené reakce pohybem těla na slovní pokyny – rozkazy v osvojovaném jazyce. Verbální projev nastupuje v pozdějším stádiu učení. Objevování a postupné řešení neznámých jazykových úkolů na základě jednoduchých struktur a minimální až „tichá“ role učitele při výuce jsou podstatou tzv. tiché metody (*Silent Way Learning*) (Celce-Murcia 1991, s. 26–31). Většina „netradičních“ metod pochází od lingvistů, jejich původ má psychologické zázemí a souhrnně uvedeno zásadním způsobem rozvíjejí osobnost studujícího. Skutečností také je, že toto nejsou striktně lingvodidaktické koncepce a didaktické materiály si vybírá nebo vypracovává učitel sám v souladu s potřebami studentů (Zelinková 2013).

Větší pozornost je v tomto příspěvku věnována propracovanějšímu didaktickému postupu, který nabízí komunikativní, resp. komunikační¹ metoda (*Communicative Language Teaching*) nahlížející na jazyk jako na stěžejní systém pro komunikaci. Se základy koncepce přicházejí na začátku sedmdesátých let 20. století lingvisté Dell Hymes a M. A. K. Halliday. Metoda vychází z předpokladu, že hlavním cílem cizojazyčné výuky je komunikace v cílovém jazyce. Dalším důležitým činitelem popisované koncepce byl ve stejné době D. A. Wilkins, který přichází s modelem sylabu upřednostňujícím strukturu a funkce jazyka (Cerezal 1995). V rámci komunikačního přístupu se k jazyku přistupuje jako k „sociálnímu fenoménu“, který zajišťuje vzájemnou interakci mezi příslušníky společenství. Již v roce 1966 vystupuje Dell Hymes s termínem komunikativní kompetence, který vzniká v reakci na Chomského koncepci kompetence, ve které studující jazyka při tvorbě správných vět v cizím jazyce uplatňují abstraktní znalost gramatiky (Cerezal 1995). Často frekventovaná formulace, že *učení jazyků je učení komunikovat*, je jednou ze zásad komunikačního přístupu. V následující pasáži příspěvku jsou prezentovány typické zásady komunikační metody: komunikace se srozumitelnou výslovností je přímo žádána, recepce čtení a produkce psaní jsou často zaváděny od začátku vyučovacího procesu, uplatňovány jsou různé motivační nástroje pro podporu studia cizího jazyka. Jedním z hlavních

¹ Dle Hrdličky (2010, s. 30) je označení komunikativní v daném spojení *komunikativní metoda* zavádějící. Při studiu materiálů současných tuzemských lingvodidaktických badatelů jsou dosud používána obě adjektiva.

předpokladů efektivního studia je zásada interakce s dalšími účastníky promluvy v daném kontextu reálné situace.

Navzdory vysoké popularitě komunikační metody se setkáváme s různými modely hodnoceného přístupu. Například popis koncepce lingvistů Canala a Swaina vychází z rozdělení metody na čtyři vzájemně propojené dílčí kompetence: kompetence gramatická, sociolingvistická, strategická a kompetence diskurzivní (Cerezal 1995, Celce-Murcia 1995); odlišné hodnotící stanovisko zastávají Richards a Rogers, kteří hovoří o komunikativním přístupu ve smyslu systému jazyka, jenž vyjadřuje význam, je určen pro komunikaci, struktura jazyka odráží funkční a komunikativní použití apod. (Cerezal 1995). Nejmoderněji charakterizuje rysy komunikační metody nizozemský lingvodidaktik Jan van Ek (1993). Za účelem komplexního popisu v souvislosti s popisem ve *Společném evropském referenčním rámci pro jazyky* uvádí dokonce šest prvků této metody: kompetenci gramatickou, sociolingvistickou, strategickou, sociokulturní, diskurzivní a nově společenskou (Hrdlička 2009, Zelinková 2013).

Jak již bylo zmíněno ve stručném exkurzu do historie při popisu jednotlivých vyučovacích metod, je vědecky doloženo, že období existence určité vyučovací koncepce je úzce spjato s konkrétním způsobem uplatňování gramatiky, který reflektuje patřičnou metodu. Po zmínce o šesti van Ekových dílčích kompetencích je zjevná komplexnost komunikační metody. Výsadou této koncepce není pouze její široký záběr, ale rovněž dlouhodobost a dominance jejího využití. Komunikační metoda má své kladné i záporné stránky. Mezi pozitivní rysy této koncepce patří procvičování všech čtyř řečových dovedností. Toto je demonstrováno na různých výukových aktivitách, které jsou vhodné pro upevňování gramatických struktur v rámci receptivních a produktivních dovedností, to vše také podpořeno zkušeností s osvojováním si mateřského jazyka. Pestrůst uplatňovaných aktivit je také jedním z důkazů popularity komunikační metody. Mezi frekventované a zároveň účinné úlohy patří např. tematicky podmíněná zahřívací aktivita, simulace, hraní rolí, aktivity s autentickými materiály a v autentických situacích, různé principy doplňování informací, brainstorming a další. Na druhé straně je třeba připomenout, že v některých momentech je věnována nadměrná pozornost poslechovým a mluvním dovednostem v poměru ke čtení a psaní. Rovnováha mezi jednotlivými dovednostmi je slabým článkem charakterizované koncepce. Polemika vyvstává také v případě volby ideálních jazykových funkcí a gramatických struktur, které budou prezentovány v hodinách výuky cizích jazyků. S kritickou poznámkou se setkáme v příspěvku autorek Holé a Hánkové, které podotýkají, „že pro tak složitý a silně gramatikalizovaný jazyk, jakým je čeština, se principy komunikativního vyučování nehodí“ (Holá – Hánková, 2010/2011, s. 82–83).

Výše uvedené dílčí kompetence komunikační metody by měly hrát svoji úlohu ve vzájemné součinnosti a vyváženosti. Stěží v sylabu vystupují izolovaně, ale pokud takové případy zaznamenáme, nejsou samoúčelné. V cizojazyčné výuce vstupuje toto hledisko do hry a v případě výuky druhého jazyka, konkrétně češtiny pro cizince, platí tento závěr dvojnásob. Plán výuky má sledovat cíl kurzu a komunikační potřeby studujících. V případě heterogenní skupiny jinojazyčných mluvčích jsou prioritními kompetencemi sociolingvistická a sociokulturní kompetence. Odlišnosti ve skupině mohou být v kategorii věkové, etnické, v oblasti kulturních zvyklostí, zkušeností se studiem obecně i v oblasti jazykové výuky, v odlišné jazykové typologii mateřského jazyka. Uvedená hlediska a motivace adeptů tvoří nezpochybnitelné složky vyučovacího procesu. K celkové atmosféře během vyučovací jednotky přispívají zkušenosti a míra přizpůsobivosti lektora. Stejně jako dochází v rámci skupiny studujících k nestejnorodosti z různých úhlů pohledu, vstupuje do vyučovacího procesu období alternace. Již před čtvrtstoletím bylo v publikaci *Didaktika češtiny* uvedeno, že výběr vhodné metody je někdy přeceňován a nekoresponduje vždy s ostatními činiteli vyučovacího procesu, jež mají nemalý podíl

na aplikaci patřičné metody, např. vyučovací metoda nemá spojitost s cílem, obsahem vyučování, ale ani s úrovní intelektuálního rozvoje studentů (Čechová – Styblík 1989, s. 52).

Není plošně využívána pouze jediná vyučovací metoda, ale dle potřeb účastníků ve skupině a v návaznosti na procvičované řečové dovednosti se dostávají do popředí i metody staršího data vzniku a alternativní koncepce, např. tolik diskutovaná gramaticko-překládová metoda, častý oponent předcházející koncepce, tedy přímá metoda, která si klade za cíl učení cizím jazykům bez jazyka zprostředkujícího; jako alternativní bychom mohli zmínit v úvodní části charakterizovanou přirozenou metodu, situační metodu, ale nově také metodu sugestopedickou, jejíž propagátor G. Lozanov prosazuje za účelem efektivnějšího studia cizích jazyků odbourání psychické bariéry a co největší uvolnění (Hrdlička 2009, s. 50).

Kromě připomínky standardních lingvodidaktických postupů, které jsou uplatňovány v cizojazyčné výuce, jsou obecně výukové metody klasifikovány podle dalších kritérií např. podle stupně aktivity a samostatnosti studentů; podle fází výuky jsou dále děleny na motivační, expoziční, opakovací, klasifikační a aplikační – ve kterých se snaží o aplikace již osvojeného atd.; podle stupně interakce mezi učitelem a studentem je zde zastoupena skupinová výuka, individuální výuka a výuka za asistence moderních informačních technologií. Pro demonstraci konkrétních příkladů bude popsáno, jak může vyučovací proces probíhat za použití expoziční metody. Často uplatňovanou metodou při výkladu je koncepce monologická, zastoupená např. vysvětlováním nové látky učitelem, což je zacíleno na praktické budoucí osvojení jazyka mateřského i cizího. Metoda monologu se dobře kombinuje s metodou dialogu, ve kterém jsou studující vystaveni momentu ověření, že v případě obsahové a gramaticky správného rozhovoru látce rozumí. Role kontaktní představuje otázky učitele položené účastníkům kurzu. I když předcházející propracované formulace vycházejí z *Didaktiky češtiny*, mohou být s drobnými zásahy aplikovány i při cizojazyčné výuce (Čechová – Styblík 1989, s. 54).

V závěru je potřeba zdůraznit, že komunikační metoda není jedinou a výhradní vyučovací metodou cizích jazyků, ale vzhledem ke své komplexnosti a širší pojetí má šanci obstát při plnění propracovaného vyučovacího cíle. Valková v tomto smyslu uvádí: „Komplexní povaha komunikační kompetence jakožto vyučovacího cíle přináší potřebu vybudovat a aktivovat u studujícího řadu mentálních a habituálních mechanismů.“ (Valková 2014, s. 32)

Každá jednotlivá metoda vzniká na pozadí určitého lingvistického a psychologického vývoje, což je zároveň podtrženo konkrétní etapou historického vývoje. Jak Marianne Celce-Murcia poznamenává, téměř všech – v jejím případě – devět definovaných metod vzniká jako reakce na určitý metodický přístup nebo na nedostatky, které obsahovala (chronologicky řazeno) předešlá metoda (Celce-Murcia 1991).

J. A. Komenský již v sedmnáctém století ve své učebnici latiny *Janua linguarum reserata – Brána jazyků otevřená* přichází s teorií, že jazyky by se měly učit paralelně s poznáváním – tehdy středověkého – světa. Autor ve výkladu postupuje od konkrétního k abstraktnímu a přiklání se k názoru, že výuka má mít svou oporu v mateřském jazyce studujícího. Stručný výňatek dokládá nadčasovost přístupu J. A. Komenského: „Krátký a snadný způsob kteréhokoli jazyka, spolu i se začátky všech umění svobodných, pochopení: v kterémž pod stem titulů v tisíci průpovědech všecka slova celého jazyka obsažena jsou“ (Holá a Macháčková 2013). I toto tvrzení je důkazem, že zásady komunikačního přístupu s postupy, které zahrnují aktivity s výukou o autentickém a v autentickém prostředí, měly svého propagátora bezmála již před čtyřmi stoletími.

Literatura

Beneš, E. a kol.: *Metodika cizích jazyků*. Praha, Státní pedagogické nakladatelství 1970.

Celce-Murcia, M. (Ed): *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Los Angeles, University of California 1991.

Celce-Murcia, M. – Dörnyei, Z. – Thurrell, S.: Communicative Competence: a Pedagogically Motivated Model with Content Specifications. In: *Issues in Applied Linguistics*. 1995, 6, č. 2, s. 5–35.

<http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/1995-celce-murcia-dornyei-thurrell-ial.pdf>, cit. 29. 4. 2015.

Cerezal, F.: *Foreign Language Teaching Methods: Some Issues and New Moves*. Encuentro 8. 1995.

http://www.encuentrojournal.org/english/textcit.php?textdisplay=269#SlideFrame_1, 24. 4. 2015

Čechová, M. – Styblík, V.: *Didaktika češtiny*. Praha, Státní pedagogické nakladatelství 1989.

Holá, L. – Hánková, D.: K výuce gramatiky v češtině pro cizince. *Češtinář*, 21, 2010/11, č. 3, s. 82–87.

Holá, J. – Macháčková, H.: *Unikat v jičínském depozitáři*. Deník.cz.

<http://www.denik.cz/kralovehradecky-kraj/unikat-v-depozitari-komenskeho-brana-jazyku-otevrena-20130619-7zbc.html>, 22. 3. 2013.

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

Hrdlička, M.: *Kapitoly o češtině jako cizím jazyku*. Plzeň, Západočeská univerzita 2010.

Choděra, R.: *Didaktika cizích jazyků*. Praha, Academia 2013.

Smith, R. C.: *Wilhelm Viëtor's life and career*. In: Warwick Centre for Applied Linguistics. 2007.

http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/al/research/collect/elt_archive/halloffame/vietor/life, 30. 4. 2015.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Olomouc, Univerzita Palackého 2006.

Valková, J.: *Komunikační přístup a učebnice češtiny pro nerodilé mluvčí*. Praha, Filozofická fakulta Univerzity Karlovy 2014.

Zelinková, Š.: Pohled na metody výuky cizích jazyků 20. století. In: *Lingvistika Praha 2013*.

<http://lingvistikapraha.ff.cuni.cz/node/182>, 1. 5. 2015.

Summary

The paper deals with foreign language teaching methods (FLT methods). In brief historical overview it describes the main features of FLT methods alongside with their authors and other key linguists. Several FLT methods e.g. Grammar-Translation Approach, Audio-lingual Approach, Situational Approach and Direct Approach are described in order to show their principles and evolution across centuries. More detailed attention is paid to the Communicative Approach, its system, individual components and competencies e.g. grammatical, discourse, sociocultural competencies, and activities that are demonstrated during classes.

ANGLICKÁ GRAMATIKA PRO STUDENTY HUMANITNÍCH A SPOLEČENSKO-VĚDNÍCH OBORŮ

Mgr. Renata Hajslerová

Masarykova univerzita, Centrum jazykového vzdělávání, ČR

Důkladná, systematická znalost anglické mluvnice a schopnost její pravidla správně a přesně aplikovat jak v mluveném, tak psaném akademickém a odborném projevu činí i dnes řadě vysokoškolských studentů problémy. Na základě těchto zkušeností byl před dvěma lety na oddělení Centra jazykového vzdělávání při Fakultě sociálních studií a Filosofické fakultě MU vytvořen nový jednosemestrální kurz nazvaný Anglická gramatika v odborných a akademických textech, jenž je určen studentům humanitních a společensko-vědních oborů. Konceptně je celý kurz rozdělen do několika tematických celků, z nichž každému je věnován jeden výukový seminář během semestru. Každý z těchto výukových materiálů se v podstatě skládá ze dvou částí, a to jednak z části teoretické a jednak z části praktické, na kterou je kladen hlavní důraz a v níž také spočívá celé těžiště kurzu. V teoretické části jsou jednoduchou formou a na názorných příkladech vysvětlena pravidla daného mluvnického jevu, praktická část se skládá z řady rozmanitých cvičení a úkolů, a to jak písemných, tak ústních, jež vyžadují aplikaci daného mluvnického jevu na reálných příkladech a v situacích vyskytujících se v těchto vědních disciplínách.

Výsledná podoba nynějšího kurzu je taková, že co do úrovně obtížnosti jsou úkoly a jazyková cvičení seřazována od snadnějších po obtížnější, a to v rozpětí úrovně B2 – C1 podle CEFR. Po první pilotáži kurzu před dvěma lety došlo na základě zkušeností vyučujících k rozhodnutí původní studijní materiály aktualizovat a celkově zvýšit jejich náročnost, neboť oproti původnímu očekávání o kurz projevovali ve velké míře zájem i studenti s velmi dobrou znalostí jazyka. Potvrdila se tak rovněž další domněnka, a to že navzdory dnes převládajícím komunikativním metodám výuky jazyků celá řada studentů postrádá gramatiku a žádá si systematickou výuku anglické gramatiky. Pocit jistoty, že v cizím jazyce komunikují s vysokou mírou přesnosti, totiž přispívá i k jejich větší ochotě zapojovat se do diskusí či se obšírněji vyjadřovat v písemném projevu. Další početnou skupinu v kurzech obvykle tvoří ti studenti, kteří pociťují větší nedostatky v této oblasti a chtějí si své dříve získané znalosti důkladněji zopakovat, upevnit a posléze také rozšířit v kontextu akademické a odborné angličtiny. Část studentů si také kurz vybrala před plánovanou písemnou zkouškou z cizího jazyka v rámci svého doktorského studia.

Před vstupem do kurzu byla pro všechny studenty nastavena jednotná prerekvizita v podobě vstupního testu, jehož obtížnost se pohybuje na hranici B1/B2 podle CEFR. V úvodní hodině proběhla další šetření formou dotazníku (jaká jsou očekávání studentů, které mluvnické jevy v angličtině jim působí největší potíže adekvátně a správně aplikovat, jakým způsobem a podle jakých učebnic se až doposud angličtinu učili apod.). Na základě takto získaných poznatků došlo k vyhodnocení nejčastějších očekávání a problematických okruhů v rámci studia anglické gramatiky. Tato vyhodnocení se po čtyřech semestrech výuky v kurzu ve velké míře shodují a jsou následující.

1. Student teoreticky poměrně dobře ovládá pravidla, není je však vždy schopen pohotově a s jistotou aplikovat v mluveném projevu, a to zejména komplexnějším, jakým jsou například diskuse na dané téma v jeho studijním oboru, reakce na dotazy publika v rámci vlastní prezentace apod.

2. Student má problémy využívat správně anglické gramatické jevy v písemném projevu, a to zejména při zadání takových úkolů (např. při psaní esejí u zkoušky), které si nemůže s předstihem přichystat.

3. Student není schopen spolehlivě rozpoznat, nebo si někdy není ani vědom rozdílů mezi mírou formálnosti a neformálnosti některých gramatických prostředků (např. rozdíly mezi různými formami vyjadřování budoucnosti, prostých a průběhových slovesných časů, aktiva a pasiva, kohezních prostředků apod.).

4. Interference vlastního mateřského jazyka při doslovném, automatickém překládání z češtiny do angličtiny, která může zkreslit až znemožnit pochopení smyslu sdělení (týká se hlavně slovosledu, používání zvrtných zájmen, modálních sloves aj.).

5. Mezi nejčastěji zmiňované problematické gramatické jevy v angličtině patří tyto: slovesné časy, modální slovesa, komplexní souvětí, infinitivy a gerundia, používání členů.

Kurz byl tedy sestaven nejen na základě znalosti potřeb studentů, ale i podle výsledků vstupního testu a jejich očekávání. Kromě klasických a ověřených typů cvičení a úkolů, jakými jsou například doplňování správných tvarů slov ve větách, transformace vět, opravy chyb, či výběr správného výrazu z uváděných možností, se kurz snaží využívat i jiných metod výuky, jakými jsou třeba gramatické diktáty (tzv. *dictogloss*), parafrázování či gramatická analýza textu. Součástí každého jednotlivého výukového materiálu jsou i diskusní témata zaměřená na procvičování daného gramatického jevu/jevů ve dvojicích či menších skupinách a písemné úkoly kratšího rozsahu, jež jsou povětšinou vypracovány formou domácí přípravy a následně opraveny vyučujícím po hodině či nejprve formou tzv. *peer review* (studenty kurzu) přímo na místě a teprve poté předány vyučujícímu k opravě. Součástí výukových materiálů je vždy také překladové cvičení z češtiny do angličtiny (obvykle formou několika na sobě nezávislých vět), avšak vzhledem k tomu, že se do kurzu pravidelně vždy zapíše i určitý počet zahraničních studentů, není možné provádět kontrolu překladu v hodinách. K tomuto účelu slouží kontrolní klíče ke všem cvičením, které jsou studentům k dispozici podobně jako výukové materiály formou online přímo v Informačním systému MU. Je nutno podotknout, že překladová cvičení si velmi často žádají studenti sami a v závěru kurzu je hodnotí jako velmi přínosná. Velmi dobrou zpětnou vazbou pro vyučující jsou studenty vypracované kratší eseje, které jasně prokážou míru zvládnutí probraných mluvnických jevů.

Níže jsou uvedeny praktické příklady některých typů úkolů, využívajících různých metod výuky:

I. Metoda Dictogloss

Krátký, zhuštěný text je normálním tempem dvakrát nahlas přečten vyučujícím.

Studenti si v průběhu čtení zaznamenávají známá slova a fráze. Po druhém přečtení pracují ve dvojicích či malých skupinkách a pokouší se původní text zrekonstruovat za pomoci svých poznámek. Poté, co dají první verzi zhruba dohromady, se zaměří na správnost využitých gramatických prostředků. Po finální úpravě si jednotlivé dvojice/skupinky výsledky své práce porovnávají a analyzují za přítomnosti vyučujícího, které provádí případné žádoucí korekce.

Příklad využití v praxi: Procvičení vztažných vět, přítomného, předpřítomného, minulého a předminulého času.

Angry Indian students, most of *whom went* to Hindi schools, *have been taking* to the streets in protests over India's national language, *which is*, of course, English. They *claimed* it *discriminated* against candidates *who had not gone* to English-language schools. Students *who have fared* worst *have been* from north India *where* Hindi is spoken as a first language.

II. Diskuse ve dvojicích nebo menších skupinkách

Příklad využití v praxi: Procvičení srovnávacích vět. Komparativy a superlativy.

Compare the advantages and disadvantages for a student doing a degree at a local college or a university in the capital city. Choose at least three factors to compare (e.g. cost, flexibility of study, quality or qualification).

III. Analýza textu

Příklad využití v praxi: Procvičení slovesných časů.

1.

Jane talks on the phone.

Bob has been talking on the phone for an hour.

Mary is talking on the phone.

Who is not necessarily on the phone now? _____

2.

I'm going to write an article for Frank.

I'm writing an article for Judy.

I'll write an article for Mary.

I will be writing an article for Ted.

I will have written an article for Tony.

Who are you offering to write an article for? _____

3.

Jane left when Tom arrived at the office.

Bob left when Tim had arrived at the office.

When Tim arrived, Mary was leaving the office.

John had left when Tim arrived at the office.

After Tim arrived, Frank left the office.

Who did not run into Tim? _____

4.

Jane is talking in class.

Bob always talks in class.

Mary is always talking in class.

Whose action bothers you? _____

5.

Jane never wrote for journals.

Bob has never written for journals.

Which of these two people is definitely still alive? _____

IV. Opravy chyb ve větách

Příklad využití v praxi: Procvičení počitatelných a nepočitatelných substantiv, použití větných členů.

1. *You need a good advice about choosing a career.*
2. *They were not able to provide me with many detailed information.*
3. *A heavy traffic affects our environment.*
4. *His lawyer produced many important new evidence.*
5. *We need another information before we can reach a decision.*
6. *You cannot leave the country without a special permission.*
7. *There is two good domestic news in the paper today.*
8. *Tabloids just spread gossips.*
9. *Have you done a research on it?*
10. *I am currently looking for a good work.*
11. *How many work experiences do you have?*
12. *Television provides a mean by which people discover what is happening in the world.*
13. *Her researches are definitely making great progresses these days. She has done a lot of original works recently.*

V. Analýza textu

Příklad využití v praxi: Procvičení slovesného aktiva a pasiva.

Oba následující krátké texty jsou gramaticky správně a obsahují stejnou informaci. Přemýšlejte o tom, proč autor použil činný rod v Textu 1 a pasiva v Textu 2.

Text 1

Many researchers have studied courtyard houses. These researchers have oriented their studies towards the courtyard as a traditional architectural element. They have examined the courtyards from many perspectives, including the structural, social and cultural aspects of courtyards.

Text 2

Courtyards houses have been studied by many researchers. Most of these studies have been oriented towards the courtyard as a traditional architectural element. The structural, social and cultural aspects of the courtyard are among the aspects that have been examined.

Nyní si přečtěte následující pasáž, ve které jsou pasivní vazby zvýrazněny. Přemýšlejte o tom, proč pasivum v tomto textu neplní dobře svůj účel.

It is suggested that most economists agree on the major determinants for inflation. However, **it can also be argued** that there is a heated debate around this topic. **It is thought** that this apparent dilemma can be solved by categorizing economists according to conservative and less conservative approaches. **If this is done, it can be seen** that most conservative economists agree on the determinants of inflation while different views are held by less conservative economists.

Literatura

Paterson, K. – Wedge, R.: *Oxford Grammar for EAP*. Oxford, Oxford University Press 2013.

The Write Site. <http://www.writesite.elearn.usyd.edu.au>, 30. 4. 2015.

The unlevel field. The Economist, August 9th – 15th 2014, str. 43. <http://www.englishpage.com>, 30. 4. 2015.

Wajnryb, R.: *Grammar Dictation*. Oxford, Oxford University Press, 2011.

Summary

In spite of the fact that the majority of Czech students have a solid knowledge of spoken English, being able to communicate without major difficulties in common situations, a big proportion of them still lack confidence in applying the English grammar rules adequately and accurately when discussing and/or writing on academic or professional topics. Based on the needs analysis and feedback from the students, the Language Department at the Faculty of Arts and the Faculty of Social Studies has prepared a specialized course of English grammar for the students of humanities covering the major problem areas. The authors compiled the course of different exercises and tasks bearing in mind the necessary focus on topics and issues that are closely related to the students' fields of studies. Using both traditional and less common methodologies, this course aims at both intermediate and upper-intermediate students.

NOVÉ DEKLARAČNÍ VZORY A POSTUPY V KOMUNIKATIVNÍ VÝUCE ČEŠTINY JAKO CIZÍHO JAZYKA

PhDr. Lída Holá – Mgr. Pavla Bořilová

S výukou obtížné české deklinace se potýkají nejen studenti, kteří studují češtinu jako cizí jazyk, ale i jejich učitelé. Výsledkem dlouholetého přemýšlení nad tímto problémem je pokus o vytvoření alternativních vzorů a nově pojatou prezentaci paradigmat deklinace českých substantiv, které by ve výuce mohly napomoci.

Nové deklinační vzory

Na počátku úvahy týkající se deklinačních vzorů adjektiv a substantiv stála skutečnost, že značnému počtu účastníků výuky češtiny jako cizího jazyka – učitelům, autorům učebních materiálů i studentům – tradiční české vzory nevyhovují. Tyto vzory jsou sice pečlivě zvolené, avšak též arbitrérní a prezentované izolovaně a bez širšího kontextu. Pro výuku češtiny jako cizího jazyka (dále jen čcj) nevyhovují jednak nízkou frekvencí některých slov na nižších úrovních výuky (např. hrad, kost, předseda), jednak tím, že je nelze spojovat a vytvářet z nich smysluplná, funkční syntagmata (srov. např. nefunkční slovní spojení *mladý jarní hrad, mladý jarní stroj, mladá jarní žena, mladá jarní kost*). Proto není neobvyklé, že se jednotliví učitelé a autoři materiálů čcj snaží nahradit tradiční vzory jinými. Například Karla Hronová píše v souvislosti s didaktickým popisem češtiny pro výuku cizinců: „Rozdílně od mluvnice určených českým uživatelům je řešena také otázka deklinačních vzorů. Za vzor, který bude uplatňován při prezentaci morfologické problematiky českých jmen cizincům, bývají zpravidla vybírána slova frekventovaná, známá posluchačům již od prvních dnů, tedy slova označující jevy nejbližšího okolí. ... Jsme toho názoru, že vzor není třeba považovat ve výuce cizinců za záležitost natolik závaznou, jak tomu je v českých školách. Podstatné je, aby posluchači bezpečně znali deklinační typy, uměli k nim slova přiřadit a příslušné sufixy správně aplikovat. Vzorek je pouze pracovním označením typu – a tuto úlohu může plnit kterýkoliv člen daného souboru“ (Hronová 2009, s. 36–37).

Otázkou je, zda je pluralita vzorů pro náš obor přínosná a zda je výběr vzorů vždy podřízen komunikačnímu cíli výuky. I my jako autorky učebních materiálů jsme se tradiční vzory pokusily nahradit jinými, např. v učebnicích *NEW Czech Step by Step / Tschechisch Schritt für Schritt* (Holá 2004/2005), *Čeština expres 1–3* (Holá, Bořilová 2010, 2011, 2013), *Česky krok za krokem 2* (Holá, Bořilová 2009) a v dalších učebních materiálech. V praxi se však ukázalo, že ani ony nebyly příliš šťastně zvolené. Rozhodly jsme se tudíž pro nově vytvářené či přepracované materiály (jako jsou např. další díl řady *Čeština Expres* učebnice *Čeština expres 4* nebo přepracovaná verze učebnice *NEW Czech Step by Step / Tschechisch Schritt für Schritt*, kterou připravujeme k vydání pod názvem *Česky krok za krokem 1*) vytvořit nové vzory, které jsme navíc doplnily tím, čemu pracovně říkáme „příklad minimálního kontextu“ pro každý pád. Znamená to, že každý pád je uvozen nejen pádovou otázkou (ta sice s určením pádu pomůže českému dítěti, ale pro cizince neslovana představuje nulovou informační hodnotu), ale i začátkem věty evokující daný pád:

v nominativu: To je ...

v genitivu: Jdu z/od/do...

v dativu: Jdu k...

v akuzativu: Hledám...

ve vokativu: Volám...

v lokálu: Mluvím o... Jsem v/na...

v instrumentálu: Sejdeme se s... Sejdeme se před ...

Z použití příkladů kontextu ovšem logicky vyplynulo, že vzory by měly mít jednotné významové zastřešení, díky němuž by společně s uvozujícím kontextem a se vzory pro adjektiva mohly tvořit smysluplné syntagma. Takové významové zastřešení se nám podařilo najít ve skupině lokalit, které jsou pro studenty každého jazyka vždy významným a praktickým komunikačním tématem. Tradiční vzory jsme nahradily takto:

hrad > obchod

stroj > počítač

žena > škola

růže > restaurace

píseň > kancelář

kost > místnost

město > kino

moře > letiště

stavení > nádraží

Původně uvažovaná změna *stroj > pokoj* byla nakonec zavržena ve prospěch zakončení na snadno identifikovatelný háček ve slově *počítač*. Velmi jsme také váhaly u zařazení vzoru *letiště*, ale nakonec jsme ho zařadily místo vzoru *moře*, a to proto, že slova končící na *-iště* patří k základní slovní zásobě na úrovních A1 a A2 (např. frekventované *bydliště, sídliště, nástupiště, parkoviště* oproti mnohem méně frekventovaným *moře, srdce, pole*, nebo výrazu *ovoce*, který je sice častý, ale nemá plurálové tvary).

Je zjevné, že do návrhu vzorů – „lokalit“ (používáme uvozovky, protože *počítač* nelze za lokalitu v pravém slova smyslu považovat) není samozřejmě možné zařadit životná maskulina. Pro ně jsme vyhradily následující vzory:

pán > student

muž = muž

předseda > kolega

Co se týče adjektiv, použily jsme tyto vzory:

mladý > nový

jarní > moderní

Na rozdíl od izolovaně prezentovaných vzorů tradičních, u kterých je takový postup vyloučen, je možné většinu nově navržených vzorů využít v do značné míry smysluplných a srozumitelných syntagmatech, která se můžou stát tzv. modelovými větami pro jednotlivé pády. Tyto modelové věty z tradičních tabulek přímo vyplývají, nebo, dotáhneme-li didaktickou simplifikaci k maximum, můžou je

i zcela nahradit (např. při výuce dětí staršího školního věku nebo při výuce dospělých s minimálním či nulovým gramatickým povědomím). Za tímto účelem jsme vytvořily několik verzí tabulek, od nejkompaktnější (verze 01) po zatím nejjednodušší (verze 04). Tabulky 01 a 02 v sg. a pl. a tabulky 03 a 04 v sg. uvádíme v příloze příspěvku. V nejjednodušší verzi 04 může například modelová věta pro akuzativ sg. vypadat takto:

Hledám nového moderního studenta a muže.

Hledám nový moderní obchod, novou moderní školu a restauraci a nové moderní kino.

Pro větší přehlednost a zdůraznění závislosti deklinace na rodu substantiv jsme použily prvek signální gramatiky, barevné značení, které pomáhá studentům v orientaci v rodech substantiv. Toto barevné značení je nedílnou součástí tabulek vzorů deklinace. Podle našeho názoru jsou takto prezentované vzory ve výuce čj efektivněji využitelné a lépe zapamatovatelné než vzory tradiční. V této souvislosti lze poukázat i na výzkumy zahraničních lingvistů, například M. Lewise a P. Skehana. Lewis (1993) zdůrazňuje pohled na jazyk ne jako na „lexikalizovanou gramatiku“, nýbrž „gramatikalizované lexikum“. Podle jeho pojetí je proto třeba vyučovat a učit se jazyk především jako slovní zásobu s důrazem na kolokace, fráze, slovní spojení. Dana Háňková (2014) ve své disertační práci věnované komunikativní výuce jazyků uvádí názor dalšího lingvisty, P. Skehana: „Podle názoru Skehana (Skehan, 1998, s. 54) je jazyk v mysli reprezentován dvěma systémy. První, založený na paměti, obsahuje lexikální jednotky, a to i několikaslovné frazémy, idiomy apod. (*exemplar-based system*). Tyto jednotky (*exemplars/chunks*) jsou v paměti uloženy několikrát, podle různých kritérií jako významové celky, aniž by byly podrobovány strukturní analýze. V průběhu řečové produkce umožňují rychlé vybavení z paměti jako celek, bez ohledu na počet slov, které je tvoří, čímž přispívají k plynulosti projevu. ... Druhý systém je založený na gramatických pravidlech (*rule-based system*) a podílí se na správné formulaci vět. Řečová produkce založená na využití pravidel je pomalejší, ale systém umožňuje precizní formulace, tvořivost a flexibilitu. ... Podle Skehana jak rodilí mluvčí, tak studenti mohou střídavě využívat oba systémy, které jsou na sobě nezávislé.“ Domníváme se, že prezentace vzorů v modelových větách může fungovat jako určité pojítko mezi oběma systémy, v tom smyslu, že může studentům pomoci vytvořit a použít potřebný tvar na bázi analogie se snadno zapamatovatelnou modelovou větou se vzory, přičemž je ovšem třeba zdůraznit, že jde o analogii poučenou, obohacenou o seznámení s gramatickým pravidlem nebo pravidly, jejich pochopení a důkladné procvičení.

Deklinační skupiny

Jako podklad k dalšímu kroku, totiž vydělení dvou, respektive tří deklinačních skupin, jsme provedly výzkum na bázi Českého národního korpusu SYN2005. Na základě zakončení v nominativu sg. zařazujeme substantiva do tří deklinačních skupin (pro lepší porozumění používáme v dalším výkladu tradiční vzory substantiv):

I. deklinační skupinu tvoří tato substantiva: maskulina zakončená v nom. sg. na konsonant bez háčku, feminina zakončená na *-a* neutra zakončená na *-o*.

II. deklinační skupinu tvoří všechna substantiva (bez ohledu na rod) zakončená v nom. sg. na konsonant s háčkem, *-c*, *-j*, *-tel*, *-e/-ě* a malá skupina feminin zakončených na *-el* a *-ev*.

III. deklinační skupinu tvoří maskulina animata zakončená v nom. sg. na *-a*, feminina zakončená na *-st* a neutra zakončená na *-e/-ě* a *-í*. Tato skupina tedy shrnuje tzv. „potížisty“, tj. vzory *předseda, kost, stavení*.

Jednotlivé číslované body pod nejuplněnější verzí tabulky O1 upozorňují na důležité body výkladu.

V této tabulce se objevují také asterisky upozorňující na výjimky vypsané pod tabulkou, jež jsou však z hlediska systému méně významné. Blíže k tomuto značení:

* Několik maskulin zakončených na *-tel* nebo *-c* (např. *hotel, kostel, tác, ...*) patří do I. deklinační skupiny. Podle ČNK (SYN 2005) se však z prvních 500 maskulin zakončených na *-c* skloňuje podle tvrdého vzoru pouze 6 maskulin (*tác, plac, truc, hic, punc, hospic*). Z prvních 150 slov zakončených na *-tel* se skloňuje podle tvrdého vzoru jen 17 maskulin (z čehož některá jsou vlastní jména jako *Eurotel, Intel*, nebo málo frekventovaná slova, např. *datel*).

** Většina feminin zakončených na konsonant patří do II. deklinační skupiny (často zakončená na háček, *-tel, -el* a *-ev*), další patří do III. deklinační skupiny (často zakončená na *-st*). Některá feminina (např. *věc, řeč*) však deklinujeme jako *kost* a další (např. *moc, pomoc, nemoc, noc, myš, smrt, sůl, paměť, zed', odpověď, lod'*) v některých pádech kolísají mezi vzory *kancelář* a *místnost* (resp. *píseň* a *kost*).

*** Třemi hvězdičkami označujeme slova typu *kuře* a *soudce*. Domníváme se, že na nižších úrovních není třeba studenty zatěžovat jejich deklinací, proto jsme je vyňaly z deklinačních vzorů a přesunuly do poznámky.

Obrazně řečeno, tento náš postup lze přirovnat k tomu, jako bychom místo dvanácti malých krabiček, tj. vzorů, nabídli studentům tři velké krabice, tj. deklinační skupiny, v nichž je ovšem oněch dvanáct, respektive jedenáct malých krabiček obsažených (za toto přirovnání vděčíme prof. Neilu Bermelovi). Tyto velké krabice ovšem nijak „nezamykáme“, takže jejich jednotlivé vzory mohou studenti kdykoliv uvidět a díky barevnému kódování rodu se v nich i velmi dobře zorientovat. Deklinační skupiny v podstatě kopírují tradiční dělení na tvrdé a měkké skloňování, ale navíc mají tyto výhody:

a) Zařazení do deklinačních skupin podle koncovek v nom. sg. je přehledné a do značné míry empiricky zjištělé. Konkrétní poznatek zde tedy předchází abstraktnímu, ne naopak. Jinak řečeno, i ten nejslabší student pozná, že nějaké slovo končí v základním slovníkovém tvaru, tj. v nominativu sg., např. na háček nebo *-e*, zatímco teoretický abstrakt tvrdých a měkkých souhlásek mu může zůstat nepřístupný, nepochopí ho (co je pro cizince neslovana tvrdého např. na *d* nebo *h* a měkkého na *c* nebo *j*?). Studenti tudíž mají možnost postupovat intuitivněji, což je při řečové realizaci pádových koncovek velmi důležité. Lze právem namítnout, že studenti se budou muset tvrdé, měkké a obojetné konsonanty stejně naučit pro nácvik pravopisu, ale u dovednosti mluvení je třeba počítat s větším časovým stresem, navíc dovednosti mluvení a psaní se nacvičují odlišně, se zapojením odlišných receptorů.

b) Výhodné pro zapamatování a osvojení koncovek genitivu, dativu a lokálu v singuláru a akuzativu a lokálu v plurálu je vydělení II. deklinační skupiny, které zastřešuje několik vzorů, a to maskulina (*muž* a *stroj*), feminina (*růže* a *píseň*) a neutra (*moře*). Vydělení III. deklinační skupiny sice tuto výhodu nepřináší, ale určitým způsobem shrnuje „jedinečné“ a zároveň obtížné vzory *předseda, kost* a *stavení*.

c) Patrně největším přínosem je možnost parcelace výuky pádů a její fázování v dlouhodobém procesu akvizice pádových koncovek. Parcelace výuky pádů by se mohla příznivě promítnout do fázování výuky jak z hlediska členění úrovní podle SERR, tak v koncepci cvičení. Např. na úrovni A1 a A2 můžou studenti věnovat pozornost osvojování substantiv z I. a II. deklinační skupiny, zatímco úroveň B1 již může

akcentovat nácvik všech tří deklinačních skupin. (Pozor, to však v žádném případě neznamena, že by na nižších úrovních substantiva např. ze III. deklinační skupiny nebylo možné používat. Jde pouze o to, že je zde studenty nenutíme deklinovat, ale používáme je v jiných typech cvičení, např. při práci s textem k rozvoji dovednosti čtení, ve cvičeních na doplnění prepozic apod.)

Pro praktické využití jsme vyvinuly několik typů tabulek, od základních a nejobsažnějších tabulek 01 (v singuláru a plurálu) až po velmi zjednodušenou tabulku modelových vět 04 (pouze v singuláru). Tyto tabulky se mohou používat na různých úrovních výuky a/nebo, jak již bylo řečeno, pro různé skupiny studentů. Zde je výčet souhrnných tabulek v příloze textu:

01_SG, 01_PL

02_SG, 02_PL

03_SG

04_SG

Obdobně jsou koncipovány i tabulky jednotlivých pádů, které zde neuvádíme.

Celkově se domníváme, že jak úvaha nad zavedením nových vzorů, tak pokus o parcelaci výuky deklinace substantiv mohou přispět k diskusi nad možnostmi prezentace deklinace substantiv v rámci našeho oboru.

Literatura

Hánková, D.: *Výuková komunikace a komunikativní jazykové vyučování. Využití audiozáznamu vlastní výuky v přípravě lektorů angličtiny*. Disertační práce. Pedagogická fakulta UK, 2014.

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

Holá, L.: *Tschechisch Schritt für Schritt*. Praha, Akropolis 2005.

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

Holá, L., Bořilová, P.: *Čeština expres 1*. Praha, Akropolis 2010.

Holá, L., Bořilová, P.: *Čeština expres 2*. Praha, Akropolis 2011.

Holá, L., Bořilová, P.: *Čeština expres 3*. Praha, Akropolis 2013.

Hronová, K.: *Čeština jako cizí jazyk. Vstupní kurz a základní gramatika*. Praha, Didakta 2009.

Lewis, M.: *The Lexical Approach: The State of ELT and the Way Forward*. 1993.

Skehan, P.: *A Cognitive Approach to Language Learning*. 1998.

Český národní korpus - syn2005. Ústav Českého národního korpusu FF UK, Praha 2005.

<http://www.korpus.cz>.

Summary

Practical findings indicate that the traditional declension paradigms used for adjectives and nouns in present-day Teaching Czech as a Foreign Language are unsatisfactory in many respects. The first part of this paper focuses on the possibility of replacing them with new paradigms to suit the needs of communicative-based teaching, choosing those which at least for the most part fit into a particular communication context, thus creating meaningful model sentence syntagms. Paradigm tables will thus be able to appear in multiple forms, from the most complex to the didactically simplified, meeting the needs of various users.

The second part of this paper deals with attempts to subdivide declension teaching for the requirements of lower levels. This section presents a plan for three noun declension groups, which attempts to present students with the traditional division into hard and soft paradigms from a somewhat different standpoint to facilitate easier assimilation.

Příloha

Deklinace pronomin, adjektiv a substantiv v plurálu – spisovná čeština (obecná čeština)

Ma maskulinum animatum **Mi** maskulinum inanimatum **F** femininum **N** neutrum

PÁD ¹	PRONOMINA ²	ADJEKTIVA ³		SUBSTANTIVA ⁴				
Příklad kontextu	kdo, ten, ta, to co	můj, moje	-ý adjektiva (tvrdá) Nominativ sg. končí na -ý	-í adjektiva (měkká) Nominativ sg. končí na -í	I. deklinační skupina Nominativ sg. končí na konsonant/konsonant bez háčku*, -a, -o	II. deklinační skupina** Nominativ sg. končí na konsonant s háčkem, -e/-ě***, -c, -j, -tel, -el, -ev	III. deklinační skupina Nominativ sg. končí na -a, -st, -í	
1. nominativ To jsou	kdo? co?	ti (ty) ty ta (ty)	moji/mí (mý) moje/mé (mý) moje/mé (mý) moje/má (mý)	noví (nový) nové (nový) nové (nový) nová (nový)	moderní moderní moderní moderní	studenti obchody školy kina	muži/mužové počítače restaurace, kanceláře letišťe	kolegové --- místnosti nádraží
2. genitiv Jdu z/do/od	koho? čeho?	těch těch těch těch	mých (mejch) mých (mejch) mých (mejch) mých (mejch)	nových (novejch) nových (novejch) nových (novejch) nových (novejch)	moderních moderních moderních moderních	studentů obchodů škol kin	mužů počítačů restaurací/učebnic, kancelářů letišť/moří	kolegů --- místností nádraží
3. dativ Jdu k	komu? čemu?	těm těm těm těm	mým (mej)m mým (mej)m mým (mej)m mým (mej)m	novým (novejm) novým (novejm) novým (novejm) novým (novejm)	moderním moderním moderním moderním	studentům obchodům školám kinům	mužům počítačům restauracím, kancelářím letišťím	kolegům --- místnostem nádražím
4. akuzativ Hledám	koho? co?	ty ty ty ta (ty)	moje/mé (mý) moje/mé (mý) moje/mé (mý) moje/má (mý)	nové (nový) nové (nový) nové (nový) nová (nový)	moderní moderní moderní moderní	studenty obchody školy kina	muže počítače restaurace, kanceláře letišťe	kolegy --- místnosti nádraží
5. vokativ Volám:	---	---	moji/mí (mý) moje/mé (mý)	noví (nový) nové (nový)	moderní moderní	studenti! studentky!	muži!/mužové! kolegyně!	kolegové! ---
6. lokál Mluvím o Jsem v/na	kom? čem?	těch těch těch těch	mých (mejch) mých (mejch) mých (mejch) mých (mejch)	nových (novejch) nových (novejch) nových (novejch) nových (novejch)	moderních moderních moderních moderních	studentech obchodech školách kinech	mužích počítačích restauracích, kancelářích letišťích	kolezích/turistech --- místnostech nádražích
7. instrumentál Mluvím s Jsem spokojený s	kým? čím?	těmi (těma) těmi (těma) těmi (těma) těmi (těma)	mými (mejma) mými (mejma) mými (mejma) mými (mejma)	novými (novejma) novými (novejma) novými (novejma) novými (novejma)	moderními (moderníma) moderními (moderníma) moderními (moderníma) moderními (moderníma)	studenty (studentama) obchody (obchodama) školami (školama) kiny (kinama)	muži (mužema) počítači (počítačema) restauracemi (restauracema) kancelářemi (kancelářema) letišti (letišťema)	kolegy (kolegama) --- místnostmi (místnostma) nádražimi (nádražíma)

1. **Pád.** Všimněte si, že v české terminologii používáme pro nominativ označení první pád, pro genitiv druhý pád, pro dativ třetí pád atd.

2. **Demonstrativní pronomina ten, ta, to.** Jako ten, ta, to deklinujeme tento, tato, toto a tenhle, tahle, tohle.

Posesivní pronomina můj, moje. Podobně jako můj, moje deklinujeme i zájmena tvůj, svůj náš, váš: k formám tv-, naš-, vaš- přidáváme koncovky bez „m“ (např. -m-ých > tv-ých, sv-ých, ale POZOR: naš-ich, vaš-ich). Zájmena můj, tvůj mají v některých pádech také krátké knižní formy (např. mí, mé, má, tví, tvé, tvá), které deklinujeme jako adjektivum nový. Zájmeno její deklinujeme jako adjektivum moderní. Posesivní zájmena jeho, jejich nedeklinujeme. Zájmeno svůj svoje, které deklinujeme jako můj, moje, se používá ve spisovné češtině, pokud přivlastňujeme osobě, která je ve větě podmětem. Porovnejte: Hledám mé (nespisovně)/své (spisovně) studenty.

3. **Adjektiva.** Nominativ sg. adjektiv může mít zakončení na -ý (-ý adjektiva, tvrdá adjektiva) a -í (-í adjektiva, měkká adjektiva). Deklinace těchto adjektiv je rozdílná.

4. **Substantiva.** Ve II. deklinační skupině si všimněte v rámci A L pl. stejné koncovky pro šest vzorů.

POZOR: U deklinovaných tvarů některých substantiv a adjektiv dochází k hláskovým změnám: např. -ů > -o (dům > domy), mobilní -e- (den > dny) a měkčení -k > -ci (kluk > kluci, hezký – hezcí), -r > -ři (doktor > doktoři)...

* Některá Ma (často vlastní jména) a výjimečně i Mi končí na -l, -s, -z, -x (např. král, cíl, Klaus, Francouz, Felix) patří do II. deklinační skupiny a deklinujeme je jako vzor muž/počítač.

** Několik M substantiv zakončených na -tel, -c (např. hotel, kostel, tác) patří do I. deklinační skupiny. Některá F substantiva zakončená na konsonant patří do III. deklinační skupiny (velmi často zakončení -ost, -st, viz vzor místnost). ALE: Některá F substantiva (např. věc, řeč) deklinujeme jako místnost a další (např. moc, pomoc, nemoc, noc, myš, smrt, sůl, paměť, zeď, odpověď, loď) kolísají mezi vzory kancelář a místnost.

*** Malá skupina N substantiv zakončených na -e/-ě, která označují některá zvířata (zvíře, prase, kuře...) a jídla (rajče), má zvláštní deklinaci. V plurálu: 1. kuřata, 2. kuřat, 3. kuřatům, 4. kuřata, 5. kuřata!, 6. kuřatech, 7. kuřaty. Nepočtená Ma končí na -e (např. soudce) deklinujeme v plurálu jako vzor mu

01 Deklinace pronomin, adjektiv a substantiv v singuláru – spisovná čeština (obecná čeština)

Ma maskulinum animatum

Mi maskulinum inanimatum

F femininum

N neutrum

podobné formy pronomin a adjektiv

PÁD ¹	PRONOMINA ²			ADJEKTIVA ³		SUBSTANTIVA ⁴			
Příklad kontextu	kdo, co	ten, ta, to	můj, moje	-ý adjektiva (tvrdá) Nominativ sg. končí na -ý	-í adjektiva (měkká) Nominativ sg. končí na -í	I. deklinační skupina Nominativ sg. končí na konsonant/konsonant bez háčku*, -a, -o		II. deklinační skupina** Nominativ sg. končí na konsonant s háčkem, -e/-ě***, -c, -j, -tel, -el, -ev	III. deklinační skupina Nominativ sg. končí na -a, -st, -í
1. nominativ To je	kdo co	ten ten ta to	můj můj moje/má moje/mé (mý)	nový (nověj) nový (nověj) nová nové (nový)	moderní moderní moderní moderní	student obchod škola kino		muž počítač restaurace, kancelář letišťe	kolega --- místnost nádraží
2. genitiv Jdu z/do/od	koho? čeho?	toho toho té (tý) toho	mého (mýho) mého (mýho) mojí/mé (mý) mého (mýho)	nového (novýho) nového (novýho) nové (nový) nového (novýho)	moderního moderního moderní moderního	studenta obchodu, lesa školy kina		muže počítače restaurace, kanceláře letišťe	kolegy --- místnosti nádraží
3. dativ Jdu k	komu? čemu?	tomu tomu té (tý) tomu	mému (mýmu) mému (mýmu) mojí/mé (mý) mému (mýmu)	novému (novýmu) novému (novýmu) nové (nový) novému (novýmu)	modernímu modernímu moderní modernímu	studentu/studentovi obchodu škole kinu		muži/mužovi počítači restauraci, kanceláři letišti	kolegovi --- místnosti nádraží
4. akuzativ Hledám	koho? co?	toho ten tu to	mého (mýho) můj mojí/mou moje/mé (mý)	nového (novýho) nový (nověj) novou nové (nový)	moderního moderní moderní moderní	studenta obchod školu kino		muže počítač restauraci, kancelář letišťe	kolegu --- místnost nádraží
5. vokativ Volám:	---	---	můj moje/má	nový (nověj) nová	moderní moderní	studente! Adame!/Marku! studentko! Evo!		muži! Tomáši! kolegyně! Marie!	kolego! Carmen!
6. lokál Mluvím o Jsem v/na	kom? čem?	tom tom té (tý) tom	mém (mým) mém (mým) mojí/mé (mý) mém (mým)	novém (novým) novém (novým) nové (nový) novém (novým)	moderním moderním moderní moderním	studentu/studentovi obchodu/obchodě škole kinu/kině		muži/mužovi počítači restauraci, kanceláři letišti	kolegovi --- místnosti nádraží
7. instrumentál Sejdeme se s Sejdeme se před	kým? čím?	tím tím tou tím	mým mým mojí/mou mým	novým novým novou novým	moderním moderním moderní moderním	studentem obchodem školou kinem		mužem počítačem restauraci, kanceláři letišťem	kolegou --- místnosti nádražím

1. **Pád.** Všimněte si, že v české terminologii používáme pro nominativ označení první pád, pro genitiv druhý pád, pro dativ třetí pád atd.

2. **Interogativní pronomina kdo, co.** Deklinaci zájmen kdo, co (tzv. pádové otázky) se naučte nazpaměť. Pomůžou vám tvořit otázku a deklinovat M, N demonstrativní a posesivní zájmena a adjektiva v singuláru. **Demonstrativní pronomina ten, ta, to.** Stejně jako ten, ta, to deklinujeme také tento, tato, toto a tenhle, tahle, tohle.

Posesivní pronomina můj, moje. Podobně jako můj, moje deklinujeme i tvůj, náš, váš (např. m-ého = tv-ého, naš-eho, vaš-eho atd.). Zájmena můj, tvůj, svůj mají v F a N také krátké knižní formy (např. má, mé, tvá, tvé), které deklinujeme jako nový. Zájmeno její deklinujeme jako moderní. Zájmena jeho, jejich nedeklinujeme. Zájmeno svůj svoje, které deklinujeme jako můj, moje, se používá ve spisovné češtině, pokud přivlastňujeme osobě, která je ve větě podmětem. Porovnejte: Hledám mého (= nespisovně)/svého (= spisovně) studenta.

3. **Adjektiva.** Nominativ sg. adjektiv může mít zakončení na -ý (-ý adjektiva, tvrdá adjektiva) nebo na -í (-í adjektiva, měkká adjektiva). Deklinace těchto adjektiv je rozdílná.

4. **Substantiva.** Substantiva dělíme do tří deklinačních skupin podle jejich zakončení v nominativu sg. V II. deklinační skupině si všimněte stejné koncovky pro všech pět vzorů v rámci G, D a L sg. (často -e nebo -i).

POZOR: U deklinovaných tvarů některých substantiv dochází k hláskovým změnám: např. -ů > -o (dům > z domu), mobilní -e (den > ve dne) a měkčení -h > -z (Praha > v Praze), -k > -c (banka > k bance), r > ř (Petr > Petře!)

* Některá Ma (často vlastní jména) a výjimečně i Mi končící na -l, -s, -z, -x (např. král, cíl, Klaus, Francouz, Felix) patří do II. deklinační skupiny a deklinujeme je jako vzor muž/počítač.

**Několik M substantiv zakončených na -tel, -c (např. hotel, kostel, tác) patří do I. deklinační skupiny. Některá F substantiva zakončená na konsonant patří do III. deklinační skupiny (velmi často zakončení -ost, -st, viz vzor místnost). ALE: Některá F substantiva (např. věc, řeč) deklinujeme jako místnost a další (např. moc, pomoc, nemoc, noc, myš, smrt, sůl, paměť, zeď, odpověď, loď) kolísají mezi vzory kancelář a místnost.

***Malá skupina N substantiv zakončených na -e/-ě, která označují některá zvířata (zvíře, prase, kuře...) a jídla (rajče), má zvláštní deklinaci. V singuláru: 1. kuře, 2. kuřete, 3. kuřeti, 4. kuře, 5. kuře!, 6. kuřeti, 7. kuřetem. Nepočetná Ma končí na -e (např. soudce) deklinujeme (kromě vokativu sg., který zní soudce!) jako vzor muž.

Deklinace pronomin, adjektiv a substantiv v plurálu – spisovná čeština

Ma maskulinum animatum **Mi** maskulinum inanimatum **F** femininum **N** neutrum

PÁD ¹ Příklad kontextu	PRONOMINA ² Tázací pronomina		ADJEKTIVA ³ -ý adjektiva (tvrdá) -í adjektiva (měkká) Nominativ sg. končí na -ý nebo -í.	SUBSTANTIVA I. deklinační skupina Nominativ sg. končí na konsonant/konsonant bez háčku*, -a, -o	II. deklinační skupina** Nominativ sg. končí na konsonant s háčkem, -e/-ě***, -c, -j, -tel, -el, -ev
1. nominativ To jsou	kdo? co?	ti ty ty ta	noví moderní nové moderní nové moderní nová moderní	studenti obchody školy kina	muži/mužové počítače restaurace, kanceláře letišťe
2. genitiv Jdu z/do/od	koho? čeho?	těch těch těch těch	nových moderních nových moderních nových moderních nových moderních	studentů obchodů škol kin	mužů počítačů restaurací/učebnic, kancelářů letišť/moří
3. dativ Jdu k	komu? čemu?	těm těm těm těm	novým moderním novým moderním novým moderním novým moderním	studentům obchodům školám kinům	mužům počítačům restauracím, kancelářům letišťům
4. akuzativ Hledám	koho? co?	ty ty ty ta	nové moderní nové moderní nové moderní nová moderní	studenty obchody školy kina	muže počítače restaurace, kanceláře letišťe
5. vokativ Volám	---	---	noví moderní nové moderní	studenti! studentky!	muži!/mužové! kolegyně!
6. lokál Mluvím o Jsem v/na	kom? čem?	těch těch těch těch	nových moderních nových moderních nových moderních nových moderních	studentech obchodech školách kinech	mužích počítačích restauracích, kancelářích letišťích
7. instrumentál Sejdeme se s Sejdeme se před s	kým? čím?	těmi těmi těmi těmi	novými moderními novými moderními novými moderními novými moderními	studenty obchody školami kiny	muži počítači restauracemi kancelářemi letišti

III. deklinační skupina substantiv obsahuje vzory **kolega** (1.5 kolegové, 6. kolezích/turistech, jinak jako student), **místnost** (1. 4. místnosti, 2. místností, 3. místnostem, 6. místnostem, 7. místnostmi), **nádraží** (1, 2. 4. se nemění, 3. nádražím, 6. nádražích, 7. nádražimi) a substantiva typu kuře, která mají speciální deklinaci: 1. kuřata, 2. kuřat, 3. kuřatům, 4. kuřata, 5. kuřata!, 6. kuřatech, 7. kuřaty.

02 Deklinace pronomin, adjektiv a substantiv v singuláru – spisovná čeština

Ma maskulinum animatum **Mi** maskulinum inanimatum **F** femininum **N** neutrum

PÁD Příklad kontextu	KDO, CO Ukazovací zájmena kdo, co	ADJEKTIVA -ý adjektiva (tvrdá), -í adjektiva (měkká) Nominativ sg. končí na -ý nebo -í.	SUBSTANTIVA I. deklinační skupina Nominativ sg. končí na konsonant/konsonant bez háčku, -a, -o	II. deklinační skupina Nominativ sg. končí na konsonant s háčkem, -e/-ě, -c, -j, -tel, -el, -ev
1. nominativ To je	kdo? co?	nový moderní nový moderní nová moderní nové moderní	student obchod škola kino	muž počítač restaurace, kancelář letišťe
2. genitiv Jdu z/do/od	koho? čeho?	nového moderního nového moderního nové moderní nového moderního	studenta obchodu, lesa školy kina	muže počítače restaurace, kanceláře letišťe
3. dativ Jdu k	komu? čemu?	novému modernímu novému modernímu nové moderní novému modernímu	studentu/studentovi obchodu škole kinu	muži/mužovi počítači restauraci, kanceláři letišti
4. akuzativ Hledám	koho? co?	nového moderního nový moderní novou moderní nové moderní	studenta obchod školu kino	muže počítač restauraci, kancelář letišťe
5. vokativ Volám	---	nový moderní nová moderní	studente! Adame!/Marku! studentko! Evo!	muži! Tomáši! kolegyně! Marie!
6. lokál Mluvím o Jsem v/na	kým? čím?	novém moderním novém moderním nové moderní novém moderním	studentu/studentovi obchodu/obchodě škole kinu/kině	muži/mužovi počítači restauraci, kanceláři letišti
7. instrumentál Sejdeme se s Sejdeme se před s	kým? čím?	novým moderním novým moderním novou moderní novým moderním	studentem obchodem školou kinem	mužem počítačem restaurací, kanceláři letišťem

III. deklinační skupina substantiv obsahuje vzory *kolega* (deklinuje se jako student/škola), *místnost* (kromě 2. sg. se deklinuje jako kancelář), *nádraží* (7. sg. nádražím, jinak se nemění) a substantiva typu kuře, která mají speciální deklinaci: 1. kuře, 2. kuřete, 3. kuřeti, 4. kuře, 5. kuře!, 6. kuřeti, 7. kuřetem.

03 Deklinace pronomin, adjektiv a substantiv v singuláru – spisovná čeština

Ma maskulinum animatum **Mi** maskulinum inanimatum **F** femininum **N** neutrum

PÁD Příklad kontextu	KDO, CO Ukazovací zájmena kdo, co	ADJEKTIVA -ý adjektiva (tvrdá), -í adjektiva (měkká) Nominativ sg. končí na -ý nebo -í.	SUBSTANTIVA I. deklinační skupina Nominativ sg. končí na konsonant/konsonant bez háčky, -a, -o	II. deklinační skupina Nominativ sg. končí na konsonant s háčkem, -e/-ě, -c, -j, -tel, -el, -ev
1. nominativ To je	kdo? co?	nový moderní nový moderní nová moderní nové moderní	student obchod škola kino	muž počítač restaurace, kancelář letišťe
2. genitiv Jdu z/do/od	koho? čeho?	nového moderního nového moderního nové moderní nového moderního	studenta obchodu, lesa školy kina	muže počítače restaurace, kanceláře letišťe
3. dativ Jdu k	komu? čemu?	novému modernímu novému modernímu nové moderní novému modernímu	studentu/studentovi obchodu škole kinu	muži/mužovi počítači restauraci, kanceláři letišti
4. akuzativ Hledám	koho? co?	nového moderního nový moderní novou moderní nové moderní	studenta obchod školu kino	muže počítač restauraci, kancelář letišťe
5. vokativ Volám	---	nový moderní nová moderní	studente! Adame!/Marku! studentko! Evo!	muži! Tomáši! kolegyně! Marie!
6. lokál Mluvím o Jsem v/na	kom? čem?	novém moderním novém moderním nové moderní novém moderním	studentu/studentovi obchodu/obchodě škole kinu/kině	muži/mužovi počítači restauraci, kanceláři letišti
7. instrumentál Sejdeme se s Sejdeme se před s	kým? čím?	novým moderním novým moderním novou moderní novým moderním	studentem obchodem školou kinem	mužem počítačem restaurací, kanceláří letišťem

III. deklinační skupina substantiv obsahuje vzory *kolega* (deklinuje se jako student/škola), *místnost* (kromě 2. sg. se deklinuje jako kancelář), *nádraží* (7. sg. nádražím, jinak se nemění) a substantiva typu kuře, která mají speciální deklinaci: 1. kuře, 2. kuřete, 3. kuřeti, 4. kuře, 5. kuře!, 6. kuřeti, 7. kuřetem.

04 Modelové věty pro deklinaci adjektiv a substantiv v singuláru – spisovná čeština

Ma maskulinum
animatumMi maskulinum
inanimatum

F femininum

N neutrum

PÁD	PRONOMINA	ADJEKTIVA A SUBSTANTIVA (I. a II. deklinační skupina)
1. pád, nominativ	kdo? co?	To je nový moderní student a muž . To je nový moderní obchod , nová moderní škola a restaurace a nové moderní kino .
2. pád, genitiv	koho? čeho?	Jdu od nového moderního studenta a muže . Jdu do nového moderního obchodu , nové moderní školy a restaurace a nového moderního kina .
3. pád, dativ	komu? čemu?	Jdu k novému modernímu studentu/studentovi a muži/mužovi . Jdu k novému modernímu obchodu , nové moderní škole a restauraci a novému modernímu kinu .
4. pád, akuzativ	koho? co?	Hledám nového moderního studenta a muže . Hledám nový moderní obchod , novou moderní školu a restauraci a nové moderní kino .
5. pád, vokativ	---	Volám: Adame! / Marku! Tomáši! Volám: Evo! Marie!
6. pád, lokál	kom? čem?	Mluvím o novém moderním studentu/studentovi a muži/mužovi . Jsem v novém moderním obchodu/obchodě , nové moderní škole a restauraci a novém moderním kinu/kině .
7. pád, instrumentál	kým? čím?	Sejdeme se s novým moderním studentem a mužem . Sejdeme se před novým moderním obchodem , novou moderní školou a restaurací a novým moderním kinem .

III. deklinační skupina substantiv obsahuje vzory **kolega** (deklinuje se jako student/škola), **místnost** (kromě 2. sg. se deklinuje jako kancelář) a **nádraží** (7. sg. nádražím, jinak se nemění).

METODICKÉ PRÍSTUPY K VÝUČBE GRAMATIKY SLOVENČINY AKO CUDZIEHO JAZYKA

Mgr. Alexander Horák

Univerzita Komenského v Bratislave, Jazyková a odborná príprava cudzincov a krajanov, SR

1. Úvod

Vo výučbe cudzích jazykov pozornosť metodikov a učiteľov cudzích jazykov dlhodobo priťahuje problematika voľby adekvátneho metodického prístupu výučby jazykového systému a jeho jednotlivých rovín. Za kľúčovú z tohto hľadiska možno považovať najmä otázku transformácie poznania o danom jazyku, ktoré je opísané v teoretickom modeli (lingvistickej gramatike) do jeho funkčne adaptovanej podoby, použiteľnej na ciele cudzojazyčnej výučby (pedagogickej gramatiky).

V jazykoch s rozvinutým flektívnym systémom ako napr. čeština, slovenčina alebo poľština sa táto otázka nevyhnutne premieta do premyslenej voľby spôsobu a metód prezentácie gramatického systému daného jazyka cudzojazyčnému komunikantovi tak, aby mu poskytoval čo najlepší psychologický predpoklad na jeho osvojenie. Gramatická kompetencia učiaceho sa je totiž pri flektívnych jazykoch nevyhnutnou podmienkou toho, aby komunikant učiaci sa daný jazyk dokázal funkčne zapájať ohybné jazykové jednotky do syntagiem, viet a vyšších celkov, ktoré vyjadrujú želaný komunikačný cieľ.

Hoci výučba slovenčiny ako cudzieho jazyka existuje v podobe teoretických prác aj samotných učebníc už viac ako polstoročie¹, nedá sa konštatovať, že otázka voľby efektívnej metódy prezentácie slovenského gramatického systému cudzincom je v súčasnosti uspokojivo a dostatočne zodpovedaná. Úlohou, ktorú sledujeme v tejto prehľadovej štúdiu je preto preskúmať a kriticky zhodnotiť doterajšie metodické prístupy k výkladu gramatiky slovenčiny ako cudzieho jazyka, identifikovať v nich zhody a rozdiely a charakterizovať ich z dvoch hľadísk:

1. z hľadiska všeobecne známych metodických prístupov v teórii cudzojazyčnej výučby (napr. gramaticko-prekladová metóda, priama metóda, audiolingválna metóda, kognitívna metóda, komunikatívna metóda a pod.) a
2. z hľadiska prijatých myšlienkových postupov (dedukcia a indukcia) a výkladových metód (explicitnosť a implicitnosť), ktoré sa v nich priamo vyskytujú alebo nepriamo predpokladajú.

2. Gramatika vo vyučovaní cudzích jazykov

V tomto článku vychádzame z názoru, že pojem gramatika vo vyučovaní cudzích jazykov je spojený s tromi dôležitými aspektmi:

1. všeobecným teoretickým uchopením jazyka a spôsobom jeho lingvistickej deskripcie,
2. vzťahom lingvistickej deskripcie jazyka a jej transformácie do pedagogickej podoby a
3. reflexiou osvojovania cieľového jazyka vo vzťahu ku koncepcii lingvistickej, resp. pedagogickej gramatiky.
4. V závislosti od miery zohľadnenia vyššie uvedených aspektov je možné identifikovať rôzne metodické prístupy, ktoré gramatike pripisovali odlišný význam a navrhovali aj odlišné metodické postupy pri jej

1 Slovenčina ako cudzí jazyk začala vyučovať v roku 1960 v rámci jazykovej a odbornej prípravy zahraničných študentov na vysokoškolské štúdium v Československu.

vyučovaní.

2.1 Vymedzenie pojmu gramatika vo výučbe cudzích jazykov

Jedno z možných chápaní termínu gramatika navrhuje **Komorowska** (1980, s. 16–17), ktorá ním označuje štyri možné obsahy:

1. gramatiku I, ktorá predstavuje lingvistickú kompetenciu rodeného hovoriaceho; ide o jazykový systém, ktorý si každý človek prirodzene osvojí v detstve,
2. gramatiku A, čiže lingvistickú kompetenciu učiaceho sa, ktorú je reálne schopný dosiahnuť v priebehu učenia sa alebo osvojovania si jazyka; ide o podmnožinu gramatiky I,
3. gramatiku II, ktorá reprezentuje lingvistickú gramatiku; ide o model jazyka popísaný na základe určitej teoretickej koncepcie, nie lingvistickú kompetenciu komunikanta a
4. gramatiku B, teda pedagogickú gramatiku; ide o model jazyka, ktorý je selekciou prvkov a pravidiel lingvistickej gramatiky a je funkčne prispôsobený pedagogickým cieľom.

Podľa Komorowskej je ústrednou otázkou vyučovania cudzieho jazyka vzťah gramatiky A a gramatiky B, presnejšie spôsob, akým je pomocou gramatiky B možné u učiaceho sa dosiahnuť gramatiku A.

Z vyššie uvedeného členenia je zrejmé, že Komorowska zreteľne identifikuje nutnosť rozlíšenia gramatickej kompetencie od gramatickej deskripcie ako aj zmysluplnosť diferencovania lingvistickej a pedagogickej gramatiky. Táto diferenciácia sa z hľadiska metodiky výučby cudzích jazykov javí ako mimoriadne podstatná najmä preto, že v niektorých metodických prístupoch sa nezriedka zamieňajú alebo dokonca stotožňujú.

Rovnako ako Komorowska (1980) a niektorí britskí metodici (napr. Harmer, 2007), aj **Lojová** (2011) vo výučbe cudzích jazykov považuje za dôležité jasné odlíšenie gramatiky lingvistickej a gramatiky pedagogickej. „Jednou zo ústredných úloh pedagogickej gramatiky je formulácia t. j. transformovanie lingvistických pravidiel do didaktickej formy, pričom sa zohľadňujú pedagogické, psychologické aj psycholingvistické hľadiská.“ (Lojová 2011, s. 22)

Podľa Lojovej (2003, s. 21) prijatá lingvistická koncepcia jazyka ako aj teórie učenia sa cudzieho jazyka zákonite podmieňujú nielen chápanie gramatiky ako takej, ale aj výber vyučovacích aktivít, ktoré priamo ovplyvňujú úspešnosť učenia sa jazyka. Za základný problém zostavenia pedagogickej gramatiky Lojová preto považuje selekciu a postupnosť gramatického obsahu a jeho integráciu so sémantickými a pragmatickými elementmi (2003, s. 23).

Podobný pohľad na rozdiel medzi lingvistickou a pedagogickou gramatikou ponúkajú **Lipińska a Seretny** (2005, s. 114), ktoré zastávajú názor, že pedagogická gramatika je predovšetkým selekciou gramatiky lingvistickej na základe kritérií relevantných pre výučbu cudzieho jazyka. Hoci sa pedagogická gramatika nutne zakladá na vedeckých deskripciách jazyka, musí mať podľa uvedených autoriek zákonite pragmatický a často aj eklektický charakter. To znamená, že jednotlivé elementy výkladu v tejto gramatike môžu napríklad vychádzať ako zo štrukturalistického, tak aj kognitívneho opisu jazyka.

V **Spoločnom európskom referenčnom rámci pre jazyky** (2006) sa gramatická kompetencia a gramatická deskripcia jazyka tiež zreteľne odlišujú. Gramatiku SERR definuje ako „súbor princípov, ktorými sa riadi zostavovanie jednotlivých prvkov do gramaticky správne štruktúrovaných a zmysluplných reťazcov (viet)“. Gramatická kompetencia je v ponímaní SERR dvojakou schopnosťou

hovoriaceho a to: a) „poznanie gramatických prostriedkov daného jazyka a schopnosť tieto prostriedky využívať“ a b) „schopnosť porozumieť významu a vyjadriť ho produkciou a rozpoznaním dobre vytvorených fráz a viet v súlade s týmito princípmi (v protiklade k memorovaniu a ich reprodukovaniu ako ustálených formulácií)“. (Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky. Učenie sa, vyučovanie, hodnotenie. Bratislava 2006, s. 114)

Z vyššie uvedeného teoretického prehľadu vyplýva niekoľko dôležitých záverov, ktoré nám poslúžia ako relevantné indikátory pri hodnotení metodických prístupov k vyučovaniu gramatiky slovenčiny ako cudzieho jazyka:

1. odlíšenie gramatickej kompetencie (ako schopnosti učiaceho sa komunikanta) od gramatickej deskripcie (ako teoretického modelu jazyka) a jej pedagogickej transformácie,
2. voľba deduktívneho alebo induktívneho postupu a s ním súvisiaci vzťah explicitný a implicitný spôsob výklad gramatických javov a
3. zohľadnenie aspektov súvisiacich s procesom osvojovania jazyka pri formulácii pravidiel pedagogickej gramatiky.

3. Gramatika v teórii výučby slovenčiny ako cudzieho jazyka

Po uplatnení týchto indikátorov na doterajšie teoretické prístupy k výučbe slovenskej gramatiky pre cudzincov je možné identifikovať v zásade dva odlišné prístupy, ktoré v tejto štúdii nazývame *lingvisticky orientované* a *komunikatívne orientované prístupy*.

3.1 Lingvisticky orientované prístupy

3.1.1 Sprostredkovacia gramatika P. Baláža

Jednu z prvých teoreticky ucelených metodických koncepcií výkladu slovenskej gramatiky pre cudzincov prezentuje Baláž v štúdii *Slovenčina ako cudzí jazyk* (1984). Autor, vychádzajúc z Helbigovho ponímania vzťahu materinského a cudzieho jazyka (1974), konštatuje nutnosť odlíšenia opisu slovenčiny ako materinského jazyka, ktorý nazýva uvedomovacia gramatika a opisu slovenčiny ako cudzieho jazyka, ktorý nazýva sprostredkovacia gramatika.

Postuluje pritom dve zásadné požiadavky:

1. postavenie gramatickej deskripcie slovenčiny ako cudzieho jazyka na lingvistickom základe a
2. prispôsobenie tejto deskripcie didaktickým cieľom.

Podľa Baláža je základnou zložkou takto chápaného lingvistického opisu typologická charakteristika slovenčiny z hľadiska morfológie a jej zaradenie slovenčiny z hľadiska genealogickej klasifikácie. Vychádzajúc z týchto charakteristík, konštatuje (aj v zhode s inými autormi, napr. Novák 1977), že slovenská morfológia je pravidelná a jednoduchá. To ho vedie k záveru, že pri jej prezentácii cudzincovi sa treba opierať o systémové vzťahy jazykových jednotiek.

V pedagogickej transformácii to znamená, že prezentácia jednotlivých gramatických javov sa má riadiť princípom preferencie pravidelných a frekventovaných tvarov pred nepravidelnými a menej frekventovanými.

Za základné problémy výkladu morfológie cudzincom Baláž považuje dve oblasti slovenského morfológického systému:

1. schopnosť identifikácie a správneho používania menného rodu, ktorý predstavuje základ kongruentných vzťahov medzi slovami a tým aj východisko tvorenia syntagiem a viet a
2. pochopenie lexikálno-gramatickej kategórie slovesného vidu a jej korektné uplatňovanie učiacim sa komunikantom.

Baláž za východisko výkladu morfológických tvarov slovenčiny považuje ich formálnu stránku, avšak iba za predpokladu, že daný gramatický význam existuje aj v materinskom jazyku učiaceho sa, predpokladá teda pri výklade postupnosť od formy k významu: „Po zvládnutí formálnej stránky javu môže potom cudzinec cez ňu poznávať aj gramatickú sémantiku jednotlivých morfológických prvkov“ (Baláž 1986, s. 40).

Zo spomenutých morfológických javov Baláž bližšie rozpracúva koncepciu výkladu kategórie menného rodu (1988), ktorú považuje za kľúčovú pre opis gramatiky slovenčiny ako cudzieho jazyka. Za užitočné z tohto hľadiska pokladá rozlišovať štyri gramatické rody: mužský životný, mužský neživotný, ženský a stredný.

Baláž konštatuje, že pri identifikácii rodovej príslušnosti v slovenčine pre cudzinca neexistuje jednoznačné formálne ani sémantické kritérium. Čiastkovými opornými bodmi rodovej identifikácie slovenských slov pre cudzinca podľa Baláža môžu byť: a) prítomnosť alebo neprítomnosť rodu v materinskom jazyku učiaceho sa, b) prirodzený rod, c) lexikálny význam slova, c) slovotvorné sufixy charakteristické pre jednotlivé rody (napr. *-čan, -teľ, -ík* pre maskulína, *-ička, -ačka, -osť* pre feminína, *-isko, -stvo, -tko* pre neutrá a pod.) a d) gramatická morféma nominatívu singuláru substantív, pričom ani táto gramatická forma neposkytuje jednoznačnú rodovú informáciu vzhľadom na tzv. rodovo slabé sufixy (napr. sufix *-a* pri maskulínach aj feminínach, konsonantické zakončenie životných a neživotných maskulín a zároveň feminín).

Vzhľadom na uvedené nepostačujúce kritéria Baláž navrhuje vlastnú koncepciu identifikácie rodu v slovenčine, založenú na komplexnom formálno-klasifikačnom princípe. Tým je typ konsonantického zakončenia jednotlivých substantív, resp. skupín substantív. Baláž celkovo vyčleňuje 18 skupín možných konsonantických zakončení substantív (*-c, -č, -d', -dz, -dž, -j, -l', -m, -ň, -p, -r, -s, -š, -t', -v, -x, -z, -ž*), pričom viacero skupín ďalej člení na niekoľko podskupín, čo spolu tvorí 57 možných typov konsonantických zakončení substantív. Jednotlivé skupiny sú charakterizované aj kvantitatívne, uvádza sa informácia o počte substantív patriacich do danej skupiny. Podľa Baláža takéto vyčleňovanie skupín „na základe morfológických znakov umožňuje pri štúdiu slovenčiny ako cudzieho jazyka poznávať rod slovenských substantív a zaraďovať jednotlivé substantíva k paradigmám.“ (Baláž 1986, s. 43)

3.1.2 Koncepcia modifikovanej lingvistickej gramatiky (MLG) J. Dolníka

Jedným z východísk Dolníkovej koncepcie o gramatike slovenčiny pre cudzincov je téza, že „metodici uznávajú určujúcu úlohu jazykovedy“ (Dolník 1992, s. 129). Dolník považuje „tento postoj metodikov k jazykovede za prirodzený“. Svoje tvrdenie zdôvodňuje Helbigovým predpokladom že „učiaci sa musí najprv ovládať pravidlá systému osvojovaného jazyka, lebo až tie mu umožňujú komunikovať“ (Helbig 1974, citované podľa Dolník 1992, s. 130).

Ďalším dôležitým bodom v Dolníkovej koncepcii je chápanie osvojovania cudzieho jazyka. To vymedzuje ako utváranie „druhotnej jazykovej dispozície (kompetencie) v neprirodzených podmienkach“ (Dolník 1993, s. 64). Túto druhotnú jazykovú dispozíciu možno podľa neho dosiahnuť pomocou metód, ktoré „veľmi cieľavedome, racionálne využívajú vedomé osvojovanie gramatických znalostí“ (Dolník, 1993, s. 63). Dolník totiž predpokladá, že metalingvistické informácie „môžu slúžiť ako opora pri ukladaní a upevňovaní gramatických štruktúr v pamäti“ (Dolník 1993, s. 64). Zároveň zdôrazňuje význam jazykovedných poznatkov aj pre učiteľa, ktorý by mal dostať „taký rozsah jazykovedných informácií, ktorý mu umožňuje variabilne spracovať jazykové štruktúry z rozličných hľadísk“ a taký opis, „aby videl najrozmanitejšie vzťahy a súvislosti medzi štruktúrami“ (Dolník 1993, s. 63).

Je preto pochopiteľné, že Dolník odmieta význam prirodzeného (nevedomovaného) osvojovania jazyka ako aj vyučovacie metódy, ktoré tento aspekt osvojovania jazyka využívajú. Priamu metódu výučby napríklad charakterizuje ako „učenie prostredníctvom napodobovania a opakovania, kde si študent vyvodí pravidlá sám“ (Dolník 1993, s. 63).

Dolník zreteľne rozoznáva vzťah lingvistického a pedagogického opisu gramatiky pre cudzincov. Navrhovanú gramatiku slovenčiny pre cudzincov však charakterizuje ako modifikovanú lingvistickú gramatiku, resp. jej osobitný druh. Zdôrazňuje, že ním navrhovaná gramatika nie je určená na využitie vo vyučovaní, ide mu skôr o „lingvistickú (t.j. nie didaktickú) gramatiku osobitého druhu, ktorá slúži ako opora pri koncipovaní gramatiky bezprostredne používanej vo vyučovacom procese“, resp. o gramatiku „ktorá tvorí optimálny lingvistický podklad pre didaktickú gramatiku“ (Dolník 1992, s. 131).

Za dôležitý aspekt pri zostavovaní tejto gramatiky považuje „určenie optimálnej miery jazykovedných poznatkov vo vyučovacom procese“ (Dolník 1992, s. 130). Z tohto hľadiska postuluje požiadavku informačnej maximalizácie, čo znamená, že modifikovaná lingvistická gramatika je istým druhom extenzie lingvistickej gramatiky, nakoľko je rozšírená o informácie, ktoré sú relevantné pre potenciálne didaktické ciele. Je teda zjavné, že Dolníkov prístup sa v tomto líši od vyššie uvedených metodických prístupov (porov. Komorowska 1980, Harmer 2007, Lojová 2011), ktoré chápu pedagogickú gramatiku ako selekciu, redukciu a transformáciu lingvistickej gramatiky.

Za hlavné kritérium tvorby modifikovanej lingvistickej gramatiky Dolník, s odvolaním sa na Bierwischovu tézu (1983), stanovuje psychologicky interpretovateľné princípy. Takými princípmi sú podľa neho „predpoklad, že isté jazykové štruktúry sú súčasťou obsahu reálneho ovládania cudzieho jazyka“ a „predpoklad, že isté vzťahy a súvislosti medzi jazykovými javmi sú pri osvojovaní cudzieho jazyka relevantné v didaktických podmienkach, takže sú interpretovateľné na princípoch psychológie osvojovania druhého jazyka.“ (Dolník 1992, s. 132)

Dolník rozvíja princípy modifikovanej lingvistickej gramatiky na systémovom a funkčnom, teda štrukturalistickom chápaní jazyka. Bližšie tieto zásady popisuje ako:

1. maximálny rozsah informácií o jazykových jednotkách v systéme, ktoré sú definované všeobecnologickými princípmi (totožnosť, odlišnosť, podobnosť, analógia, závislosť) a
2. maximálnu explicitnosť opisu použitia alebo podmienok použitia jazykových jednotiek.

V takto formulovanej koncepcii Dolník navrhuje uplatniť štvoraspektový spôsob deskripcie jazykových javov, ktorý je založený na forme a význame, alebo ich kombinácii. Ide konkrétne o formálny, formálno-sémantický, sémantický a sémanticko-formálny postup. Kým formálny aspekt opisu by mal obsahovať informácie o systéme slovných paradigiem a súboroch morfonologických alternácií (morfologická časť),

gramatické vetné vzorce a vetnočlenskú charakteristiku (syntaktická časť), sémantický aspekt by jazykové jednotky charakterizoval z hľadiska ich paradigmatického a syntagmatického významu (napr. sémantické vetné vzorce, sémantické funkcie vetných členov), ako aj z hľadiska transpozície a neutralizácie. Formálno-sémantický aspekt opisu by sa mal zamerať na sémantické podmienky a limity tvorby formálnych štruktúr a sémanticko-formálny prístup by rozvíjal schopnosť variabilného formálneho vyjadrovania sémantického invariantu.

Hoci Dolník za záväznú zložku modifikovanej lingvistickej gramatiky nepovažuje konfrontačné javy vyplývajúce z komparácie materinského jazyka cudzinca a slovenčiny, na druhej strane význam takýchto poznatkov vyzdvihuje a na inom mieste zdôrazňuje (Dolník, 1993), že gramatiku slovenčiny pre cudzincov je potrebné opisovať v konfrontácii s inými jazykmi. Uplatnenie konfrontačných javov vo výklade gramatiky pre cudzincov však nutne predpokladá spoločný východiskový materinský jazyk učiacich sa. To však znamená, že ide o obmedzenú skupinu učiacich sa, nakoľko väčšina záujemcov o slovenčinu ako cudzí jazyk sa vyučuje v heterogénnych skupinách so značne odlišnými materinskými jazykmi.

Z uvedenej charakteristiky modifikovanej lingvistickej gramatiky je zrejmé, že Dolník sa vo svojej koncepcii opiera predovšetkým deduktívny a explicitný spôsob vyučovania. Predpokladá sa tu priamočiarosť vzťahu medzi formálnou gramatickou deskripciou a postupne nadobúdanou gramatickou kompetenciou študenta. Gramatické javy sa v tejto koncepcii vysvetľujú explicitným spôsobom prostredníctvom poukazovania na ich systémové vzťahy z hľadiska formy a významu a odhliada sa od ich prototypických komunikačných funkcií.

Hoci sa vyslovuje predpoklad, že slovenčina ako cudzí jazyk by sa mala okrem kognitívneho spôsobu vyučovať aj komunikačným („kognitívno-komunikačná koncepcia“), z postulátov, ktoré Dolník formuluje, vyplýva, že ním navrhovaný gramatický opis je predovšetkým rozšíreným teoretickým modelom slovenčiny, založený na jednom a to štrukturalistickom modeli jazykového systému.

V tejto koncepcii nie je zrejmé do akej miery sa berú do úvahy psychologické okolnosti osvojovania jazyka, ktoré by sa mali premietnuť predovšetkým do selekcie gramatických javov, postupnosti ich výkladu a vzájomnej nadväznosti. Zdá sa, že v súlade s vyššie uvedeným Helbigovým postulátom „učiaci sa musí najprv ovládať pravidlá systému osvojovaného jazyka, lebo až tie mu umožňujú komunikovať“ tu dochádza k absolutizácii systémového aspektu jazyka, predpokladajúc, že jeho explicitné učenie sa prostredníctvom metalingvistických (deklaratívnych) znalostí (teda nadobudnutie gramatickej kompetencie) povedie u učiaceho sa k reálnej gramatickej, či komunikačnej kompetencii.

Na uvedenú Balážovu a Dolníkovu koncepciu nadväzuje **Pekarovičová** viacerými prehľadovými štúdiami (Pekarovičová 1994, 1998, 2000, 2002), v ktorých sa stotožňuje s formálnymi, deduktívnymi a explicitnými princípmi výkladu gramatických javov, ktoré navrhujú spomínaní autori. Vidí medzi nimi teoretickú kontinuitu a chápe ich ako jednotnú, postupne rozvíjanú metodickú koncepciu slovenčiny ako cudzieho jazyka.

S Dolníkovou lingvisticky orientovanou koncepciou výkladu gramatiky slovenčiny pre cudzincov korešpondujú i prístupy niektorých iných autorov, napríklad Darovec (2002), Glovňa (2002) a Sokolová (2002). Hoci sa každý z uvedených autorov zaoberá iným aspektom gramatiky slovenčiny pre cudzincov, zdieľajú spoločné teoretické východiská: predpoklad o explicitnom a deduktívnom spôsobe učenia sa a uprednostnenie systémového pred komunikatívnym aspektom jazyka.

V Dolníkovej koncepcii modifikovanej lingvistickej gramatiky rozvíja **Darovec** (2002) syntaktickú zložku. Opis syntaxe v tejto gramatike však neponíma odlišne od štandardných lingvistických gramatík a preto zachováva členenie na syntagmatiku, vetnú syntax, polovetnú syntax, súvetnú syntax a textovú syntax (Darovec, 2002). Z uvedených zložiek Darovec rozvíja predovšetkým vetné a súvetné štruktúry. Kým pri vetných štruktúrach navrhuje ich formálny aj sémantický opis vo forme vetných vzorcov a s ním korešpondujúce typy výkladu od formy k významu a opačne, pri súvetných štruktúrach pokladá za dôležité rozvíjať poznanie vetnočlenských funkcií vedľajších viet.

Glovňa (2002) sa nazdáva, že „alfou a omegou výučby cudzieho jazyka je gramatický systém. Preto by sa mali vyučujúci sústrediť na kvalitný výklad morfológického systému slovenčiny a jeho štruktúrnych vlastností“. Podľa neho je najmä pre začiatočníkov „účelné prezentovať morfológický systém ako ideálny korpus paradigiem s minimálnym počtom výnimiek“. Podobne ako Dolník odmieta prirodzený (neuveďomovaný) spôsob osvojovania si jazyka, pričom argumentuje nutnosťou aktívneho si osvojovania slovenčiny v čo najkratšom čase, čo je podľa neho možné iba „tvrdou účelovou intelektuálnou prácou“.

V **Sokolovej** návrhu (2002) pomôcky pre cudzincov na identifikáciu verbálneho aspektu sa uplatňuje prepracovaný formálno-klasifikačný postup založený na morfematickej štruktúre slovies. Sokolová predpokladá, že vid slovenských slovies bude pre cudzinca rozlíšiteľný vďaka explicitnému metalingvistickému poznaniu súboru slovesných koreňových a slovotvorných morféme ako aj prefixačných a sufixačných procesov, ktoré sa uplatňujú pri perfektivizácii alebo imperfektivizácii slovies.

3.2 Komunikatívne orientované prístupy

V opozícii k lingvistickej koncepcii výučby slovenskej gramatiky pre cudzincov stojí chronologicky staršia koncepcia, ktorá sa od 60. rokov 20. storočia uplatňovala sa vo výučbe cudzincov, pripravujúcich sa vysokoškolské štúdium vo vtedajšom Československu. Nakoľko v absolútnej väčšine prípadov nešlo o študentov s filologickým vzdelaním, u ktorých by bolo možné predpokladať znalosť lingvistickej terminológie a študijné skupiny boli jazykovo heterogénne, čo vylučovalo konfrontačný aspekt výučby, pri tejto koncepcii sa uplatnili metodické postupy známe z angličtiny ako cudzieho jazyka. Ide tu predovšetkým o audiolingválnu metódu, na ktorú v slovenských podmienkach nadviazal Tomáš Dratva a rozvinul ju do podoby uceleného systému najmä v učebniciach slovenčiny ako cudzieho jazyka a menej v podobe teoretického opisu.

3.2.1 Audiolingválna koncepcia T. Dratvu

Vo svojej koncepcii sa **Dratva** explicitne hlási k inšpirácii anglickou metodikou výučby, pričom konštatuje, že „by bolo zbytočným plytvaním síl, keby sme sa snažili vyvíjať úplne nové metodické postupy na základe našich vlastných výskumov“ (Dratva 1993, s. 90).

Na rozdiel od autorov reprezentujúcich lingvistický prístup, ktorí vo výučbe jazyka kladú dôraz na explicitné spoznávanie gramatického systému, Dratva chápe učenie sa jazyka ako nadobúdanie súboru zručností, ktoré umožnia cudzincovi porozumenie a interakciu v danom jazyku. Osvojenie týchto zručností cudzincom by podľa neho malo byť reprezentované otázkou „Čo viem robiť v slovenčine?“ (Dratva 1993, s. 94). Zároveň Dratva odmieta deduktívny spôsob učenia sa gramatiky prostredníctvom morfológických paradigiem. Dratva sa prikláňa predovšetkým k audiolingválnemu a komunikatívne

spôsobu výučby gramatiky slovenčiny ako cudzieho jazyka, pričom za dôležité pokladá induktívny spôsob výkladu, dôraz na komunikatívnosť a schopnosť funkčne používať jazyk v sociálnom kontexte. Hoci Dratvova audiolingválna koncepcia uplatnená v učebniciach slovenčiny pre cudzincov často bazírovala na drilovacích a automatizačných technikách osvojovania si jednotlivých oblastí flektívneho systému, je nutné dodať, že jednotlivé gramatické javy sa v nej nevykladajú izolované od ich komunikačnej a pragmatickej funkcie.

Bližšie okolnosti vzniku audiolingválnej koncepcie slovenčiny ako cudzieho jazyka vysvetľuje **Buznová** (1993), ktorá sa spoluautorsky s Dratvom podieľala na vzniku takto orientovaných učebníc. Buznová v otázke voľby vhodnej metódy pre výučbu slovenčiny pre cudzincov argumentuje dvomi okolnosťami: 1) neefektívnosťou gramaticko-prekladovej metódy a 2) dôrazom na komunikatívny aspekt jazyka v audiolingválnej metóde, ktorý sa však, pravda, v čase vzniku tohto prístupu chápal behavioristicky jako vytváranie a posilňovanie istého podmieneného návyku. Aj v jej prístupe prevláda chápanie osvojovanie si jazyka ako nadobúdanie cieľových zručností – počúvania, hovorenia, čítania a písania. V otázke výkladu gramatiky Buznová odmieta paradigmatický spôsob, akcentujúci systémový aspekt jazyka a zdôrazňuje prepojenosť gramatických tvarov a konštrukcií s ich uplatnením v komunikácii (Buznová 1993, s. 79).

Audiolingválna línia výučby slovenskej gramatiky začatá Dratvom sa v priebehu času zmenila na líniu komunikatívnu, ktorá sa dodnes uplatňuje v jazykovej a odbornej príprave cudzincov na Slovensku (Kováčiková – Maierová 2002, Kolektív ÚJOP 2013). Jej teoretické východiská bližšie opisujú Koštenská, Kovalová a Šalagovičová (1993), ktoré odmietajú argument o nutnosti vyučovať komplexný flektívny gramatický systém slovenčiny primárne prostredníctvom zamerania sa na systémový aspekt. Sústreďenie sa na správnosť gramatických foriem podľa nich učiacemu sa umožňuje tvoriť iba komunikačne redukované výpovede a bráni mu vnímať pragmatickú stránku výpovede. V zhode s Dratvom (1993) a Buznovou (1993) autorky chápu vyučovanie cudzích jazykov ako nadobúdanie komunikačných zručností, z ktorých podčiarkujú najmä počúvanie s porozumením a hovorenie.

S vyššie uvedenými komunikatívne orientovanými prístupmi k výučbe slovenskej gramatiky je možné porovnať i niektoré české. Napríklad **Cvejnová** (1993) tiež identifikuje prebiehajúcu diskusiu medzi zástancami a odporcami komunikatívnej metódy. Konštatuje však, že „dnešní přílišná koncentrace na uvědomělé tvoření morfologických forem dlouho brání rozvoji přirozené komunikace a někdy i demotivuje studenty“ (Cvejnová 1993, s. 111). Podľa Cvejnovy komplexnosť flektívneho systému češtiny nie je v rozpore s možnosťou vytvoriť učebnicu na komunikatívnom základe, v ktorej by sa znalosť gramatického systému nejakým spôsobom zanedbala. Pri jej tvorbe navrhuje riadiť sa niekoľkými princípmi: a) frekvenciou gramatických javov, b) rozložením výkladu gramatiky do istej postupnosti namiesto jej paradigmatickej prezentácie, c) dôrazom na sémantické a pragmatické významy gramatických štruktúr namiesto zdôrazňovania ich morfolologickej formy a gramatického významu. Napríklad, pri otázke slovesného vidu, ktorý pre cudzinca v češtine predstavuje rovnako problematickú lexikálno-gramatickú kategóriu ako v slovenčine, na rozdiel od Sokolovej (2002), navrhuje aspektové dvojice prezentovať v konkrétnych situáciách, čo podľa nej učiacemu sa umožní poznávať dané sloveso lexikálnym spôsobom.

Aj **Šenkeřík** (1993) sa prikláňa ku komunikatívnejmu spôsobu výučby gramatiky, pričom odmieta dlhotrvajúci a dominantný štrukturalistický postulát, že iba formálno-gramatický spôsob výučby „vyhovuje flektivnímu typu češtiny“ (Šenkeřík 1993, s. 150). Podľa Šenkeříka nie je správny ani predpoklad, že deduktívny spôsob výkladu morfolologických foriem povedie k vytváraniu výpovedí,

či dokonca aktívnej participácii v komunikačnom akte. V zhode s východiskami Chomského univerzálnej gramatiky argumentuje, že učiaci sa komunikant disponuje univerzálnymi princípmi jazyka, ktoré mu umožňujú z komunikačných aktov vyabstrahovať gramatické pravidlá. Preto je podľa Šenkeříka nutné gramatiku prezentovať v tesnej nadväznosti na pragmaticko-obsahovú stránku výpovede. Pri kategórii verbálneho aspektu napríklad vychádza z jeho schopnosti podieľať sa na ilokučnom potenciáli výpovede a preto navrhuje vid vykladať v súvislosti s rečovými aktami.

4. Záver a diskusia

Uvedený prehľad teoretických prístupov k výučbe gramatiky slovenčiny ako cudzieho jazyka nás vedie k niekoľkými záverom. Je zrejmé, že je v tejto oblasti možné odlišiť dva zreteľne odlišné prístupy, ktoré v tomto článku nazývame lingvisticky orientovaný a komunikatívne orientovaný.

Prvý prístup teoreticky nadväzuje na štrukturalistický koncept jazyka a zameriava sa predovšetkým na vyučovanie gramatického systému prostredníctvom explicitného a deduktívneho výkladového postupu. Predpokladá sa totiž, že deklaratívne nadobudnuté poznatky povedú u učiacich sa komunikantov k znalostiam procedurálnym, k reálnej jazykovej kompetencii. V tomto prístupe sa preto nepriamo počíta s úzkou orientáciou na filologicky orientovaného poslucháča s vysokým stupňom znalosti lingvistickej teórie a terminológie. V tomto prístupe nie je tiež zreteľné odlišenie gramatickej kompetencie od gramatickej deskripcie, zdá sa, že sa za istých okolností chápu ako totožné pojmy. Dôležitým elementom tejto koncepcie je aj konfrontačný aspekt výučby prostredníctvom porovnávania gramatických javov v slovenčine a materinskom jazyku, pričom sa implicitne počíta s jazykovo homogénnymi učebnými skupinami.

Na druhej strane, v komunikatívnom prístupe k slovenčine ako cudziemu jazyku prevláda chápanie výučby gramatiky ako procesu nadobúdania gramatickej kompetencie, ktorá učiacemu sa umožňuje dorozumievať sa v sociálne viazaných situáciách. Tento prístup vychádza predovšetkým z komunikatívnej funkcie gramatických jednotiek a ich funkčnom uplatnení v rečových aktoch. Hoci sa v začiatkoch tejto metódy pri slovenčine ako cudzom jazyku uplatňoval automatizačný a drilovací rozmer vychádzajúci z behavioristického chápania jazyka, v súčasnosti sa kladie dôraz najmä na tzv. činnostne zameraný prístup, ktorý učiacich sa komunikantov vedie k rozvíjaniu jednotlivých jazykových zručností: počúvanie, hovorenie, čítanie a písanie. Nakoľko je komunikatívny princíp založený aj na predpoklade univerzálnosti ľudskej dispozície osvojiť si gramatické štruktúry, kladie sa v ňom dôraz na implicitný a induktívny spôsob učenia sa, ako aj absenciu nutnosti používať sprostredkovací jazyk, resp. dávať ho do konfrontačného aspektu s osvojovaným slovenským.

Literatúra

Baláž, P.: *Slovenčina ako cudzí jazyk*. In: *Studia Academica Slovaca*, 15. Bratislava, Alfa 1986, s. 29–45.

Baláž, P.: *Menný rod v slovenčine ako cudzom jazyku*. In: *Studia Academica Slovaca*, 17. Bratislava, Alfa 1988, s. 29–45.

Buznová, V.: *Vyučovanie slovenčiny ako cudzieho jazyka*. In: *Učíme slovenčinu*. Bratislava, ÚJOP UK 1993, s. 76–81.

Cvejnová, J.: *Problematika výučby češtiny u zahraničných študentov*. In: *Učíme slovenčinu*. Bratislava, ÚJOP UK 1993, s. 110–115.

Darovec, M.: *Poznámky o spracovaní skladby v gramatike slovenčiny pre vyučovanie cudzincov*. In: *Slovenčina ako cudzí jazyk*. Bratislava, Stimul 2002, s. 95–100.

Dolník, J.: *Vzťah jazykovedy k vyučovaniu cudzích jazykov (Ku koncepcii gramatiky slovenčiny pre vyučovanie cudzincov)*. In: *Slovenská reč*, 57, 1992, s. 129–135.

Dolník, J.: *Gramatika slovenčiny pre vyučovanie cudzincov*. In: *Studia Academica Slovaca*, 22. Bratislava, Stimul 1993, s. 62–70.

Dratva, T.: *Metodické postupy vo výučbe cudzích jazykov*. In: *Učíme slovenčinu*. Bratislava, ÚJOP UK 1993, s. 76–81.

Glovňa, J.: *Pravidlo a výnimka vo vyučovaní slovenčiny ako cudzieho jazyka I*. In: *Slovenčina ako cudzí jazyk*. Bratislava, Stimul 2002, s. 89–94.

Harmer, J.: *The practice of English Language Teaching*. Longman ELT 2007.

Helbig, G.: *Probleme der deutschen Grammatik für Ausländer*. Leipzig, Enzyklopädie 1974.

Kolektív ÚJOP ČĎV UK: *Metodika výučby slovenčiny ako cudzieho jazyka v ÚJOP ČĎV UK*. In: *Slovenčina vo svete – súčasný stav a perspektívy*. Bratislava, Univerzita Komenského v Bratislave 2013, s. 56–63.

Komorowska, H.: *Nauczanie gramatyki języka obcego a interferencja*. Warszawa, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne 1980.

Kováčiková, D. - Maierová, E.: *Výučba slovenčiny ako cudzieho jazyka v ÚJOP UK Bratislava*. In: *Slovenčina ako cudzí jazyk*. Bratislava, Stimul 2002, s. 193–198.

Koštenská, J. – Kovalová, A. – Šalagovičová, A.: *Niektoré prostriedky komunikatívneho prístupu k výučbe slovenčiny*. In: *Učíme slovenčinu*. Bratislava, ÚJOP UK 1993, s. 116–126.

Lipińska, E. – Seretny, A.: *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*. Kraków, TAIWPN Universitas 2005.

Lojová, G.: *Teória a prax vyučovania gramatiky cudzích jazykov*. Bratislava, Z-F LINGUA, 2011.

Novák, Ľ: *Typologická charakteristika slovenčiny*. In: *Studia Academica Slovaca*, 8. Bratislava, Alfa 1977, s. 389–406.

Pekarovičová, J.: *Slovenčina ako cudzí jazyk v kontexte slovenskej lingvistiky a didaktiky*. In: *Studia Academica Slovaca*, 23. Bratislava, Stimul 1994, s. 82–86.

Pekarovičová, J.: *Slovenčina ako cudzí jazyk z pohľadu aplikovanej lingvistiky a didaktiky (K sedemdesiatke Petra Baláža)*. In: *Slovenská reč*, 63, 1998, s. 220–229.

Pekarovičová, J.: *Lingvodidaktická koncepcia slovenčiny ako cudzieho jazyka*. In: *Studia Academica Slovaca*, 29. Bratislava, Stimul 2000, s. 158–172.

Pekarovičová, J.: *Slovenčina ako cudzí jazyk v lingvodidaktickom kontexte*. In: *Slovenčina ako cudzí jazyk*. Bratislava, Stimul 2002, s. 11–26.

Pekarovičová, J.: *Slovenčina ako cudzí jazyk – predmet aplikovanej lingvistiky*. Bratislava, Stimul 2004.

Sokolová, M.: *Morfematický pohľad na vid v slovenčine ako cudzom jazyku*. In: *Slovenčina ako cudzí jazyk*. Bratislava, Stimul 2002, s. 75–87.

Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky. Učenie sa, vyučovanie, hodnotenie. Bratislava, Štátny pedagogický ústav 2006.

Šenkeřík, K.: *Interkulturní a pragmatické aspekty výuky češtiny pro cizince.* In: *Učíme slovenčinu.* Bratislava, ÚJOP UK 1993, s. 150–154.

Summary

The study presents a review of theoretical approaches towards teaching Slovak grammar to foreigners. Two main approaches are described: a linguistic approach and a communicative approach. The linguistic approach is based on the assumption that the rich Slovak inflectional morphology requires elaborate formal and semantic description of grammatical categories in the pedagogical grammar. The communicative approach aims to present the elements of Slovak grammar in accordance with their communicative function bound by a certain social or pragmatic context.

GRAMATEMATIKA – VÝLET DO UČITELSKÉ MYSLI

Mgr. Dana Hůlková Nývltová, Ph.D.

Univerzita Karlova v Praze, Ústav jazykové a odborné přípravy, ČR

Situace

Ve svém příspěvku bych se s vámi ráda podělila o pozorování vycházející z práce s učiteli češtiny jako cizího jazyka, workshopů a ze semináře věnovaného sylabu, jeho utváření a roli ve výuce, který vedu v rámci kurzu metodiky výuky češtiny jako cizího jazyka na ÚJOP UK. Záměrně používám výrazu „pozorování“, neboť se nejedná o výsledek systematického výzkumu nebo širšího šetření. Považuji tento výstup za spíše iniciační. Závěry, které můj příspěvek přináší, se nezdají být na první pohled překvapivé, spíše snad zřejmé. Nejsou však natolik banální, abych se nerozhodla se o ně podělit s účastníky tohoto setkání, mezi nimiž je mnoho učitelek a učitelů, nemálo metodiček metodiků a také autorek a autorů učebnic a učebních materiálů. Přínos vystoupení se nese na bázi informativní, nejedná se o lingvistický rozměr, nečiní si ambice na vědecký vhled, jde o ryze praktický podnět.

Šetření mezi vyučujícími by si zasloužilo širší vzorek respondentů, já vycházím ze vzorku zhruba 170 učitelů, s nimiž jsem se tématem v posledních letech zabývala. Škála působení jednotlivých vyučujících je však velmi pestrá, a to jak co se zkušeností týče, tak typu/ů kurzů, které vyučují, míst, kde působí, doby praxe i učitelských typů. Pracovala jsem se zájemci o výuku, kteří v oboru dosud přímo nepůsobí, jakož i s velmi zkušenými kolegyněmi působícími na řadě pracovišť primárně v České republice. (V budoucnu bych se ráda v tomto ohledu zaměřila rovněž na zahraniční výuku a její nositele.) Učitelé vyučují jak děti, tak dospělé, začátečníky i různé stupně pokročilosti znalosti češtiny a působí v běžných jazykových školách (s rozličnými přístupy k výuce), na univerzitních pracovištích (Erasmus studenti, příprava ke studiu na VŠ, univerzitní kurzy pro nerodilé mluvčí studující v češtině), v neziskovém sektoru (pomoc při integraci cizinců, působení u žadatelů o azyl apod.), v přípravných kurzech pro účely složení zkoušek k získání trvalého pobytu či občanství, na základních školách a tak dále. Z uvedeného je zřejmé, že také mateřské jazyky (včetně khmerštiny, čínštiny, baskičtiny) a kulturní zázemí jednotlivých studentů jsou velmi pestré.

Většina účastníků, s nimiž pracuji, prošla nějakou formou lingvistické průpravy – ať už v rámci studia češtiny/bohemistiky, nebo jiného lingvistického oboru (účastní se angličtináři, francouzštináři, němčináři, ruštináři a další). To znamená, že by všichni měli být obeznámeni alespoň se základy jazykovědy, terminologií a tak dále. Zároveň se ovšem primárně jedná o čisté praktiky, kteří se soustředí na průběh vyučovacího procesu, a někdy se i těm lingvistickým záležitostem, které považujeme za základní (a tedy nutnou složku kurzu), doslova brání s tím, „že už to brali“. Mnozí jsou již notnou dobu vzdálení období, kdy „to brali“, mnozí nikoli tak vzdálení, ovšem mají, řekla bych, jiné priority, a najdou se i tací, kteří se ve svém původním zaměření minuli, vystudovali zcela jiný obor, ale našli své místo ve výuce cizinců.

Sylabus a gramatika

Patrně příliš nepřekvapí, že gramatika jako zdánlivě jasná struktura představuje často pro učitele v podstatě sám jazyk, často ovšem dokonce cíl. Jako by gramatika se rovnala jazyku, a co víc i dovednosti jím vládnout.

Poměrně překvapivá pro mě je však skutečnost, že většina dotázaných nemá a nepoužívá syllabus (tedy nikdo jim ho nedodal (metodik nebo vedoucí jejich pracoviště) ani ho po nich nechce), nepovažují syllabus za důležitý a jeho smyslem či jeho pouhou ne/existencí se až do mnou položené otázky prakticky nezabývali. Syllabus k výuce češtiny jako cizího jazyka mělo (v nějaké formě) 16 % dotázaných (v tomto ohledu jsem prováděla dotazníkové šetření před každým seminářem).

Nebudu se zde zabývat tím, co všechno by měl syllabus obsahovat (formální záležitosti vztahující se k výuce, popis používaných metod a tak dále), ale zaměřím se čistě na plán učiva – tedy „co se v kurzu probírá“. Tento plán učiva a jeho tvorba je také jedním z úkolů pro frekventanty kurzu či účastníky seminářů, které jsem zahrнула do výchozí skupiny, s níž pracuji.

Dostanou-li účastníci zadání, aby rozvrhli plán kurzu, pro který mají pouze dané termíny / časovou dotaci, valná většina vytvoří více méně gramatický rozpis jednotlivých jevů, případně seznam zahrnující témata a gramatiku. Uvádím ukázky z plánování čtyřtýdenního intenzivního kurzu (úrovně a učebnice se liší) a ponechávám stranou konkrétní výhrady k jednotlivým plánům.

Ukázka plánu 1:

Týden	Téma
1	Česká abeceda, výslovnost. Základní fráze. Prézens českých sloves. Akuzativ sg. Základní číslovky.
2	Nominativ a akuzativ plurálu M, F a N. Akuzativ plurálu Ma. Nakupování.
3	Modální slovesa. Vokativ. Minulý čas. Genitiv singuláru.
4	Genitiv plurálu. Dům a byt.

Ukázka plánu 2:

Týden	Téma	Obsah
1	Kdo je kdo?	Seznámení.
		Seznámení, minulý čas.
	Odkud jsme?	Minulý čas.
		Restaurace, nakupování, akuzativ sg., Nom. pl.
	Seznámení.	Restaurace, nakupování, akuzativ sg., Nom. pl.
Restaurace, nákupy.		

2	Společenská komunikace.	Restaurace, nakupování, akuzativ sg., Nom. pl.
		Restaurace, hotel, modální slovesa.
		Vyjádření pocitů, pozvání.
		½ TEST Pozvání, oslavy.
		Party.
3	Kde co je.	Město, lok. sg., gen. sg.
	Orientace.	Město, lok. sg., imperativ.
		Město, lok. sg., imperativ.
	Město.	Město.
	Město.	Celodenní bojovka.
4	Cestování.	Cestujeme, počasí, budoucí čas.
		Cestujeme, počasí, budoucí čas.
		Opakování na test.
		TEST
		Oprava testu, závěr.
		Konsolidace.

Gramatika má nezastupitelné místo ve výuce a jak je vidět, pro vyučující je královnou celého vyučovacího procesu.

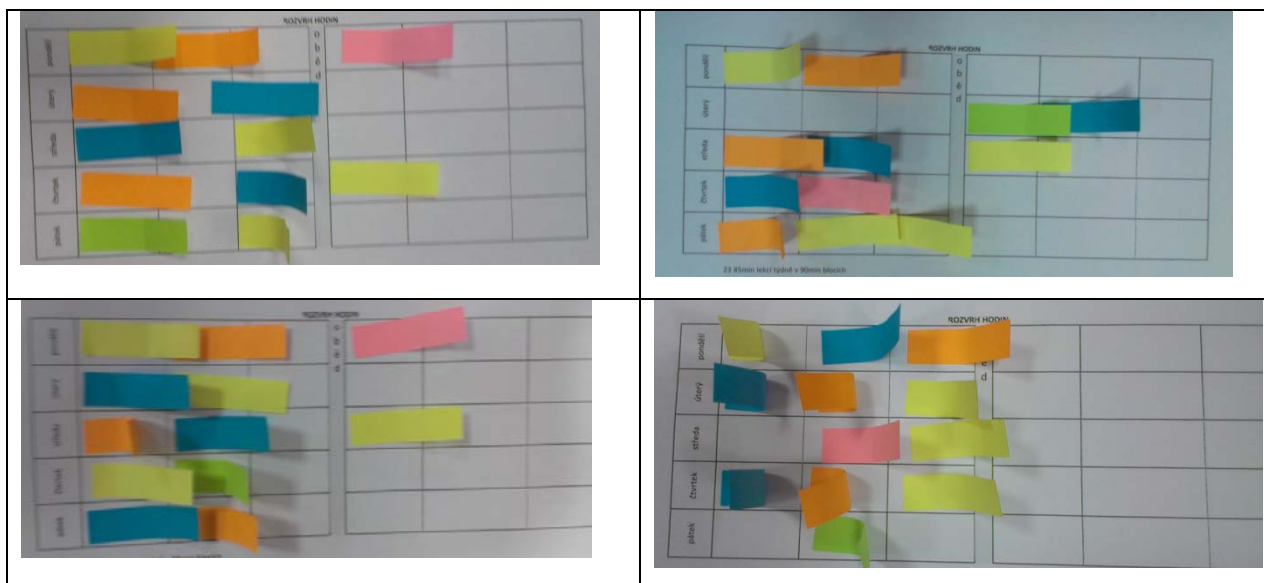
Přesnější zadání kategorií, na které se mají tvůrci plánu výuky soustředit, přináší ovšem mnohem lepší výsledky, co se komplexnosti výuky týče.

Ukázka plánu 3:

Týden	Téma(ta)	Řečové dovednosti / jazykové funkce	Gramatika / Slovní zásoba	
1	Pozdravy, představení Kolik stojí...? Jídlo, pití Popis osoby: profese, vlastnosti Rodina Čas: den, týden, hodiny Aktivity: Co děláš...? Hobby	<i>Mluvení</i> : kdo jsem, co a kdy dělám, co rád dělám, jaký jsem, jaká je moje rodina,... + nácvik správné výslovnosti <i>Poslech</i> : informace o lidech, čas <i>Čtení</i> : čas <i>Psaní</i> : aktivity, můj den, moje rodina <i>Budete umět</i> : představit se, vyjádřit souhlas a názor	ty x vy (formální a neformální dialog)	L1
			číslovky	L2
			rodina, dny v týdnu, hodiny, konjugace sloves	L3

2	Orientace, prostor Dopravní prostředky Místa – kde? Na nádraží Telefon, mail, dopis Restaurace	<i>Mluvení:</i> dialog na ulici, na nádraží, telefonování + nácvik správné výslovnosti <i>Poslech:</i> dialog na ulici, na nádraží, telefonování <i>Čtení:</i> dopis <i>Psaní:</i> dopis, mail <u>Budete umět:</u> zeptat se na cestu, telefonovat, nechat vzkaz, napsat dopis, mail	Lokál Adverbia (dole, vpravo,...) Lokace: statická x dynamická (kde x kam) Akuzativ	L4 L5
3	Restaurace, obchody, návštěva Jídlo a pití Byt a dům Biografie Vyprávění Země Jazyky	<i>Mluvení:</i> dialog, v restauraci, v obchodě, na návštěvě, vyprávět příběh <i>Poslech:</i> dialogy (obchod,...) <i>Čtení:</i> inzerát <i>Psaní:</i> inzerát, můj den <u>Budete umět:</u> pozvat, přijmout/odmítnout pozvání	Akuzativ Minulý čas (past tense) Negace (někdo x nikdo)	L5 L6 L7
4	Dovolená Hotel Prázdniny Hobby, sport, aktivity Opakování	<i>Mluvení:</i> moje plány, dialog v hotelu <i>Poslech:</i> kdo co bude dělat? v hotelu <i>Čtení + psaní:</i> moje/něčí plány <u>Budete umět:</u> mluvit o budoucnosti, rezervovat pokoj v hotelu	Budoucí čas Pohybová slovesa Prepozice (do, na, k)	L8 L13
TEST				

Zajímavým experimentem bylo rozdělit skupinu frekventantů kurzu na menší skupinky podle jejich vztahu k sylabu a k výuce vůbec a poté všem skupinám zadat tentýž úkol: rozvrhnout týdenní výuku v semestrálním intenzivním kurzu s časovou dotací 24 vyučovacích jednotek na týden do připraveného plánu/rozvrhu, kde každé okénko představovalo devadesátiminutový blok. Účastníci nebyli omezeni objektivními podmínkami (kolize rozvrhu s jinou výukou, časové možnosti vyučujících apod.), jejich podmínky byly ideální, nedostali také žádný výchozí materiál (konkrétní učebnici, látku apod.), ale obecné zadání rozdělit lekce na takové, které jsou zaměřeny na gramatická cvičení, lexikální cvičení a mluvní cvičení (kterýmižto rozumím lekce primárně zaměřené na nácvik řečových dovedností) a dvě lekce navíc, jejichž náplň není stanovena a musejí ji sami určit (objevuje se skutečně široká škála nápadů, čemu se v takových lekcích věnovat). Pro každou kategorii dostala každá skupina daný počet barevných lístečků – po třech na gramatická a lexikální cvičení, čtyři na mluvní cvičení a po jednom na speciální lekce. V případě potřeby bylo možné si o některou barvu říci a dotaci na takové lekce navýšit (na jiné tedy snížit, protože celkový počet lekcí v týdnu nebylo možné navyšovat). Pro mě bylo překvapivé, že si nikdo lístečky nevyměnil a všichni si vystačili s tím, co dostali přiděleno. Všechny skupiny dospěly k celkem hygienickému rozvržení výuky.

Ukázka plánu 4 (výstupy 4 náhodně vybraných skupin):

V čem se výrazně lišily, byl čas strávený diskusí nad úkolem a míra shody. Nejjednodušší byl úkol pro skupinu, která pro svou výuku potřebovala jasná pravidla a požadavky, nejvíce času si vyžádalo splnění úkolu u skupiny, kterou lze nazvat „volnomyšlenkáři“. Nelze ovšem volnomyšlenkáře charakterizovat jako někoho, kdo by odmítal jakýkoli, tedy i gramatický systém. Spíše jsou nejbližší *Dogme teaching*, nechtějí vedení, učebnici ani plán.

Specifickou skupinu tvoří učitelé se zkušeností z kurzů speciálních – výuka malých dětí, takzvané nízkoprahové kurzy, kurzy úrovnostně smíšené. Tito kolegové automaticky volí plány kurzů tematicky a staví do nich lekce jako uzavřené jednotky. Tito vyučující obvykle také nepracují s učebnicí, ale vytvářejí své vlastní materiály, které tomuto přístupu vyhovují. Gramatika takovým kurzům dominovat nemůže, a je tedy upozaděna i v rámci jejich plánu. Zjednodušeně řečeno se pracuje s tím fragmentem, který je pro danou komunikační situaci nutný, ale neprobíhá žádný konkrétní systematický výklad. Takový přístup v podstatě vynucený okolnostmi a objektivními podmínkami výuky je bezesporu v mnohém velmi inspirativní.

Učebnice a syllabus

Je potřeba zdůraznit, že když už učitelé program pro kurz vytvářejí, obvykle vycházejí z učebnice, kterou si vyberou, nebo je jim přidělena, a automaticky se při tom hodně řídí jejím obsahem.

Většina novějších učebnic (rozumím jimi učebnice vydávané od devadesátých let dvacátého století) má mnohodimenziální nebo tematický syllabus s velkým akcentem na gramatiku.

Nelze ovšem říci, že obsah je totéž co syllabus. Rozvržení gramatického učiva je ve většině učebnic patrné právě i ze samotného obsahu. Je tedy patrně nejjednodušší ho rozepsat do plánu kurzu také z tohoto důvodu. Z novějších materiálů samotný obsah učebnice nezahrnuje gramatická témata pouze u Cvejnové (např. Cvejnová Jitka: *Česky, prosím I*, Karolinum 2008), která má jasně funkční syllabus, což se snaží demonstrovat i obsahem. Pozoruhodnou reflexí je postřeh učitelky, že „Cvejnová má málo gramatiky“, jakkoli množství gramatiky a gramatických cvičení pro danou úroveň je s ostatními učebnicemi naprosto srovnatelné. Domnívám se, že tento pocit může vycházet právě i ze situace,

že chce-li učitel vědět, který gramatický jev se probírá v které lekci, musí se do učebnice hlouběji ponořit. (Což je pozitivním aspektem přípravy a seznámení se s učebnicí.) Jiným příkladem učebnice s obsahem bez gramatiky je Čeština pro život (Nekovářová Alena: Čeština pro život, Akropolis 2006, 1. díl), která však už vzhledem k zaměření materiálu volí i obsah pouze tematický.

Role učebnice v procesu vytváření vlastního učebního stylu, přijímání metodických postupů, přesvědčení o tom, co, jak a kdy učit, je podle mého názoru velmi výrazná. Učebnice má především u začínajících učitelů velkou autoritu v tom smyslu, že často ovlivní jejich pohled na výuku češtiny jako cizího jazyka silně a na dlouhou dobu, jako by přijali autorský přístup za univerzální, nebo alespoň za svůj. O to těžší postavení může mít učební materiál, který je učitelům předkládán později – často jej poměrují optikou toho materiálu, který už znají a mají tak zvaně „proučený“. Takový přístup může vést až k paradoxním situacím, kdy autoritu učebnice odmítnou a učí „podle svého“. Extrémním příkladem takového přístupu je další případ z praxe, kdy při práci se Štindlovou učebnicí (Štindl Ondřej: Easy Czech Elementary, Akronym 2008), která je demonstrací přístupu, kde gramatický rod je probírán nikoli ze začátku, ale až později (zde v 8. ze 12 lekcí), učitelka již druhý den rody prostě zařadila, protože „jinak to nejde“. (Dalšími učebnicemi, kde je problematika gramatického rodu odsunuta, jsou Rigerová Karin: Czech for Everyone, Rigerová 2000 (4. z 8 lekcí) nebo Štindlová Barbora: Česky v Česku (pro neslovanské mluvčí se znalostí latinky), Akropolis (8. z 16 lekcí). Jiným příkladem nepřijetí sledu jednotlivých jevů, které nabízí učebnice, je tvrdošíjně učení dlouhé řady adjektiv ihned v počátcích kurzu v rozporu s daným materiálem (Honzáková Petra – Nývltová Dana: Čeština, intenzivní kurz, ÚJOP UK 2010), protože „to studenty baví a je to potřeba“, nebo vzdor rozdělení číslovek podle funkce a logického použití v kontextu na menší řady v učebnici je jejich výuka pojata najednou od 0 do miliónu, protože „se to lépe procvičuje“ a podobně. Učitelé také rádi stereotypně spojují jistá témata s určitou gramatikou (např. nakupování a akuzativ). Podobných příkladů bych mohla uvést celou řadu. Rozhodně se ukazuje, že čím méně obvyklý způsob výkladu, sylabu, řazení gramatických (či jiných) jevů autor/ka učebnice zvolí, tím náročnější bude jeho přijetí a pochopení.

Na tomto místě bych ještě ráda zmínila pozitivní vliv SERRJ a jeho přístupu k hodnocení dosažené úrovně znalostí a dovedností v daném jazyce. Ačkoli ne všichni učitelé jsou obeznámeni s SERRJ, případně s popisy úrovní pro češtinu, pronikají do všeobecného povědomí učitelské veřejnosti a také do učebních materiálů jeho principy. Nemyslím teď vztahování se k jednotlivým úrovním, ale spíše prvky jako používání Can do statements (Co už umím), důrazu na dovednosti, a v důsledku toho posun od jednoznačného posuzování znalostí gramatických či gramaticko-lexikálních k širšímu spektru.

Cvičením zaměřeným na vytvoření širokého přehledu toho, co učebnice skutečně zahrnuje, na jehož základě můžeme plánovat výuku, může být zadání úkolu pro skupiny/dvojice, aby v konkrétní učebnici a konkrétní lekci vyhledaly položky pro jednotlivé sloupce v následující tabulce, případně navrhly doplnění o položky, které dle jejich názoru v učebnici chybí.

NÁZEV LEKCE	SLOVNÍ ZÁSoba	POSLECH	MLUVENÍ	ČTENÍ	PSANÍ	PRAKTICKÁ ČEŠTINA / JAZYKOVÉ FUNKCE	GRAMATIKA

Takto pojatá skupinová práce dá nakonec dohromady velice detailní přehled, neboť jednotliví účastníci se k úkolu staví podle svých osobních přístupů – někdo vypisuje strany v učebnici, kde se např.

pracuje na dovednosti čtení, jiný napíše názvy textů, jiný se snaží texty uchopit tematicky, nebo je obecně charakterizovat, další se zaměří na to, zda jsou monologické či dialogické atd.

Jediný sloupec, který je u všech stejný, je sloupec poslední – věnovaný gramatice. Gramatika je tedy položkou zdánlivě jasnou. Akuzativ je akuzativ. Ale ani dvě a dvě nemusejí být vždycky čtyři.

Učitelé jako cílová skupina

Cílovou skupinou jednotlivých učebnic, učebních materiálů nebo sylabů nejsou pouze studenti, na které se naše pozornost zaměřuje především, ale také učitelé.

Zatímco samozřejmostí pro autory učebnic je bohemistické vzdělání, lingvistické a lingvodidaktické ukotvení a vysoká míra kreativity, učitelé používající učebnice jsou individuality s naprosto různorodými kompetencemi a motivacemi k výuce, rozdílnými či absentujícími lingvistickými znalostmi, metodickými i didaktickými zkušenostmi, ale rovněž naprosto neodhadnutelnou mírou kreativity.

Z mého pozorování vyplývají tři hlavní závěry. Za prvé: potřeba a smysluplnost seminářů pro učitele zaměřených na práci se sylabem a plánováním výuky. Za druhé: nutnost práce s fragmentací gramatiky (rozdělování gramatiky na malé části / jednotky, které se v určité návaznosti probírají, aby nakonec směřovaly zpět ke komplexitě) a parcelací gramatiky (dělení/odstupňování daného gramatického jevu a jeho adekvátní výklad a vřazení do výuky) a potřeba v této oblasti učitele trénovat. Za třetí: významná a stěžejní role a potřeba metodických manuálů (učebnicových průvodců), v nichž lze objasnit jak své záměry a postupy, tak některé otázky lingvistické, které jsou pro danou oblast základní a zásadní.

Summary

The paper maps the attitude of teachers towards creating and usage of long term plans and syllabi. Working with a sample of 170 teachers who teach in a wide spectrum of courses this work observes what position is taken by grammar in teachers' minds and therefore in their planning and teaching. It also takes into consideration various textbooks and their influence on the syllabus and even on the individual teaching style. The paper advocates the creating of teacher's books for Czech as foreign language textbooks.

DIDAKTIKA KATEGORIE PÁDU VE VAZBĚ NA UŽITÍ VHDNÝCH PREPOZIC VE VÝUCE ČJ S OHLEDEM NA JAZYKOVOU INTERFERENCI RUSKOJAZYČNÝCH STUDENTŮ DVOUSEMESTRÁLNÍHO PŘÍPRAVNÉHO KURZU

Mgr. Edita Jiráková, Ph.D.

Univerzita Karlova v Praze, Ústav jazykové a odborné přípravy, ČR

Úvod

Záměrem autorky je přiblížit materiály používané pro výuku češtiny pro cizince v dvousemestrálním intenzivním kurzu na středisku ÚJOP UK v Hostivaři, kde studují technicky zaměřeni studenti. Používané učebnice stručně zkoumá z hlediska obecně metodického. Učebnice zmiňované v textu patří mezi nejlepší dostupné výukové materiály, účelem této stati je tudíž provést jejich analýzu podle vytčených kritérií na základě subjektivní zkušenosti lektora s těmito materiály z výuky ruskojazyčných studentů.

Výuka gramatických kategorií obecně zaujímá jedno z ústředních míst v práci jazykového pedagoga. V dnešní době mají vyučující k dispozici bohatou škálu metodických materiálů a doporučených postupů pro výuku, zaměřujících se na konkrétní kategorie. Z hlediska praxe velice často pozorujeme, že se pedagogové intenzivně zaměřují na to, jakými postupy informace předat směrem k žákovi, zajímavý pohled však poskytuje i pohled obrácený, totiž jak probíhá proces osvojení konkrétní problematiky studentem. Pedagogové tak bezděky naráží na další problém, kterým je studentovo očekávání vyplývající z jeho předchozích zkušeností s procesem výuky, a na problematiku jazykové interference. Pokud hovoříme o výuce češtiny jako cizího jazyka, pak pedagog vědomě či podvědomě bere v úvahu jazykovou příslušnost studentů a adekvátně přizpůsobuje výuku. Obecné didaktické metody v zemích, z nichž pochází rusky hovořící studenti, se dosud v řadě aspektů liší od metod výuky v anglosaském kulturním prostředí, což se přenáší i na naši výuku. Lze například uvést požadavek studentů na systematizaci a grafické znázorňování, např. v podobě tabulek, které studentům usnadňují orientaci v probírané látce. Tuto skutečnost můžeme vysvětlit tím, že studenti považují takovýto typ výuky za standardní. UNICEF v roce 2007 zkoumal úroveň školství v zemích střední a východní Evropy a SNS a dospěl k závěru, že znalosti patnáctiletých žáků jsou celkově horší oproti jejich vrstevníkům v EU. K obdobným výsledkům došel Program pro mezinárodní hodnocení žáků (PISA) v roce 2012, přičemž Ruská federace je dle této analýzy v oblasti přírodních věd nad celkovým průměrem hodnocených zemí, naopak v oblasti čtení se mezi lety 2006 a 2012 citelně zhoršila. Hodnotící zpráva konstatuje, že bariéry bránící zlepšení situace jsou různorodé: „Jedním z možných vysvětlení by mohlo být, že některé země v regionu stále používají zastaralé metody výuky, se zaměřením na výklad, akumulaci a reprodukci faktů. V takových zemích by bylo vhodné zavést pružnější přístup k učení, díky němuž by studenti měli možnost více rozvíjet své vědecké a myšlenkové schopnosti“ (UNICEF, Learning Achievement In The CEE/CIS Region).

Pokud bychom chtěli obecně shrnout, co zahraničním studentům činí při studiu češtiny jako cizího jazyka největší obtíže, pak je to schopnost adekvátní komunikace, která je podmíněna znalostí systému deklinace jmenných slovních druhů (tj. jmen, která vykazují gramatické kategorie pádu, čísla a jmenného rodu) a systému slovesného vidu a času. Ve výuce je výklad těchto kategorií značně rozložen v čase, což poněkud komplikuje skutečnost, že v rámci přípravných dvousemestrálních kurzů je kolem šestého týdne výuky zaváděna výuka odborných předmětů v češtině. Celkově je intenzivní dvousemestrální kurz, jehož cílem je dovést studenty na hranici úrovně B2, z metodického hlediska

značně komplikovaný. Velký důraz musí být kladen na zvládnutí gramatiky, zároveň však musí dojít k rozvinutí schopnosti komunikace, a to vše v časově omezených podmínkách. V ideálním případě by mělo být s rozvojem gramatiky a obecného lexika rozvíjeno i lexikum odborné v souladu se studijním zaměřením studentů.

Při pohledu na jednotlivé prvky, z nichž je tvořena samotná výuka jazyka, můžeme pozorovat, že se jedná v podstatě o model eklektický, který do sebe vstřebal historicky existující a osvědčené metody výuky, které však samostatně nedokázaly pokrýt všechny potřeby studentů. Z tohoto pohledu se zaměříme na nejběžněji používané učebnice, a to učebnici *New Czech Step by Step* autorky L. Holé a *Communicative Czech* autorek I. Reškové a M. Pintarové, krátce v textu zmíníme i titul *Čeština pro cizince* M. Kestřánkové a učebnici *Chcete mluvit česky?* autorek H. Remediosové a E. Čechové.

Nejčastěji používané výukové materiály a jejich systémové zařazení

Původní tradiční metodou výuky cizích jazyků byla metoda gramaticko-překladová. Výuka probíhala v rodném jazyce studentů, na hodinách studenti společně nediskutovali, nýbrž sledovali výklad učitele. Tato metoda v jazykové výuce umožňuje dobrou pasivní orientaci v cizím jazyce, komunikativní rovina však zůstává nenaplněna. Z této metody v dnešních učebnicích mnoho prvků zachováno nezůstalo, ačkoli v určité fázi studia se tento přístup jeví jako přínosný.

Účelné se jeví po zahajovací prezentaci a nácviku fonetiky zařadit krátké seznámení s gramatickým systémem češtiny v rodném (či jiném) jazyce studentů. Vhodnou pomůckou v tomto smyslu může být například přehledná tabulka české gramatiky autorky L. Holé (*New Czech Step by Step*). Ze zkušenosti s technicky zaměřenými studenty na středisku ÚJOP Hostivař se ukazuje, že v této etapě může použití rodného jazyka studentů, případně jiného společného jazyka užívaného pro zprostředkování komunikace, významně urychlit úvodní etapu systémové prezentace češtiny. V učebnici *Communicative Czech. Elementary Czech* takovýto ucelený přehled chybí. Nejen v oblasti jazykové výuky, ale v oblasti jakéhokoli procesu učení je velice důležitá možnost zpětného ověření ovládnutí určité kategorie a subjektivní kategorizace studijního postupu studenta, což kromě zvládnutí jedné konkrétní lekce umožní i přehledná tabulka, na níž si student ověří, co již umí a co ještě musí zvládnout. Nový jazyk tak pro studenta není bezbřehou nekončící záplavou komplikovaných jevů, ale jasně vymezeným rámcem základní gramatiky a komunikačních situací. Pro účely systematizace a ověření již zvládnutých mluvnických pádů navrhuje použít souhrnnou tabulku, kterou studenti postupně doplňují v souladu s probranou látkou.

Další rovinou ve vývoji metodiky výuky cizích jazyků byla metoda přímá, koncentrující se na prezentaci jazyka v jeho mluvené podobě (Häuslerová 2008). Gramatika je prezentována takzvaně intuitivně, studenti tedy nejsou zatěžováni mluvnickými ani pravopisnými pravidly, vše se učí konverzací a situačním cíleným procvičováním struktur. Vzhledem k tomu, že čeština je na rozdíl od francouzštiny či angličtiny jazykem flektivním, nemůže být gramatika prezentována pouze intuitivně, nýbrž vyžaduje zevrubné vysvětlení pravidel tvoření a užití jednotlivých gramatických kategorií. Z této metody se ve výuce úspěšně uplatňuje zásada výuky jazyka rodilým mluvčím, který neovládá jazyk žáků. Pro tento typ výuky jsou vyhovující obě zmiňované učebnice. V učebnici L. Holé pozorujeme od určité úrovně také systematické zapojování hovorové češtiny, což se v učebnici *Elementary Czech* objevuje pouze sporadicky.

Posléze se prosadila metoda audiolingvální, která klade důraz na mluvený jazyk a zaměřuje se na drilová cvičení, někdy bývá označována také jako Army Method (Häuslerová 2008). Použití drilových cvičení je dodnes v jazykových učebnicích značně populární. Nejvýrazněji je tato metoda použita v učebnici *Chcete mluvit česky?*, kde je takto zpracována v každé lekci sekce *Mluvní cvičení*. Z hlediska množství drilových cvičení je značně nasycená také učebnice *Elementary Czech*, a to nejen cvičebnice, ale i samotná učebnice.

V 60. letech minulého století se prioritním směrem vývoje stala metoda komunikační, jejímž jednoznačně deklarovaným cílem je komunikační kompetence studenta, tedy funkční schopnost komunikovat v cizím jazyce na nejrůznějších úrovních a v nejrůznějších situacích. Dodnes však nelze žádnou konkrétní metodu označit za univerzální a bezvýhradně použitelnou, a v současných metodikách i učebnicích tak můžeme najít prvky všech výše jmenovaných přístupů.

Z hlediska komunikativnosti je nejpokročilejší *New Czech Step by Step*, kde jak učebnice, tak především cvičebnice nabízí řadu komunikačních situací, her a aktivit, na nichž lze probíranou látku procvičit z nejrůznějších úhlů. Učebnice *Communicative Czech* oproti tomu poskytuje jen omezený prostor pro aktivní komunikační zvládnutí probíraného lexika a gramatiky, převládá přístup gramatický a Army Method. U čtení nepozorujeme stimulaci k návazné konverzaci.

Zde se však dotýkáme zajímavé otázky, a totiž, zda je „metodická zastaralost“ na škodu. Jak bylo konstatováno výše, je pro běžné situace neúčelnější komunikační metoda výuky, zároveň však je třeba vycházet z intelektuálního zázemí, jazykové příslušnosti, očekávání a zkušeností studentů. Na základě osobní zkušenosti si dovoluji konstatovat, že studenti z anglosaských zemí tíhnou spíše k volnějšímu přístupu a intuitivní výuce, již nabízí učebnice *New Czech Step by Step*. Úvodní čtení v každé lekci stimuluje studenty k diskusi, umožňuje použití nového lexika a intuitivní odhalení zákonitostí probírané látky. Studenti z „postsovětských zemí“ jsou naopak méně připraveni prezentovat nahlas své názory a postoje a konverzace někdy může „vážnout“, a to nikoli vinou nedostatečné slovní zásoby či neznalosti gramatických kategorií. Tito studenti oceňují přehledné znázorňování gramatických kategorií, drilová cvičení a nácvik psaní. Často u studentů pozorujeme, že si samostatně tvoří vlastní přehledné tabulky.

Za významný rys komunikační metody Hrdlička označuje *adresnost*, kdy konstatuje, že nejen výběr, ale i přednes učiva by měl odpovídat konkrétnímu jednotlivci, jeho komunikačním potřebám a prioritám a jazykové úrovni, tj. komunikační kompetenci. (Hrdlička 2009, s. 55)

Je tedy na lektorovi, aby dokázal správně reagovat na skupinu studentů a adekvátně zařazovat studijní materiály. V tomto smyslu je vhodné obě výše zmíněné učebnice komplementárně doplňovat, a to v poměru odpovídajícím specifikám skupiny, tak aby studenti získali systematický přehled o gramatice a zároveň aktivně komunikovali.

Další učebnicí, o jejíž dlouhodobé popularitě svědčí dlouhá řada reedicií, nicméně není v intenzivních kurzech standardně používána, je učebnice Remediosové a Čechové *Chcete mluvit česky?* Tato učebnice obsahuje úvodní systémovou prezentaci české gramatiky v jazyce studenta a také kvalitně připravená úvodní fonetická cvičení. Gramatiku prezentuje v přehledných tabulkách a krátkých situačních frázích. Výklad je podáván v rodném jazyce studenta a u většiny frází a mluvních cvičení je uveden překlad. Ačkoli pro výuku podle obecně přijaté komunikační metodiky není tato učebnice vhodná, mimo jiné z důvodu používání mateřského jazyka studentů, některá cvičení či ilustrativní tabulky mohou být úspěšně použity, a to především ty, které zohledňují odlišnosti mezi dvěma jazyky. Zmínit bychom měli také skutečnost, že řada ruskojazyčných studentů si tuto učebnici individuálně kupuje pro účely samostudia.

Případová didaktika kategorie pádu

Ačkoli sdílíme v lingvodidaktice obecně akceptovaný názor, že proces osvojení cizího jazyka a schopnost konstruování vlastních výpovědí v cizím jazyce vyžadují uvědomělé zvládnutí gramatiky konkrétního jazyka, musí plynulé vyjadřování v cizím jazyce být ústředním cílem výuky. Při práci s gramatikou je proto důležité rozvíjet všechny druhy řečové činnosti: mluvení, poslech, čtení a psaní. Na těchto principech představujeme studentům gramatiku, nejprve velmi stručně, ideálně v rámci ustálených frází, poté v rozvinutější podobě, a poté se opětovně k tématu vracíme v pokročilé podobě. Při přechodu na úroveň B1, což bývá standardně zvládnuto během jednoho akademického roku, je vhodné zařazovat podobná, či blízká témata opakovaně v různých variantách. Například: *Moje škola - Já ve škole - Školní aktivity, nebo Já a moje rodina - Jací jsme a jak vypadáme - Typické zlozvyky*. Úměrně zvládnutému objemu morfologie se souběžně rozvíjí i lexikum. Zavádění gramatického a lexikálního materiálu tudíž musí probíhat postupně, po na sebe navazujících a postupně se rozvíjejících etapách odpovídajících úrovni znalostí studenta. Pokud je téma uvedeno pouze jednou, pak se v praxi ukazuje, že nebylo skutečně zafixováno. To, co student bude potřebovat pro funkční komunikaci o daném tématu, bude nahrazovat výpůjčkami ze svého rodného (nebo jiného) jazyka, svůj projev zahltí množstvím interferenčních chyb, což se negativně odrazí jak na procesu samotné výuky, tak na renomé pedagoga.

Z tohoto důvodu navrhujeme prezentaci kategorie pádu včetně prepozic na několika úrovních. Jak již bylo uvedeno v úvodu článku, první seznámení se systémem pádů je vhodné realizovat v úvodních hodinách kurzu. Existuje celá řada přístupů k problematice výběru významů pádů a posloupnosti jejich výuky na počátečních úrovních. V některých materiálech se nejprve přistupuje k prezentaci akuzativu ve významu přímého objektu, jinde se začíná lokálem. V některých učebnicích předchází genitiv dativu, jinde je tomu naopak. Z pohledu výuky pro ruskojazyčné studenty je důležité, že v ruštině se nejprve přistupuje k akuzativu, čímž je zcela pokryt význam nejen přímého objektu, ale i odpověď na otázku *kam?* (Barnetová 1979, s. 295–308). V tomto smyslu je vhodné zahájit standardně akuzativem a poté přistoupit ke genitivu, což umožní studentům postihnout zásadní rozdíl oproti ruštině, a tím se vyvarovat nesprávného užívání akuzativu a genitivu ve významu směru, které je pro rusky hovořících studenty velmi typické, a pokud nedojde ke správnému zafixování hned v počátečních fázích, přetrvává velmi dlouho.

Jak bylo konstatováno, ruský akuzativ oproti českému vyjadřuje kromě přímého objektu i směr, a to ve spojení s předložkami *v, na*. (Vinogradov 1972, §36)

Ja ljublju	sok (sok, M)	Ja sobirajus + V	v universitět (universitět, M) v aeroport (M)	Ja jedu + NA	na spektakl (M)
	mamu (mama, F)		v školu (škola, F)		na počtu (počta, F) na rabotu (rabota, F)
	moloko (moloko, N)		v Marokko (Marokko, N)		na more (more, N)

V této souvislosti tedy není nutné zbytečně dlouho a obsírně vysvětlovat, že správná varianta je *na počtu* či *na fakultu*, jelikož mají v ruštině a češtině totožnou vazbu. Naopak ale také není správné zjednodušujícím způsobem dělat rovnítko mezi ruskou prepozicí *v* (nejen ve významu směru) a českou prepozicí *do* s genitivem (viz následná tabulka).

významové pole	prepozice <i>v</i> + <i>akuzativ</i> konkrétní příklad v ruštině	český ekvivalent
označuje směr činnosti, pohyb dovnitř, směr dovnitř uvedeného předmětu	<i>v Ameriku</i>	G., <i>do Ameriky</i>
na povrch něčeho	<i>tolknout v груд'</i>	G., <i>udeřit/strčit do hrudníku/prsou</i>
skrz něco, přes něco	<i>smotřet v okno</i> <i>smotřet v zerkalo</i>	A., <i>dívat se skrz okno</i> I., <i>dívat se oknem ven</i> G. <i>dívat se do zrcátka</i>
podobat se komu	<i>On ves v mať.</i>	L., <i>Je celý po matce</i>
mající sílu, vzrůst, váhu atd.	<i>dom v dva etaža</i>	L., <i>dům o dvou patrech</i>
způsob uskutečnění konkrétního jednání	<i>kupit v kredit</i>	A., <i>koupit na úvěr</i>
poukázání na skupinu osob nebo sféru činnosti, do níž osoba proniká	<i>vstoupit v partiju</i> <i>postupit v institut</i>	G., <i>vstoupit do strany</i> A., <i>dostat se na VŠ, nastoupit na VŠ</i>
čas provádění činnosti	<i>vstretišja v sredu v šest časov</i>	A., <i>sejít se ve středu v šest hodin</i>

Z tabulky je zřejmé, že nelze jednoduše konstatovat, že ruské prepozici *v* (byť ve významu směru) odpovídá česká prepozice *do*. Je tedy nutné, aby lektor velmi pozorně vedl studenty a při výskytu chybného použití prepozice ve jmenovaných případech vyhodnotil, zda student neovládá způsob tvoření konkrétního mluvnického pádu, či zda u něj dochází k interferenční chybě a tomu přizpůsobit vysvětlení pravidelnosti jevu vzhledem k významu. Žádoucí je doplnění o další podobné příklady.

Obdobně je zajímavé zjistit významové pole užití ruské prepozice *na* + *akuzativ*, viz tabulka níže.

významové pole	prepozice <i>na</i> + <i>akuzativ</i> konkrétní příklad v ruštině	český ekvivalent
odkazuje na povrch, nad kterým, nebo v kontaktu s nímž probíhá nějaký děj nebo se něco nachází	<i>On položil knihu na polku.</i> <i>Povesil kartinu na stěnu.</i>	A., <i>Položil knihu na polici.</i> A., <i>Pověsil obraz na stěnu.</i>
odkazuje na objekt nebo cíl nějaké činnosti, pohybu atd.	<i>idti na sever</i> <i>vozdějstvovat na pravitelstvo</i>	A., <i>jít na sever</i> A., <i>působit na vládu</i>
směrem na otevřené místo (odpověď na otázku <i>kam?</i>)	<i>na sever, jug</i> <i>!My pojedem na more.</i> <i>na ploščad'</i> <i>na pervyj etaž</i> <i>na stadion</i> <i>na ostanovku</i> <i>!On vyšel na ulicu.</i>	A., <i>na sever, jih</i> D., <i>Pojedeme k moři.</i> A., <i>na náměstí</i> G., <i>do prvního patra</i> A., <i>na stadion</i> A., <i>na zastávku</i> <i>Šel ven.</i>
popisuje směr pohybu na pracovní povinnost	<i>na ekzamen</i> <i>na urok</i> <i>na kursy</i> <i>na olimpiadu</i>	A., <i>na zkoušku</i> A., <i>na hodinu</i> A., <i>na kurzy</i> A., <i>na olympiádu</i>

	<i>na</i> konkurs <i>!na</i> rabotu <i>!na</i> zavod <i>!na</i> firmu <i>!na</i> fabriku	A., <i>na</i> soutěž G., <i>do</i> práce G., <i>do</i> továrny G., <i>do</i> firmy G., <i>do</i> továrny
popisuje směr pohybu na nějakou odpočinkovou akci	<i>na</i> exkursiju <i>na</i> sorevnovanija <i>na</i> koncert <i>na</i> vystavku <i>na</i> balet <i>na</i> operu	A., <i>na</i> exkurzi A., <i>na</i> závody A., <i>na</i> koncert A., <i>na</i> výstavu A., <i>na</i> balet A., <i>na</i> operu

Z tabulky vyplývá, že v řadě významů a konkrétních vazeb je použití prepozic zcela totožné s češtinou. Ve výuce ruskojazyčných studentů by lektor měl věnovat zvýšenou pozornost adekvátnímu použití prepozic v případech, kde pozorujeme mezi jazyky hlavní rozdíl. U prepozice *na* je tedy nutné upozornit na odlišnost ve významu *směr činnosti k pracovní povinnosti*. Pozornosti by nemělo uniknout ani spojení s takovými slovy jako je *moře*. Zároveň je nutné dostatečně zdůrazňovat použití české prepozice *na* + akuzativ ve spojeních *na univerzitu, na vysokou školu (v universitě, v institut) srov. na + fakultu (na fakultě)*.

Obdobná situace se týká prepozice *do*, typické pro češtinu ve spojení s *genitivem* vyjadřujícím směr (do domu, do školy, do města), která nesmí být směřována s ruským *genitivem* s prepozicí *do*, která však nese jiný význam.

Ruský *genitiv* s prepozicí *do* vystupuje v různých funkcích: 1) téměř odpovídá českému *do* – *bilet do Moskvy* (lístek až do (jen do) Moskvy), *armija otstupala ot granicy do Moskvy* (armáda ustupovala od hranic až k Moskvě), 2) *kosnulsja do jejo ruki* (bezpředložková vazba – dotkl se její ruky), 3) *žadnyj do děněg* (lakomý na peníze), 4) *kosa do pojasa* (cop až po pás), 5) *prijti do oběda* (přijít před obědem) atd. V prvním významu je nutné jemně rozlišit významový odstín: *Ty kupil bilet v Moskvu (A.)?* – *Koupil sis lístek do Moskvy (G.)?* Srov. *Nět, ja kupil bilet tolko do Čerjomušek (G.)* – *Ne, koupil jsem si lístek jen do Čerjomušek (G.)*.

Pro pedagoga je tedy situace o to komplikovanější, že student může velice snadno získat pocit, že český a ruský *genitiv* s prepozicí *do*, případně jiný pád s prepozicí, jsou totožné v určitém použití, a tudíž se významově překrývají. Pokud se tedy pedagog omezí pouze na představení správných koncovek toho kterého pádu a předložek, které se s konkrétním pádem váží, nemusí dojít k očekávanému osvojení látky na komunikační úrovni, neboť student bude opakovaně chybovat v konkrétním užití.

Řada dalších prepozic se pojí převážně s jedním konkrétním pádem. Zde je žádoucí, aby lektor věděl, ve kterých případech je použití konkrétní prepozice v obou jazycích zcela totožné, a kdy tomu tak není. Prepozice s instrumentálem mají v obou jazycích největší shodu pádové vazby. Srov. *nad zemí* – *nad zemljoj, pod stolem* – *pod stolom, s mámou* – *s mamoj, za rohem* – *za uglom, před tebou* – *pered toboj*. Jinde tomu tak není, viz následující tabulka.

čeština		ruština	
G.	<i>bez domu</i>	G.	<i>bez doma</i>
G.	<i>z domu</i>	G.	<i>iz doma</i>
G.	<i>dárek od babičky</i>	G.	<i>podarok ot babuški</i>
G.	<i>kromě mámy</i>	G.	<i>krome mamy</i>
G.	<i>u domu / u stolu</i>	I.	<i>rjedom s domom / za stolom</i>
G.	<i>podle autora</i>	D.	<i>soglasno avtoru</i>
G.	<i>během hodiny</i>	G.	<i>v tščenije uroka</i>
G.	<i>za krále, cara...</i>	L.	<i>pri care</i>
G.	<i>za války</i>	G.	<i>vo vremja vojny</i>
D.	<i>kvůli problému</i>	G.	<i>iz-za problemy</i>
D.	<i>k prezidentovi</i>	D.	<i>k prezidentu</i>
D.	<i>proti domu</i>	G.	<i>naprotiv doma</i>
D.	<i>díky rychlosti</i>	D.	<i>blagodarja skorosti</i>
D.	<i>vůči člověku</i>	D.	<i>v otnošenii k čeloveku</i>
A.	<i>pro dědečka</i>	G.	<i>dlja děduški</i>
A.	<i>pod stůl</i>	A.	<i>pod stol</i>
A.	<i>o jeden metr</i>	A.	<i>na 1 metr</i>
A.	<i>po kolena, po pás</i>	G.	<i>do kolen, do pojasa</i>
L.	<i>mluvit o domě</i>	L./A.	<i>o domě/pro dom</i>
L.	<i>v domě (!na univerzitě, na fakultě)</i>	L.	<i>v dome (!v universitětě, v institutě)</i>
L.	<i>po válce</i>	G.	<i>posle vojny</i>

Úskalí spojená s adekvátním použitím prepozic a mluvnických pádů si uvědomily i autorky dostupných učebnic a pokoušely se situaci studentům usnadnit. V učebnici *Communicative Czech Elementary Czech* je ve 4. lekci, kdy je probrán pouze nominativ a akuzativ, uvedena tabulka prepozic *na* + akuzativ, *na* + lokál, *do* + genitiv, *v* + lokál. (Rešková 2009, s. 60) Vzhledem k návaznosti na probranou látku (nominativ sg., akuzativ sg. a pl.) je ale umístění tabulky nevhodné a k prezentaci pádových jevů dochází příliš brzy, kdy látka nemůže být studenty vstřebána ani zafixována. V učebnici *New Czech Step by Step* vidíme snahu o systematizaci použití prepozic *do*, *na*, *k* ve významu směru v lekci 8, s. 86–89. Velmi pěkná cvičení na prepozice můžeme nalézt ve cvičebnici *Čeština pro cizince úroveň B1*, nevýhodou se zdá samostatné studium prepozice *na* s akuzativem (s. 24–27) a odděleně prepozice *do* s genitivem (s. 41–44). V učebnici *Chcete mluvit česky?* je význam směru uváděn postupně, nejprve v 3. lekci ve frázích shodných s ruštinou (*na* + akuzativ, *na poštu*, *na procházku*) a poté ve 4. lekci, kde názorně prezentuje rozdíl oproti ruštině v použití *na* + akuzativ a *do* + genitiv. Užitečná je také přehledná tabulka, představující rozdíl v použití substantiv ve významu lokálu (*v*, *na*), genitivu a akuzativu (*do*, *na*). (Remediosová 2007, s. 86)

Z hlediska výuky ruskojazyčných studentů představuje metoda Remediosové nejnižší riziko interference, jelikož názorně poukazuje na shodné a odlišné modely. Tato učebnice však není z řady důvodů pro intenzivní dvousemestrální kurz používána. Pro rusky hovořící studenty je výhodné problematiku vyjádření směru graficky znázornit následovně:

	čeština	ruština
G.	do domu	do doma
D.	k domu	
A.	na letiště na poštu =====	v aeroport na počtu v dom

Pokud hovoříme o prepozicích, je na místě zmínit dobře známou záměnu prepozic *do – na – o* ve významu množství – *vyrostl o metr – vyros na metr; oteplilo se na 20 stupňů – potěplelo do 20 gradusov, nikoli potěplelo na 20 gradusov – oteplilo se o 20 stupňů*.

Upozornit bychom na tomto místě chtěli například na sloveso *potřebovat*, používané v učebnicích zpravidla od prvních lekcí ve spojení s akuzativem, které nezdá se bývat studenty zaměňováno za ruské sloveso *potřebovat*. Konkrétní materiál ke zkoumání poskytla studentka, která s oblibou používá internacionalismy a formulovala větu: *Šéf potřeboval telefon*. Domnívala se však, že věta má význam *Šéf si vyžádal (si řekl o) telefon* (rusky *Šef potreboval telefon*).

Z hlediska spojek je velice zajímavá spojka *zatím*, kterou studenti nezdá se ztotožňují s ruským příslovcem *zatěm* (posléze). V případě neznalosti ruštiny podobné pochybení takřka není možné odhalit a student si fixuje chybný význam. Srov. *Ja včera pokupal ikru, a zatem pošol za vodkoj. Včera jsem kupoval kaviár, a pak (nikoli zatím) jsem šel pro vodku*.

Z tohoto důvodu je velice účelné, aby pedagog ovládal rodný jazyk studentů, případně aby byl alespoň obeznámen se specifickými problémy interference u konkrétních probíhaných jevů, což mu umožňuje koncentrovat se na problémová místa a účinně odhalovat chyby, jež v případě neznalosti mohou být hodnoceny pouze jako neobratnost ve vyjadřování či nezvyklé slovní spojení, které však neodporuje pravidlům češtiny.

Studenti ze slovanských zemí jsou obecně vystaveni vyššímu riziku interference, jelikož mají snahu všechny neukotvené, nebo neprobrané gramatické či lexikální kategorie nahrazovat obdobnými výrazy ze svého rodného jazyka. Často jsou takovéto výrazy ve sféře svého použití poměrně blízké, avšak významově odlišné. Odlišnosti se mohou projevit jak u konkrétních plnovýznamových slov, tak prepozic či spojovacích výrazů.

Závěrem lze konstatovat, že při výuce gramatiky (morfologie i lexikologie) je účelné věnovat mimo jiné pozornost srovnání gramatických jevů v různých jazycích. Tento přístup je nutné dělat se značnou ostražitostí, citlivě a fragmentárně, nikoli systematicky. Hlavním cílem lektora je obrátit pozornost studenta na konkrétní odlišnost konkrétní jazykové dvojice, či naopak na univerzálnost, přičemž základním východiskem je znalost mateřštiny studentů.

Literatura

Barnetová V. a kol.: *Russkaja gramatika 1–2*. Academia 1979.

Häuslerová, K. – Nováková, M.: *Metody cizojazyčné výuky. Časopis pro filosofii a lingvistiku*, č. 1, květen 2008.

Holá, L.: *New Czech Step by Step*. Praha, Akropolis 2012.

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

Kestřánková, M. – Kopicová, K. – Šnidaufová, G.: *Čeština pro cizince úroveň B1*. Brno, Computer Press 2011.

UNICEF, Learning Achievement In The CEE/CIS Region. <http://www.unicef.org>, 30. 4. 2015.

Ožegov, S. I. – Švedova, N. J.: *Tolkovyj slovar' ruskogo jazyka*. ITI Technologii 2013.

Remediosová., H. – Čechová, E.: *Chcete mluvit česky?* Liberec 2007.

Rešková, I. – Pintarová, M.: *Communicative Czech. Elementary Czech*. 2009.

Rešková, I. – Pintarová, M.: *Communicative Czech. Intermediate Czech*. 2009.

Vinogradov V. V.: *Russkij jazyk*. Moskva 1972, www.slovari.ru/default.aspx?s=0&p=5306, 30. 4. 2015.

Summary

In the paper, the author deals with the presentation of selected grammatical cases and prepositions within lessons of Czech for foreigners namely Russian-speaking students. The author briefly presents the current approach with regard to the most commonly used teaching materials. Teaching materials are evaluated in terms of methodology and selected didactic materials, namely tabular presentations of most commonly used prepositions with accusative and other cases are introduced with an emphasis on differences and universality of their use in Russian and Czech. In the end, author tries to uncover some of the numerous and typical examples of inappropriate use of Czech lexical and grammatical structures by Russian-speaking students.

MENNÉ DEKLINAČNÉ VZORY V SLOVENČINE Z LINGVODIDAKTICKÉHO HĽADISKA

Mgr. Renáta Kamenárová, Ph.D. – Mgr. Helena Ľos Ivoríková

Alma Mater Studiorum – Universita di Bologna, Lektorát slovenského jazyka a kultúry MŠVVaŠ SR vo Forlí, Itálie
Filološki fakultet Univerzitetu u Beogradu, Lektorát slovenského jazyka a kultúry MŠVVaŠ SR v Belehrade, Srbsko

Úvod

V príspevku je venovaná pozornosť deklinačným vzorom mennej paradigmy v učebniciach slovenčiny *Krížom-krážom* (úroveň A1–B2), ktoré sú výstupom projektu Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR Vzdelávací program Slovenčina ako cudzí jazyk. Tento projekt rieši kolektív pracovníkov i spolupracovníkov Studia Academica Slovaca – centra pre slovenčinu ako cudzí jazyk na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave v súlade s požiadavkami *Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky (CEFR)*. Cieľom projektu bolo pripraviť didakticky spracovanú sériu učebníc a cvičebníc, ktorá by bola určená čo najväčšiemu počtu záujemcov o štúdium slovenčiny.

Učebnice *Krížom-krážom*

Učebnice sú rozvrhnuté vždy do desiatich kapitol, ktoré by mali byť zvládnuté v priebehu 70 (A1, A2) alebo 100 (B1, B2) vyučovacích hodín. Presentované učebné texty sú adresované primárne homogénnym i heterogénnym skupinám študentov – buď ako hlavný, alebo ako doplnkový študijný materiál. Názov *Krížom-krážom* sme si vybrali preto, lebo najlepšie odzrkadľuje našu snahu nielen o prepojenie rôznych aspektov gramatiky s bežnými a frekventovanými situáciami, ale aj o systematické sprostredkovanie doplnkových informácií o slovenských vonkajších reáliách z kultúrnohistorického, geografického, spoločensko-politického hľadiska a pod..

Celá séria učebníc *Krížom-krážom* je monolingválna, bez sprostredkujúceho jazyka, a na úrovni A1 aj bez gramatického výkladu, ktorý nahrádzajú grafické znaky, odkazy, ikony či tabuľky. Od úrovne A2 sme začali používať jednoduché vysvetlenia či poučky v slovenčine, ktoré sa stávajú explicitnejšími i detailnejšími priamo úmerne s narastajúcou jazykovou kompetenciou študentov. Z tohto dôvodu je pri prezentácii série *Krížom-krážom* veľmi dôležitá podčiarknuť skutočnosť, že nie je určená samoukom, naopak, práca s učebnicami si vyžaduje podrobný sprievodný výklad učiteľa. Úloha učiteľa je v tomto smere nezastupiteľná a kľúčová, dôležitá je jeho odbornosť, invenčnosť a kreatívnosť vo vyučovacom procese, kde je učebnica druhoradým oporným prvkom. Od učiteľa či lektora sa očakáva, že bude mať výborne zvládnutú gramatiku slovenského jazyka, jeho didaktiku so špeciálnym zameraním sa na slovenčinu ako cudzí jazyk a navyše bude schopný komparatívne (so zameraním sa na zhody a rozdiely) porovnať špecifiká cieľového jazyka (slovenčina ako flektívny slovanský stredoeurópsky jazyk) s typologickou, genetickou a areálovou klasifikáciou východiskového jazyka študentov či sprostredkujúceho (mediačného) jazyka, ktorý používajú pri vzájomnej komunikácii na hodine. „Čím je lektor lepšie teoreticky pripravený, tým účinnejšie môže chyby spôsobené interferenciou predvídať a súčasne hľadať spôsoby, ako im predchádzať. Poznaním interlingválnych úskalí môže viesť študentov k uvedomenému štúdiu slovenčiny a efektívnejšiemu osvojovaniu jazykových/komunikačných štruktúr.“ (Pekarovičová 2004, s. 50)

Pri spracovaní i sprostredkovaní jazykovej reality bol naším hlavným kritériom **komunikatívno-pragmatický prístup**, z čoho vyplýva skutočnosť, že gramatika je podriadená komunikačným témam a zámerom. „Hlavným cieľom takejto koncepcie je čo najrýchlejšie osvojovanie si základných jazykových

zručností prostredníctvom komunikačných modelov, reprezentujúcich potenciálne komunikačné situácie. V porovnaní s minulosťou sa najmä v začiatkovej fáze venuje väčšia pozornosť prezentácii ústnych komunikátov a nácviku hovorenia s priebežným osvojovaním lexikálneho a gramatického subsystému slovenčiny, ktoré tvorí základ lingvistických znalostí.” (Pekarovičová 2004, s. 22) S ohľadom na komunikatívny prístup pri spracovaní učebníc má v prvých dvoch učebniciach (A1, A2) prevahu rozvíjanie rečovej aktivity v situačno-tematickom zameraní jednotlivých lekcií.

Pri práci s *Krížom-krážom* zohrávajú dôležitú úlohu didaktická diagnostika a stratégia, pod ktorými chápeme diferencovaný prístup k jednotlivým skupinám frekventantov podľa ich odborného zamerania (slovakisti a neslovakisti), lingvistických znalostí (lingvisti i nelingvisti), východiskového jazyka (Slovania a Neslovania), zloženia (zmiešané/heterogénne a homogénne skupiny) a z toho vyplývajúcu voľbu didaktických parametrov pri vyučovaní¹.

Každá gramatická strana v *Krížom-krážom* upozorňuje na vybraný gramatický jav a svojím grafickým spracovaním ponúka východisko pre výklad učiteľa, od ktorého sa očakáva, že po starostlivom zvážení vyberie relevantné informácie o gramatickom jave pre danú skupinu učiacich sa, na ktoré bude klásť dôraz a zároveň dokáže flexibilne reagovať na doplňujúce otázky študentov. Prvú veľkú skupinu (zvyčajne heterogénnu) tvoria študenti i pracujúci, ktorí prichádzajú na Slovensko a chcú sa naučiť porozumieť bežným komunikačným situáciám a vedieť na ne zareagovať. Pre túto skupinu učiacich sa je určená séria učebníc *Krížom-krážom* ako základný študijný materiál. Druhú výraznú skupinu (homogénnu) tvoria študenti slovakistiky na univerzitách vo svete, pre ktorých je *Krížom-krážom* doplnkovým študijným materiálom (popri základných príručkách venovaných opisu jednotlivých jazykových rovín) určeným najmä na jazykové cvičenia s vyslaným lektorom alebo iným rodeným hovoriacim. Aj tu je však potrebné rozlišovať medzi slovakistickými pracoviskami v slovanských krajinách a neslovanských krajinách, medzi slovakistami (študentmi jednodborovej či dvojodborovej slovakistiky), slavistami či neslovakistami a pod. Počas praktickej výučby slovenčiny pre cudzincov a pri príprave učebných materiálov *Krížom-krážom* (určených širokej skupine učiacich sa) sme sa stretli s viacerými lingvodidaktickými problémami, ktoré si vyžadovali nielen aplikáciu existujúcich teoretických poznatkov z odboru slovenčina ako cudzí jazyk (práce J. Pekarovičovej a Ľ. Žigovej), ale aj sformulovanie nových teoretických lingvodidaktických prístupov vychádzajúcich z najnovších záverov explanačnej lingvistiky. Uvedomujeme si nevyhnutnosť didaktického sprístupnenia a teoretického vysvetlenia týchto nových inovatívnych prístupov pre lektorov a učiteľov slovenčiny ako cudzieho jazyka, aby sa predišlo nedorozumeniam alebo dezinterpretáciám. V súčasnosti pripravujeme metodickú príručku, ktorá sprostredkuje lektorom teoretické poznatky z odboru slovenčina ako cudzí jazyk vzťahujúce sa na riešenie konkrétnych lingvodidaktických problémov, ktorým je potrebné čeliť pri výučbe slovenčiny pre cudzincov.

V učebniciach *Krížom-krážom* je veľa gramatických javov, ktoré sú vysvetlené inovatívne z pohľadu didaktiky slovenského jazyka ako cudzieho a overením v praxi sa ukázali takto prezentované riešenia ako efektívne a vhodné pre takýto typ učebnice. Medzi najdôležitejšie zmeny patria: 1. Uprednostnenie latinskej lingvistickej terminológie pred slovenskou (*substantívum, verbum, singulár*), resp. používanie oboch foriem súčasne (*maskulínium / mužský rod*) 2. Zmenená postupnosť vysvetľovania pádov 3. Nahradenie klasických vzorov novými frekventovanými slovami (substantíva – *muž, kolega, plán, počítač, žena, stanica, loď, miestnosť, mesto, more, poschodie, dievča*; posesívne adjektíva – *Róbertov*,

¹ „Rešpektovanie sociolingvistických okolností jazykového vyučovania má priamy vplyv na výber príslušných didaktických parametrov, najmä na vymedzenie optimálneho vzdelávacieho zámeru, ktorý podmieňuje obsah učiva i metodiku jeho prezentácie.” (Pekarovičová 2004, s. 32)



Zuzanin, verbá – volať sa, hovoriť, študovať, rozumieť, pozvať, žiť, nieť, spať, stretnúť, vidieť, brať, vziať, pozrieť, minúť) 4. Upozornenie na gramatickú kategóriu mužskej osoby (Mužskoosobovosť existuje ako osobitný gramatický jav iba v západoslovanskom makroareáli. Zo slovanských jazykov túto kategóriu v pluráli vyjadrujú slovenčina, poľština a horná lužická srbčina.

Gramatická kategória pádu v lingvodidaktike slovenčiny

Pády v slovenčine na úrovni A1 sa prezentujú na väčšine mien súčasne (substantíva, adjektíva, pronomína vrátane prepozícií, okrem numerálií) s uvedením foriem v singulári aj v pluráli (pozri ďalej). V gramatických cvičeniach, ktoré sprevádzajú lekcii (i v cvičebnici) sa kladie dôraz na osvojenie si foriem v singulári. Z plurálových foriem uvádzame napr. formy nominatívu (v porovnaní s inými gramatikami slovenčiny) pre úplných začiatočníkov skôr, čo sa nám v praxi osvedčilo. Výber gramatiky v *Krížom-krážom* je podriadený komunikačným témam a zámerom, čo sa prejavilo aj v postupnosti osvojovania si pádov pri deklinácii v poradí nominatív, akuzatív, inštrumentál a lokál. Genitív ako najkomplikovanejší pád a datív ako najmenej frekventovaný pád, sú posunuté až do stupňa prípravy A2. Na úrovni úplný začiatočník sa genitív precvičuje v komunikačne nevyhnutných spojeniach vyjadrujúcich pôvod (*pochádzam / som z Talianska*), čas a dátum (*pol štvrtej, druhého januára*) či pri výklade foriem numerálií 2, 3, 4, kde sa upozorňuje aj na väzbu s genitívom v prípade čísloviek od 5 vyššie. Táto väzba sa precvičuje na názvoch svetových mien – *5 dolárov korún/eur* (pozri ďalej, obr. č. 3).

Menné deklinačné vzory v slovenčine

V centre pozornosti tohto príspevku sú strany v učebnici *Krížom-krážom Slovenčina A1* venované inovatívno-kreatívnemu prístupu pri vysvetľovaní slovenskej gramatiky na úrovni úplný začiatočník. Rovnako si kladieme za cieľ vysvetliť lingvodidakticky motivovaný výber a postupnosť výkladu jednotlivých vzorov substantív, adjektív, pronomín i numerálií v týchto učebniciach s ohľadom na potreby začiatočníkov pri osvojovaní si deklinačného systému slovenčiny ako slovanského flektívneho jazyka.

Maskulínium (M) mužský rod	Feminínium (F) ženský rod	Neutrum (N) stredný rod
 <ul style="list-style-type: none"> -Ø muž -o koleg-a 	<ul style="list-style-type: none"> TK-a žen-a MK-a stanic-a K-Ø lod' miestnosť' 	<ul style="list-style-type: none"> -o mesto -um more -e poschodie -ie dievča
 <ul style="list-style-type: none"> TK-Ø plán MK-Ø počítač 	<ul style="list-style-type: none"> → lekárneň (F), -e → miestnosť' (F), -i 	<ul style="list-style-type: none"> reštauráci-a

TK = tvrdý konsonant
d, t, n, l, h, ch, k, g, b, m, p, r, s, v, z, f

MK = mäkký konsonant
ď, ť, ň, ľ, c, č, ž, dz, dž, š, j

Obr. č. 1 (*Krížom-krážom Slovenčina A1*, 2007, s. 29)

Substantívna paradigma

Pri prezentácii nových substantívnych vzorov (KK A1, s. 29: *muž, kolega, plán, počítač, žena, stanica, loď, miestnosť, mesto, more, poschodie, dievča*) je potrebný zo strany učiteľa vysvetľujúci komentár k tejto didakticky motivovanej zmene (najmä pre skupinu slovakistov a slavistov). Rovnako je nevyhnutné ich porovnanie s klasickými vzormi (*chlap, hrdina, dub, stroj, žena, ulica, dlaň, kosť, mesto, srdce, vysvedčenie, dievča*), ktoré sa používajú v slovenskej lingvistike a s ktorými sa frekventanti nevyhnutne stretnú pri štúdiu slovenčiny. Z 12 základných vzorov podstatných mien sme nechali iba 3 zhodné so súčasnými kodifikačnými príručkami (*žena, mesto, dievča*) vďaka ich vysokej frekvencii, pravidelnosti v ohýbaní a postavení v slovnej zásobe učiacich sa (tj. osvojenie si týchto slov počas prvej lekcie).

Pokiaľ ide o zmenu vzorových slov v 9 paradigmách a ich nahradenie frekventovanejšími slovami, nie je tento jav vo vývine kodifikácie slovenčiny ničím výnimočným. Počet vzorov i vzorové slová sa rôzne menili v jednotlivých kodifikačných príručkách spisovnej slovenčiny (podrobne pozri Habovštiaková, 1956, s. 241–243; Muziková, 2008, s. 61–62). Na ilustráciu uvádzame niekoľko príkladov:

1. Ľudovít Štúr (*Náuka reči slovenskej*, 1848) vyčlenil 11 vzorov² – *kráľ, sluha, dvor, ruka, ulica, cirkev, noc, d'elo, pole, staveňja, káča*;
2. Martin Hattala uvádza 13 vzorov³, v prvom vydaní svojej *Mluvnice jazyka slovenského* v roku 1852 mal vzory – *chlap, muž, dub, meč, ryba, vôňa, kosť, obrv, delo, pole, umenie, háďa, semä*, vo vydaní *Mluvnice jazyka slovenského* z roku 1864 zmenil 4 vzory – *chlap, muž, dub, meč, ryba, duša, kosť, dlaň, delo, pole, znamenie, kurä, semä*;
3. Samo Czambel (*Rukoväť spisovnej reči slovenskej*, III. vyd. 1919) vyčlenil rovnako ako Ľ. Štúr 11 vzorov – *kráľ, sluha, dvor, ryba, ulica, dlaň, kosť, delo, plece, obilie, jahňa*;
4. Ján Damborský (*Slovenská mluvnica pre stredné školy a učiteľské ústavy*, V. vydanie, 1930) zaviedol dnešné členenie substantív do 12 základných paradigiem – *chlap, dub, sluha, meč, ryba, ulica, dlaň, kosť, mesto, srdce, vysvedčenie, dievča*. Damborského rozdelenie substantívnej paradigmy na 12 základných vzorov sa udržalo až do súčasnosti. V povojnovom období však došlo pravdepodobne zo spoločensko-politických dôvodov k zmene 3 vzorov (*sluha, meč a ryba*) na "ideologickejšie" (*hrdina, stroj, žena*).

² Ľ. Štúr i S. Czambel uvádzajú iba vzor *dvor* pre paradigmu neživotných maskulín.

³ M. Hattala už rozlišuje pre neživotné maskulína dva vzory *dub* a *meč*. Pre životné maskulína uvádza pod vplyvom češtiny okrem vzoru *chlap* aj vzor *muž*, ktorý však nemá oporu v slovenskej deklinácii, a naopak, nevyčleňuje osobitne produktívny vzor *sluha*. (Uvádza ho ako podtyp vzorov *chlap* a *muž*.) Ako jediný uvádza aj vzor starých n-kmeňov *semä*.

Nominatív

singulár

KTO / ČO JE TO?	
ten	pekn-ý muž koleg-a pes plán počítač
tá	pekn-á žen-a stanc-a lod' miestnosť
to	pekn-é mest-o mor-e poschod-ie dievč-a

plurál

KTO / ČO SÚ TO?	
t-í	pekn-í muž-i koleg-ovia
t-ie	pekn-é ps-y plán-y počítač-e žen-y stanc-e lod-e miestnosť-i
	mest-á mor-ia poschod-ia dievč-at-á

chlapc-i peš-y lekárň-e
človek – ľudia dieťa – deti deň – dni
stôl – stoly kôš – koše

Obr. č. 2 (Křížom-krážom Slovenčina A1, 2007, s. 58)

Gramatická kategória mužskej osoby / mužskoosobovosti v lingvodidaktike slovenčiny

Na úrovni A1 upozorňujeme v gramatických tabuľkách pri N a A pl. graficky (piktogram muž a zmenou pozície piktogramu pes, obr. č. 2) na existenciu špecifickej gramatickej kategórie mužskoosobovosti v pluráli v slovenčine. Gramatická kategória mužskej osoby existuje v súčasnosti ako osobitný gramatický jav iba v západoslovanskom makroareáli. Zo slovanských jazykov túto kategóriu v pluráli vyjadrujú slovenčina, poľština a horná lužická srbčina osobitnými koncovkami pre osobné maskulína v nominatíve množného čísla (slov. *-i, -ia, -ovia*) a pádovou homonymiou medzi genitívom a akuzatívom plurálu (slov. *-ov*). Napriek existencii tejto kategórie a jej používaniu v poľských a lužickosrbských gramatikách sa v slovenských gramatických príručkách táto kategória a s ňou spojený pojem mužskoosobovosti používa iba okrajovo. V roku 1966 J. Horecký v práci *Model gramatického rodu v západoslovanských jazykoch* konštatoval fakt, že slovenčina má päť rodov. Formalizáciou gramatického rodu dokázal pôsobenie gramatickej kategórie mužskej osoby v slovenčine⁴. Domnievame sa, že je veľmi dôležité, aby sa táto kategória viac používala pri vysvetľovaní javov z oblasti slovenskej morfológie, pretože determinuje nielen tvary maskulín, ale aj ostatných slovných druhov s mennou deklináciou, ktoré vyjadrujú zhodu s nadradeným substantívom. Stojí za dvoma základnými opozíciami v pluráli: 1) opozícia osobné maskulína (MPers.) : ostatné substantíva (n-MPers.) *pekní muži, kolegovia* vs. *pekné psy, plány, počítače, ženy, stanice, mestá, dievčatá*; 2) opozícia osobné maskulína (MPers.) : neosobné maskulína (MnPers.) : feminína a neutrá (Fem. + Neut.) *tí dvaja pekní muži, kolegovia* vs. *tie dva pekné psy, plány, počítače* vs. *tie dve pekné ženy, stanice, mestá, dievčatá*.

Adjektíva, pronomína a numeráliá

Do kontaktu s pronomínami, adjektívami a numeráliami a ich paradigmou prichádzajú študenti už v úvodnej lekcii. Tieto však evidujú pasívne vo forme základných informácií o hlavných postavách učebnice (*Róbert, 30 rokov*) alebo vo forme prvých fráz (*Ďakujem, aj vám. Aj mňa. Dobrú noc*). V tejto fáze numeráliá ešte nepoznajú, zopakujú ich po vyučujúcom. Význam adjektíva a pronomína si osvojujú

⁴ Rozkladom tvarových súborov na podmnožiny pomocou fráz dospel k opozíciám: a) opozícia (MPers.) : (n-MPers.) – vo fráze *dobrych ..., z ktorých všetci / z ktorých všetky*; b) opozícia (MPers.) : (MnPers.) : (Fem. + Neut.) – vo fráze *dobrych ..., z ktorých dvaja/dva/dve*; c) opozícia (Mask. + Neut.) : (Fem.) – vo fráze *dobrych ..., z ktorých od každého / od každej*; d) opozícia (Mask.) : (Neut.) : (Fem.) – sa realizuje vo frázach *dobrych ..., z ktorých každý/každá / každé*; e) opozícia (Anim.) : (nAnim.) : (Neut.) : (Fem.) – *dobrych ..., z ktorých každého/každý/každú/každé*;

v rámci celej frázy, preklad ktorej nájdú v slovensko-anglickom slovníku na konci učebnice. Prípadné otázky študentov (primárne Neslovanov) týkajúce sa rôzneho zakončenia prídavných mien (*Dobry deň. Dobré ráno. Dobrú noc.*) ponúkajú priestor na poukázanie na flektívnosť jazyka, prítomnosť gramatického rodu substantív, ktorý determinuje aj tvar adjektív.

Adjektívna paradigma

Komunikatívno-pragmatický prístup výkladu gramatiky v učebnici Krížom-krážom A1 ovplyvnil i výber najfrekvencovanejších adjektív, ktoré si študent osvojí ako dvojice opozít (KK A1, s. 42–43, *pokazený – opravený, vybitý – nabitý, obsadený – voľný*). Tieto primárne predstavujú lexiku spadajúcu pod tvrdú paradigmú adjektív, čo potvrdzuje fakt, že štatisticky tvorí lexikálne minimum tejto učebnice 90 % prídavných mien skloňovaných podľa vzoru *pekný*. Korpus týchto adjektív je síce rozsiahly i vďaka prítomnosti odvodených prídavných mien s frekvencovanými slovotvornými sufixmi *-ový, -ský, -ný* (*aprílový, slovenský, ovocný*) alebo adjektíválií (*recepčný*), no i bez nich by bol počet adjektív s mäkkou paradigmou neporovnateľne nižší.

Na tvaroch doteraz naučených pádov (A1 – nominatív, akuzatív, inštrumentál, lokál) je vzor cudzí konfrontačne prezentovaný na úrovni A2 (KK A2, s. 18 – *pekný vs. cudzí*) a je predprípravou na stupňovanie adjektív. Prídavné mená podľa vzoru cudzí v A1 predstavujú najmä deriváty odvodené od substantív pomenúvajúcich dni v týždni alebo adverbií (*pondelňajší, zajtrajší*), druhové posesívne adjektíva (*kurací, morčací*) či adjektíváliá (*spolubývajúci*) alebo ordináliá (*tretí, tisíci*).

Pri vysvetľovaní adjektív sa na začiatku uvádzajú jednoduché otázky (*Aký? Aká? Aké?*) a prehľad typických sufixov adjektív (tvrdá paradigma: *-ý, -á, -é*). Zároveň je uvedené aj upozornenie na dodržiavanie zákona o rytmickom krátení v slovenčine. Informatívne sa tu uvádza i predikatívna pozícia adjektív (KK A1, s. 43 – *Strom je hrubý.*), ktorej sa venuje väčšia pozornosť pri nominatíve plurálu (KK A1, s. 60 – *Akí sú tí muži? Tí muži sú pekní.*).

Pre jednoduché tvorenie foriem posesívnych adjektív (vzor *otcov, matkin*) sme zaradili výklad tejto gramatiky k posesívnym pronomínám v tretej lekcii a aj v tomto prípade sme nahradili klasické vzory novými tvarmi *Róbertov a Zuzanin*. Tieto tvary sú odvodené od mien hlavných postáv, vďaka čomu majú v učebniciach tejto série vysokú frekvenciu.




Pronominálna paradigma

V učebnici Krížom-krážom A1 (s. 27) sú ako prvé prezentované personálne pronomína doplnené o graficky prehľadný komentár vysvetľujúci: 1. úlohu pronomín vo formálnej i neformálnej komunikácii (*ty – tykáme, vy – vykáme*); 2. používanie personálnych pronomín oni/ony pomocou symbolov (piktogramy osôb a predmetov), na ktoré zámeno odkazuje; 3. princíp používania personálnych pronomín v neakcentovanej a akcentovanej pozícii vo vete (*Volám sa Peter. Nie, ja sa volám Peter.*); Na tento jav sa poukazuje i v nasledujúcom výklade konjugácie verb (*byť – (ja) som, čítať – (ja) čítam*). Paradigma personálnych pronomín sa prezentuje v učebnici postupne podľa poradia vysvetľovania pádov (nominatív, akuzatív, inštrumentál, lokál), a to v ich neakcentovanej pozícii (*Čakám ťa.*), v akcentovanej pozícii (*Teba čakám.*), v pozícii po predložke (*Čakám na teba.*). Pomocou piktogramov (KK A1, s. 78) sa poukazuje na špecifické tvary pronomína *on* v akuzatíve po predložke odrážajúce mužskoosobovosť (*on: neho /-ňho, piktogram muž*) vs. nemožskoosobovosť (*on: -ň, životnosť –*

piktogram pes a neživotnosť – piktogram stôl) maskulín. Na stranách 44–45 sa venuje pozornosť posesívnym (*môj, tvoj*) a interogatívnym pronomínám (*Aký? Ktorý? Čí?*) s ohľadom na koncepciu výkladu gramatiky, ktorá z lingvodidaktického hľadiska kladie dôraz na jednoduché a prehľadné predstavenie danej problematiky.

Na úrovni A1 je veľmi dôležité a pre správnu komunikáciu nevyhnutné osvojiť si analogické tvorenie indefinitných (*niekto, niekedy*) a determinatívnych pronomín (*nič, nikdy*) v kontexte výkladu dvojitej negácie v slovenčine (*Nikto neprišiel.*)

Demonstratíva sú ako jediné zo zámen súčasťou gramatických tabuliek vzťahujúcich sa na jednotlivé pády (*ten pekný muž, (s) tým pekným mužom*). Zvolili zjednodušený prístup k prezentácii paradigmy a zámerne vynechali numeráliá, posesívne pronomína a mäkkú paradigmu adjektív.

M 	M   TT	F + N
dva muži	dva domy, psy	dve kamarátky, kiná
traja kamaráti	tri počítače, kolegyne, autá	
štyria kolegovia	štyri kostoly, ženy, námestia	

M 5 – †	dolár frank → -ov rubel →	F, N 5 – †	koruná – korun librá – libier euró – eur
---------	---------------------------------	------------	--

Obr. č. 3 (*Križom-krážom Slovenčina A1*, 2007, s. 61)

Numerálna paradigma

Napriek tomu, že už na začiatku učebnice je k dispozícii tabuľka so základnými a radovými číslovkami, v knihe *Križom-krážom A1* sa kladie dôraz najmä na osvojenie si kardinálií. Osobitná pozornosť (obr. č. 3) sa venuje opozícii mužskoosobovosť (*dvaja, traja, štyria*) vs. nemožskoosobovosť (*dva/dve, tri, štyri*). Pri výklade foriem numerálií 2, 3, 4 sa upozorňuje aj na väzbu s genitívom v prípade čísloviek 5 a vyššie, ktoré sa precvičujú tiež na obmedzenom počte substantív (názvy svetových mien: *dolár, euro – 5 eur, 6 dolárov*). Otázka osvojenia si ordinálií je relevantná pri vyjadrení dátumu a času v slovenčine (*pol piatej, o štvrtej, šiesteho januára*).

Záver

V tomto príspevku sme venovali pozornosť zmenám vo výklade menných deklinačných vzorov v slovenčine z lingvodidaktického hľadiska. K týmto zmenám došlo pri príprave didaktizovanej podoby klasifikácie tradičných menných vzorov a ktoré vyplynuli z komunikatívno-pragmatického zamerania učebníc série *Križom-krážom*. Zjednodušená a inovatívna koncepcia na praktické osvojenie si mennej deklinácie je určená širokej heterogénnej skupine učiacich sa, ale rovnako slúži aj ako doplnkový komparatívny materiál pre slovakistov a slavistov. Pre potreby vyučovania slovenčiny pre cudzincov sa ukázalo praktické nahradit' klasické vzory novými frekventovanými slovami, vďaka ktorým si cudzinci lepšie a ľahšie osvoja danú paradigmu.

Literatúra

- Czambel, S.: *Rukoväť spisovnej reči slovenskej*. Turčiansky Sv. Martin 1919.
- Damborský, J.: *Slovenská mluvnica pre stredné školy a učiteľské ústavy*. Nitra 1930.
- Habovštiaková, K.: Vývin slovenského skloňovania podstatných mien od Štúra. *Slovenská reč*, 2, 1956, č. 3–4, s. 241–254.
- Hattala, M.: *Mluvnice jazyka slovenského*. Prešpork 1852.
- Hattala, M.: *Mluvnice jazyka slovenského*. Pešť 1864.
- Horecký, J.: Model gramatického rodu v západoslovanských jazykoch. *Jazykovedný časopis*, 17, 1966, č. 1, s. 3–11.
- Kamenárová, R.: Paradigmatika maskulín v Slovanskom jazykovom atlase. In: *Jazykovedné štúdie*, 28. *Súradnice súčasnej slovanskej dialektológie*. Bratislava, Veda 2010, s. 72–78.
- Kamenárová, R.: Komunikatívny prístup ku gramatike slovenčiny ako cudzieho jazyka v sérii učebníc *Krížom-krážom*. In: *Studia Academica Slovaca*, 43. Bratislava, Univerzita Komenského 2014, s. 246–260.
- Kamenárová, R. – Španová, E. – Tichá, H. – Ivoríková, H. – Kleschtová, Z. – Mošaťová, M.: *Krížom-krážom. Slovenčina A1*. Bratislava, Univerzita Komenského 2007.
- Muziková, K.: *Vývin kodifikácií v druhej polovici 19. storočia* (dizertačná práca). Bratislava, Univerzita Komenského 2008.
- Pekarovičová, J.: *Slovenčina ako cudzí jazyk – predmet aplikovanej lingvistiky*. Bratislava, Stimul 2004.
- Štúr, Ľ.: *Nauka reči slovenskej*. I. Text (faksimile). Bratislava, Veda 2006.
- Žigová, Ľ.: O mennom rode vo vyučovaní slovenčiny ako cudzieho jazyka. In: *Slovenčina (nielen) ako cudzí jazyk v súvislostiach*. Bratislava, Univerzita Komenského 2011, s. 157–165.

Summary

*The paper analyses the declensions of nominal paradigms in the Slovak language textbooks *Krížom-krážom* (level A1 – B2), which were created as part of a project in association with the Ministry of Education, Science, Research and Sport of the Slovak Republic – Educational Programme Slovak as a Foreign Language. The project was realised by the team of researchers and co-researchers *Studia Academica Slovaca* – Centre of Slovak as a Foreign Language at the Faculty of Arts, Comenius University in Bratislava. The authors illustrate the linguo-didactic motivation behind the selection and sequence of the explanation of particular paradigms of nouns, adjectives, pronouns and numerals in the aforementioned textbooks, taking into consideration the needs of beginners when learning the declension system of Slovak as a Slavic inflected language. The paper likewise evaluates changes in the explanation of these grammatical phenomena which had been carried out while preparing the didactic version of the classification of traditional nominal paradigms, in light of the communicative-pragmatic orientation of the textbooks. The simplified and innovative conception for the practical acquisition of nominal declension is aimed at a broad and heterogeneous group of learners, but it also serves as additional comparative material for Slovak and Slavic Studies researchers.*

KDE A KAM? JAK NERODILÍ MLUVČÍ CHYBUJÍ

Mgr. Radomila Kotková

Univerzita Karlova v Praze, Ústav jazykové a odborné přípravy, ČR

„Šli jsme do diskotéky a potom pili vína na hospodu.“ S podobnými chybami se u studentů češtiny setkáváme velice často. Flektivní podoba češtiny s bohatou strukturou konjugačních a deklinačních paradigmat představuje pro studenty češtiny obrovskou výzvu, kterou mnozí nikdy nezdolají. A pokud je ještě výběr tvaru komplikován několika pravidly, chybovost se zvyšuje. A právě to je případ použití příslovečných určení místa na otázku „Kde?“ a „Kam?“. V nich, lidově řečeno, může mít student gramatický „guláš“.

Jak zlepšit výklad těchto jevů? Domníváme se (a výzkumy v oblasti SLA – Second Language Acquisition – nám mohou být příkladem), že pro metodiku jazyka i zpětnou vazbu konkrétního vyučovacího procesu může být významným prostředkem analýza chyb, které se v produkci studentů objevují. Z tohoto důvodu jsme se pokusili podívat i na problematiku příslovečných určení místa prostřednictvím analýzy chyb¹.

Náš příspěvek vychází z výsledků chybové analýzy textů studentů češtiny ze studijního střediska ÚJOP UK Albertov. Analýze byly podrobeny texty písemné produkce vybraných studentů s mateřským jazykem neslovanským (rozdělených podle toho, jestli jejich jazyk patří, či nepatří do indoevropské skupiny jazyků) od úrovně 0 až po úroveň B1 (Jedná se o skupiny textů Psaní 1 po prvním měsíci výuky, Psaní 2 po druhém měsíci výuky, Psaní 3 po třetím měsíci výuky, Semestrální test 1 na úrovni A2, Semestrální test 2 na úrovni B1).

V případech příslovečných určení místa na otázku „Kde?“ a „Kam?“ se musíme podívat na analýzu chyb v akuzativu, genitivu, lokálu a také na chyby v prepozicích spojujících se s těmito pády.

Akuzativ (A)

Akuzativ singuláru je první formou jmen, kterou se studenti češtiny učí systematicky tvořit a seznamují se s jeho funkcí (v Lekci 4 se sice setkávají s lokálem singuláru v příslovečném určení místa, ale jen jako s modelem). V učebnici *New Czech Step by Step* (NCSbS) je téma akuzativu náplní gramatického učiva 5. lekce, avšak studenti se s určitými tvary akuzativu setkávají už v prvních třech dnech výuky v rámci Audioorálního kurzu,² kdy si fixují spojení určitých sloves s předmětem (např. „Píše domácí úkol, čte noviny.“). Z této předchozí znalosti akuzativu vychází výklad příslovečného určení místa na otázku „Kam?“ a příslovečného určení účelu („Půjdeme na oběd, na koncert“ apod.) v Lekci 8 v učebnici NCSbS. V námi zkoumaných textech jsme se tedy setkávali s formou akuzativu již v prvních obdobích (Psaní 1 a 2), zde však byl akuzativ užíván ve funkci přímého předmětu a v příslovečných určeních času. Ve funkcích adverbiale na otázku „Kam?“ a v adverbiale účelu se akuzativ objevuje od Psaní 3.

Právě v pokročilejších stádiích (od Psaní 3) se velké množství chyb v akuzativu realizuje ve funkci adverbiale místa (a účelu). V Tabulce 1 jsou to především chyby typu 2, kdy je akuzativ zaměňován jiným

¹ Více o chybové analýze Corder (Corder, 1985).

² Hronková, L: Úvodní audioorální kurz češtiny pro výuku zahraničních studentů, ÚJOP UK 1994.

pádem, především genitivem a lokálem: Např. *Šla do diskotéky* (na diskotéku) (J2, P3). *Jdeme na hradě* (na hrad) (N, Sem1). Jedná se tedy o záměnu v důsledku záměny prepozic *na/do*, záměna lokálem je důsledek nerozlišení místního určení statického a směrového (otázky „Kde?“ a „Kam?“). Zatímco v Psaní 3 tyto chyby byly jen 5% podílem chyb v akuzativu, v semestrálním testu 1, tj. na úrovni A2 takové chyby tvořily 48 % chyb v akuzativu. Později se jejich počet trochu snížil, ale i na úrovni B1 je jich celkem dost – 22 % z celkového počtu chyb v akuzativu.

Tabulka 1: Zastoupení početnějších chyb A v jednotlivých testech

	2) záměna – Nomin.	3) záměna – jiný pád	4) záměna – koncovka A	5a) chybné užití A – Nom.	5b) chybné užití A – jiný pád
Psaní 1	58 %	-	-	42 %	-
Psaní 2 ³	73 %	-	9 %	-	13 %
Psaní 3 ⁴	11 %	5 % (G)	7%	5 %	47 %
Semestr 1.	12 %	48 % (G, L)	19 %	-	-
Semestr 2.	11 %	22 % (G, L, D)	35 %	5 %	27 % (G, L, D, I)

(zaokrouhleno na celá procenta)

Akuzativ je také nadužíván na místě jiných pádů. Tento typ je typem chyby 5. Zatímco v počátcích osvojování to bylo na pozici nominativu ve funkci subjektu (typ 5a), od Psaní 2 akuzativ chybně nahrazuje především genitiv a lokál (typ 5b), v menší míře i ostatní pády.⁵ Při chybném užívání akuzativu ve funkci příslovečného určení místa hraje opět roli problematika nerozlišení místního určení statického a směrového. Např. *Pili piva na hospodu, tancoval na diskotéku* (Mg3, P3)⁶. Tyto záměny jsou frekventované (7x v Psaní 3, 2x v Sem1, 6x v Sem2), objevují se u mnoha národností a opět přetrvávají i na úrovni B1.

Genitiv (G)

Genitivu singuláru je v učebnici NCSbS věnováno hodně prostoru, celá Lekce 11 a 12. Kromě funkce genitivu v místních určeních (s prepozicemi *do, z, od, blízko, vedle, u* atd.) a genitivu s ostatními prepozicemi (*bez, kromě, podle* atd.) se vysvětlují a procvičují i funkce genitivu kvantitativního, partitivního a posesivního. V textech studentů z prvního i druhého semestru se vyskytuje genitiv především v místních a časových určeních, výskyt genitivu partitivního a posesivního je minimální.⁷

³ Celkový počet chyb pod 10.

⁴ Celkový počet chyb pod 10.

⁵ Např. *lekci češtinu* (češtiny) (A, P2). Nejvíce je to opět na pozici genitivu *Jdu na kavárnu* (do kavárny) (T1, P2), či lokálu (*A tam jsme lyžovali [...] na čtyři jiné lyžařské areály* (ve čtyřech lyžařských areálech) (AJ1, Sem2), instrumentálu – *Ona za všechno (se vším) mi pomohla* (Alb1, Sem2). V těchto obdobích je již akuzativ fixovaným pádem, proto se nadužívá i místo méně osvojených tvarů. Např. *mluvila kamaráda* (s kamarády) (Mg3, P3).

⁶ Zkratka označuje mluvčího (Mg3 je 3. mluvčí s mateřským jazykem mongolským) a text, ze kterého je příklad (P3 je text ze skupiny textů psaných po 3. měsíci výuky). Seznam zkratk pro identifikaci dat se nachází na konci příspěvku.

⁷ Zaznamenali jsme ojedinělý výskyt, např. *Protože, kolo děti nefunguje* (K2, Sem2); *lekci češtinu* (lekci češtiny) (A, P2).

Genitiv plurálu je obsahem výuky až ve druhém semestru a v prvních čtyřech obdobích se v textech objevuje ve velmi malé míře (1x P3, 2x Sem1). Výjimkou je kvantitativní genitiv v příslovečném určení času, genitiv plurálu *hodin* v Psaní 2 a 3, který je s vysokou správností zafixován jako hotová formule.⁸ Až v pozdějším období, ve 2. semestrálním testu, máme zaznamenaných 22 plurálových výskytů genitivu ze sedmdesáti devíti případů genitivu.

Chyby v genitivu jsou stejného typu, jako chyby v akuzativu: v minimální míře se objevuje neexistující koncovka, více jsou zastoupeny záměny nominativem (46 %) a jinými pády (38 %) a v malé míře i chybné užití genitivu na pozici jiných pádů (8 %).

Nejčastější systematickou chybou genitivu je záměna nominativem. Tato chyba je důsledkem strategie zjednodušení a v pozdějších stádiích osvojení se objevuje především u slov, která mají např. nějaké výjimky v koncovkách, a u méně zafixovaných tvarů genitivu plurálu.

Pro naše zkoumání je důležité, že častá funkční chyba je záměna genitivu lokálem (33 % chyb G), která je spojena i se záměnou prepozic *na/do*, případně *v/do*. Záměna lokálem může být spojena se záměnou prepozice: *Jedu na hospodě* (do hospody) (T2, P2). *A potom jdeme v čajovně* (do čajovny) *na čaj* (N, Sem1). *Jít na koncert na divadle* (do divadla) (AJ3, Sem1), ale objevuje se i ve spojení se správnou prepozicí *do*: *Půjdu do hospodě* (hospody) (Š1, P2), *do kině* (kina) (Š3, Alb2, J2, P3).⁹

Ve sledovaných obdobích tato chyba nevykazuje velké tendence ke zlepšení, předpokládáme tudíž možnou fosilizaci. Zajímavé je, že se tvar lokálu, který je pouze anticipovaný v Lekci 4, prosazuje mnohem silněji na pozici genitivu, pádu, na který se soustředí celé dvě lekce (přibližně 2 týdny výuky, tj. 50 hodin). A to dokonce i po signálním slovu pojícím se výhradně s genitivem, prepozicí *do*. *Půjdu do hospodě* (hospody) (Š1, P2), *do kině* (kina) (Š3, Alb2, J2, P3). Nabízelo by se vysvětlení, že v komunikaci se prosazuje lokál více, což ale neodpovídá zjištěním o frekvenčním výskytu českých pádů.¹⁰ Podle nás může být vyhýbání se genitivu způsobeno komplikovaností a obsáhlostí výkladu funkcí genitivu, které mohou být osvojování na škodu.¹¹

Ve výše uvedených případech záměny lokálem se vyskytuje převážně koncovka lokálu *-e/-ě*, která je společná tvrdým vzorům všech rodů. Naproti tomu u tvarů genitivu je v koncovkách větší různorodost. I tento aspekt může napomoci tomu, že studenti „sáhnou“ po lépe osvojitelném tvaru lokálu, jenž byl představen zjednodušeně, v jedné významově srozumitelné funkci a jen se základním repertoárem koncovek.

Další zajímavou skutečností je, že genitiv naopak nemá tendenci prosazovat se více na pozici lokálu, nemá sklon k nadměrnému užití, což by také ukazovalo na obtížnější osvojitelnost genitivu, způsobenou (či posílenou) komplikovanou prezentací tohoto gramatického jevu.

⁸ Z 59 výskytů jsou jen 4 chybné a je zřejmé, že se jedná spíše o přeřeknutí. Z výše uvedených důvodů (nejedná se o systematickou znalost genitivu plurálu) tvar *hodin* do statistik genitivu nezahrnujeme.

⁹ Pod vlivem této záměny se objevuje lokál i ve spojení s jinými prepozicemi. Např. *u moři* (moře) (Aj4, Sem2), *daleko od centru* (centra) (Mg1, Sem1).

¹⁰ Jelínek – Bečka – Těšitelová (1961, s. 86) uvádějí genitiv singuláru jako tvar frekventovanější než lokál.

¹¹ Domníváme se tedy, že by zjednodušení pedagogické gramatiky genitivu prospělo. To bychom doporučovali i vzhledem k faktu, že posesivní a partitivní funkce genitivu studenti ve své produkci téměř neužívají.

Lokál (L)

S tvarem lokálu se studenti našich kurzů setkávají už v prvních dnech výuky díky obsahu audioorálního kurzu, kde se v prvních textech vyskytují příslovečná určení místa (např. *na stole, v pokoji, ve třídě*) a studenti jejich význam chápou díky vizuální opoře. Také v učebnici NCSbS se tvary lokálu v omezené míře uvádí už v Lekci 4 (oddíl „Tom je v České republice. Bydlí v Praze.“), protože obsahově doplňují konstrukce se slovesem *být*.¹² Gramatický výklad je maximálně redukován: „Pozorujte: hotel – v hotelu, restaurace – v restauraci, škola – ve škole.“ (Holá 2009, s. 46)

Systematické tvoření lokálu a jeho užití i v dalších funkcích je na programu až v Lekci 14, tj. přibližně ve dvanáctém týdnu prvního semestru. V textech studentů se však lokál singuláru s poměrně vysokou správností (jen 4 chyby) objevuje již v Psaní 3 (23 výskytů), protože je užíván ve frekventovaných, dobře zafixovaných spojeních. Jedná se právě o funkci adverbiale místa na otázku „Kde?“. Např. *v Praze* (Š1, P3), *studuju na univerzitě* (Š3, P2), *hraju na pocitaci* (T1/T2/Ř, P2). V této fázi osvojování studenti lokál používají jen jako formuli, například v příslovečném určení času *o víkend* (Ř/Č/K2, P2). U méně používaných slov už chybují. Např. *Musím nakupovat na obchod* (Č1, P2). Škála chyb je stejná jako u předchozích pádů, vyskytují se záměny jinými pády a chybné užití.

Tabulka 2: Zastoupení početnějších chyb L v jednotlivých testech

	záměna Nomin.	záměna Akuzativ	záměna Genitiv	chybné užití L – A	chybné užití L – G
Psaní 2 ¹³	-	-	-	1 %	99 %
Psaní 3	23 %	41 %	-	12 %	23 %
Semestr. 1	28 %	11 %	-	17 %	40 %
Semestr. 2	32 %	24 %	8 %	-	30 %

Jak můžeme vidět v Tabulce 2, dvě třetiny chyb v lokálu jsou spojeny s tvary akuzativu a genitivu. Lokál je téměř ve stejné míře zaměňován s genitivem (39 % chyb L) a s akuzativem (33 % chyb L) a většina těchto chyb se týká právě příslovečného určení místa. Záměna s genitivem se uskutečňuje především na obligatorních pozicích genitivu (jedná se o nadužívání lokálu) – např. *Jedu na hospodě* (do hospody) (T2, P2). [...] *šela do kině* (kina) (Alb2, P2). Akuzativ se naopak více realizuje na obligatorních pozicích lokálu (nahrazování lokálu akuzativem). Např. *Bavila jsem se na diskotéku* (diskotéce) (Alb2, P3). *Tancovala v hospodu* (hospodě) (K2, P3). Tyto záměny úzce souvisí také s chybami v použití prepozic.

Chyby v prepozicích

Jak jsme mohli vidět už na předchozích příkladech, v případě příslovečných určení místa na otázku „Kde?“ a „Kam?“ se vyskytuje mnoho chyb záměny prepozic (případy vynechání prepozice se vyskytly jen ojediněle a byly zřejmě jen ojedinělým selháním pozornosti). Jedná se o různorodé kombinace záměny prepozic *do, na + A, na + L a v*, tedy všech prepozic, které se užívají v těchto příslovečných určeních.

¹² Objevují se slovní spojení: v Anglii, v České republice, v Praze, v malém penzionu, ve škole, v kanceláři, v centru, v kině, v divadle, v restauraci, v hospodě.

¹³ Celkový počet chyb pod 10.

Zaznamenali jsme tyto typy chyb (v pořadí od nejnižšího výskytu):

- a) *na* (+A) místo *na* (+L): např. *studuju na univerzitu* (na univerzitě) (Š3, Sem2);
- b) *na* (+L) místo *na* (+A): např. *jedeme na hradě* (na hrad) (N, Sem1);
- c) *do* (+G) místo *v* (+L): *plaval jsem do bazén* (Š1, P2);
- d) *v* (+Lok) místo *do* (+G): *jdeme v čajovně* (N, Sem1);
- e) *na* (+L) místo *do* (+G): *šela na hospodě* (Alb2, J1, J2);
- f) *do* (+G) místo *na* (+A): např. *šla do diskotéky/ diskotéku* (na diskotéku) (J2, Č, P3);
- g) *na* (+A) místo *v* (+L): např. *byla na hospodu* (Ř1, P3), *bavila na diskotéku* (bavila se na diskotéce) (N2, P3);
- h) *na* (+A) místo *do* (+G): např. *jdu na kino* (do kina) (Š3, P2), *jdu na kavárnu* (do kavárny) (T1, P2);

Tyto různorodé záměny ukazují velké komplikace nerodilých mluvčích s osvojením distribuce prepozic *do* a *na*, stejně jako s rozlišením statického a směrového určení místa, komplikovaného ještě homonymií prepozic *na* (+A) a *na* (+L). Původ těchto chyb spočívá podle nás převážně v intralingválním transferu, ale zčásti tyto chyby mohou být naučené, podpořené zjednodušeným výkladem problematiky či metodami nácviku jevů.

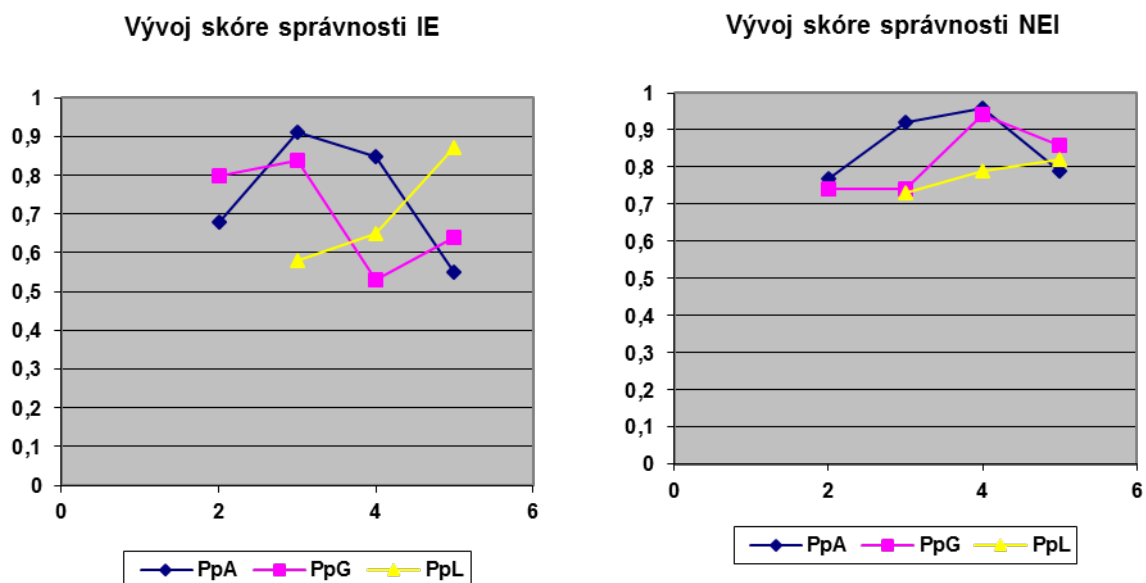
V učebnici NCSbS se v Lekci 8 prezentují spojení prepozic *na/do/k* se slovesy *jít* a *jet* najednou, ve významové distinkci *dovnitř x na povrch x do blízkosti*. Předpokládá se, že studenti by měli mít tvar akuzativu již zafixovaný, proto se zde systematicky věnují těmto „na slovům“, slovní spojení s prepozicí *do* jen dotvářejí celistvý kontext a autorka se k nim vrací až v Lekci 10, což je přibližně o 2 týdny později (avšak ani zde není podle nás cvičení na používání prepozice *do* s tvarem genitivu *dostatek*). Prepozice *na* je osvojována dříve a je jí také v učebnici věnováno více prostoru než prepozici *do*, je celkově frekventovanější (užívá se i ve slovesných vazbách i v adverbiale místa statickém). Důsledkem tohoto přístupu je tedy nadužívání prepozice *na*.

V rámci naší analýzy jsme také vypočítávali tzv. skóre správnosti, ve kterém se porovnává počet správných a chybných užití jevu. Skóre správnosti počítáme podle vzorce, který Pica (uvádějí Gass – Selinker 2008, s. 54) uvádí jako nejobektivnější, 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). Stoprocentně správné užití jevu by znamenalo skóre 1. Podle skóre správnosti můžeme usuzovat na míru osvojení daného jevu. Vysokou a poměrně stabilní správnost jsme od počátečních stádií pozorovali u akuzativu (kolem 0,8–0,9), u prepozic s akuzativem ve vyšších stádiích správnost klesá (u IE z 0,81 na úrovni B1 až na pouhých 0,55), právě v souvislosti s příslovečnými určeními místa. Genitiv a prepozice s genitivem mají nižší správnost (0,7–0,8), v předposledním či posledním zkoumaném období také správnost klesá (na úrovni A2 u IE až na 0,53) (viz Grafy 1 a 2).¹⁴ Oproti tomu prepozice s lokálem vykazují ve vyšších obdobích stoupající

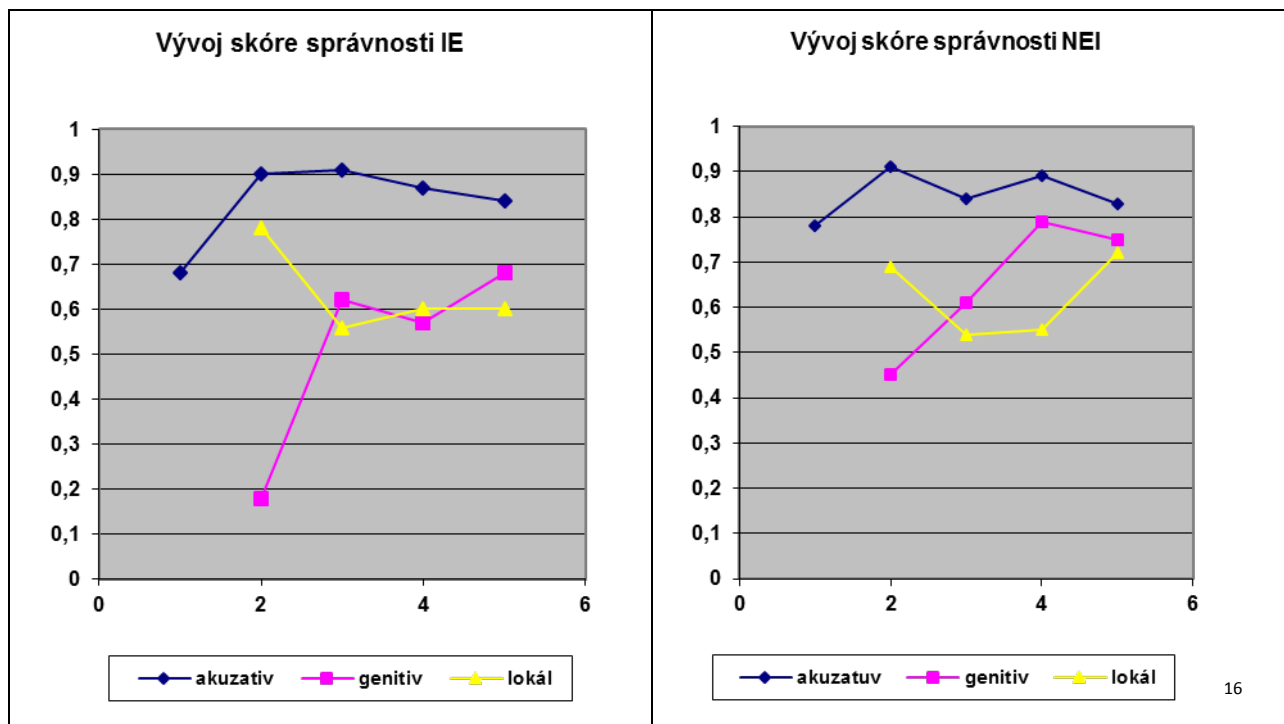
¹⁴ Na poměrně vysoké správnosti prepozic s genitivem u neindoevropských studentů se podílí výskyt příslovečných určení na otázku „Kde?“ (např. s prepozicí *blízko*), které jsou snadněji osvojitelné díky své významové jednoznačnosti.

tendenci správnosti (na B1 až 0,87 u IE). Lokál se také o něco méně prosazuje na pozicích ostatních pádů.¹⁵

Graf 1: Vývoj skóre správnosti prepozic



Graf 2: Vývoj skóre správnosti u jmenných tvarů



¹⁵ Rozdíly v osvojování se však projevují více u indoevropských studentů, neindoevropští mají na úrovni B1 velmi podobnou správnost (kolem 0,8) jak u jmenných tvarů, tak u prepozic.

¹⁶ Na poměrně vysoké správnosti prepozic s genitivem u neindoevropských studentů se podílí výskyt příslovečných určení na otázku „Kde?“ (např. s prepozicí *blízko*), které jsou snadněji osvojitelné díky své významové jednoznačnosti.

Závěr

Zdá se tedy, že na velkém počtu chyb v příslovečných určeních místa se podílí problémy s osvojováním genitivu, jež mohou být způsobeny (nebo posíleny) velmi komplikovanou prezentací mnoha funkcí genitivu v učebnici NCSbS. Bylo by tedy možná přínosnější vypustit systematický výklad genitivu partitivního a kvantitativního (v textech na úrovni A2 byl používán minimálně¹⁷). Zdá se nám, že redukce funkcí genitivu na této úrovni by mohla přispět k jeho lepší osvojitelnosti. Zároveň by bylo možné věnovat se více příslovečnému určení místa na otázku „Kam?“.

Analýza také ukázala již v počátečních obdobích poměrně vysokou správnost užívání lokálu v příslovečném určení místa. Tato skutečnost by se dala využít při učení dvou základních rozdílných významů v příslovečných určeních místa (statického a dynamického). Pokud je lokál s prepozicí v dobře osvojitelný, potom bychom ve výkladu rozdílů odpovědí na otázky „Kde?“ a „Kam?“ mohli vyjít z příslovečného určení statického (s prepozicí v) a využít jeho jasnější distinkci od příslovečného určení směrového s prepozicí *do*. To by pro studenty možná bylo méně matoucí než použití prepozice *na* v těchto významově odlišných místních určeních. Tento postup by také mohl snížit výskyt nadužívání akuzativu a prepozice *na* na pozicích, které vyžadují prepozici *do* nebo *v*.

Zkratky pro identifikaci dat

P1	Psaní 1 (1. skupina textů)	A	Texty od mluvčího s MJ arabským
P2	Psaní 2 (2. skupina textů)	Alb	Texty od mluvčího s MJ albánským
P3	Psaní 3 (3. skupina textů)	Aj	Texty od mluvčího s MJ anglickým
Sem1	Semestrální test 1 (4. skupina textů)	J	Texty od mluvčího s MJ japonským
Sem2	Semestrální test 2 (5. skupina textů)	K	Texty od mluvčího s MJ korejským
		Mg	Texty od mluvčího s MJ mongolským
		N	Texty od mluvčího s MJ německým
		Ř	Texty od mluvčího s MJ řeckým
		Š	Texty od mluvčího s MJ španělským
		T	Texty od mluvčího s MJ tureckým

Literatura

Corder, S. P.: *Error analysis and Interlanguage*. Oxford, Oxford University Press 1986.

Ellis, R.: *Second language acquisition*. Oxford, Oxford University Press 2005.

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

Hrdlička, M.: *Předložky ve výuce češtiny jako cizího jazyka*. Praha, Karolinum 2000.

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

Korčáková, J.: *Chyba a učení cizím jazykům*. Hradec Králové, Gaudeamus 2005.

¹⁷ Protože však úroveň A2 vyžaduje zvládat téma nakupování, genitiv měrných jednotek by mohl být učen jako formule, použití genitivu partitivního by tudíž mohlo být vypuštěno např. díky formulaci: Chtěl bych salám, 10 dkg (deka).

Kotková, R.: Co testovat? (SERR, sylaby a reálná kompetence). In: *Výuka a testování cizích jazyků v kontextu Společného evropského referenčního rámce (SERR)*. Praha, Univerzita Karlova v Praze, Ústav jazykové a odborné přípravy, 2012, str. 40–45.

Summary

The paper deals with problems students of Czech language with expression of an answer to questions “Where?” and “To where?” This issue is related to morphology errors and errors in prepositions, specifically errors in an accusative, a genitive and a locative case. We try to found improvement in the methodology of teaching these phenomena using error analysis. The findings are based on error analysis of essays by students studying in semester long courses of Czech for foreigners at ILPS of Charles University in Prague (students with non-Slavic mother tongues).

MLUVNICE PROSTŘEDNICTVÍM AUTENTICKÝCH MATERIÁLŮ

Mgr. Yveta Linhartová, Ph.D.

Univerzita Pardubice, ČR

Cíl provedeného šetření

Cílem této studie bylo ověřit předpoklad, že student technického zaměření si obtížné mluvnické jevy osvojí efektivněji na autentických textech z vlastního studijního oboru. Průzkum byl proveden na dvou skupinách studentů prvního ročníku navazujícího studia na Dopravní fakultě J. Pernera Univerzity Pardubice prostřednictvím šetření provedeného přímo ve výuce. Jako nástroj průzkumu byl vytvořen jednoduchý přehled gramatických kategorií, jejichž zvládnutí je jedním z požadavků atestace. Na základě četnosti odpovědí autorka zvolila gramatické kategorie, které studenti považují za nejobtížnější. Následoval výběr autentických textů s důrazem na výskyt definované gramatické kategorie a jeho adaptace pro potřeby výuky. Zvolené gramatické kategorie byly začleněny do závěrečného zápočtového testu a výsledky testů porovnány s kontrolní skupinou, která absolvovala test s využitím učebnicového výkladu.

Jazyk pro specifické účely a mluvnice

Angličtina (cizí jazyk obecně) pro specifické účely je angličtina, kterou používáme ve specifických situacích. To znamená především v profesní komunikaci. Pokud by existoval samostatný jazyk pro každou profesi, byl by tvořen ze specifických termínů používaných například v lékařském prostředí, mezi biology, techniky nebo právníky a podobně. Ve skutečnosti má každá profese a každá společnost vlastní žargon a vlastní způsob vyjadřování. Dokonce i jednotlivá oddělení v jedné společnosti používají specifickou „firemní“ terminologii, která bude srozumitelná pouze úzkému okruhu zaměstnanců. Jako příklad uveďme výraz „lama“ (z anglického „*lamer*“ = chromý), jímž informační technologové označují neschopného uživatele.

Důvod, proč se jazyk pro specifické účely postupně vyčlenil jako samostatná lingvistická disciplína, však není pokrytí slovní zásoby určitého oboru, ale reflexe potřeby komunikačních dovedností v různých profesních situacích. Hlavním účelem výuky jazyka pro specifické účely je tedy osvojení standardních, účelově orientovaných, profesně integrovaných jazykových prostředků, které budou studenti s největší pravděpodobností používat ve své budoucí praxi. Tomu je přizpůsoben i výběr mluvnických kategorií k osvojení.

„Bez ohledu na jazyk je mluvnice základem komunikace: čím lepší gramatické dovednosti, tím lepší vyjadřovací schopnosti a vyšší pravděpodobnost pochopení obsahu a významu myšlenky. To je posláním komunikace.“ (William B. Bradshaw, překlad autorky)

V dnešním světě, kde se prolínají různé kultury a pracovní i studijní mobility jsou každodenní samozřejmostí, je vzájemné porozumění naprostou nezbytností.

Rozdíl mezi obecným jazykem (v našem případě angličtinou) a jazykem pro specifické účely (ESP) spočívá mimo jiné v tom, že učebnice obecné angličtiny jsou obvykle založeny na tradičně gramatickém principu:

první lekce – čas přítomný prostý a průběhový, pátá lekce – otázka a zápor v přítomném čase, desátá lekce – infinitivní věty, a tak dále. Slovní zásobu není třeba příliš přizpůsobovat, protože vychází z každodenních situací. V učebnicích ESP je tomu jinak.

Učebnice ESP a mluvnice

Gramatická náplň jednotlivých lekcí je podřízena tematickým celkům. Jako příklad nám může posloužit TechTalk (intermediate level). Tato učebnice pokrývá potřeby každodenní komunikace v mezinárodním prostředí. Jejím cílem je vybavit technicky orientované uživatele praktickými dovednostmi. Je určena pracovníkům ve výrobě, technické podpoře, zákaznickém servisu a mnohým dalším, kteří jsou nuceni komunikovat v reálných profesně orientovaných situacích. Pro příklad lze uvést plánování projektu, měření a telefonování – vše zahrnuje práci s čísly, vysvětlení příčiny a následku, identifikaci a odstraňování problémů, vytvoření a popis grafu, bezpečnostní rizika a jejich předcházení, pochopení a zadání instrukcí, formální i neformální mailovou korespondenci, posouzení různých alternativních řešení a mnoho dalších. Za všemi těmito tematickými celky je skryta určitá gramatická informace včetně výkladu a procvičení daných jevů, ale na rozdíl od učebnice obecné angličtiny je vždy zaměřena na podporu profesní komunikace. Mluvnice tedy není prvkem, který řídí výběr tématu; je tomu právě naopak.

Zde je třeba uvést další rozdíl mezi obecnou a odbornou angličtinou, a to je tzv. *field-specific grammar*, tedy profesně zaměřená mluvnice. Právní angličtina vyžaduje zvládnutí zájmen jako *hereby/wherein/hereof*, specifické užití modálních sloves *shall / may / may not* například ve smlouvách. Také technická angličtina má svá specifika, uveďme například číslovky ve významu podstatných jmen *hundred hundreds* pro popis rozměrů a měření, komparativ, trpný rod v pracovních návodech a instrukcích (*flow - charts*), podmínková souvětí *If you use this tool, the equipment will not work*, sekvenční příslovce *first the paint is applied, after that the bolts are fixed*, příslovce vyjadřující stupeň jistoty *this will probably not happen* a mnoho dalších gramatických kategorií, bez nichž se technici při komunikaci neobejdou.

Odborná jazyková příprava a mluvnice

Při uvážení profesních potřeb studentů technicky orientovaného oboru je třeba se ptát, zda máme dost prostoru pro standardní, gramaticky orientovaný výklad, jak jej známe z mnoha učebnic.

V profesně orientovaném a na potřeby studentů zaměřeném kurzu ESP bude odpověď zcela jistě záporná. Na knižním trhu existuje velké množství systematických gramatických příruček jak českého původu, tak příruček publikovaných britskými i americkými nakladateli a není třeba je jako celek zařazovat do našich osnov. Na druhé straně musíme vzít v úvahu, že zdaleka ne všechny gramatické kategorie je nutno do kurzu ESP zařazovat (budoucí profesionál v dopravě se pravděpodobně příliš často neseťká s konjunktivem a k vyjádření budoucnosti vystačí se základními jazykovými prostředky). Potřebujeme, aby naše výukové plány pokryly autentické materiály z oboru a původní jazykové texty, které budou co nejlépe simulovat autentické jazykové a profesně orientované prostředí.

Autentické materiály

Autentické materiály¹ v dopravě jsou z hlediska efektivnosti nejpřínosnější, protože dávají studentům možnost seznámit se se skutečným prostředím, v němž budou pracovat. Na druhé straně však kladou obrovské nároky na vyučujícího. Zřídka lze takový autentický materiál použít ve stejné podobě, v jaké byl získán. Většinou se musí určitým způsobem adaptovat tak, aby vyhovoval úrovni a potřebám studentů. Taková adaptace je velmi náročná zejména časově, někdy finančně a klade také vysoké nároky na odbornost vyučujícího jak po stránce metodické (didaktické zpracování materiálu), tak z hlediska orientace v daném oboru. Vezmeme-li v úvahu skutečnost, že většina vyučujících cizích jazyků má lingvistické vzdělání (což většinou vylučuje, v lepším případě limituje znalost technické a technologické terminologie zejména u těch, kteří se v daném oboru teprve začínají orientovat), je úprava autentických materiálů a jejich následné využití v jazykových cvičeních tou nejnáročnější částí přípravy.

Z toho vyplývá, že zjištění potřeb studentů by se mělo provádět se značným předstihem, aby se vyloučila možnost vzniku situace, kdy bude vyučující nucen předložit studentům například text v rychlosti stažený z internetu, neupravený a plný výrazů, jimž těžko porozumí i odborník v dané oblasti.

Situace ve výuce angličtiny na Dopravní fakultě Jana Pernera v Pardubicích

Na Dopravní fakultě Univerzity v Pardubicích si studenti denního studia volí angličtinu jako první cizí jazyk; další cizí jazyky jsou nepovinné předměty. Vzhledem k evropské integraci je angličtina považována za nejvíce využitelný jazyk v budoucí praxi. Dostupné odborné materiály v univerzitní knihovně, materiály vydávané Evropskou unií pro oblast dopravy stejně jako většina specializovaných periodik vychází rovněž v angličtině, což značně ovlivňuje preference studentů při výběru jazyka.

Je rovněž třeba zdůraznit, že při zápisu do jazykových cvičení se předpokládá určitá znalost jazyka ze střední školy (A2 – B1 dle CEFR), nepočítá se tedy se začátečníky. Práce v seminářích je založena na schopnosti komunikovat v jazyce alespoň na středně pokročilé úrovni. To znamená, že student musí při zápisu do jazykových cvičení ovládat příslušné jazykové prostředky (mluvnické kategorie, slovní zásobu, výslovnost), a to na úrovni, která mu umožňuje práci s odbornými texty.

Materiály, které se ve výuce používají, jsou většinou učebnice obecné angličtiny spolu s britskými učebnicemi určenými rovněž pro běžná konverzační témata. Nutno poznamenat, že v mnoha případech jazyková cvičení suplují doplnění nedostatečně osvojených jazykových prostředků. Jazyková výuka probíhá v prvním a druhém ročníku bakalářských studijních programů, kdy od většiny studentů nelze očekávat velké znalosti odborné terminologie ani v mateřštině, o cizím jazyce nemluvě. Průzkum byl proto proveden v prvním ročníku navazujícího magisterského studia, kdy jednak již existují odborné technické znalosti a rozhled v daném oboru a jednak jsou studenti mnohem odpovědnější v přístupu k vlastním potřebám v oblasti jazykového vzdělávání a z toho vyplývá, že jsou schopni efektivně spolupracovat s vyučujícím při výběru vhodných studijních materiálů.

Závěrečné hodnocení se provádí formou písemného testu a ústní zkoušky. Test je zaměřen na osvojení předepsaných gramatických kategorií a odborné slovní zásoby. Ústní dovednosti se prověřují v práci s odborným textem, kde student prokáže schopnost diskutovat na dané téma a znalost příslušné

¹ Zápisy z pracovních jednání, jízdní řády, evropské dopravní standardy v železniční dopravě, referáty, reklamní texty a další.

odborné terminologie. Tento systém pomůže zajistit dostatečný prostor nejen pro zopakování příslušných mluvnických kategorií, ale také pro nácvik práce s odbornou literaturou.

Výuka se realizuje formou cvičení, časová dotace je 2 vyučovací jednotky týdně po dobu dvou semestrů. Naší snahou je, aby počet studentů v jedné skupině nepřevyšoval 15, jinak není výuka dostatečně efektivní, protože při tak malém časovém rozsahu nelze dát všem studentům dostatečný prostor pro rozvoj komunikačních dovedností.

K dispozici jsou učebny se standardním vybavením, velmi dobře vybavená studovna s přístupem k internetu a k zahraničním periodikům, k mediálním i odborným slovníkům apod. V Jazykovém centru také působí několik zahraničních lektorů, s nimiž mají studenti možnost komunikovat v nejrůznějších formách (přednášky, semináře, výuka odborné konverzace).

Provedené šetření

Výběr byl proveden mezi studenty 1. ročníku navazujícího denního studia dopravní fakulty. Počet dotazovaných studentů byl 50.

Kontrolní skupinu tvořilo 50 studentů stejného ročníku a studijního programu předchozího akademického roku, kde bylo k výuce gramatických kategorií využito učebnice obecné angličtiny (Moderní učebnice angličtiny autorů S. Trymla a kolektivu). Gramatická kategorie byla procvičena pouze v rámci dané učebnice, nebyl využit žádný další textový materiál.

Jako nástroj šetření byl použit anketní lístek, s nímž se autorka obrátila na studenty na začátku zimního semestru, aby bylo možno jeho výsledky využít co nejdříve, tedy v letním semestru.

Anketa kombinuje ve 2 položkách otázky ke zjištění nedostatků v oblasti mluvnických prostředků a zjištění postojů studentů k odbornému jazyku.

Jaké složení výuky v jazykových cvičeních preferujete?

V této položce zjistíme poměr zájmu studentů o odborný jazyk. Předpokládáme, že rozdíl mezi uvedenými termíny je jim z dřívější praxe znám, případně bude objasněn při zadání.

Účelem dotazu je zjistit, které gramatické kategorie nebyly v dosavadním průběhu studia dostatečně osvojeny, případně které je nutno zrevidovat a procvičit. Výsledek přispívá k tvorbě osnov kurzu a výukových materiálů tak, aby jazyková cvičení byla vyvážená a co nejvíce odrážela profesní potřeby studentů, což bylo vždy primárním zájmem autorky.

Označte 3 mluvnické kategorie, které jsou pro vás nejproblematičtější.

V této položce je uvedeno celkem 24 mluvnických kategorií, jejichž osvojení tvoří základ efektivní komunikace na úrovni B2. Tato úroveň byla zvolena z toho důvodu, že dosažení B2 je předpokladem pro úspěšné ukončení kurzu cizího jazyka v navazujícím studiu.

Tato položka nejvíce ovlivní kritéria pro výběr výukových materiálů. Na základě vyhodnocení výsledků zjistíme, co bude tvořit podstatnou část použitých materiálů: zda to budou odborné časopisy, publikace, nebo zda budou převažovat autentické materiály, které jsou z hlediska přípravy nejnáročnější.

Využití získaných údajů

Tabulka č. 1: Preference odborného a obecného jazyka

Obecná angličtina	0 %	25 %	50 %	75 %	100 %
Odborná angličtina	0 %	25 %	50 %	75 %	100 %

35 studentů uvádí: 25 % obecná / 75 % odborná

13 studentů: 50 % obecná / 50 % odborná

2 studenti: 100 % obecná

Preference poměru odborného jazyka k obecnému je na straně odborné angličtiny. Tento výsledek odráží skutečnost, že podle dosavadního systému výuky jazyka na dopravní fakultě došlo k situaci, kdy cizí jazyk je vyučován v 1. ročníku, v některých oborech ve 2. ročníku a dále následuje roční přestávka, kdy studenti končí bakalářské programy a pokračují ve studiu jazyka až v prvním ročníku navazujícího programu. Studenti cítí, že dvouletá přestávka v používání jazyka má za následek značné mezery v již dříve osvojeném materiálu. Tyto nedostatky by se měly překlenout během 6 týdnů prvního semestru a postupně se pak přejde na redukci obecné angličtiny a rozšíření práce s odbornými texty a k osvojování dovedností směrem k profesnímu profilu. K tomu je třeba využít dosud získané profesní odbornosti a pracovat s premisou, že profesně zaměřené texty pomohou k efektivnějšímu osvojení problematických jevů.

Označte 3 mluvnické kategorie, které jsou pro vás nejproblematičtější.

Provedeným průzkumem bylo zjištěno, že mezi tři nejnáročnější mluvnické kategorie patří následující:

- způsobová slovesa
- podmíňovací souvětí
- předpřítomný čas

Již zmíněná přestávka ve studiu jazyka se negativně projevuje i na stupni osvojení obtížných gramatických jevů. V případě nedostatečného kontaktu s jazykem dojde k významné redukci stupně osvojení řečových dovedností obecně.

Během prvních čtyř až šesti týdnů semestru by tedy mělo dojít k intenzivnímu opakování obtížných jevů a následně přejít k práci s odbornými texty. Cílem šetření je ověřit, zda využití autentických materiálů přímo z oboru a vybraných samotnými studenty usnadní přípravu, což bude reflektováno ve výsledcích zápočtových testů.

Výběr materiálu

Dalším krokem na cestě k úspěšnému osvojení obtížných gramatických kategorií byl výběr vhodného autentického materiálu. Pro první část průzkumu autorka zvolila gramatickou kategorii *present perfect*

(předpřítomný čas) ve srovnání s *past simple* (prostý minulý čas) a texty *Achievements* a *10 Great Accomplishments in the History of Aviation*².

Texty³ obsahují obě zvolené gramatické struktury a jejich obtížnost odpovídá úrovni B2, což koresponduje s úrovní řečových dovedností v obou skupinách. Při výběru textů byl kladen důraz na jejich atraktivitu a využitelnost obsažené slovní zásoby. První text je z oblasti železniční dopravy a pojednává o operátoru britské železniční dopravy Northern Rail. Stylisticky jde o reklamní text, jehož účelem je shrnout a představit úspěšné služby a produkty, které pozitivně ovlivňují klienty a staví danou společnost na přední místo mezi konkurenční podniky. Shrnutí je podáno bez ohledu na chronologii vývoje, přehled pouze naznačuje, že jde o úspěchy, jichž společnost dosáhla v časově neurčené (nedávné) době.

Druhý text je z oblasti letecké dopravy a je rovněž určitým typem sumarizace úspěchů v letecké dopravě. Jde o text informativního charakteru a přehled jednotlivých událostí je chronologický, přičemž každé události je přiřazeno konkrétní datum. Jde tedy o téměř výhradní užití prostého času minulého.

Postup využití autentických textů

Důvodem pro volbu textů je možnost prezentace předpřítomného času v porovnání s časem minulým. Tímto způsobem lze efektivně poukázat na rozdíly v užití. Na práci s texty bylo vyčleněno celkem 90 minut (1 vyučovací jednotka), přičemž se studenti seznámili s texty předem a vybrali odborné termíny, které byly na úvod probrány a vysvětleny, případně přeloženy, aby bylo zaručeno dostatečné porozumění obsahu. Překladová metoda se obvykle ve výuce nevyužívá, v tomto případě však nejde o práci se slovní zásobou, proto byla zvolena rychlejší cesta k porozumění textu. Kromě toho oba texty obsahově odpovídají zájmům a oboru studentů, tudíž není třeba slovní zásobu dlouze objasňovat: na základě předešlé práce s autentickými odbornými články mají studenti vypěstovány návyky práce s textem a metodu *reading for gist*⁴ lze na této úrovni považovat za dostatečně osvojenou. Dalším krokem byla identifikace předpřítomného času v prvním článku a prostého času minulého ve druhém. Tento krok lze realizovat ve skupinách nebo frontálně. Účelem bylo porovnat situace, v nichž se oba slovesné časy vyskytují a využít k tomu atraktivitu zvoleného tématu.

Ověření zvoleného postupu

Pro ověření fungování výše uvedeného postupu práce s mluvnickými kategoriemi byl zvolen písemný test jako součást zápočtového testu na konci zimního semestru. Součástí testu byly další gramatické kategorie, jimž byla věnována pozornost standardním způsobem, tedy s využitím Moderní učebnice angličtiny. V kontrolní skupině byla tato učebnice použita i k opakování předpřítomného a prostého minulého času.

V obou skupinách byly zvoleny typologicky stejné úkoly, tedy substituční cvičení a cvičení s výběrem typu *multiple choice*, například:

² Sady autentických materiálů shromažďuje autorka z vybraných seminárních prací, které studenti odevzdávají spolu jako zápočtovou písemnou práci.

³ Texty zde nejsou z důvodu rozsahu (2 strany formátu A4) uvedeny.

⁴ Čtení s porozuměním hlavním myšlenkám textu.

1) Change the sentence according to the instructions in brackets:

They phoned him.

a - (recently).....

b - (just).....

c - (now).....

d - (a minute ago).....

e - (when they arrive in Prague)

2) Fill in the correct verb form:

Matt and Sarah (have) _____ difficulties with their new car.

They (buy) _____ it in September and since then it (be) _____ in the garage for 3 times already.

Vybrané kategorie byly v obou testech zadány stejně a bylo jim přiděleno i stejné bodové hodnocení. Vzhledem k účelu šetření provedla autorka dvojí hodnocení testu: jednak celkové hodnocení testu jako zápočtového testu a jednak samostatné vyhodnocení úspěšnosti pouze položek zaměřených na testovanou gramatickou kategorii, které je i předmětem tohoto článku.

Procentní úspěšnost potřebná pro splnění úkolu je 65 % (stejně jako celková úspěšnost v testu k získání zápočtu). Tabulka č. 2 shrnuje výsledky hodnocení položek zaměřených na daný gramatický problém u dvou skupin o 50 studentech:

Tabulka č. 2 Výsledky hodnocení

Kontrolní skupina		Experimentální skupina	
65–50 %	10	65–50 %	15
49–35 %	17	49–35 %	24
34–21 %	23	34–21 %	11
20–0 %	0	20–0 %	0

Výsledky ukázaly, že v experimentální skupině došlo k vyšší úspěšnosti osvojení dané kategorie. V kategorii 65–50 % nedošlo k velmi významnému zlepšení, úspěšnost použitého nástroje je však demonstrována především mezi úrovněmi hodnocení 34–21 %, kde je patrný posun směrem k lepším výsledkům, tedy 49–35 %.

Z faktu, že v žádné skupině nezískal nikdo méně než 20 %, lze usuzovat, že dané gramatické kategorii již byla věnována pozornost, nejde o nový jev a je třeba mu věnovat pozornost směrem k efektivnějšímu procvičení.

Závěr

Autentické materiály jsou jednoznačně vhodným nástrojem v rukou lektora cizího jazyka. Ve spolupráci se studenty a při uvážení současných možností různých technologií a zdrojů – zejména internetu – jsou snadno dosažitelné. S využitím ICT technologií a s dostatečným časovým předstihem před samotnou aplikací ve výuce je lze i se základní počítačovou gramotností snadno adaptovat pro potřeby cílové skupiny. Přispívají k vyšší atraktivitě jazykových cvičení nejen z důvodu tzv. *face validity* (atraktivita pro uživatele textu v jim blízké profesní odbornosti), ale významně pomohou i při rozvíjení odborné slovní zásoby.

Závěrem lze konstatovat, že šetření splnilo účel, pro který bylo navrženo a provedeno. Jednoduchým způsobem bylo zjištěno a ověřeno, že prostřednictvím nového, uživatelsky atraktivnějšího postupu lze dosáhnout rychlejšího a efektivnějšího osvojení kritických mluvnických kategorií.

Literatura

Hollett, V. – Sydes, J.: *TechTalk Intermediate*. OUP 2009.

Hutchinson, T. – Walters, A.: *English for Specific Purposes*. CUP 1987.

Tryml, S. a kolektiv: *Moderní učebnice angličtiny*. Praha, SNT 1988.

Woodward, T.: *Models and Metaphors in Language Teacher Training*. CUP 1991.

Winner Airport Parking, <http://www.winnerairportparking.net/blog/aviation-2/10-biggest-accomplishments-in-aviation>, 20. března 2015.

Northern Rail, <http://www.northernrail.org/northern/achievements>, 20. března 2015.

Huffingtonpost, www.huffingtonpost.com, 18. března 2015.

Summary

The objective of the study is to verify an assumption that technically oriented students can embrace difficult grammar better if it is presented through the field relating authentic materials. The research was carried out in 2 groups of students at a technical faculty: the Jan Perner Faculty of Transportation, University of Pardubice, Czech Republic. A tool for the survey was a brief overview of grammar categories as parts of the language sub-skills involved in the final attestation. Based on the frequency of student answers, the author selected grammar categories considered most difficult by the students. The survey was followed by the selection of suitable authentic texts with the stress on the occurrence of the given grammar phenomena and by adapting them for the appropriate level and purpose. The selected grammar points were integrated into the final test and its results in the experimental group were compared with those of the control group.

THE LEVEL OF ENGLISH FUTURAL CONSTRUCTIONS ACQUISITION IN GENERAL AND SPECIFIC CONTEXT AND THEIR MUTUAL INDEPENDENCE

Mgr. Martin Mikuláš

Univerzita Karlova v Praze, Matematicko-fyzikální fakulta, Kabinet jazykové přípravy, ČR

1. English for specific purposes

The subject and research methods of the research arise from the theory of English for specific purposes (ESP). As Hutchinson et al. (2006, p. 3) declare “ESP is based on designing courses to meet learner’s needs. From the definition of ESP it becomes apparent that it is a context-based approach. Hutchinson et al. (2006, p. 3) assert that a number of research findings have proved that “the language we speak and write varies considerably, and in a number of ways, from one context to another. In English language teaching this gave rise to the view that there are important differences between, say, the English of commerce and that of engineering. ... The idea was simple: if language varies from one situation of use to another, it should be possible to determine the features of specific situations and then make these features the basis of the learners’ course.”

The distinction between Chomsky’s competence and performance is of crucial importance in ESP. Hutchinson et al. (2006, p. 28) asserts that “We need to make a distinction between the performance repertoire of the target situation and the competence required to cope with it. The competence, providing, as it does, the generative basis for further learning... is the proper concern of ESP.” The shift from the form to the function became an important movement with the development of the concept of communicative competence. The existence of language is not autotelic. It exists as people do things with it. Thus the competence is not a set of rules for formulating grammatically correct utterances. It is a knowledge and skill to respect appropriacy of one’s utterances (when, where, with whom and in what manner to speak and write). The pragmatic turn had significant consequences for ESP.

Such language variation extended ESP theory, which was newly based on register analysis. A new postulate of ESP was formulated: “If language varies according to context, then it should be possible to identify the kind of language associated with a specific context, such as an area of knowledge (legal English, social English, medical English, business English, scientific English and so forth) or an area of use (technical manuals, academic texts, business meetings, advertisements, doctor-patient communication etc.)” (Hutchinson et al., 2006, p. 30) This approach enabled ESP to define formal characteristics of various registers, to delimit language items and other phenomena and to design syllabi for different specific areas as a result. Register analysis managed to identify statistically significant language difference among the various registers.

But the formal description did not meet the expectations as frequency of an item does not provide much explanation of its use in the particular context. So the concept of functional and notional description of language enhanced the ESP theory more. According to Hutchinson et al. (2006, p. 31),

- functions are concerned with social behaviour and represent the intention of the speaker or writer, for example, advising, warning, threatening, or describing, and
- notions reflect the way in which the human mind thinks, so they are categories into which the mind and therefore the language divides reality, for example, time, frequency, duration, gender, number, location, quantity, quality and so forth.

Later, discourse analysis influenced the further development of ESP. Functions conveyed by isolated sentences change with the different contexts. The shift in meanings results from two factors:

- sociolinguistic context delimited by the relationship of between the participants in the communication and their reasons for communicating,
- discourse meaning delimited by the relative positions of the utterances within the discourse, which means that every utterance gains meaning with respect to what utterances it precedes or follows

2. Register analysis and English for academic purposes

Allen and Widdowson (1974) state the postulating axiom of ESP: “We take the view that the difficulties which the students encounter arise not so much from a defective knowledge of the system of English, but from an unfamiliarity of English use, and that consequently their needs cannot be met by a course which simply provides further practice in the composition of sentences, but only by one which develops a knowledge of how sentences are used in the performance of different communicative acts.”

Register analysis as a major research method of ESP does not focus only on sentence grammar. It analyzes how sentences are combined in discourse to produce meaning. The primary research interest is to identify patterns in texts and delimit means through which such patterns are realised.

ESP employs a number of research methods to analyze the students’ needs that it reflects. Hutchinson et al. (2006, p. 58) emphasises data collection, namely gathering and analyzing texts. The method to be selected depends on the needs that researchers explore. For instance, needs in terms of linguistic competence will probably be investigated by means of data collection, namely corpus-based analyses of relevant texts. Only in this way can appropriate target structures be detected, identified and interpreted.

The fundamental definition of English for Academic Purposes is concerned with “communicative skills in English which are required for study purposes in formal education systems” (Jordan, 1997, p. 1). The setting of such an educational system can be English-speaking or non-native (where English is a subject of education or a second language). As Jordan claims, students may need EAP for higher education studies, e.g. for reading academic texts. Last but not least, students may need to study abroad to get education in the target language.

There have been a number of disputations whether EAP is constituted by a common academic core or it is more subject-specific. Jordan (1997, p. 4) thus distinguishes English for General Academic Purposes (EGAP) and English for Specific Academic Purposes (EGSP) to emphasise that both the constitutes are significant in EAP. To explore both EGAP and ESAP, Jordan (1997, p. 37) proposes the following research methods that can enrich the research base of EAP:

- analysing the language used in different modes and registers, noting the frequency of occurrence of items and using this as a basis for investigation,
- analysing the situations in which students experience difficulty, and testing some of the features and skills employed in situations, and
- investigating particular groups of learners, perhaps from a particular language background or studying a particular subject.

3. Remarkable research findings in EAP

Jordan (1997, p. 44) refers to an extensive research conducted at Cambridge University investigating into the language difficulties of overseas (non-native) students. Their written work received the score of 23 % and ranked as the second most difficult skill (academic writing). Jordan (1981) attended classes of academic writing at university in the UK. Students were asked to comment on their own writing problems. While style scored 53 %, grammar accounted for 38 %. When a similar questionnaire was assigned to academic staff that instructed the students (i.e. their view was supposed to be more reliable as they knew real mistakes of the students), style scored 92 % and grammar 77 %.

Considering style, lecturers emphasised the deficiency in the appropriate level of formality (12 %). In grammar areas, the use of tense formation and use were found (26 %) to be the most difficult.

Jordan (1997, p. 48) claims that learners' difficulties can persevere even after an extensive L2 instruction where no explicit language instruction is given: "... subject tutors are often linguistically unaware, and cannot always distinguish a poorly conceived idea from an idea that is expressed through inadequate English. In other words, subject tutors may assume that something has been poorly understood when, in fact, it has been understood but badly."

Johns (1988) compared genres in economics and asserts *that* the examination of genres within one discipline is justified: "We are still having difficulty identifying the skills which are actually transferable to a variety of academic contexts... though some generalizations can be made about the conventions and skills in academia, the differences among them may be greater than the similarities; for discipline, audience, and context significantly influence the language required."

Jordan claims that content or subject matter which ESP students have to study is becoming significant in language pedagogy research. "...the actual subjects that students study (economics, etc.) are being analyzed more, from the point of view of the language used, its structure, particular genres, and associated academic conventions." (Jordan, 1997, p. 238) There are weaknesses of this approach due to the low generalisability. On the other hand, the analysis of particular disciplines provides accurate models and is of greater use for students.

Hyland (2006) thus concludes that the discipline, audience and context significantly influence the language required. Some generalizations can be made about the use of language and skills within academia, but students will always need to readjust their general academic competences to each academic discipline they encounter.

Mauranen (1993) accentuates a contrastive linguistic approach, which can survey other dimensions of discourses. She studied economic texts written by English and Finnish professionals. Among other things, she found out that Finnish writers use less metatext than Anglo-American writers. This more implicit rhetorical strategy in Finnish economic texts results in a more impersonal style of writing.

Mauranen's empirical research revealed that Finnish writers' text contains much less metatext (22.6 %) in comparison with English authors' text (54.2 %). Clustering of various types of metatext also prevails in English writers' works. There are thus certain rhetorical preferences within a particular disciplinary discourse that are culture-based. Finnish discourse simply does not indicate what the text will do. It therefore does not prepare the reader for what follows. It also lacks in retrospectiveness. Conclusions are left for readers to infer. They comprise much less guidance in this term.

Anglo-American writers tend to involve explicit guidelines that help readers to find orientation in the text and facilitate interpretation better. The stronger signalling of the presence of the author

together with the metatextual guidance practised by Anglo-American authors invites the reader to be guided by the author and helps them not to misunderstand the thesis.

As Mauranen claim, it is extremely important for professionals in every field to become aware of the differences in various registers. Especially members of minority cultures need to adapt to appropriate writing skills of the English language to succeed in the heterogeneous academic context and to conform to the expectations of the target academic community.¹

Hyland and Milton (1997) researched how native and non-native English learners dealt with expressing certainty and qualification. Their corpora comprised works by Hong Kong students (non-native English students) and British school leavers of similar age (native speakers). The researchers examined the various tools for expressing certainty and came to the following conclusions:

- Will, may, would and always occurred among the six most frequently used devices with significantly different frequencies. Non-native students used will twice as often as native students while native students preferred would whose frequency was twice higher in the native students' corpus.
- May occurred twice as often in the non-native production. In fact, it was the most frequently used marker of possibility.
- The verb think was almost an exclusive epistemic verb used both by native and non-native students, but was definitely three times as frequent in the latter corpus. This proves that non-native speakers use the same epistemic means, but in a different way and with a different frequency than their native counterparts.
- The research also indicates that non-native students used a more restricted range of epistemic expressions. The ten most prioritised expressions accounted for 75 of all epistemic structures. It can thus be concluded that native students were more tentative than non-native ones. The authors claim that weaker students simply employ fewer epistemic devices and their production is epistemically stronger. Thus, native speakers are naturally more tentative through a wider range of epistemic expressions.²
- Non-native speakers also appeared to be more personal and obviously transferred a more personal register to the academic genre. They obviously lacked in appropriacy and were incongruent with the academic context.

According to Hyland and Milton, experts tend to use epistemic devices together, in the so called epistemic clusters. Epistemic clusters are used to realise the multiple realization of a single modality, which results in modal harmony.

The research proves that native speakers used more epistemic clusters. 25 per cent of the modalised sentences contained at least two epistemic markers to weaken the strength of the claims. Non-native speakers used fewer epistemic clusters. In addition, the modalised statements were used to strengthen the accompanying propositions, and their clusters combined epistemic expressions incorrectly. Hyland and Milton thus distinguish two types of epistemic clusters:

- Harmonic clusters (congruent) in which modal forms co-occur so that they achieve a congruent degree of certainty.
- Non-harmonic clusters (incongruent) in which modal forms are collocated in a manner that fails to achieve a congruent degree of certainty.

¹ Mauranen's findings support the hypothesis that the use of disciplinary language is subject to cultural differences, which can result in a negative interlanguage transfer.

² Such a pragmatic inflexibility has also been proved by our research in terms of futural constructions.

The research proves that non-native speakers are not able to achieve an appropriate degree of epistemic modality, and their manipulation of certainty is problematic for L2 students. The lack of such a command can be constraining to learners' academic and professional opportunities. Non-harmonic clusters can impact readers' judgements of coherence, comprehensibility and argumentation in a negative way.

Hyland (2006) and Simpson (2004) emphasise the importance of corpus-based approach based on text analysis programs that generate frequency statistics. Using such an approach allows a comparison a genres and linguistic features on the basis of quantitative evidence. Unlike comprehensive corpora, text analysis programs provide the quantitative evidence but also permit more in-depth qualitative analysis and examination of the features in context from a pragmatic perspective. Quantitative analysis itself can never provide a complex and satisfactory interpretation of linguistic features.

4. The level of acquisition of futural construction in general and economic context

In our study, we attempted to describe to what extent learners are able to use expressions of futurity in the economic context (professional economic text excerpted from professional economic books). Results of ESP learners (undergraduates in economics) in general-language and specific-language didactic tests are compared to explore whether learners are able to use their (explicit or implicit) knowledge in both general and specific (economic) context equally. The empirical study rests on the author's corpus-based study (Mikuláš, 2014).

4.1 Hypotheses

The aim of the empirical study is to analyze, find and prove or disprove relations between the general language proficiency and specific language proficiency in terms of the acquisition of the core futural constructions. The hypotheses of the research are as follows:

H1/ There is a relation between the general language proficiency and specific language proficiency in terms of the core futural expressions.

H1a/ The level of the general language proficiency is higher than the specific language proficiency in terms of the core futural expressions.

H1b/ The higher the level of the general language proficiency is, the higher the level of the specific language proficiency will be in terms of the core futural expressions.

H2/ An impact of the negative interlanguage transfer (interference) in both general and specific language proficiency will be significant (namely in terms of subordinate futurity).

H3/ An impact of the negative intralanguage transfer (overgeneralization) will be significant.

H3a/ Students will tend to use the whole variety of futural constructions with respect to the rules applicable only in the general context.

H3b/ Students will tend to omit stylistic aspects of the specific discourse (academic, written, economic).

4.2 Test parameters

The test was composed on the basis of the hypotheses to be explored. It consisted of three separate parts. In each part, students were supposed to use the core futural expressions.

The first part comprised only extracts excerpted from general context. This part included two sections: context-bound and context-unbound. The former (context-bound) section comprised thirteen isolated multiple-choice items. Respondents were offered from four to six options. One option was assumed to be ideal³. The latter (context-unbound) section comprised nineteen items to be filled in a coherent piece of text. Respondents were assigned to fill in a given verb in a form conveying futurity.

The other part assessed students' comprised extracts excerpted from specific (economic) context. This part included two sections: context-bound and context-unbound. The first (context-bound) section comprised fourteen isolated multiple-choice items. Respondents were offered from four to six options. One option was assumed to be ideal. The second (context-unbound) section comprised ten items to be filled in a coherent piece of text. Respondents were assigned to fill in a given verb in a form conveying futurity. In this part, respondents were informed that all the tested items were excerpted from professional economic books. No instructions regarding the discourse specifics in terms of the use of futural constructions had been provided before.

During the testing, respondents were also asked to mark the degree of their comprehension of the items and texts included. The standard marking scheme was used which Czech students are accustomed with (1 marking the best comprehension, 5 marking the worst comprehension).

4.3 Target group

The target group involved in testing the hypotheses was to comprise university students of the study programme Economy and management defined by the Ministry of Education, Youth and Sports of the Czech Republic under the code B 6208 (bachelor study programmes). This selection is assumed to ensure:

- homogeneity in terms of the necessary economic knowledge base, and
- internal motivation of students to deal with economic topics.

In addition, students of this study program are expected to have experience with studying economic texts in English and to have undertaken specific language propaedeutic.

Two higher education institutions were involved in the testing comprising 136 respondents. Seventy-nine students from the University of Economics (public institution) and fifty-seven students from the University of Finance and Administration (private institution) were assigned the test within a thirty-minute time limit.

4.4 Statistical analysis

In both the UE and UFA groups, respondents scored significantly better in the general part. The mean score of the UE group in the general part of the test was 55.7 % and in the economic amounted to 33.2 %. Similarly, the UFA group scored better in the general part (55 %). The mean score in the economic part was 38 %, which was slightly higher in comparison with the UE score.

³ Ideal means a) the most frequent with respect to the corpus-based study findings (Mikuláš, 2014), and b) appropriate in terms of the pragmatic and stylistic aspects of professional economic texts (books).

Institution	Part	Mean Score
University of Economics (79 respondents)	General part	55.7 %
	Economic part	33.2
University of Finance and Administration (57 respondents)	General part	55 %
	Economic part	38.2 %

Table 1: Mean scores in g- and e-parts

The general proficiency level is apparently higher than the specific (economic) proficiency level on average in both the groups. Thus, undergraduates of the Economy and Management study programmes definitely deal better with futurity in general rather than economic context.

A more serious analysis can be deduced from the results of the particular sections (Table 2, Table 3). The results in both the UE and UFA groups correlate. Respondents reached the highest scores in the general context-unbound section and the lowest scores in the economic context-unbound section. This proves that the magnitude of context itself is not the decisive factor affecting a student's performance.

UE	%
G – CU	70.9
G – CB	45.3
E – CU	23.7
E – CB	46.5

Table 2: Scores of UE students in g- and e-sections

UFA	%
G – CU	69
G – CB	45.4
E – CU	26.4
E – CB	54.6

Table 3: Scores of UFA students in g- and e-sections

Correlations can be calculated to estimate the mutual interdependence between general language and specific language proficiencies.

University of Economics	
general : economic	0.29
g-cu : e-cu	0.07
g-cb : g- cb	0.36

Table 4: Correlation of g- and e-scored of UE respondents

University of Finance and Administration	
general : economic	0.10
g-cu : e-cu	-0.04
g-cb : g- cb	0.22

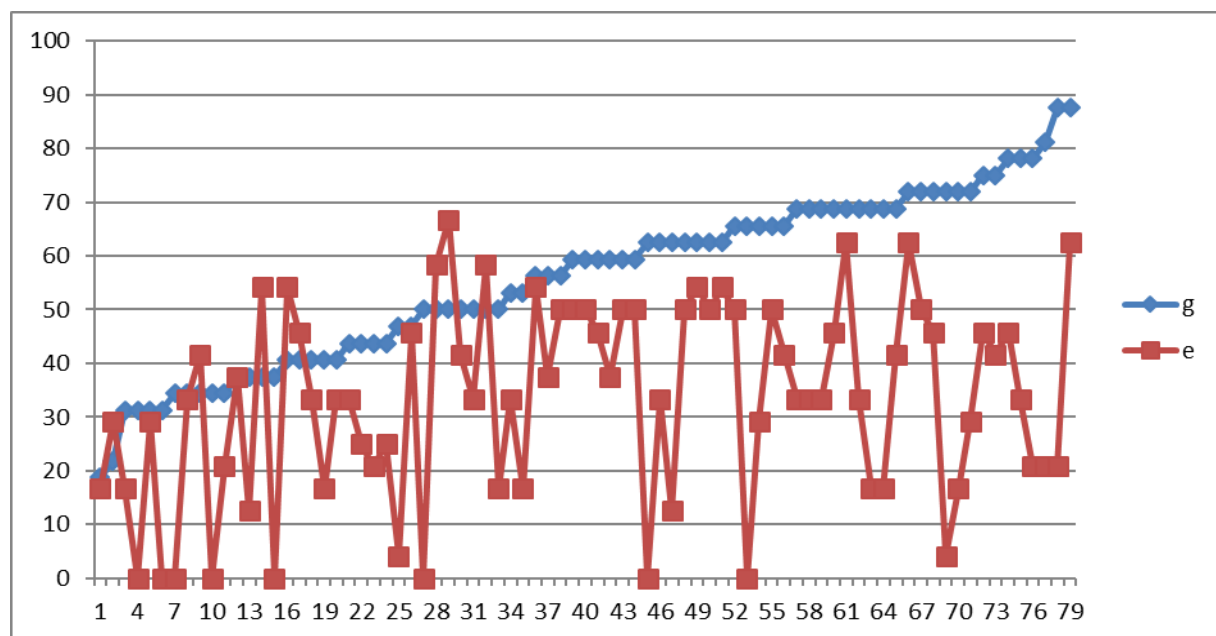
Table 5: Correlation of g- and e-scored of UFA respondents

The correlation coefficients of both the groups (Table 4, Table 5) suggest that there is almost no correlation between the results of economic undergraduates in the general and economic parts. Higher correlation can only be observed if more context is provided, still this correlation is not high enough to prove any strong interdependence. It is apparent that general language proficiency does not result in the same level of specific (economic) language proficiency in terms of futural constructions even when more context is supplied.

If the curves of results are compared, sequenced with respect to the general part scores (g-curve) (see Graph 1 and Graph 2), the lack of correlation becomes apparent from the shape of the curve of the economic part scores (e-curve). While the g-curve is increasing, the course of the e-curve is oscillating, irrespective of the general part score, which holds for both the UE and UFA groups.

Out of 79 UE respondents, only 7 students scored significantly better in the economic part than in the general part. It might be surprising that all the 7 students reached lower scores in the general part. The differences between g-scores and e-scores increase with higher g-scores (Graph 1).

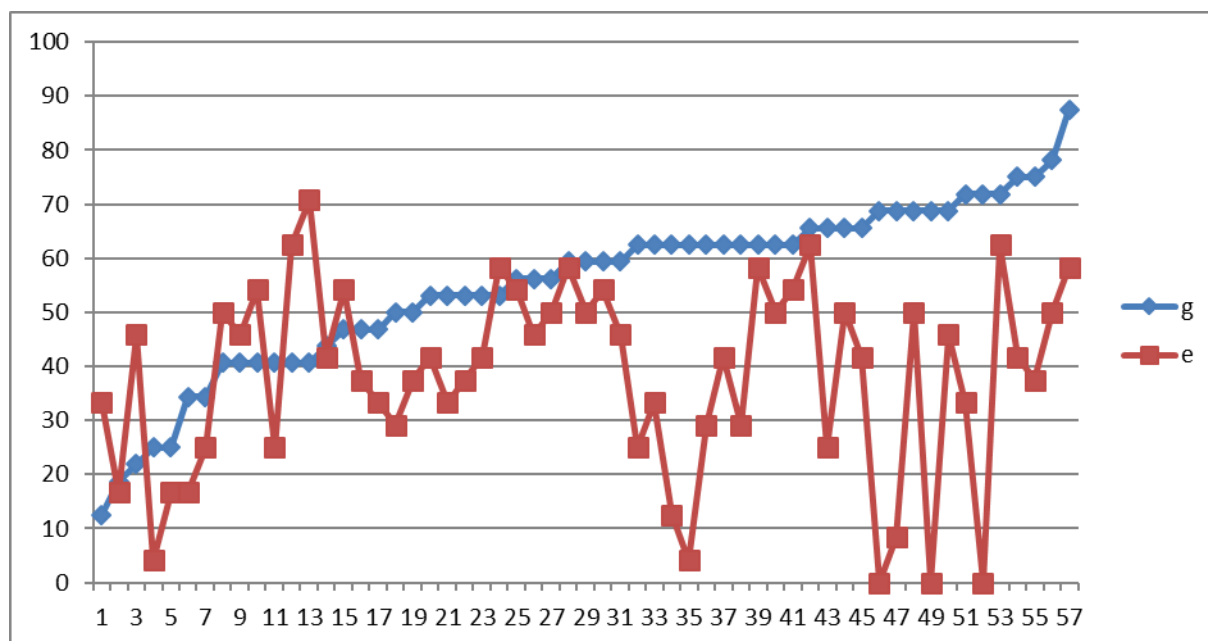
University of Economics (UE)



Graph 1

Very similar results can be observed in the UFA group curves. Out of 57 respondents, only 9 students reached higher scores in the economic part. The differences between g-scores and e-scores also increase with higher g-scores (Graph 2).

University of Finance and Administration (UFA)



Graph 2

It can thus be concluded that general language proficiency does not result in the same level of specific (economic) language proficiency. Furthermore, the greater the general language proficiency is, the greater the differences between the proficiencies will be.⁴

Section	Matchings
g-cu	1 (item 10)
g-cb	5 (items 1, 2, 4, 7, 19)
e-cu	8 (items 2, 3, 6, 7, 8, 11, 12, 13)
e-cb	0

Out of 18 suspicious items, 14 items were equally difficult for the respondents in both the groups. It shows that economic undergraduates tend to make similar mistakes. Hence, aspects of futurity that are susceptible to errancy might be identifiable.

⁴ This tendency can be explained as follows. The greater the command of futural expressions is in general context, the wider is the variety of futural expressions students use. They are simply able to express futurity in a more accurate and complex way. The higher general language proficiency can thus lead to negative intralanguage transfer in items where general language rules cannot be applied. Greater general language proficiency might lead to greater overgeneralisations in terms of the pragmatic, stylistic and functional aspects. Respondents with weaker command of futurity in the general context use a narrower range of futural constructions.

4.5 Error analysis

The analysis of the pragmatic overgeneralization will be provided on the basis of the analysis of the most difficult test items.

Particular attention will be paid to items whose degree of difficulty p_i is less than 0.3 (Byčkovský et al., 2007, p. 34).

University of Economics

Section	Suspicious items ($p_i < 0.3$)
g-cu	1 item
g-cb	6 items
e-cu	9 items
e-cb	0 items

University of Finance and Administration

Section	Suspicious items ($p_i < 0.3$)
g-cu	1 item
g-cb	5 items
e-cu	10 items
e-cb	0 items

Most suspicious items can be found in the decontextualised economic section. We can now consider if there exist any matchings among the items. If such matchings can be found, it can help reveal grammatical phenomena that are probably difficult for all undergraduates of the study program.

Section	Matchings
g-cu	1 (item 10)
g-cb	5 (items 1, 2, 4, 7, 19)
e-cu	8 (items 2, 3, 6, 7, 8, 11, 12, 13)
e-cb	0

Out of 18 suspicious items, 14 items were equally difficult for the respondents in both the groups. It shows that economic undergraduates tend to make similar mistakes. Hence, aspects of futurity that are susceptible to errancy might be identifiable.

4.5.1 General context-unbound section

In the general context-unbound section, only item (number 10) was difficult for all students, which tested the use of the *be to* structure in formal context. Only 15 % of UE respondents and 26 % of UFA respondents preferred this form. The level of formality was surpassed by the intentional and arranging aspect of futurity⁵. The vast majority of students preferred the *be going to* construction (UE: 24 %;

⁵ Even though the *be to* form expresses plans and arrangements itself. It is used in a formal style to talk about official plans and arrangements (Swan, 2005, p.80): *The President is to visit Nigeria next month.*

UFA: 33 %) or the present progressive form (UE: 54 %; UFA: 43 %). Among other options, the *be about to* structure was used (UE: 6 %, UFA: 10.5 %), even though no immediateness was proposed and an exact time of the speech was specified.

4.5.2 General context-bound section

In the general context-bound section, 4 items were crucial for both the groups. Item 1 tested the respondents' ability to use the future perfect tense if an explicit grammar marker is given (*In August Gordon /1/ _____ (be) at his company for 25 years...*). Only 15 % of UE respondents and 14 % of UFA respondents were able to identify the most appropriate form. The post-indication⁶ given by Gordon's being in a company for some time was not recognizable for the vast majority of economic undergraduates. They preferred the future simple tense most (UE: 53 %; UFA: 56 %). Some respondents were able to distinguish the post-indication, but chose an incorrect form: past, past perfect or present perfect (UE: 9 %; UFA: 8.7 %). Another frequent form is the *be going to* construction (UE: 10 %; UFA 12.3 %). This form is inappropriate since no intention is to be conveyed in the context of the item. In addition, certainty based on some present evidence is excluded by the further context.

From the context, it is apparent that the arrangements of travelling and holiday abroad have been decided upon. But the act of decision was not taken into account by respondents. Thus, a planned arrangement must be expressed in the context. Only a minimum of respondents assumed that the bonus of holiday must have been pre-arranged and the present progressive form is the most appropriate (UE: 3.8 %; UFA: 8.8 %). The most preferred form was the future simple tense, which was inappropriate as no prediction was made in the case (UE: 47 %; 35 %). The *be going to* form expressing a lower degree of certainty based on present evidence is less appropriate but acceptable; still, it was not as frequent as *will* (UE: 17.7 %; UFA: 28 %).

Item 4 tests respondents' ability to use the infinitival form to express futurity. Only few economic undergraduates considered the infinitive to convey futurity (UE: 29 %; UFA: 28 %). Furthermore, they attempted to use convenient forms (*will, be going to, shall, present progressive*) that were not acceptable from the structural point of view. A large number of respondents (UE: 21.5 %; UFA: 21 %) used *will* (in the simple or progressive form). The infinitive is not considered as an expression of futurity. Some respondents postponed the futural meaning by means of *will* (*our aim will be to visit*), expressing future in the future (UE: 6.3 %; 10.5 %).

Items 7 and 8 test the respondents' ability to recognise appropriateness and a planned arrangement. In item 7, expressions of intention without any explicit arrangement (*be going to*) or expressions of appropriateness (*should, shall, need, be due to*) might be the most adequate forms. Only a minority of respondents used the *be going to* construction (UE: 22.8 %; UFA: 15.8 %). Still, the most frequent form was the completely inappropriate *will* (UE: 33 %; UFA: 38.6 %). A number of respondents supposed that the act of catching was plannable and thus used the present progressive form (UE: 17.7 %; UFA: 15.8 %).

In item 8 it was presupposed that the author either plans *to stop over at a friends' house* (*be going to, present progressive, would like*) or hypothesises about the possibility to do so (*may, might*) (UE: 22.8 %; UFA: 33.3 %). But most respondents preferred the future simple tense (UE: 48 %; UFA: 47.3 %).

The last suspicious item in the general context-unbound section is item 19, in which the author's aim is to either express the factual statement about what *will be happening* at that time in just two months,

⁶ We use the term post-indication here to express evidence which is future with respect to the time of utterance (production) and objective from the speaker's point of view.

or a certainty based on the evidence presented and described in detail throughout the text (*be going to*). Respondents prioritised the simple future tense (UE: 34.2 %; UFA: 43.9 %). Some respondents again supposed that the act of *having the time of their lives* was plannable and used the present progressive tense (UE: 8.9 %; UFA: 10.5 %). In addition, a number of the expressions of immediate futurity (*be about to*) was used (UE: 6.3 %; UFA: 3.5 %) even though the immediate interpretation is improbable as the arrangement of the trip takes place two months in advance.

4.5.3 Economic context-bound section

In the economic context-bound section, the largest number of difficult items were found (UE: 9; UFA: 10). The vast majority of the difficulties were common for both the groups (8 matchings). Mistakes were identified in both probability clusters and intratextual references.

In the first item, a high almost axiomatic probability is assessed. The choice of *will* was difficult mainly for the UFA group (UE: 39.2 %; UFA: 28 %). One of the most preferred options was the *be going to* construction (UE: 21.5 %; UFA: 28 %). Even though there is no marker of immediateness a number of respondents preferred *be about to* (UE: 8.9 %; UFA: 14 %) and *be on the point of* (UE: 7.6 %; UFA: 7 %).

1/ This feature is not substantial when demand is low (i.e. in the baseload) but _____ price considerably in the peak.

The use of *will/shall* in (defining) intratextual reference and an author's effort and intention to deal with theoretical phenomena somewhere and in some way were tested in items 2 and 3. Only a few respondents chose *will* in both the items (item 2 – UE: 15.2 %, UFA: 17.5 %; item 3 – UE: 13.9 %, UFA: 29.8 %). The aspect of formality and written professional discourse was surpassed by the intentional interpretation. Thus, respondents selected the *be going to* form in item 2 (UE: 43 %; UFA: 45.6 %) as well as in item 3 (UE: 45.6 %; UFA: 36.8 %).

2/ Therefore, we _____ the exponential model (14) for the recidivism of the control group.

3/ In the next section, we _____ from the hedging characteristics to the implications for an ALM portfolio.

Respondents might also have interpreted both the items in terms of remoteness, i.e. as a near or immediate future. This interpretation would justify the use of *be going to* but also the *be about to* forms (item 2 - UE: 13.9 %, UFA: 17.5 %; item 3 – UE: 15.2 %, UFA: 8.8 %). The same tendency proves to be true even in item 4, especially with the UE group:

4/ It is motivated by the idea that a change in the health of a financial intermediary (which we _____ to simply as a “bank” when no ambiguity results) will affect its borrowing costs, lending rates, and lending standards.

Only a minority of respondents preferred *will* (UE: 22.8 %; UFA: 36.8 %). The most frequent choice was the *be going to* construction, inappropriate in a written professional discourse (UE: 26.6 %; UFA: 26.3 %). Together with *be going to*, the forms conveying immediate future prevails as *be about to* is also frequent (UE: 7.6 %; UFA: 5.3 %). Some respondents preferred *be destined to* (UE: 12.7 %; UFA: 5.3 %), which does not make sense in terms of intratextual reference.

The use of *shall* in intratextual reference was tested in items 6 and 7 (item 6 – UE: 8.9 %, UFA: 14 %; item 7 – UE: 21.5 %, UFA: 14 %). *Will* was excluded from the possible options.

6/ We _____ to this non-negative profit constraint hereafter as the NNP constraint.

7/ As we _____ below the employment dynamics prior to retirement introduces significant complexities.

Respondents preferred *be going to* in item 6 (UE: 22.8 %, UFA: 22.8 %) as well as in item 7 (UE: 11.4 %; UFA: 24.6 %). In addition, respondents prioritised the present progressive form in item 6 (UE: 40.5 %; UFA: 42.1 %) as well as in item 7 (UE: 26.7 %; UFA: 26.3 %). Obviously, the present progressive form and the *be going to* constructions are the most preferred forms to be used as means of textual reference by economic undergraduates. The reference is probably perceived as something intentional and even arranged by an author.

The use of *shall* to express a performative prefix of presumptions was tested in item 5. Purposely, *will* was excluded from the offered options. The UFA group avoided *shall* more than the UE group (UE: 34.2 %; UFA: 19.3 %). The most preferred option was the *be going to* structure again (UE: 32.9 %; UFA: 38.6 %). Instances of *be about to* were also frequent (UE: 12.7 %; UFA: 12.3 %). Thus, respondents inadequately used expressions of immediate futurity.

5/ We _____ that the market shock follows a normal mixture (NM) distribution and call the model as the NM-GARCH process.

The use of *shall* within a probability cluster is assessed in item 8. *Will* and *be going to* are excluded from the offered options.

8/ Orphanides and Williams (2002) highlight that another source of the uncertainty _____ neutral rate to change unpredictably over time.

Still, only minority of respondents preferred *shall* as the most appropriate form (UE: 22.8 %; UFA: 19.3 %). The most frequent answer comprises the present progressive form (UE: 44.3 %; UFA: 52.6 %). This form appears to be illogical in this context as an expression of a planned arrangement. Many respondents also used the totally inappropriate *be about to* construction conveying immediate futurity in the almost axiomatic statement (UE: 12.7 %; UFA: 14 %).

The preference of *will* versus *shall* and other futural constructions are assessed in item 12. It represents a hypothetical statement of a probability cluster. *Will* is definitely the most appropriate and frequent form to be used. Still, there were only few instances (UE: 21.5 %; UFA: 28.1 %). *Shall* was not so frequent in comparison with *will* (UE: 15.2 %; UFA: 14 %), which corresponds to the frequency rate of the two futural constructions in the corpus. Another highly prioritised form was *be going to* (UE: 26.6 %; UFA: 15.7 %), which together with some instances of *be about to* (UE: 6.3 %; UFA: 10.5 %) suggests that many respondents perceive the situation as immediate or consider the *growth in capital services* as a present evidence for making more probable predictions.

12/ It should be noted that the growth in capital services from computers _____ both the increased quality of computer power, as well as changes in the level of investment

Item 11 assesses respondents' ability to use the future perfect form in a situation suggesting post-indication given by the end of the *crisis*. Only a minimum of respondents interpreted the context correctly (UE: 10.1 %; UFA: 5.3 %). The simple future *will* was a frequent option (UE: 34.2 %; UFA: 36.8 %) together with *be going to* (UE: 25.3 %; UFA: 33.3 %).

11/ It will not be sufficient to restore them to pre-crisis levels unless permanent cuts in expenditure are planned, because there _____ an increase in government debt – arising from the reduced taxes and increased social benefits during the crisis.

Item 13 tests respondents' ability to choose an appropriate means of intratextual reference if the most appropriate *will* and *shall* are not offered as options:

13/ Considering the impact of Research Article 4: The Empirical Estimations based on the model provided in (1) and (2) above, the following three reduced-form equations _____ in this study: ...

In the item, the reference is emphasised by the impact of the source (Research Article 4) and the most appropriate option appears to be the *be to* form (B). Only a minority of respondents selected the correct option (UE: 13.9 %; UFA: 19.3 %). The most frequent options were the *to be going to* (A) structure (UE: 24.1 %; UFA: 24.1 %) and the present progressive (E) form (UE: 25.3 %; 25.9 %). Most ESP learners obviously consider the intratextual reference as a means of expressing the author's intention or even an arrangement (even though there is no agentive subject in the sentence) or as an expression of immediate future (*in this study*). The *be about to* structure was selected rarely (UE: 7.6 %; UFA: 6.9 %), still there are ESP learners who use the expression of immediate future in the formal context. The totally inappropriate determination conveyed by *to be destined to* structure was also rare (UE: 5.1 %; UFA 5.2 %). It appears that the omission of the most frequent and appropriate forms resulted in respondents' confusion as many of them (almost a fifth) omitted the item unanswered (UE: 22.8 %; UFA: 17.2 %).

4.5.4 Economic context-bound section

In the economic context-bound section (e-cb), both respondents from the University of Economics and from the University of Finance and Administration achieved significantly higher scores than in the context-unbound sections (UE: 46.5 % ; UFA: 54.6 %). As a matter of fact, no items in the section can be considered as difficult with respect to the degree of difficulty defined above.

Thus, we will first consider items with low scores. Respondents scored least in item 9 (UE: 32.9 %; UFA: 49.1 %). They tended to express:

- Certainty on the basis of present evidence (7 occurrences of *be going to*)
- Immediate futurity (2 occurrences of *be about to*, 1 occurrence of *be on the point of*)
- Plan (5 occurrences of the present progressive form)

This misuse is probably caused by explicitly expressed evidence, which might trigger the concepts of certainty, immediacy and arrangement:

In this respect, recent empirical evidence on the impact of electoral systems on corruption is illustrative, demonstrating that electoral systems [9] _____ (enhance) competition among candidates,...

Therefore, respondents who are able to notice such markers might prefer futural constructions conveying such notions.

In the UFA group, respondents achieved the lowest score in item 6 (UE: 48.1 %; UFA: 38.6 %). The most frequent deviation consists in inappropriate expression of certainty:

Honest politicians have fewer such resources at their disposal and [6] _____ (perish) as a result of competition for political positions (Buchanan 1993: 69).

Some respondents preferred the present simple form, probably due to the present simple *have* in the preceding main clause. Respondents were assigned explicitly to express futurity. The present simple form is therefore incorrect as, in the given context, it cannot express any scheduled reality.

The significantly better result in the e-cb section can be given by the lack of grammatical markers rather than by respondents' knowledge of appropriate futural constructions used in hypothetical clusters. It can thus be more contributing to observe the number of students who used an inappropriate form (*present simple, present progressive, be going to, be about to, be on the point of*) at least once, excluding respondents who gave no answers. In the UE group, it was 62.5 % of all respondents that use the inappropriate form at least once, in the UFA group, the number amounted to 68.8 %.

It may become apparent that when respondents have only few clues and have to deduce appropriate responses from the context, they use more frequent and neutral expressions such as *will*. Still, most respondents use inappropriate expressions in the hypothetical clusters in a number of instances if they can find some marker more relevant for the general context. Economic undergraduates thus seem to lack in pragmatic and functional competence regarding the use of the constructions of futurity.

In addition, a large number of respondents used only one expression within the whole hypothetical cluster (*will* in most instances). It has been shown in the theoretical part that authors of economic texts usually combine various grammatical means (*will, might, may, should* and so forth) with lexical means (e.g. *be likely to, be destined to*). Obviously, respondents prefer one form (*will*) if they cannot apply the general-context rules. As *will* is one of the possible expressions to be used in the hypothetical cluster, a number of students scored better in the e-cb than in the e-cu section. The results thus prove pragmatic inflexibility of economic undergraduates as they are not able to use a wider range of hypothetical (and hedging) expressions.

5. Conclusion

The research has revealed that undergraduates of economics have serious deficiencies in linguistic and pragmatic competence in terms of futural constructions and their use in both general and specific context. It is apparent the learners use the general language knowledge in the specific context (negative intralanguage transfer). They also use a limited range of futural expressions and ignore modal harmony in probability clusters (pragmatic inflexibility). It can thus be concluded that ESP learners at economic universities may not have enough knowledge and skills to express futurity in professional economic texts. Thus, while the first hypothesis (H1) was disproved, the other two hypotheses (H2 and H3) were confirmed.

References

- Allen, J. P. B. - Widdowson, H. G.: Teaching the Communicative use of English in *International Review of Applied Linguistics* XII, 1974.
- Byčkovský, P. - Zvára, K.: *Konstrukce a analýza testů pro přijímací řízení*. Praha, PedF UK 2007.
- Ellis, R.: *Understanding second language acquisition*. Oxford, Oxford University Press 1985.
- Ellis, R.: *The study of second language acquisition*. Oxford, Oxford University Press 2008.
- Ellis, R.: *Language Teaching Research & Language Pedagogy*. Malden, Blackwell 2012.
- Hedge, T.: *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford, Oxford University Press 2000.
- Huddleston, Rodney D. - Pullum, Geoffrey K.: *The Cambridge grammar of the English language*. Cambridge, Cambridge University Press 2002.

- Hutchinson, T., et al.: *English for Specific Purposes*. Cambridge, Cambridge University Press 2006
- Hyland, K.: *English for Academic Purposes: an advanced resource book*. London, Routledge 2006.
- Hyland, K. - Milton, J.: Qualification and certainty in L1 and L2 students' writing. In *Journal of Second Language Writing*, 6 (2), 1997, s. 183-206.
- Simpson, R.: *Stylistic features of academic speech: the role of formulaic speech*. In Connor, U. and Upton, T. A. (eds.): *Discourse in the professions – Perspectives from corpus linguistics*. Amsterdam, John Benjamins 2004.
- Johns, A. M.: The discourse communities' dilemma: identifying transferable skills for the academic milieu. *English for Specific Purposes*, 7, 1988.
- Jordan, R. R.: *English for Academic Purposes*. Cambridge, Cambridge University Press 1997.
- Leech, G. N.: *Meaning and the English verb*. London, Longman Group 2004.
- Lock, G.: *Functional English Grammar: An Introduction for Second Language Teachers*. Cambridge, Cambridge University Press 1995.
- Mauranen, A.: Contrastive ESP rhetoric: metatext in Finnish-English economic texts. In *English for specific purposes*, 12, 1993.
- Mikuláš M.: Funkce vybraných prostředků vyjádření futurity v kontextu odborného anglického jazyka. In *Vědecký výzkum a výuka jazyků III Sborník příspěvků z 3. mezinárodní konference/ Scientific Research and Teaching of Foreign Languages III*. Hradec Králové, Gaudeamus 2009 s. 43.
- Mikuláš M.: The Contextual Factors of the Selected Expressions of Futurity in English Texts. In *English in Today's Science World*. Bratislava, Univerzita Komenského 2010.
- Mikuláš M.: Constructions Expressing Futurity in Professional Economic Texts. In *Kvalita jazykového vzdelávania na univerzitách v Európe V*. CASAJC, Fakulta managementu Univerzity Komenského v Bratislavě, Bratislava, vydavatelství Ekonóm 2014, str. 95.
- Mitchell, R. - Myles, F.: *Second Language Learning Theories*. London, Hodder Education 2004.
- Palmer, F. R.: *The English Verb*. London, Longman 1988.
- Swales, J.: *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge, Cambridge University Press 1990.

Resumé

Lingvodidaktická disciplína Angličtina pro specifické účely zkoumá charakteristické rysy jazykového vyjadřování ve specifických oborech lidské činnosti (od dílčích akademických oborů po jejich praktické aplikace). Někteří autoři zdůrazňují, že poznatky této disciplíny by měly být založeny na kvantitativních i kvalitativních výzkumných metodách, zejména analýze diskursu a registru. Autor článku proto využívá korpusové studie jako zdroje interpretace užití futuritních konstrukcí v odborném ekonomickém textu a následně formou didaktického testu a interpretace výsledků zjišťuje dovednost studentů vybraných ekonomických fakult vysokých škol užít těchto konstrukcí v psaném kontextu obecném a specifickém (ekonomickém). Výsledky testů i jejich interpretace ukazují, že jazykové dovednosti a kompetence mezi

oběma registry nekorelují. Studenti ekonomických fakult vysokých škol neumí transformovat poznatky z obecného kontextu v kontextu specifickém.

KU KLASIFIKÁCIÍ KONJUGAČNÝCH TRIED PRE POTREBY SLOVENČINY AKO CUDZIEHO JAZYKA

Mgr. Michaela Mošaťová, Ph.D. – Mgr. Eva Španová, Ph.D.

Univerzita Komenského v Bratislave, Filozofická fakulta, Studia Academica Slovaca, SR

V našom príspevku sa zameriavame na priblíženie a odôvodnenie zdidaktizovanej klasifikácie slovenských slovies na 14 konjugačných tried, ktoré sme použili v učebniciach slovenčiny pre cudzincov s názvom *Krížom-krážom. Slovenčina A1 – B1*¹. Komunikačný prístup zvolený v uvedených učebniciach ovplyvnil autorské prehodnotenie prototypových slovies (vzorov) pri konjugačných triedach tradične používaných v slovenskom lingvistickom prostredí, ako aj postupnosť ich zaraďovania v jednotlivých lekciách, a teda aj pri samotnej výučbe začiatočníkov. Tejto problematike sa venuje prvá časť príspevku. V druhej časti príspevku v krátkosti rozoberieme morfológickú a slovotvornú charakteristiku jednotlivých konjugačných tried a ich synchrónnu receptívnosť² a v poslednej časti príspevku priblížime časté chyby pri tvorení a používaní prítomných tvarov v prípade začiatočníkov.

Postupnosť prezentácie konjugačných tried v učebniciach *Krížom-krážom*

V prvej lekcii učebnice *Krížom-krážom A1* sledujeme ten didaktický zámer, aby sa študenti-úplní začiatočníci okrem osvojenia si slovenskej abecedy a výslovnosti naučili jednoducho, ale primerane verbálne reagovať v najbežnejších komunikačných situáciách (pozdraviť, poďakovať, ospravedlniť sa, zaželať dobrú chuť, šťastnú cestu a pod.). Študenti sa teda s mnohými slovesami zoznamujú hneď v prvej lekcii, avšak iba v rámci fráz, teda bez hlbšej gramatickej (paradigmatickej) analýzy, napr. *Ako sa máš?; Ako sa voláte?; Volám sa ..., Ako sa máš? Mám sa dobre / zle., Prosím si...; Ďakujem., Prepáč./Prepáčte.* Ako ukazuje prax, v tejto lekcii si však zvyčajne študenti sami uvedomia existenciu a funkciu relačných morférov v slovenčine: *-m* v 1. os. sg. („ja-forma“), *-š* v 2. os. sg. („ty-forma“ pre neformálnu komunikáciu) a *-te* v 2. os. pl. (vykanie, formálna komunikácia pri oslovení jednotlivca, ale aj plurálová forma pri oslovení skupiny).

¹ Séria štyroch učebníc je jedným z výstupov projektu Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR *Vzdelávací program Slovenčina ako cudzí jazyk* a riešiteľsky sa na nej podieľal kolektív pracovníkov Studia Academica Slovaca – centra pre slovenčinu ako cudzí jazyk pri Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave. Celá séria je monolingválna (iba v slovenčine, bez sprostredkujúceho jazyka) a je určená na kontaktné vyučovanie pod vedením lektora.

² Nadväzujeme tu na termín **receptívnosť**, ako ho vymedzil J. Furdík (2002), keď funkčne odlišil receptívnosť typu flexie a produktívnosť slovotvorného typu (išlo o názorové vyústenie lingvistickej polemiky s L. Dvončom o tom, či je skloňovací typ *kosť* produktívnejší než skloňovací typ *dlaň*, pozri aj Furdík, 1981; Dvonč, 1984, s. 55). Zatiaľ čo produktívnosť sa podľa J. Furdíka vzťahuje najmä na slovotvorné typy (zovšeobecnene na oblasť slovotvorby) a možno ju definovať ako schopnosť slovotvorného typu byť východiskom pri tvorení nových jazykových jednotiek, receptívnosť má v porovnaní s tým kvalitatívne odlišný charakter. Nevzťahuje sa na tvorenie jazykových jednotiek, ale len na ich prijímanie do istého typu flexie (paradigmy). Receptívnosť teda možno vo všeobecnosti definovať ako schopnosť prijímať existujúce alebo vznikajúce jazykové jednotky. J. Furdík si tu pri vysvetľovaní pojmu receptívnosť typu flexie vopomáha predstavou o „nádrži“, do ktorej „pritekajú“ lexikálne jednotky jedným alebo viacerými prírodnými kanálmi, pričom „nádrž“ môže mať aj „netesnosti“, cez ktoré môžu niektoré lexémy „unikáť“ do inej „nádrže“. Receptívnosť sa teda vzťahuje napr. na morfológické triedy (typy flexie) ako na ich schopnosť prijímať vzniknuté jazykové jednotky.

V nasledujúcich štyroch lekciách kladieme dôraz najmä na osvojenie si typických komunikačných fráz v ďalších frekventovaných situáciách, ako sú sebareprezentácia, registrácia na internáte, opis interiéru (bytu, internátu, kancelárie), opis exteriéru (mesta), hodnotenie vlastností predmetov a osôb, nakupovanie, objednanie si jedla v reštaurácii atď., a na osvojenie si predovšetkým mennej a adjektívnej lexiky súvisiacej s danými tematickými okruhmi. Nevynechávame však, samozrejme, ani slovesá, ktoré sú sprostredkované v nasledujúcom kontexte: *komunikačná fráza – verbum – konjugačná trieda* (platí to najmä pre slovesá, ktoré majú širšie komunikačné uplatnenie). Študenti tak získavajú informácie (vo forme tabuliek) o paradigmách singuláru a plurálu prítomného času nepravidelných slovies *byť, ísť, prísť*, troch komunikačne najfrekventovanejších konjugačných tried pravidelných slovies *volať sa, hovoriť, študovať* a konjugačnej triedy *rozumieť*. Voľba týchto slovies ako vzorov daných konjugačných tried vplyvnila z komunikačných potrieb a vysokej frekvencie používania u začiatočníkov (často študentov na univerzitách). Cieľom výučby pritom je nie aktívne osvojenie si celej konjugačnej paradigmy, ale primárne tých tvarov, ktoré sú komunikačne funkčné a žiaduce, čiže – ako sme spomenuli vyššie – tvarov 1. os. sg., 2. os. sg. a 2. os. pl., napr. *pracovať, pracujem, pracuješ, pracujete: Pracuješ alebo študuješ?, hovoríš, hovorím, hovoríš, hovoríte: Hovoríte po nemecky? Nie, nehovorím*. Zvyšok paradigmy ostáva zvyčajne len v informatívnej rovine; lektor od študentov nevyžaduje aktívne ovládanie ďalších slovesných tvarov a takisto od študentov nežiada ich precvičovanie a fixovanie ani v ústnej, ani v písomnej podobe. Avšak pri osvojovaní si názvov najbežnejších profesií (v 4. lekcii) sme na pasívne obohatenie slovnej zásoby študentov využili napríklad cvičenie s precvičením 3. os. sg., pričom sme sa tu zámerne snažili použiť slovesá, ktoré sú slovotvornými motivantmi pre názvy niektorých profesií (obr. 1 a 2).

<p>I.</p> <p>predávať, predavač spievať, spevák hrať, hudobník</p>	<p>Predavač predáva (tovar). Spevák spieva (pieseň). Hudobník hrá (pieseň).</p>
<p>II.</p> <p>riadiť, riaditeľ / šéf robiť, novinár variť, kuchár súdiť, sudca učiť, učiteľ</p>	<p>Riaditeľ riadi (firmu). Novinár robí (interview). Kuchár varí (špagety). Sudca súdi (delikventa). Učiteľ učí (slovenčinu).</p>
<p>III.</p> <p>manažovať, manažér asistovať, asistent fotografovať, fotograf študovať, študent reprezentovať, prezident nepracovať, dôchodca pracovať, čašník kontrolovať, policajt</p>	<p>Manažér manažuje (tím). Asistent asistuje. Fotograf fotografuje (pyramidu). Študent študuje (matematiku). Prezident reprezentuje (štát). Dôchodca nepracuje. Čašník pracuje (v reštaurácii). Policajt kontroluje (šoféra).</p>

15: ODPOVEDAJTE.

Kto je to?

To je  *učiteľ*. Čo robí? *Učiteľ učí.*

1. To je  Čo robí?

2. To je  Čo robí?

3. To je  Čo robí?

4. To je  Čo robí?

5. To je  Čo robí?

Obr. 1 a 2.

Iné tvary (najmä 1. os. pl.), prípadne aj slovesá iných konjugačných tried si študenti osvojujú napríklad pri pomenúvaní aktivít, ktoré sa týkajú skupinovo organizovanej práce na vyučovacej hodine, napr. *písať, píšem, píšeme: Dnes píšeme test*, prípadne len ako samostatné slovíčko bez bližšej analýzy

konjugačnej triedy (napr. sloveso *žiť* v 4. lekcii). V niektorých prípadoch sú slovesá opäť iba súčasťou samotnej frázy bez gramatickej analýzy, napr. *Chod' vpravo/vľavo/rovno!*, *Pozri!*, *Koľko to stojí?* (obr. 3 až 6):



Obr. 3 až 6.

Potrebné je, samozrejme, zmieniť sa aj o súvisiacich fonologických a morfosyntaktických aspektoch prezentácie sloviac. Pri konjugačných triedach *volať sa* a *hovoríť sa* v slovenskom spisovnom jazyku realizuje neutralizácia kvantity – relačná morféma sa kvantitatívne skrakuje pod vplyvom predchádzajúcej dlhej slabiky koreňovej morfémy (uplatňuje sa tu tzv. pravidlo o rytmickej krátene), na túto skutočnosť v učebniciach na viacerých miestach poukazueme, ale od študentov nevyžadujeme jej aktívne osvojenie v ústnej ani v písomnej forme. Paralelne so základnými tvarmi upozorňujeme od 2. lekcie na záporové tvary sloviac tvorené pri všetkých slovesách prefixom *ne-* (*nepracovať*, *nepracujem*, *nepracuješ*, *neštudovať*, atď.), ale samostatnou záporovou morférou *nie* v prézntných tvaroch slovesa *byť* (*nie som*, *nie ste*, ...). Súčasťou výučby je takisto poukázať aj na faktory limitujúce používanie vs. nepoužívanie osobných zámen pri slovesách – dôležité je upozorniť a upozorňovať na to najmä študentov z neslovanských krajín. A informatívne v učebnici (formou „spinky“) poukazueme na odlišný slovosled v prípade zvrtných sloviac (obr. 7):











Obr. 7.

Aj napriek tomu, že v 4. lekcii spomínanej učebnice si študenti osvojujú ešte aj modálne slovesá, sú verbá v porovnaní s preberanými substantívami a adjektívami (čiže v rámci troch dominantných slovných druhov) v kvantitatívnej menšine. Ich počet predstavuje približne 60 slovík: *byť, volať sa, hovoriť, robiť, pracovať, študovať, učiť, učiť sa, rozumieť, dakovať, telefonovať, mailovať, spievať, (ne)fungovať, predávať, hrať, manažovať, variť, fotografovať, reprezentovať, kontrolovať, žiť, nakupovať, pripraviť, ísť, prísť, kúpiť, platiť, blahoželať, čakať, mať, mať sa, čítať, mať rád, potrebovať, hľadať, poznať, písať, môcť, chcieť, smieť, vedieť, musieť*, skôr len sémantizované sú slovesné infinitívy *vidieť, šoférovať, tancovať, plávať, fajčiť, jesť, piť* a len ako súčasť fráz sú prezentované slovesá *stáť* (*Kolko to stojí?*), *prepáčiť* (*Prepáč!*/*Prepáčte!*), *chodiť* (*Chod!*/*Chodte doprava/rovno/dolava!*), *myslieť* (*Myslím, že ...*), *pozrieť* (*Pozri!*) či *ukázať* (*Ukáž!*). Toto je stav tzv. verbálneho minima dosiahnutý študentmi učiacimi sa z učebnice *Krížom-krážom A1* po absolvovaní úrovne A1.1 (teda po zvyčajne jednosemestrálnej výučbe v kurze v prípade heterogénnej skupiny študentov = po absolvovaní 40 výučbových jednotiek).

Na ďalšej úrovni osvojovania si slovenčiny ako cudzieho jazyka (A1.2) sa študenti zoznamujú s konjugačnými triedami *pozvať, žiť, nieť* a nepravidelnými slovesami *stať sa, jesť*. Slovesá týchto konjugačných tried (spolu s niektorými slovesami už osvojených konjugačných tried *volať sa, hovoriť, študovať*) sa dali vhodne odprezentovať spolu s výkladom inštrumentálu, napr. *stať sa kým, česať sa čím, písať čím*, nepravidelné sloveso *jesť* v súvislosti s lekciovou tematikou zameranou na reštauráciu a jedlá. Pri sumarizovaní lexiky týkajúcej sa bežného režimu dňa a zvyčajných aktivít študentov-vysokoškolákov (v siedmej lekcii učebnice *Krížom-krážom A1*) sú odprezentované ďalšie tri konjugačné triedy *spať, stretnúť, vidieť* (obr. 8). Zaradené sú v lekcii, kde sa študenti zároveň oboznamujú aj s tvorením prétérita. Sémantizovanie slovík *spať* a *stretnúť* nás aj v tomto prípade motivovalo k tomu, aby sme nahradili tradičné (no pre začiatočníkov zatiaľ nepotrebné) vzorové slovesá *kričať* a *chudnúť* slovesami *spať* a *stretnúť*. Pri prezentácii paradigmatom sme pritom zvýraznili zmenu tematických morféme *a/i, ú/e, ie/i*.

Verbá VIII. – X.

VIII. SPAŤ a > í	1. spím	1. spíme	zaspať – zaspím 	kričať – kričím 	
	2. spíš	2. spíte			
	3. spí	3. spia			
IX. STRETNÚŤ ú > e	1. stretnem	1. stretneme	stretnúť + A – stretnem 	stihnúť + A – stihnem 	zabudnúť (si) + A – zabudnem (si) 
	2. stretneš	2. stretnete			
	3. stretne	3. stretnú	stretnúť sa + I – stretnem sa		
X. VIDIEŤ ie > í	1. vidím	1. vidíme	sediť – sedím 	letieť – letím 	myslieť na + A – myslím na 
	2. vidíš	2. vidíte			
	3. vidí	3. vidia			

Obr. 8.

Na tejto úrovni osvojovania si jazyka výrazne narastá podiel slovíes v lexikálnom minime študentov, ciele výučby sa orientujú aj na schopnosť študentov hovoriť jednoduchou formou o rozmanitých aktivitách, ktoré sa týkajú štúdia, práce, rodiny, nakupovania a pod. Preto sa už cielene precvičujú a fixujú všetky tvary singuláru aj plurálu prítomnosti.

Posledné štyri zo 14, v slovenskej lingvistike tradične vymedzovaných konjugačných tried pravidelných slovíes – triedy *brať, vziať, pozrieť sa a minúť* – sú paradigmaticky odprezentované a precvičované až v druhej lekcii učebnice *Krížom-krážom A2*, aj keď študenti sa s nimi ako s lexémami mohli oboznámiť už skôr. Aj tu sme dospeli k názoru, že pre potreby začiatočníkov je zmysluplné zmeniť prototypové verbá: namiesto *žať* sme zaviedli *vziať*, namiesto *trieť* sloveso *pozrieť sa* a namiesto *hynúť* verbum *minúť*.

Ako si možno všimnúť, s cieľom naplniť primerané komunikačné potreby začiatočníkov sme pri niektorých konjugačných triedach (*pozvať, vziať, minúť a pozrieť sa/si*) ako vzorové verbá zvolili aj slovesá, ktoré nemajú základný sémantický príznak prítomnej konjugačnej paradigmatiky, a to imperfektívnosť. Z praxe však možno povedať, že začiatočníci – najmä z neslovanských krajín – si túto skutočnosť neuvedomujú.

Charakteristika jednotlivých konjugačných tried

V učebniciach *Krížom-krážom* sa opierame o klasifikáciu slovenských slovíes na 14 paradigmat, ktorá je použitá v *Morfológii slovenského jazyka* (1966). V nej, ako aj v ďalších kodifikačných aj nekodifikačných príručkách súčasného slovenského jazyka sa uvádzajú nasledujúce slovesné triedy: *chytať, robiť, pracovať, rozumieť, česať, žuť, niešť, kričať, chudnúť, vidieť, brať, trieť, žať, hynúť*.

Napriek tomuto relatívne bohatému zastúpeniu konjugačných tried pravidelných slovíes v súčasnej spisovnej slovenčine (a množstvu konjugačných podtried, ktoré v príspevku ani nereflektujeme) možno pri výučbe konjugačného systému slovenčiny predsa len ako isté pozitívum zdôrazniť ten fakt, že relačné morfémy tvarov prítomnosti sú – napríklad v porovnaní s češtinou či niektorými inými slovanskými jazykmi – jednotné: *-m, -š, -o, -me, -te, -ú (-u) / -ia (-a)*. Pri prezentácii a sémantizácii nových slovíes sa zvyčajne uvádzajú formy 1. os. sg. (príp. 3. os. sg.) a 3. os. pl., pretože tieto sú v rámci klasifikácie slovíes dištingtívne (majú rozlišovaciu funkciu pri zatriedňovaní do jednotlivých konjugačných tried, porov. Pekarovičová, 2004, s. 87).

Ak na konjugačný systém slovenského jazyka nazeráme z pozície výučby slovenčiny ako cudzieho jazyka v prípade úplných začiatočníkov (úroveň A1.1), nepopierateľne možno z hľadiska ich komunikačných potrieb za kľúčové a azda aj postačujúce považovať konjugačné triedy *chytať (volať sa), robiť (hovoriť)* a *pracovať (študovať)*. Tieto sme ako prvé zvolili aj v učebnici *Krížom-krážom A1*.

Prototypové verbum ***volať sa*** namiesto verba *chytať* sme pre danú konjugačnú triedu vybrali aj napriek reflexívnemu charakteru slovesa, pretože z komunikačného hľadiska ide o jedno z prvých slovíes aktívnej slovnej zásoby študentov-začiatočníkov a zároveň ide o prvé sloveso zastupujúce túto konjugačnú triedu (začiatočníci si v rámci danej triedy ďalej postupne osvojujú slovesá *mať sa, mať, bývať, čítať, dať, dať si, mať rád, čakať, hľadať, hrať, poznať...*), zatiaľ čo sloveso *chytať* je komunikačne „nepotrebné“. Zdanlivo komplikovaný výber reflexívneho slovesa do pozície modelového verba konjugačnej triedy mal však svoje didaktické odôvodnenie: toto verbum je súčasne reprezentantom fungovania zvratných slovíes v slovenskom jazyku, a ako ukazuje prax, tento výber sa neukázal ako nevhodný.

Konjugačný typ *volať sa* zahŕňa množstvo bezpredponových imperfektívnych aj predponových perfektívnych slovies s vysokou tokenovou frekvenciou v súčasnom slovenskom jazyku, ako aj s vysokou komunikačnou zaťaženosťou v prípade začiatočníkov, keďže mnohé slovesá tejto konjugačnej triedy patria do aktívnej slovnej zásoby začiatočníkov (napr. *čakať, mať, mať sa, bývať, hrať, čítať, spievať, plávať, hľadať, poznať, volať (komu), dať, dať si, objednať (si), želať, rozprávať (sa), prekladať, predávať, starať*). Pri tejto konjugačnej triede by sme mohli vymedziť niekoľko skupín slovotvorne motivovaných slov³, ktoré sú produktívne v súčasnom jazyku, no pre úroveň A1 nie sú relevantné.

Na úrovni A1 na viacerých miestach, ale len informatívne spomíname existenciu fonologickej neutralizácie kvantity tematickej morfémy pri tejto konjugačnej triede (napr. *čítať – čítam, číta, plávať – plávam, pláva* na rozdiel od *volať sa – volám sa, volá sa*), podobne ako aj alternáciu *a/ia* v dôsledku fonologicky „mäkko“ zakončeného koreňa (zakončeného konsonantmi *ň, c, dz, š, č* a etymologicky „mäkkými“ konsonantmi *v, r*) v prípade slovies *voňať, požičať, večerať, stavať*, avšak nevenujeme špeciálnu pozornosť fixácii týchto konjugačných podtried.

Aj k zmene prototypového slovesa *hovoriť* namiesto slovesa *robiť* pri ďalšej konjugačnej triede nás viedli lingvodidaktické faktory: jednak sloveso *hovoriť* prezentujeme v učebnici v rámci zvolených komunikačných situácií skôr a jednak sa nám ukazovalo ako žiadanejšie z hľadiska osvojenia a praktickej potreby používania v prvých komunikačných situáciách týkajúcich sa sebareprezentácie (*Kto som?, Odkiaľ som?, Ako sa volám?, Hovorím/Nehovorím po slovensky/po anglicky...*). Táto konjugačná trieda je zastúpená slovesami *robiť, učiť, učiť sa, prosiť, prosiť si, kúpiť* a iné. K tejto konjugačnej triede patria opäť mnohé slovotvorne nemotivované bezpredponové aj odvodené predponové slovesá, ako aj špecifické skupiny slovotvorne motivovaných verb⁴, podľa nás sa však neukazuje kompatibilita týchto slovotvorných kritérií s jednoznačným začlenením daných slovies iba k uvedenému typu flexie.

Sloveso *pracovať* sme nahradili slovesom *študovať* z dôvodu zamerania učebníc najmä na univerzitných študentov. Táto konjugačná trieda patrí spolu s triedou *volať sa* a triedou *robiť* ku kvantitatívne najbohatším typom slovesnej flexie súčasného slovenského spisovného jazyka. Ide o triedu s pomerne vysokou morfológickou receptívnosťou vyplývajúcou zo slovotvornej produktívnosti slovies zakončených na *-ovať* pri preberaní a udomácnovaní slovies z cudzích jazykov (ide najmä o primárne utvorené imperfektíva, napr. *skypovať, lobať, recyklovať*, ako aj od nich sekundárne utvorené perfektíva *vylobovať, zrecyklovať* atď.). Pri tomto konjugačnom type dochádza k zmene modifikačnej morfémy *-ov-/-uj-*, na čo študenti často pri spontánnom tvorení zabúdajú a tvoria „pravidelné“ formy: *pracovám, nakupovám* a pod.

³ Patria sem najmä tieto skupiny: a) imperfektívne vidové náprotivky k predponovým perfektívam okruhov *chudnúť, nieť, brať, trieť* so sprievodnými vokalickými a konsonantickými alternáciami – ide o sekundárne imperfektíva, napr. *narastať, natekať, obkladať, obsychať, odkvitať, odomykať, odpadať, podmokať, zapletať, prenikať, zametať, rozpadať, zvykať* a i.;

b) deinterjekcionáliá, napr. *achkať, bacať, bafať, cengať, cvakať, kvokať* a i.,

c) deminutívne verbá odvodené prostredníctvom modifikačnej morfémy *-k-* predovšetkým od slovies okruhu *chytať*, ale aj iných, napr. *dupkať, dobkať, klepkať, hladkať, zdravkať* a i.,

d) slovesá "detskej reči": *cikať, cupitať, cupkať, čapkať, hačkať, spinkať, buvinkať, buvkať, ťapkať, ťapuškať, papať*, patria sem aj slovesá ako *hačať, hajať*, ktoré by na základe fonologickej povahy mali patriť do vzoru *cicať* (keďže majú "mäkké" zakončenie tvarotvorného základu).

⁴ Najvýraznejšie zastúpené sú najmä skupiny slovies so slovotvornými významami „byť alebo stávať sa takým, ako pomenúva motivujúce adjektívum“ : *sušiť, vysušiť, prehĺbiť, naplniť*, „vytvárať to, čo pomenúva motivujúce substantívum“ : *dymiť, pariť, zotročiť*, „mať dejový vzťah k motivujúcemu substantívu“: *hrčiť (sa), susediť, hrbiť (sa)*, „používať ako nástroj to, čo pomenúva motivujúce substantívum“ : *zvonieť, trúbiť, soliť, kosiť* a iné.

Ako sme uviedli vyššie, konjugačná trieda **rozumieť** je na úrovni úplný začiatočník reprezentovaná iba rovnomenným slovesom *rozumieť*. Táto osamotenosť vyplýva z toho, že triedu zastupujú najmä deadjektívne deriváty slovotvorného typu so sufixom *-ieť* a so slovotvorným významom „stávať sa takým, ako je vyjadrené v adjektívnom slovotvornom základe“, napr. *belasieť, belieť, jemnieť, smutnieť, mocnieť*, ojedinele ide aj o význam „byť taký / správať sa tak, ako je vyjadrené v slovotvornom základe“, napr. *besnieť, bujnieť, clivieť, chorľavieť, divieť, šalieť*. Len v niektorých prípadoch ide aj o desubstantíva, napr. *kamenieť, blaznieť, plesnieť*. Len málo zo slovík tejto konjugačnej triedy je slovotvorne nemotivovaných, napr. *bdieť, bronieť, civieť, cnieť, hraniť, tkvieť, tlieť, želiť, čnieť, čpieť, dolieť, hlivieť, hovieť, ľpieť, pnieť, skvieť, špieť, úpieť*. Mnohé z týchto nemotivovaných slovík sú v súčasnom jazyku knižné a málo frekventované. Pre komunikačné potreby začiatočníkov (ale aj mierne a stredne pokročilých) je teda táto konjugačná trieda neveľmi ťažisková.

Prototypové verbum konjugačnej triedy *česať* sme nahradili slovesom **pozvať** opäť z dôvodu jeho prezentácie ako nového a zároveň frekventovaného slovesa pri téme pozvanie na večeru. Trieda je zastúpená jednak slovesami, kde dochádza iba k alternácii tematickej morfémy *a/e* (k frekventovaným patria napr. *klamať, sypať, klopať, kúpať, lámať* a i.), ale typické sú pre ňu aj frekventované slovesá, kde sa okrem alternácie tematickej morfémy uskutočňuje aj konsonantická alternácia v koreňovej morféme, napr. *poslať – pošlem, písať – píšem, plakať – plačem, rezať – režem, upratať – upravem* a mnohé iné. Tento typ flexie nie je slovotvorne produktívny ani receptívny, skôr naopak, v súčasnej slovenčine z neho odchádzajú mnohé slovesá ku konjugačnému typu *chytať* (napr. *chvastať sa – chvascem sa / chvastám sa, drkotať – drkoce / drkotá*).

Didaktickou modifikáciou prešla aj konjugačná trieda *žuť*, ktorú sme nahradili slovesom **žiť**. Patria sem slovesá s jednoslabičným koreňom zakončeným na *-uť, -iť, -yť, -ať*, čiže napríklad *biť, hniť, kryť, piť, ryť, šiť, viť, vyť, žiť, čuť, duť, kľuť, kuť, pluť, psuť, ruť, sať, snuť, vľať, žuť, ruť* a *počuť* a ich slovesné deriváty. Pri tejto konjugačnej triede možno hovoriť o málopočetnej skupine slovík s nulovou morfológickou receptívnosťou, nulovou slovotvornou produktívnosťou, no vysokou tokenovou frekvenciou v prípade mnohých slovík.

Konjugačnú triedu **niešť** charakterizuje výrazné vokalicko-konsonantické zmeny v koreňovej morféme, ktoré môžeme považovať za prechod k supletívnosti, napr. *piecť – pečie, viesť – vedie, môcť – môže*. Podobne ako pri predchádzajúcej triede aj tu možno hovoriť o málopočetnej skupine slovík s nulovou morfológickou receptívnosťou, nulovou slovotvornou produktívnosťou, no s vysokou tokenovou frekvenciou mnohých slovík. Viaceré slovesá patria aj k lexikálnemu minimu začiatočníkov (*niešť, môcť, viesť, piecť, tiecť, rásť, viezť*).

Konjugačnú triedu **kričať** možno v súčasnom jazyku vymedziť fonologicky, morfonologicky a čiastočne aj slovotvorne: slovesá patriace do tejto triedy majú po konsonantoch *č, š, dž, ž, d', t'*, resp. *žd, št'* v infinitíve a préterite tematickú morfému *-a-* a v prezente tematickú morfému *-í/0-*; okrem toho sem patrí aj sloveso *spať* a jeho deriváty. S výnimkou slovík *držať, kľačať, kričať, kvočať, ležať, mlčať, náležať, slušať, pršať, trčať, záležať, spať, blyšťať* a ich slovesných derivátov sa tu ukazuje výrazná onomatopoická slovotvorná motivácia, čo možno dokladovať príkladmi ako *bečať, blačať, mraučať, chrčať, cvendžať, čurčať, vrešťať* a inými a takúto motiváciu predpokladáme aj pri slovesách *šťať, pršať*. Práve možnosť onomatopoickej slovotvornej motivácie dáva konjugačnému okruhu *kričať* potenciál istej slabej morfológickej receptívnosti.

Konjugačná trieda **stretnúť** zahŕňa niekoľko slovotvorných typov, v súčasnom jazyku tvoria asi najpočetnejšiu skupinu perfektívne slovesá utvorené od nedokonavých slovík na *-ať, -iť, -ieť, -ovať*:

prasknúť, puknúť, dohliadnuť, vzlietnuť. Nepredstavuje výrazne zastúpenú konjugačnú triedu v prípade začiatočníkov.

Konjugačná trieda **vidieť** je charakteristická vokalicou alternáciou tematickej morfémy *ie/i*, napr. *letieť – letím, vidieť – vidím*. Patrí sem uzavretá a počtom nevelká skupina bezpredponových imperfektívnych sloves, pričom mnohé sú vysoko frekventované, a to aj v komunikácii začiatočníkov, napr. *bolieť, horieť, myslieť, hrmieť, musieť, sedieť...*).

Koreňová morféma sloves konjugačnej triedy **brať** sa končí na sonórny konsonant *r, l, n* a typická je preň alternácia *O/e*: *brať – berie, prať – perie*. Výnimkou z tejto charakteristiky je sloveso *orať*. Ide opäť o málopočetnú, neproduktívnu a nereceptívnu konjugačnú triedu, ktorá je v lexikálnom minime začiatočníkov zastúpená slovesami *brať* a *prať*.

Slovesá konjugačnej triedy *trieť*, ktorú sme premenovali na triedu **pozrieť sa**, predstavujú málopočetnú skupinu neodvodených imperfektívnych sloves, pri ktorých je relevantné fonologické hľadisko: jednoslabičný infinitív so zakončením na „-rieť“: *drieť, mrieť, prieť, strieť, škrieť, trieť, vrieť, zrieť*. Ďalšími slovesami sú predponové dokonavé odvodeniny uvedených sloves: *oprieť, zomrieť, vystrieť, oškrieť, utrieť* atď. V súčasnom jazyku tento konjugačný okruh takisto predstavuje uzavretú skupinu sloves s nulovou morfológickou receptívnosťou a nulovou slovotvornou produktívnosťou, a hoci niektoré slovesá patria v súčasnom jazyku k frekventovaným slovesám, v prípade začiatočníkov možno hovoriť len o slovesách *pozrieť, umrieť* a o modálnom verbe *smieť*.

Posledné dve konjugačné triedy **vziať** a **minúť** (nahrádzajúce triedy *žať* a *hynúť*) predstavujú uzavreté skupiny s pomerne malým množstvom sloves, pričom niektoré z nich sú v súčasnej slovenčine vysoko frekventované, iné zasa úplne okrajové (sú napr. knižné: *obopäť, tonúť*).

Časté chyby študentov úrovni A1 a A2 pri tvorení a používaní tvarov prézentu

Existujú rôzne okolnosti, kvôli ktorým dochádza k nesprávnemu tvoreniu, resp. používaniu tvarov prézentu. Ilustrujú to aj nasledujúce príklady, ktoré sme rozdelili na niekoľko skupín:

1. Použitie flektívne nezmeneného tvaru (jeho prebratie z istej osvojenej komunikačnej frázy):

napr. z frázy *Ako sa máš?* – použitie v inej vete: *Akú farbu máš autá?*

2. Zámena singulár – plurál: *Akú farbu má autá?*

3. Zámena osôb (namiesto 2. os. pl. použitá 3. os. sg.): *Čo potrebuje (vy) na tortu?*

4. Kontaminácia pravidiel dvoch slovesných tried:

Čo potrebujem na párty?; Pán Novák pracovaje ako manažér. (1. a 3. trieda)

Nepim alkohol. (2. a 5. trieda)

Nepijam alkohol. (1. a 5. trieda)

5. Ortografická analógia – preberanie záporového tvaru od slovesa *byť*:

Nie, nie som z Talianska – Nie, ne pijem alkohol.

6. Príznakové nadmerné používanie osobných zámen:

Ja sa volám Raul. Ja som zo Španielska. Ja nehovorím po slovensky.

7. Použitie tvarov na pozadí flexie v iných slovanských jazykoch:

Ja študuju právo.

(Ja) nepie alkohol.

8. Preberanie výslovnosti z iných jazykov:

[prakujem ako manažér]

8. Chybný slovosled:

lektor: *Ako sa volá vaše mesto?* študent: *Sa volá Malaga.*

9. Iné nesprávne vytvorené tvary (ťažko identifikovať príčinu):

Čo potrebonajate na tortu? (Litva)

Čo potreboje na tortu? (Kanada)

Nepeviem alkohol.

10. Ortografická chyba – analogické ododenie od infinitívu s krátkou tematickou morféomou:

volať sa: Ona sa vola Eva.

Zvyčajne problematickým javom pri osvojovaní si SakoCJ (ale pozorovať to možno aj pri osvojovaní si slovenčiny ako materinského jazyka u detí)⁵ je osvojenie si správnej tematickej morfémy v prípadoch tých konjugačných tried, pri ktorých dochádza k systematickej vokalickej alternácii medzi infinitívom a prázentom, napr. *spať – spím, strenúť – stretnem*, nehovoriac už o vokaliccko-konsonantických alternáciách, napr. *písať – píšem, študovať – študujem, brať – beriem, vziať – vezmem* a i.

Hoci je primárnym cieľom učebníc Krížom-krážom rozvíjanie komunikačných zručností a využívanie čo najväčšieho množstva slovies v dialógoch, pri práci s učebnicami je vždy nutné venovať pozornosť aj slovesným paradigmám – ich správnej prezentácii, vzájomnému porovnaniu konjugačných tried a najmä efektívnemu precvičovaniu slovesných tvarov. Veľkou výhodou lektora je určite poznanie gramatického systému východiskového jazyka študentov a predvídanie možných interferenčných prejavov.

Záver

Metodika, ktorú použili autorky v učebniciach *Krížom-krážom. Slovenčina A1-B2*, spočíva v cielenom rozvíjaní komunikačnej kompetencie študentov. Tomuto didaktickému zámeru podlieha jednak postupné zoradenie jednotlivých slovies ako lexém, ako aj postupné zaraďovanie najfrekvencovanejších a v komunikácii začiatočníkov 14 funkčných konjugačných tried. Z tohto dôvodu sa autorky učebníc rozhodli vymeniť niektoré prototypové slovesá tradičných konjugačných tried používaných v slovenských gramatických príručkách a nahradiť ich frekvencovanejšími slovesami. Komunikačný prístup ovplyvňuje však aj metodiku prezentácie, ale aj fixácie tvorenia prázentných tvarov: najfrekvencovanejšie a najviac precvičovované sú z hľadiska paradigmy slovesa 1. osoba singuláru a 2. osoba plurálu, následne 2. osoba

⁵ Dokladáme príklady vlastného empirického pozorovania tvorenia analogických tvarov 1. os. prázentu od infinitívu, ako aj analogického odvodzovania tvarov infinitívu na pozadí tvarov 1. os. sg. prázentu u 2,5 a 3ročných detí: *vziať – vziám, vezmem – vezmúť, spať – spám, spím – spiť, plakať – plakám, plačem – plačuť / plačúť (?), držím – držiť*.

singuláru v neformálnej komunikácii. V praxi sa tento prístup pomerne dobre osvedčil a mnohí cudzinci relatívne rýchlo dokážu komunikovať po slovensky.

Literatúra

Morfológia slovenského jazyka. Red. J. Ružička. Bratislava, Vydavateľstvo SAV 1966.

Furdík, J.: O vzájomnom vzťahu slovotvorného a skloňovacieho systému (na príklade skloňovacích typov *dlaň* a *kosť*). *Slovenská reč*, 46, 1981, s. 353–359.

Furdík, J.: Pojem produktivity v slovotvorbe a v morfológii. In: Ondrejovič, S. (ed.): *Jazykoveda v bibliografii. Bibliografia v jazykovede. Na počesť Ladislava Dvonča*. Bratislava, Veda 2002, s. 22–29.

Gabříková, A. – Kamenárová, R. – Mošaťová, M. – Ľos Ivoríková, H. – Španová, E. – Tichá, H.: *Krížom-krážom. Slovenčina B2*. Bratislava, Univerzita Komenského 2014.

Kamenárová, R. – Španová, E. – Tichá, H. – Ivoríková, H. – Kleschtová, Z. – Mošaťová, M.: *Krížom-krážom. Slovenčina A1*. Bratislava, Univerzita Komenského 2007.

Kamenárová, R. – Španová, E. – Ivoríková, H. – Balšíňková, D. – Krchová, Z. – Mošaťová, M. – Tichá, H.: *Krížom-krážom. Slovenčina A2*. Bratislava, Univerzita Komenského 2009.

Kamenárová, R. – Gabříková, A. – Ivoríková, H. – Španová, E. – Mošaťová, M. – Balšíňková, D. – Kleschtová, Z.: *Krížom-krážom. Slovenčina B1*. Bratislava, Univerzita Komenského 2011.

Oravec, J. – Bajžíková, E. – Furdík, J.: *Súčasný slovenský spisovný jazyk. Morfológia*. Bratislava, Slovenské pedagogické nakladateľstvo 1988.

Pekaričová, J.: *Slovenčina ako cudzí jazyk. Predmet aplikovanej lingvistiky*. Bratislava, Stimul 2004.

Summary

The paper deals with the classification of verb conjugation classes in Slovak used in the textbooks of Slovak as a foreign language, Krížom-krážom A1 and A2, and explains the way how this classification was formed. The division of verbs into 14 conjugation classes according to their verb forms in the present tense reflects both practices in Slovak linguistics and the communicative approach of the textbooks mentioned above and was made mostly for didactic purposes.

The paper also takes into consideration the specifications of verb conjugation classes in Slovak regarding their morphology and the specific way how to teach beginner students verb forms in the present tense. In the practical part of the paper, the authors focus on the best practices in learning conjugation of verb forms in the present tense and describe common mistakes in learning conjugation of Slovak verbs.

The series of the Slovak language textbooks, Krížom-krážom (A1-B2), was developed by teachers and researchers of Studia Academica Slovaca – The Centre for Slovak as a Foreign Language, a research and educational centre of the Faculty of Arts at Comenius University in Bratislava, and was published as part of the project supported by the Ministry of Education, Science, Research and Sport of the Slovak Republic.

KOMPARACE ADJEKTIV V HODINÁCH ČEŠTINY PRO RUSKÉ STUDENTY

Mgr. Svetlana Namestnikova

Diplomatický institut svatého knížete Alexandra Něvského, Rusko

Jak dokládají gramatiky, stupňování adjektiv je kategorie vyjadřující míru vlastnosti. Avšak v některých vědeckých pracích je zařazení stupňování mezi gramatické kategorie předmětem diskusí (Karlík – Hladká 2004, s. 76; Cvrček 2010, s. 125–126). Například v úvodu do kapitoly Morfologie Mluvnice současné češtiny (Cvrček 2010) najdeme tři kritéria mluvnických významů:

- 1) významy vyjadřované gramatickým způsobem jsou obecné a ustálené;
- 2) mluvnické významy jsou vyjadřovány malým, uzavřeným a stabilním počtem formálních prostředků;
- 3) gramatické kategorie se uplatňují na celou skupinu slov, jsou produktivní (uplatňují se i na nová slova).

Vzhledem k druhému kritériu můžeme považovat stupňování za něco, co je na hranici mezi mluvnicí a slovtvorbou, protože existují alternativní způsoby vyjádření míry vlastnosti (například *sebelepší*, *malinkatý*, *velikánský* a tak dále). Také pokud aplikujeme třetí Cvrčkovu kritérium, musíme přiznat, že by o gramatickou kategorii nešlo, „jelikož stupňovatelných adjektiv je výrazná menšina“ (Cvrček 2010, s.125–126). Nicméně většina vědců se přesto shoduje, že stupňování přídavných jmen patří do morfologie.

Ruština a čeština jsou jazyky příbuzné, často můžeme najít jistou ekvivalenci mezi některými jevy. Porovnání českého a ruského stupňování se věnuje hned několik prací. Opisným komparativem v češtině a ruštině se zabývá článek C. Bosáka, který říká, že „v češtině se opisný komparativ vyskytuje mnohem řidčeji. Na rozdíl od ruštiny je poměr komparativu opisného a jednoduchého stejný u adjektiva přívlastkového jako u adjektiva přísudkového a u adverbia“ (Bosák 1961, s. 143). Ve svých článcích *Český elativ a jeho protějšky v ruštině* a *Способы выражения высшей или крайней степени признака у прилагательных в русском языке и их чешские соответствия* hledá A. Brandner ekvivalenty českého elativu v ruštině. Podle jeho názoru je těžké najít jeho odpovídající formu v ruštině, protože „na rozdíl od češtiny, ruština užívá prostředků jiných, slovtvorných a lexikálních“ (Brandner 2012).

Přestože mezi stupňováním adjektiv v ruštině i češtině existují určité shody, není tento jev pro ruské studenty zcela bezproblémový. Pro odhalení problematických oblastí se krátce podíváme na komparaci přídavných jmen v ruštině.

Stejně jako v češtině, má v ruštině kategorii stupňování jen malá skupina adjektiv. Omezení při tvoření forem jsou spojena se sémantickými, strukturními a akcentologickými faktory. Obvykle se stupňuje většina přídavných jmen jakostních a taky některá vztahová přídavná jména, která v kontextu nabývají významu jakostního (Балашова, Деменьтьев, 2005).

Rozlišují se tři stupně: pozitiv, komparativ, superlativ. Ruština má syntetické (jednoduché) a opisné (složené) formy stupňování.

Syntetická (jednoduchá) forma komparativu se tvoří pomocí tří přípon *-ee (-eŭ)/-e/-ue*.

Nejpoužívanější přípona je *-ee (-eŭ)*, pomocí které tvoří svůj komparativ většina přídavných jmen (*красивее, веселее*). Varianta *-eŭ* se pokládá za hovorovou.

Pomocí morfu *-e* tvoří 2. stupeň skupina adjektiv ukončených na *-к*, *-г*, *-х* a taky některá adjektiva na *-т*, *-д* nebo *-ст*, *-ск*. Připojení přípony *-е* vyvolává změny v kmeni: *к* -> *ч*, *г* -> *ж*, *х* -> *ш*, *т* -> *ч*, *д* -> *ж*, *з* -> *ж*, *ст* -> *щ*, *ск* -> *щ* (*легкий* – *легче*, *дорогой* – *дороже*, *сухой* – *суше*, *богатый* – *богаче*, *короткий* – *кратче*, *молодой* – *моложе*, *простой* – *проще*, *сладкий* – *слаще*). V některých případech dochází k vynechávání finálních *-к/-ок*- původní formy: *короткий* – *короче*, *низкий* – *ниже*, *высокий* – *выше*, *узкий* – *уже*.

Pomocí přípony *-ше* tvoří komparativ malá skupina adjektiv: *старый* – *старше*, *тонкий* – *тоньше*, *долгий* – *дольше*, *дальний* – *дальше*. 2. stupeň přídavných jmen *маленький*, *малый*, *хороший*, *плохой* je odvozen od jiného slovního základu: *маленький*, *малый* – *меньше*, *хороший* – *лучше*, *плохой* – *хуже*.

Složené formy komparativu se tvoří kombinací slov *более*, *менее* s pozitivem.

Syntetické formy superlativu se tvoří pomocí přípon *-айш-*, *-ейш-* (*красивейший*, *добрейший*). Tento typ není produktivní a považuje se za zastaralý. Zároveň se v některých pracích uvádí, že slova s příponami *-айш-*, *-ейш-* nepatří k superlativu, jedná se o slovotvorný typ, a proto podobné formy musí být zařazeny do slovotvorby (Русская грамматика).

Složená forma superlativu se tvoří spojením slov *самый*, *наиболее*, *наименее* s pozitivem (*самый / наиболее / наименее красивый*).

Ruská adjektiva v komparativu a superlativu jsou nesklonná, nemají kategorii rodu ani čísla. Spolu s tím jsou formy ruských adjektiv v komparativu a superlativu podobné formám adverbií v komparativu a superlativu:

Пальто теплое. Пальто теплее, чем куртка.

Сегодня на улице тепло. Сегодня на улице теплее, чем вчера.

Už díky rychlému popisu tvoření stupňování v ruštině je vidět několik problematických oblastí.

1) Výběr přípony. V češtině se komparativ tvoří pomocí morfů (*-ejší/-ější*, *-ší*, *-čí*). Proto první problém, na který narazí ruský student, je výběr vhodného sufixu. Řešení této otázky vyžaduje určité jazykové zkušenosti a jazykovou intuici, které student na této úrovni často ještě nemá. Nicméně blízkost češtiny a ruštiny dává jednu nápovědu, kterou uvádí Širokova ve své učebnici (Широкова, 1988). Pro správný výběr sufixu musíme najít podobné, příbuzné adjektivum v ruštině a všimnout si, jakou příponu dané slovo má v komparativu: jestli je to *-е* (*-еү*) – podobné české slovo bude mít příponu *-ejší/-ější* (*красивый* -> *красивее/красивей* – *krásný* -> *красnější*), jestli slovo v komparativu má příponu *-е* nebo příponu *-ше*, v češtině bude mít *-čí* nebo *-ší* (*старый* -> *старше* – *starý* -> *starší*; *легкий* -> *легче* – *lehký* -> *lehčí*). Pravidlo funguje ve většině případů, ale existují výjimky.

Širokova však upozorňuje na to, že slova typu *наикрасивейший* nemohou být vždy přirovnané k českému superlativu (*nejkrásnější*) kvůli mnohovýznamovosti podobných útvarů (Широкова, s. 172).

2) Změny v kmeni. Jak ukazují výše uvedené příklady, ruština také střídá konsonanty v kmeni při tvoření komparativu. Jako rodilí mluvčí si těchto změn nevšimáme. Často ale stačí upozornit studenty, že i v ruštině máme alternaci souhlásek, aby si na to dali pozor při tvoření komparativu adjektiv v češtině. Na rozdíl od ruštiny, kde jsou změny vyvolávány příponou *-ши*, má čeština změny i po příponě *-ejší/-ější*.

V příbuzných slovech bude probíhat vynechávání sufixu *-ok/-k*, například *низкий – ниже, высокий – выше* X *nízký – nižší, vysoký – vyšší*.

3) Skloňování adjektiv v komparativu a superlativu. V češtině vyjadřují všechny stupňované tvary stejné gramatické kategorie jako první stupeň: pád, číslo a jmenný rod (Cvrček 2010, s. 206). Jak vyplývá z popisu, ruská adjektiva v komparativu (syntetická forma) jsou formy neohebné. Studenti mají tendenci česká adjektiva v komparativu a superlativu nesklouňovat.

4) Rozlišení adjektiv a adverbíí. Jak už bylo uvedeno, mají ruská adjektiva a adverbia v 2. a 3. stupních podobné formy. Občas je velmi těžké rozhodnout, o jaký slovní druh jde: zda o adjektivum, nebo adverbium. Zde velmi dobře funguje způsob, který je uveden v mnoha učebnicích – položit otázku. V praxi se dobře osvědčil ještě jeden způsob: vrátit se k původní formě (pozitivu).

Kabát je tepleji/teplejší než bunda -> Kabát je teplý. -> Kabát je teplejší než bunda.

Dnes je tepleji/teplejší než včera. -> Dnes je teplo. -> Dnes je tepleji než včera

5) Absolutní komparativ. Často ho studenti nemohou identifikovat a někde ve větě hledají komparaci, myslí si, že to je adjektivum v 2. stupni.

6) Výslovnost. Tvary komparativu a superlativu jsou komplikované i z hlediska artikulace. Studenti se setkávají s nahromaděním těžce vyslovitelných zvuků, a proto potřebují dodatečná cvičení na fonetiku. Typickými chybami tady jsou neměkčení souhlásek před *-ě* a také tendence ke zjednodušení skupiny konsonantů (vypuštění, místo jedné souhlásky vyslovuje student jinou).

Jak vyplývá z popisu, ruští studenti potřebují víc cvičení na rozlišení adjektiv a adverbíí, skloňování adjektiv v komparativu; jsou zapotřebí fonetická cvičení. Je nutné zmínit, že se díky příbuznosti jazyků do určité míry můžeme opřít o ruštinu, a tím ovládnutí nové látky trochu ulehčit.

Gramatické téma stupňování přídavných jmen najdeme ve všech učebnicích, které učí na úrovni A1+ a výše. Ale občas během výuky potřebujeme dodatečně procvičit určitý jev, nějak rozšířit látku, zvolit jiné téma, než to, které nám nabízí učebnice. Z toho důvodu musíme vědět, kde najdeme cvičení k určitému tématu.

Výklad komparace adjektiv v učebnicích můžeme rozdělit do dvou skupin:

1) Prvotní seznámení s tématem, kdy se stupňování probírá jako nová gramatická látka. Studenti se seznamují se základy tvoření komparace a s nejpoužívanějšími konstrukcemi. Na této úrovni v učebnicích najdeme: výběr přípony, konstrukce, změny konsonantu v kmeni, krácení vokálů, nepravidelné formy.

2) Opakování. Předpokládá se, že studenti už jsou obeznámeni se základní problematikou stupňování adjektiv. Materiál je určen k opakování a/nebo pro rozšiřování tématu.

Nejčastěji se učebnice věnují výkladu tvoření stupňování a konstrukcím. Nicméně s komparací adjektiv souvisí několik dalších gramatických témat.

K jedněm z nich patří opisné (složitě) stupňování. Zpravidla je tomuto problému věnována menší pozornost, jelikož některá adjektiva mají jenom opisný komparativ. Podle názoru vědců se používá pro „vztahová přídavná jména (nejvíce vzrušující) a pro vyjádření menší /nejmenší míry vlastnosti (méně/nejméně významný)” pouze složitě stupňování (Vlková 1992, s. 6; Internetová jazyková příručka). Tvoření opisného komparativu zmiňuje učebnice *Чешский язык*, s. 171.

Důležitým tématem je komparace krátkého adjektiva *rád*. Je to jediný jmenný tvar, který se stupňuje. Tvary mají formu příslovcí: *rád – raději/radši – nejraději/nejradsí*. Stupňování a funkce ve větě ho tedy spojuje s příslovcí, mezi která je někdy řazeno. (Cvrček 2010, s. 203; Internetová jazyková příručka). Kvůli tomu, že krátké adjektivum *rád* se stupňuje jako adverbium, jeho komparace se často probírá při stupňování příslovcí (Chcete mluvit česky, s. 197, Intermediate Czech, s. 16).

Nesmíme zapomenout ani na absolutní komparativ. Pro studenty je někdy těžké rozeznat, kde je absolutní komparativ a kde je 2. stupeň. Při použití absolutního komparativu (elativu) „se vyjadřuje omezená míra vlastnosti bez srovnání s jinými jevy. Jde tedy o ustálení lexikálního významu“ (Vlková 1992, s. 5). Absolutní komparativ se používá ze zdvořilostních důvodů. Jeho užití je desetina tvarů druhého stupně (Cvrček 2010, s. 208). Problematika absolutního komparativu je zmiňována v učebnici Чешский язык, s. 260–261.

O problému rozlišení adjektiv a adverbíí jsme už mluvili výše. Stupňování daných slovních druhů se často probírá v rámci jedné lekce. Detailní vysvětlení rozdílů mezi přídavným jménem a příslovcem najdeme v učebnicích Čeština pro středně a více pokročilé, s. 66, Чешский язык, s. 250. Nejvíce cvičení na rozlišení adjektiv a adverbíí najdeme v učebnici Intermediate Czech s. 17–18, s. 80 a v pracovním sešitě s. 7–8; s. 51.

Od adjektiv v komparativu můžou být vytvořena slovesa *zvyšovat se, zvětšit se, zmenšit se, snížit se, zvýšit se* a jiná. V závislosti na tom, jak je učebnice koncipována, se téma probírá v rámci jedné lekce spolu se stupňováním přídavných jmen (Intermediate Czech; Český krok za krokem 2), nebo je zařazeno do tvoření sloves od adjektiv spolu s jinými případy (Chcete ještě lépe mluvit česky, s. 170).

S tématem komparace přídavných jmen souvisí problém alternativních způsobů vyjadřování větší nebo menší míry vlastnosti. Jak bylo zmíněno výše, komparace adjektiv leží na hranici morfologie a slovtvorby. Mluvnice současné češtiny (Cvrček 2010, s. 208) uvádí několik slovtvorných elementů, jejichž pomocí můžeme vytvořit slova s významem ekvivalentním komparativu a superlativu. Podle Cvrčka může být předpona *nej-* nahrazena předponami *sebe-, pra-, pře-, super-* (*sebelepší, prapodivný, překrásný, supertlustej*). Jako přípony, které ukazují na menší/větší míru vlastnosti, se uvádí *-inký, -ičký, -ánský* (*kratinký, maličký, velikánský*). V učebnicích se podobná problematika probírá v kapitolách věnovaných slovtvorbě (Chcete ještě lépe mluvit česky, s. 365; Čeština pro středně a více pokročilé, s. 69).

K hovorovým tématům, v jejichž rámci se učí stupňování adjektiv, patří ta, kde potřebujeme něco porovnávat:

- nakupování (Chcete mluvit česky, Mluvíme česky);
- oblečení a vzhled, móda (Czech express 3, Čeština pro středně a více pokročilé, Čeština pro život);
- cestování a zeměpisné rekordy (Чешский язык, Intermediate Czech, Nebojte se češtiny, Čeština pro život).

Zajímavé doplnění nabízí svým studentům učebnice Intermediate Czech: v pracovním sešitě se krátce probírají přísloví, ve kterých se objevuje stupňování adjektiv (s. 55).

Jak vidíme, téma stupňování adjektiv není tak jednoduché, jak se zdá na první pohled. Tato gramatická látka se dá probírat se studenty různých úrovní, lze ji případně i doplnit a vybrat vhodné konverzační téma.

Na závěr bych chtěla uvést několik cvičení, která mohou být vhodná k procvičení komparace adjektiv.

1. Rekordy mojí rodiny (dialog mezi studenty, písemná práce). Studenti odpovídají na otázky typu: Kdo má nejvyšší postavu? Kdo je nejstarší? Atd.

2. Jak se měnil vzhled známé osobnosti. Ukazujeme fotografie nějaké celebrity a popisujeme, jak se změnila její postava.

3. Větší/menší

Jeden student na tabuli nakreslí člověka (obličej). Ptá se spolužáků: Jaká bude hlava? Taková? (ukazuje přibližnou velikost). Spolužáci radí: Větší! Menší! (potom podobným způsobem student kreslí nos, oči atd.).

4. Soutěž krásy

Ukazujeme studentům několik fotografií (jedna z nich je s ošklivou ženou. To je „provokace“). Studenti hrají porotu, vybírají královnu krásy. Svůj výběr mají odůvodnit (má nejdelší nohy, nejhezčí obličej atd.). Diskutují se spolužáky. Případně zapisujeme na tabuli.

5. Varianta pro pokročilé studenty. Nabízíme studentům reklamní heslo nebo báseň a několik obrázků. Spolu vybíráme nejlepší ilustraci.

Literatura

Балашова, Л.В. – Дементьев, В.В.: *Курс русского языка*. Саратов, 2005, <http://www.licey.net/russian/map>, 20. dubna 2015.

Бранднер, А.: Способы выражения высшей или крайней степени признака у прилагательных в русском языке и их чешские соответствия. In: *Linguistica Brunensia*. 59, 2011, http://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/115170/1_LinguisticaBrunensia_12-2011-1_11.pdf?sequence=1, 20. dubna 2015.

Маслов, Ю.С.: *Введение в языкознание*. Москва, 1987.

Русская грамматика. <http://rusgram.narod.ru>, 20. dubna 2015.

Справочно-информационный портал ГРАМОТА. РУ – русский язык для всех, <http://www.gramota.ru>, 20. dubna 2015.

Bosák, C.: Opisný komparativ v současné ruštině. In: *Kapitoly ze srovnávací mluvnice ruské a české 2*. Praha, Academia 1961, s. 7–143.

Bozděchová, I.: *Ke stupňování složených přídavných jmen*. Naše řeč, 1990, č. 5, http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=6966#_ftn2, 20. dubna 2015.

Brandner, A.: Český elativ a jeho protějšky v ruštině. In: *Linguistica Brunensia* 60. 2012. http://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/118232/1_LinguisticaBrunensia_13-2012-1_12.pdf?sequence=1, 20. dubna 2015.

Cvrček, V.: *Mluvnice současné češtiny I*. Praha, Karolinum 2010.

Internetová jazyková příručka, <http://prirucka.ujc.cas.cz>, 20. dubna 2015.

Karlík, P. – Hladká, Z.: Kam s ním? Problém stupňování adjektiv. In: *Život s morfémy. Sborník studií na počest Zdenky Rusínové*. Brno, Masarykova univerzita 2004, s. 73–93.

Stich, A.: *Stupňování přídavného jména vzrušující*. Naše řeč, 1969, č. 1, <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=5433>, 20. dubna 2015.

Vlková, V.: Stupňování přídavných jmen. In: *Praktické kapitoly z českého jazyka*. Praha, Učitelská Unie 1992, s. 5–15.

Učebnice

Широкова, А.Г. – Адамец, П. – Влчек, Й. – Роговская, Е.Р.: *Чешский язык*. Москва, 1988.

Adamovičová, A.: *Nebojte se češtiny*. Praha, Karolinum 2005.

Bischofová, J. – Hasil, J. – Hrdlicka, M. – Kramářová, J.: *Čeština pro středně a více pokročilé*. Praha, Karolinum 2007.

Confortiová, H. – Krejčová, M.: *Mluvíme česky*. Praha, Karolinum 1996.

Holá, L. – Bořilová, P.: *Čeština expres 3 A2/1*. Praha, Akropolis 2014.

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

Nekovářová, A.: *Čeština pro život*. Praha, Akropolis 2006.

Remediosová, H. – Čechová, E.: *Chcete mluvit česky?* Liberec, Harry Putz 2007.

Remediosová, H. – Čechová, E.: *Chcete ještě lépe mluvit česky?* Liberec, Harry Putz 2007.

Rešková, I. – Pintarová, M.: *Communicative Czech. Intermediate Czech*. Jihlava, 2009.

Rešková, I. – Pintarová, M.: *Communicative Czech. Intermediate Czech. (Pracovní sešit)*. Jihlava, 2009.

Summary

Despite similarities between Czech and Russian degrees of comparison can be difficult for Russian students. The problem is analysed by comparing grammar material in both languages. The main difficulties for Russian student are 1) a choice between three suffixes; 2) changes in the root of the word before suffixes; 3) declination of adjectives in comparative and superlative forms; 4) distinguishing between adjectives and adverbs; 5) using of elative; 6) pronunciation. The topic 'Degrees of comparison of adjectives' can be complimented by following grammar topics: formation of descriptive adjective degree, degree of comparison short adjective rád, formation of verbs from adjectives in the comparison degree. Also this topic is connected with the formation of shades of comparison of adjectives with the help of suffixes. This article also presents a review of text-books dealing with the problem.

GRAMATIKA VERSUS REALITA ANEB VYUŽITÍ MOŽNOSTÍ INDUKTIVNÍ METODY NA ZÁKLADĚ ČNK (ČESKÉHO NÁRODNÍHO KORPUSU)

Mgr. Michaela Paldusová – Mgr. Renata Žiláková

Univerzita Karlova v Praze, Ústav jazykové a odborné přípravy, ČR

V průběhu výuky češtiny jako cizího jazyka se jistě mnoho učitelů setká s jazykovými problémy, které si jako rodilí mluvčí dříve neuvědomili, a to dokonce i za předpokladu, že všichni učitelé češtiny jako jazyka cizího jsou vystudovaní bohemisté. Řada gramatických jevů, jež jako rodilí mluvčí vnímáme jako samozřejmé a nepotřebujeme je objasňovat (natož pak popisovat), také zůstává stranou hlavního proudu lingvistického bádání. Na některé jevy nás mohou upozornit sami studenti v momentě, kdy se s nimi osobně setkají. V následujícím textu poukážeme na vybrané problémy z tohoto okruhu. Některým z nich se budeme věnovat podrobněji v praktické části.

Gramatika versus realita

Obvykle již v začátcích nabývání češtiny jako jazyka cizího jsou studenti seznamováni s principy tvoření minulého času. Objasňujeme jim charakter českého jazyka, jenž je orientován více na flexi než na užívání osobních zájmen. Tedy na osobu odkazujeme častěji „pouze“ zakončením sloves, nikoli osobním zájmenem.¹ Výskyt osobního zájmena odkazujícího ke slovesné osobě je zpravidla motivován cílenou potřebou zdůraznit původce děje a je vnímán jako příznakový.

Minulý čas je v češtině prezentován analytickým tvarem slovesa² skládajícím se z přítomného tvaru pomocného slovesa být a minulého příčestí plnovýznamového slovesa. Jako učitelé trváme a lpíme na tom, aby studenti vždy užívali správného tvaru pomocného slovesa být ve správné pozici. Ale vyžaduje skutečně jazykový úzus stále vyjadřování přítomného tvaru pomocného slovesa být v minulém čase? Nahlédneme-li do ČNK, zjistíme, že nikoli. Ani naše vlastní zkušenost a mluva neodpovídá tomu, co po studentech vyžadujeme, přesto jsou nám takové výpovědi srozumitelné:

- a) *Přišel jsem domů a umyl nádobí.*
- b) *Umyl jsem nádobí a dal ho na odkapávač.*
- c) *Řekl jsem mu, co si o něm myslím, a odešel.*
- d) *Běhala jsi? Běhala, proč se ptáš?*

Z uvedených příkladů jasně vyplývá, že existují celkem striktní pravidla, kdy je možné pomocné sloveso být vypustit a kdy to možné není. V první řadě musí být výpověď kontextově zřetelně ukotvena. Jestliže tomu tak není, může dojít k nedorozumění. Recipient výpovědi nebude přesně schopen rozhodnout, ke komu výpověď referuje (viz výpověď c). Repliky v bodě d) odkazují jednoznačně k ukotvené komunikační situaci. Záleží tedy na jazykové i mimojazykové skutečnosti.

¹Touto vlastností se český jazyk odlišuje od jiných jemu blízkých slovanských jazyků (např. ruského jazyka, ukrajinského jazyka či jazyka běloruského).

²S výjimkou 3. os. singuláru a plurálu, kde je tento analytický tvar potlačen.

Odpověď *ano/ne* na zjišťovací otázku je nahrazena pozitivním tvarem slovesa z otázky, a tedy může nahrazovat kladnou odpověď *ano*. Tento problém ovšem není předmětem tohoto textu. Uvádíme jej zde proto, neboť se lze domnívat, že je to závažný problém vyžadující pozornost oborových didaktiků, protože jsou s ním studenti v běžné mluvené řeči konfrontováni poměrně často.

Dalším podobným problémem přímé konfrontace může být valence substantiv. Valence deverbativních substantiv se se změnou slovnědruhovými platnosti může, ale také nemusí měnit:

a) *gratulovat mamince k narozeninám – gratulace mamince k narozeninám*

b) *hodnotit koho/co – hodnocení koho/čeho*

Často jako učitelé v tomto směru spoléháme na jazykové univerzálie (zejména ve slovanských jazycích), ale měli bychom si uvědomit, že slovesné vazby a vazby jiných slovních druhů jsou i ve slovanských jazycích v zásadě značně rozdílné. I tuto problematickou oblast předkládáme k zamyšlení.

Svoji pozornost jsme soustředili na zkoumání specifického gramatického jevu, jenž je nejednoznačně popisován dokonce napříč českými gramatikami a studentům českého jazyka jako jazyka cizího (ale i učitelům) způsobuje řadu problémů.

Korelativní dvojice adverbíí

Dále jsme se zaměřili na gramaticky i sémanticky problematickou skupinu adverbíí, jež je tvořena dvojicemi adverbíí, mezi nimiž je specifický vztah korelace. Jedná se o třídu adverbíí, která se vyskytují v často sémanticky nesynonymních dvojicích zakončených na *-o* a *-e*, *-ě* (*draho – draze, vysoko – vysoce, teplo – teple, chladno – chladně* aj.).

Distribuce jednoho či druhého tvaru podléhá pravidlům, jež není vůbec snadné sumarizovat. Vzhledem k tomu, že se vždy jedná o jeden a týž slovní druh (tedy adverbium) s jedním výrazným sémantickým rysem, je pro studenty českého jazyka jako jazyka cizího značně obtížné rozpoznat, kdy využijí ten či onen tvar slova. Budeme se tedy nejdříve soustředit na podstatu problému výskytu těchto specifických dvojic. Dále budeme specifikovat užití těchto tvarů.

Existence zmíněné těžko definovatelné skupiny adverbíí mající dvojí možné zakončení si všímá několik mluvnických příruček češtiny. Vyrovnávají se s ní rozdílným způsobem. Patrně nejdále v popisu distinktivních rysů došli autoři *Mluvnice češtiny 2* (Komárek 1986), neboť vydělují speciální skupinu slovních druhů nazvanou predikativa, a tím námi vymezenou skupinu adverbíí rozdělují na dvě části. Adverbia zakončená na *-e*, *-ě* mající ve větě funkci primární, tedy C^C (*Díval se na mě chladně.*), ponechávají ve skupině adverbíí (v tomto případě způsobových). Adverbiální protějšek zakončený na *-o* (*Venku bylo chladno.*) zařazují do speciální slovnědruhovité skupiny predikativa. Vychází při tom z faktu, že deadjektivní adverbia často zakončená na *-o* vystupují v syntaktických konstrukcích jako část predikátu ve vztahu ke sponovému slovesu být. Samostatně tato slova ve funkci C^C nefigurují.

Jediným konstitutivním funkčním příznakem těchto adverbíí je funkce predikativní. Jsou součástí větného členu nazývaného **predikativ**, tedy predikativní funkce je pro tato predikativa funkcí primární (Komárek 1986, s. 143).

Pro skupinu predikativ je typický všeobecný nositel (*Je chladno.*), případně je nositel vyjádřen dativní objektovou konstrukcí (*Je mi chladno, smutno* atd.). Skupina predikativ tedy může vyjadřovat subjektivní hodnocení.

Mimo skupinu predikativ ale stojí taková adverbia, která do predikátu nevstupují, nejsou jeho pevnou součástí. Ačkoli i další adverbia mohou být zakončená na *-o*, jako predikativa je neoznačujeme (*Viděl je vysoko nad sebou.*).

Pro predikativa je tedy charakteristické to, že se jedná o deadjektivní adverbia často zakončená na *-o* vstupující do větného členu **predikativu** jako jeho součást.

Jestliže neexistuje forma deadjektivního adverbia zakončená na *-o*, vstupuje do predikativu forma zakončená na *-e, -ě*, ale v tomto případě se již nejedná o predikativum s primární predikativní funkcí, ale o adverbium se sekundární predikativní funkcí (*Venku je pěkně. – C^v*), a to proto, že slovo *pěkně* může vystupovat i ve své primární funkci vzhledem ke své významové bázi C (*Udělal pěkně domácí úkol. – C^c*).

Jiným způsobem pohlíží na daný problém autoři *Příruční mluvnice češtiny* (Grepel 2012). Nevymezují samostatný slovní druh, ale tu část námi sledované korelační dvojice zakončenou na *-o* shrnují do skupiny stavových predikativ, jako speciálního typu adverbíí. Adverbia zakončená na *-e, -ě* je vždy možné zařadit do sémantických kategorií adverbia (místa, času, způsobu atd.).

Propojením těchto dvou skupin jsou pak adverbia mající stejnou formu v obou případech, a ta následně spadají do obou skupin, tedy jak do stavových (modálních) predikativ, tak do typických kategorií adverbíí (*pěkně, hezky* apod.). Jazykem *Mluvnice češtiny 2* bychom mohli říci, že se jedná o adverbia v sekundární predikativní funkci (C^v).

Můžeme tedy říci, že specifická adverbia vyjadřující stavy okolí (přírody, přírodních dějů) či stavy nositele děje, jeho subjektivní hodnocení, zakončená na *-o* vstupují do predikativních konstrukcí, vytváří spolu se sponovým slovesem predikát věty (*Bylo hezky. Bylo teplo. Bylo mokro. Bylo chladno.* aj.).

Jejich korelační protějšky nevstupují do predikativního vztahu, nejsou součástí predikátu, ale jsou doplněním predikátu. Vyjadřují okolnost děje a mají typické rysy sémantických adverbálních tříd času, způsobu, míry atd. (*Řekl to chladně. Hovořil mrazivě.*) (Grepel 2012, s. 341)

Dále lze říci, z pohledu slovo tvorby, že predikativa zakončená na *-o* jsou adverbii, jež byla jako první odvozena od adjektiv. Adverbia zakončená na *-e, -ě* byla patrně sekundárně odvozena rozšířením slovní zásoby na principu metafory:

a) *Venku bylo chladno.*

b) *Řekl to chladně.*

Příklad a) považujeme za primárně odvozenou formu adverbia související s přímým popisem přírodních jevů. Jeden z elementárních sémantických rysů adverbia *chladno*, tedy rys nepříjemného překvapivého pocitu, umožnil posunout a rozšířit význam adverbia do třídy způsobové. Charakter adverbia se tím mění, sémantika spojená primárně s přírodními procesy přesouvá své těžiště na popis způsobu produkce řeči či chování. Řeč či chování jedince tak přebírá konstitutivní sémantické rysy chladného počasí.

Jestliže se pozmění hloubková struktura významu slova, musí se tato proměna projevit i na struktuře povrchové, tedy ve fonologické realizaci slova, pokud je to možné. Tato proměna je realizována změnou

koncového morfému z *-o* na *-e,-ě*, tak aby byla zachována srozumitelnost a využitelnost lexikální jednotky. Tento náš přístup lze označit za funkčně gramatický.

Odlisný a ve své podstatě opačný názor zastává Uličná (Uličná 2011). Její přístup lze označit za formálně gramatický. Uličná ve své práci říká, že tvary zakončené na *-o* jsou odvozeny od primárních tvarů zakončených na *-e,-ě*. Tvary zakončené na *-e,-ě* vstupují do predikačního vztahu ve své *-o* formě speciálně vytvořené jen pro tuto funkci. Formu *-o* tedy považuje za sekundární. Vzhledem k tomu, že v uvedeném případě mění podle Uličné adverbium svůj tvar podle toho, do jakého vztahu k predikátu vstupuje, zda jako jeho součást či jaké jeho doplnění, uvažuje Uličná o tzv. adverbiální flexi.

Problematika distribuce slovních tvarů

Rodilý mluvčí českého jazyka nechybuje v distribuci námi sledovaných tvarů adverbií. Kompetencí k užívání nabývá přirozeně a postupně v procesu komunikace a interakce se svým okolím. V období plného osvojení mateřského jazyka užívá rodilý mluvčí správných tvarů zcela intuitivně, i když, jak jsme již nastínili, se jedná o jev značně komplikovaný.

V případě studenta cizince je tomu jinak. Jestliže studentům předložíme dva tvary téhož slovního druhu lišící se v zakončení a hlavně v sémantické distribuci a utváření syntaktických konstrukcí, uvedeme je často v nepochopení.

Jak jsme již uvedli, projevuje se distribuce jednotlivých členů korelačních dvojic na několika úrovních jazykového systému. Nejdůležitějším činitelem je rovina sémantická, další zasaženou rovinou je rovina syntaktická a samozřejmě rovina morfologická a slootovorná. Se všemi těmito úrovněmi se student cizinec musí vyrovnat. Učitel mu může ukázat, jak se obecně adverbia tvoří, jakou funkci ve větě mají, do jakých syntaktických konstrukcí vstupují a jak se podílí na konstruování významu. Žádná z charakteristik na uvedených rovinách ovšem v našem případě není jednoznačná. Vzhledem k tomu, že se jedná o téma relativně okrajové s větší tolerancí k chybám ze strany učitele, setkáváme se u studentů češtiny jako jazyka cizího s vysokou chybovostí v této oblasti.

Podle *Korpusu szle-sgt* dělá žákům cizincům největší problémy distribuce korelačních tvarů ve vztahu ke sponovému slovesu být. Tvary se zakončením na *-e,-ě* jsou považovány za synonymní k predikativům zakončeným na *-o*:

- a) *v Moskvě je ted' jasně*
- b) *na jaře je přes den jasně*
- c) *v zimě není velmi chladně*
- d) *tadí velmi chladně*

K chybovosti ale dochází i v opačném směru:

- e) *Svou budoucnost si ještě nepředstavuju úplně jasno.*

V bodech a), b), c), d) jsou chybně užita adverbia (způsobu) v predikátech, jež vyžadují jako svou součást adverbium zakončené na *-o* (predikativum). V bodě c) je chybně užito predikativa namísto adverbia zakončeného na *-ě*. Větné konstrukce nejsou v těchto případech nesrozumitelné, ale užití chybného tvaru korelačního adverbia působí rušivě.

Nižší výskyt chybovosti typu c) připisujeme vyššímu metaforickému vyjadřování spojenému se sémantikou tvaru korelační dvojice zakončeného na *-e,-ě* (*Venku je chladno. × Hovořil chladně.*). Student cizinec postupuje v průběhu nabývání jazyka od konkrétního k okrajovému.

Přímou distribucí adverbálních tvarů v češtině se systematicky zabývala Magda Ševčíková. Ševčíková (Ševčíková 2012, s. 599) vybrala 72 dvojic adverbii se zakončením na *-o* i *-e,-ě* a sledovala sémantiku i kontext výskytu adverbii zakončených na *-o* v ČNK. Všechny sledované dvojice rozdělila na základě sledování do tří skupin.

První nejpočetnější skupina (42 dvojic) potvrdila převažující tendenci diferenciaci distribuce užití adverbia zakončeného na *-o* a zakončeného na *-e,-ě*. Adverbia zakončená na *-o* vstupovala výhradně do predikátových konstrukcí (*Venku bylo horko, chladno, bílo, temno, ticho aj.*). Adverbia zakončená na *-e,-ě* stála v pozici adverbálního doplnění predikátu (*Mluvil tiše. Vymaloval pokoj bíle. Hovořil chladně aj.*).

Druhou skupinu tvoří sedm ze sledovaných 72 dvojic. V této skupině vstupují adverbia zakončená na *-o* jak do predikátových konstrukcí, tak vystupují jako adverbální doplnění (*lacině/lacino získat*). Autorka ovšem připouští, že v rámci této skupiny bylo možné nalézt v ČNK kontexty, v nichž si dvojice mohou konkurovat, ale i kontexty, v nichž si konkurovat nemohou (*Vyvázl lacině/lacino*).

Sledujeme-li významy kontextů a konstrukcí, v nichž si adverbia se zakončením *-o* a *-e,-ě* nemohou konkurovat, docházíme k závěru, že konkurence není možná v případech frazeologizovaných vyjádření, tedy tam, kde je smysl sdělení úzce vázán na specifické slovní formy (*Přišlo ho to draho. Vypadala lacině aj.*).

Třetí skupina je podle Ševčíkové tvořena adverbii, jež figurují s oběma možnými zakončeními výhradně jako příslovečná určení. K této skupině náleží šest ze 72 sledovaných dvojic. I v této skupině, stejně jako ve skupině předcházející, jsou adverbia akceptovatelná v jistých kontextech jako synonymní, v jiných nikoli.

a) *vysoko/vysoce postavený člověk*

b) *letadlo letělo vysoko*

Snaha úspěšně nalézt a definovat přesná pravidla distribuce adverbálních tvarů zakončených na *-o* a *-e,-ě* se jeví jako značně obtížná. V distribuci slovních tvarů není možné nalézt jednoznačné pravidlo, které bychom mohli studentům předložit jako univerzálně platné, neboť ani samotná česká lingvistika si v současné době nedokáže s tímto problémem účinně poradit. Můžeme studenty navést k odpovídající distribuci slovních tvarů několika více či méně fungujícími pravidly, ale s jistotou mohou tuto oblast ovládnout jen rozvíjením vlastní jazykové zkušenosti. Právě v této oblasti shledáváme největší potenciál práce s ČNK, jež poskytuje obrovské množství autentického jazykového materiálu vhodného pro využití indukivní metody výuky tohoto obtížného jevu.

Český národní korpus a jeho využití pro sledování a výuku gramatiky

Představme si teď krátce ČNK a přibližme možnosti jeho využití ve výuce gramatických jevů.

Český národní korpus je akademický projekt, jež od roku 1994 poskytuje jazykový materiál (jazykový korpus) k systematickému výzkumu nejen češtiny jako takové, ale i češtiny ve srovnání s ostatními jazyky.

Jazykovým korpusem rozumíme rozsáhlý soubor autentických, počítačově uložených textů. Jedná se o vzorek přirozeného jazyka, uzpůsobený k co nejjednoduššímu vyhledávání jazykových jevů v jejich přirozeném kontextu. Vyhledávání usnadňuje mimo jiné anotace textů (informace o autorovi, roku vydání, typu textu atd.), lemmatizace (každému slovu je přiřazeno lemma, tedy slovníkový tvar) a ke každému slovnímu tvaru přiřazená tzv. *morfologická značka* vyjadřující jeho gramatické kategorie. Je nutné si tedy uvědomit, že se v žádném případě nejedná o pravidla pravopisu či kodifikační příručku.

Ze své podstaty je vhodný ke srovnávání variant, vyhledávání kontextu, ověřování a zdůvodňování překladatelských řešení, zjištění frekvence aj.

V současné době jsou dostupné korpusy nejen synchronní psané (řada SYN) a mluvené češtiny (ORAL), ale i korpusy paralelní (vícejazyčné, InterCorp), malé specializované korpusy a v neposlední řadě i diachronní, které mapují vývoj jazyka v čase (DIAKORP).

Pro účely výuky češtiny budeme využívat korpus psané češtiny SYN 2010, čítající 100 milionů textových slov.

Každá jazyková jednotka se zapojuje do vyšších, nejen textových celků, v rámci kterých funguje a které tvoří její okolí. Podoba nejbližšího kontextu je určena jejími inherentními vlastnostmi. Na základě nejbližšího kontextu je tudíž možné blíže danou jednotku charakterizovat jak sémanticky a morfologicky, tak syntakticky. Domníváme se tedy, že při absenci formálních pravidel bychom mohli k objasnění komplikovaných gramatických jevů využít „informace“, které nám o daných jednotkách prozrazuje souhrn nejbližších kontextů, do nichž jazyková jednotka vstupuje.

Pro vybrané korelační tvary adverbíí jsme v ČNK vyhledali nejfrekventovanější kolokace, tzn. smysluplné syntagmatické spojení dvou i více slovních tvarů, které jsme následně využily k demonstraci vhodného užití správné formy následované vyvozením jednoduchých pravidel.

Dále uvádíme možnosti využití ČNK pro efektivní výuku distribuce definované skupiny adverbíí za předpokladu aplikace indukivní výukové metody, již shledáváme v tomto případě jako adekvátní a s ohledem na charakter ČNK i jako mimořádně vhodnou.

Příklady vhodně konstruovaných cvičení

1) dlouho – dlouze

Pozorujte:

Václav se na něj *dlouze* zadíval a řekl: „A je to ještě horší!“

Žili jsme v informační temnotě, telefony jsme neměli, ale to vám nemusím *dlouze* vysvětlovat.

Vzal jsem ji a přímo z ní se *dlouze* se napil.

A o malebné jihočeské přírodě a povodí Vltavy netřeba *dlouze* diskutovat.

Dlouze vydechla a hrdě se usmála.

Ale myslím, že to nebude *dlouho* trvat a zákaz kouření bude platit i u nás.

Trvalo *dlouho*, než jste ji dostala?

Miluju tě, Neen, ale tak *dlouho* čekat nechci.

„Jak dlouho byl pryč?“ „Asi deset minut.“

Starými přáteli nemyslím ty, které už *douho* znám

Doplňte vhodnou formu adverbia:

„Jak _____ ji už vůbec znáte?“ zeptala se. „Deset let.“

Budeš žít velmi _____, budeš mít mnoho přátel a získáš mnoho zkušeností.

Stál _____ a nepohnutě a pak zvedl hlavu.

Matt tam _____ stál a díval se za ní.

Jeho kamarád se vážně zranil a _____ ležel v nemocnici.

Patrick dívky objal a _____ políbil.

Jako obvykle nemluvil _____.

Holič se na něj opět pozorně a _____ podíval.

2) jasno – jasně

Pozorujte:

V otázce „proč“ ještě nemáme úplně *jasno*.

Máš *jasno* v tom, na které straně stojíš?

Na konci září bude *jasno*.

„A mám zkušenosti. Aby bylo *jasno*,“ řekla.

Bylo *jasně* vidět, že rozumí, co od něj Elizabeth chce.

Nemůžeš mi to říct *jasněji*?

A vy jste mu *jasně* řekla, že má zůstat s vámi?

Voda v bazénu má *jasně* modrou barvu.

Doplňte vhodnou formu adverbia:

Mluvil _____ a srozumitelně.

Už mám ve všem _____.

Zítra bude _____.

_____ jsem mu řekla, aby nechodil.

V Moskvě bylo dnes _____.

3) ticho – tiše

Pozorujte:

„Ruce pryč,“ řekl *tiše* Don.

Seděli *tiše* a dívali se na vodu

Místo toho jen *tiše* sedí vedle mě a čeká, až se uklidním.

„Ano,“ odpověděla *tiše*.

Možná čekala smích, rozhlédla se, ale v místnosti bylo *ticho*.

Pár vteřin bylo *ticho*.

Byla úplná tma a úplné *ticho*.

Doplňte vhodnou formu adverbia:

„Asi mají pravdu,“ řekla _____.

Na zámku bylo úplné _____.

Chodila jsem _____ po bytě a stahovala rolety a zatahovala záclony.

Oba jsme se _____ zasmáli.

„Nemusíš,“ odpověděla _____.

4) chladno – chladně

Pozorujte:

Už se nechoval *chladně*, ale přímo ledově.

„Dal jsem slovo,“ řekl *chladně*.

A Lucius s ní teď mluví *chladně*, jako kdyby byla umíněné dítě

Chtěla bych někam, kde je *chladno*, mlha a kde každý den prší.

Je čím dál větší *chladno*, a tak přichází na řadu hit těhotenské módy.

Doplňte vhodnou formu adverbia:

Venku bylo nepříjemně _____.

Hlavní hvězda večera zpívá sice dobře, ale _____, bez „šťávy“ a pohybových krací.

Její hlas zněl náhle _____.

K ránu se udělá _____.

Rozloučili jsme se _____.

Literatura

Grepl, M.: *Příruční mluvnice češtiny*. Vyd. 2., opr. Praha, Lidové noviny 2012.

Petr, J. et al.: *Mluvnice češtiny: vysokoškolská učebnice pro studenty filozofických a pedagogických fakult, aprobace český jazyk. [Díl] 2, Tvarosloví*. Praha, Academia 1986.

Ševčíková, M.: Predikativum v gramatickém popisu češtiny. In: Čmejrková, S. – Hoffmannová, J. – Klímová, J.: *Čeština v pohledu synchronním a diachronním: stoleté kořeny Ústavu pro jazyk český*. Praha, Karolinum 2012.

Uličná, L.: *K otázce flexe adverbíí (tzv. predikativa)*. V tisku (2011).

Prameny

Český národní korpus - CZESL-SGT. Ústav Českého národního korpusu FF UK, Praha 2015.

Dostupný z: <http://www.korpus.cz>.

Český národní korpus – SYN2010. Ústav Českého národního korpusu FF UK, Praha 2015.

Dostupný z: <http://www.korpus.cz>.

Summary

The aim of this article is to show ČNK as a data set that can be used for teaching grammar Czech language as a foreign language. ČNK allows its use by the constructivist character. The article summarizes monitoring capabilities of selected phenomena in the context of the language used. The authors chose specific grammatical problems that may acquire in different contexts different semantic values (eg. adverbs jasno × jasně, dlouho × dlouze etc., or a specific syntactic structure), which is recognition by native speakers intuitive, given the natural acquisition of the mother language, for non-native speakers can be assumed this acquisition of these communication competencies will be very complicated. The premise of monitoring the phenomena is the fact that it is not a language universal (the phenomena are not transferable from one language to another), it is a specific feature of the language. The result is a set of suggestions for learning activities using ČNK effectively as an instrument of the inductive method of teaching Czech as a foreign language.

VYUŽITÍ KORPUSU MERLIN PRO VÝUKU A HODNOCENÍ PSANÍ

PhDr. Pavel Pečený

Univerzita Karlova v Praze, Ústav jazykové a odborné přípravy, ČR

0. Úvod

Na počátku roku 2015 byla spuštěna on-line vyhledávací platforma projektu MERLIN¹ (Multilingvální platforma pro evropské referenční úrovně), která poskytuje přístup k souboru textů nerodilých mluvčích v češtině, italštině a němčině shromážděných v rámci elektronického korpusu. Díky tomuto on-line rozhraní je možné texty nejen prohlížet a ukládat, ale také v nich lze různým způsobem vyhledávat, např. konkrétní předem definované jazykové jevy. Cílem tohoto příspěvku je jednak představit základní funkce vyhledávacího rozhraní a dále také přiblížit možnosti využití korpusu MERLIN ve výuce a při hodnocení písemných produkcí. Webová adresa platformy je: www.merlin-platform.eu.

1. Korpus projektu MERLIN

Korpus projektu MERLIN vznikl za účelem vytvořit soubor autentických textů, které budou konkrétně ilustrovat jednotlivé úrovně Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (SERR). Korpus obsahuje přibližně 2300 písemných produkcí nerodilých mluvčích italštiny, němčiny a češtiny na úrovních A1 – C1. Tyto texty byly vybrány z psaných částí standardizovaných jazykových testů, které jsou vztaženy k SERR a které pocházejí od testovacích institucí telc Frankfurt nad Mohanem (testy z češtiny, italštiny a němčiny) a z Ústavu jazykové odborné přípravy Univerzity Karlovy v Praze. Obě tyto instituce jsou plnoprávnými členy evropské asociace jazykových testerů ALTE (www.alte.org).



Jedinečnost korpusu MERLIN ve srovnání s jinými korpusy uvedených jazyků spočívá v tom, že u každého textu je uvedena spolehlivá informace o jeho přiřazení k úrovni podle SERR. Všechny texty byly ohodnoceny dvěma nezávislými profesionálními hodnotiteli pro každý jazyk. V korpusu lze tedy vyhledávat jak podle úrovně testu, ze kterého písemná produkce pochází, tak podle úrovně, které text podle hodnocení odpovídá (tabulka 1). Kromě celkové úrovně textu byla navíc hodnocena úroveň v oblasti pravopisu, gramatiky, rozsahu a správnosti užití slovní zásoby, koherence textu a sociolingvistické adekvátnosti. U každého textu je dále možné najít informace o mateřském jazyce kandidáta, pohlaví, věku a typu zpracovávaného úkolu.

¹ Projekt Merlin byl financován Evropskou komisí v rámci Programu celoživotního učení (518989-LLP-1-2011-DE-KA2-KA2MP). Koordinátorem projektu byla Technische Universität Dresden (Německo), partnery projektu byly EURAC (Itálie), Univerzita Karlova (Česká republika), Eberhard-Karls-Universität Tübingen (Německo), telc GmbH (Německo), Berufsförderungsinstitut Oberösterreich (Rakousko) a European Center of Modern Languages – Council of Europe (Rakousko).

	Úroveň podle zadání testu		Úroveň podle hodnocení	
čeština			A1	1
	A2	111	A2	189
	B1	143	B1	165
	B2	188	B2	81
			C1	2
italština	A1	207	A1	29
	A2	202	A2	378
	B1	201	B1	394
	B2	201	B2	2
němčina	A1	206	A1	57
	A2	209	A2	297
	B1	210	B1	331
	B2	204	B2	293
	C1	204	C1	42
			C2	4
Celkem	2286		2265	

Tabulka 1: Počet textů v korpusu MERLIN

Jedním z hlavních záměrů projektu MERLIN bylo poskytnout profesionálům z oboru, jako jsou učitelé, autoři testů a kurikul nebo autoři učebnic, empirický nástroj, s jehož pomocí by mohli sledovat rysy, kterými se od sebe písemné produkce na jednotlivých úrovních SERR odlišují. Z toho důvodu byly sebrané texty opatřeny chybovou anotací, která umožňuje vyhledávat v textech různé jazykové jevy. Ve všech textech lze hledat jevy z oblasti gramatiky a pravopisu (tabulka 2), v menším, průzkumném jádrovém korpusu MERLIN se berou v potaz také jazykové aspekty týkající se slovní zásoby, pragmatiky a sociolingvistické přiměřenosti (tabulka 2 a 3). Jádrový korpus se skládá ze dvou skupin textů, které byly ohodnoceny na úrovni A2 – B2 (pro italštinu: A2 a B1/B1+).

GRAMATIKA	PRAVOPIS	SLOVNÍ ZÁSoba
slovosled v hlavní větě	chyba v grafému obecně	ustálené slovní spojení: kolokace
slovosled ve vedlejší větě	záměna pořadí grafémů	ustálené slovní spojení: složené slovo / složenina (ITA)
negace obecně	CZE+ITA: diakritická znaménka	ustálené slovní spojení: idiom
CZE: dvojí negace	psaní velkých písmen	ustálené slovní spojení: frazém
valence slovesa: počet nezbytných doplnění	hranice slov v písmu	nesrozumitelná část kvůli nahromadění lexikálních/gramatických chyb

shoda (podmět a přísudek)	zkratka	neexistující
zvrtné zájmeno	interpunkce	ustálené slovní spojení: omezená srozumitelnost
CZE: přivlastňovací zvrtné zájmeno	NĚM+ITA: apostrof	sémantická chyba: denotace
neexistující flexe (podstatná jména, zájmena, přídavná jména)		sémantická chyba: konotace
neexistující forma: adjektivum		sémantická chyba: přesnost významu
neexistující forma: substantivum		chybné tvoření slov: derivace
neexistující forma: verbum		chybné tvoření slov: kompozice
chybná flexe (podstatná jména, zájmena, přídavná jména)		ustálené spojení slov: chybný tvar slova
chybná forma: pád		opakování
chybná forma: číslo		
chybná forma: rod		
chybná forma: více kategorií		
sloveso: vše		
sloveso: čas		
sloveso: slovesný rod		
sloveso: způsob		
sloveso: slovesný vid (CZE+ITA)		
konjugace slovesa (morfol.)		
plnovýznamové sloveso		
předložka		
člen		
spojka		
ITA: příklonka		
chybný slovní druh		

Tabulka 2: Anotované jazykové jevy (gramatika, pravopis a slovní zásoba)

KOHERENCE/KOHEZE	SOCIOLINGV. PŘIMĚŘENOST	PRAGMATIKA	SROZUMITELNOST
přesnost užití spojovacího prostředku	pozdrav/rozloučení	zdvořilost – nezdvořilé použití imperativu	srozumitelnost textu
skoky v obsahu	úvodní/závěrečná fráze	přímá žádost	srozumitelnost věty
odkazování	nevhodné užití stylových prostředků (formálnost)	nepřímá žádost	
prostředek metakomunikace	nevhodné oslovení (formálnost)		
	ITA: lexikalizovaná příklonka (verbi procomplementari)		
	ITA: nadbytečnost osobních zájmen		
	ITA: srozumitelné syntaktické struktury		
	ITA: \'che polivalente\'		
	NĚM: chybný pořádek slov ve větě po spojce \'weil\'		
	NĚM: modální částice		

Tabulka 3: Anotované jazykové jevy (koherence/koheze, sociolingvistická přiměřenost, pragmatika, srozumitelnost)

2. Přístup k žákovským textům podle vlastních kritérií

Pro vyhledávání v korpusu MERLIN bylo vytvořeno on-line rozhraní, s jehož pomocí uživatel prohledává korpus, zobrazuje texty a statistické údaje o vyhledaných jevech. K dispozici je jak jednoduché vyhledávání jednotlivých slov, tak pokročilé vyhledávání podle různých kritérií. Nejrychlejší přístup k celým textům na určité úrovni podle SEER vede přes funkci „Vytvořit subkorpus“.

2.1. Vytvoření souboru textů (subkorpusu)

Pro všechny vyhledávací funkce lze předem definovat vlastní soubor textů (subkorpus), v němž se bude vyhledávat. Uživatel si tak může z celého korpusu vybrat a zobrazit pouze ty texty, které ho zajímají, například texty v češtině s celkovým hodnocením B1 podle SERR (obrázek 1).

Obrázek 1: Vytvoření subkorpusu

Pro pozdější nebo opakované užití je vhodné subkorpus pojmenovat. Vytvořený subkorpus je k dispozici 24 hodin

Obrázek 2: Pojmenování subkorpusu

Po stisknutí tlačítka „Vytvořit subkorpus a zobrazit texty“ se objeví okno se seznamem všech textů, které do daného subkorpusu podle vybraných kritérií patří. U každého textu je uvedena informace o cílovém jazyce testu, úrovni a mateřském jazyce autora textu.

Obrázek 3: Výstup funkce vytvořit subkorpus (ukázka)

2.1.1. Zobrazení celých textů a informací o autorovi, o testové úloze a o hodnocení

Volbou „Zobrazit žákovský text a TH“ uživatel zobrazí celý text a také cílovou hypotézu², resp. cílové hypotézy.

Obrázek 4: Zobrazení žákovského textu

² „Minimální cílová hypotéza“ (TH1) je verze textu s minimální intervencí, která je sice pravopisně a gramaticky správná, ale na jiných rovinách může obsahovat odchylky od přirozeného užívání jazyka rodilého mluvčího, např. na rovině lexikální. TH1 byly vytvořeny pro celý korpus MERLIN. Texty v jádrovém korpusu byly rozšířeny o širší cílovou hypotézu (TH2), která má za cíl vytvářet (pro rodilého mluvčího) přijatelnou verzi původního textu.

Obrázek 5: Výstup funkce zobrazení žakovského textu (ukázka)

Volbou „Informace o autorovi textu a hodnocení“ uživatel zobrazí metadata, která se k danému textu vztahují, a také hodnocení této písemné produkce.

Obrázek 6: Informace o autorovi textu a hodnocení

U každého textu se zobrazuje informace o cílovém jazyce a úrovni testu. Uvedena je také testová úloha, na základě které text vznikl. Proklikem lze otevřít přímo zadání (obrázek 7 a 8).

The screenshot shows the MERLIN interface. On the left is a navigation menu with items: MERLIN: v praxi, MERLIN: výzkum, MERLIN: korpus, MERLIN: anotace, Dokumentace, and Ke stažení. The top navigation bar includes 'Úvod | Vyhledávání | O projektu MERLIN' and language options: česky, německy, anglicky, italsky. The main content area has tabs for 'Jednoduché vyhledávání', 'Pokročilé vyhledávání', 'Vytvořit subkorpus', and 'Statistika'. Below these is a 'Zpět na výsledky vyhledávání' link and a tip: 'Tip: Pro vyhledávání konkrétního slova nebo jazykového jevu v kontextu, použijte Jednoduché nebo Pokročilé vyhledávání.' The main section is titled 'Obecné::' and contains the following information:

- ID textu: 0603 [Kopírovat ID textu](#)
- Cílový jazyk: čeština
- Úroveň testu podle SERR: B1
- Testová úloha: [odpověď Aleně na její email](#) ⓘ
- Mateřský jazyk: němčina
- Věk: not reported
- Pohlaví: muž

Below this is the 'Hodnocení:' section with the following data:

- Celkové hodnocení podle SERR: B1
- Gramatická správnost: B1
- Pravopis: B1
- Slovní zásoba: rozsah: B1
- Slovní zásoba: ovládnání: B1
- Koherence/koheze: B1
- Sociolingvistická přiměřenost: B1

Obrázek 7: Okno s informacemi o autorovi textu a hodnocení

The screenshot shows a written exam task titled 'Písemná zkouška (osobní dopis)'. The instructions are: 'Beantworten Sie Alenas Email (45 min / min. 100 slov). Gehen Sie auf die gestellten Fragen ein. Es soll u.a. Folgendes dargestellt werden:'

- Sie freuen sich auf den baldigen Besuch Alenas in Dresden und laden sie für den Nachmittag zu sich nach Hause ein. Sie fragen, wann sie ankommt, damit Sie sie am Bahnhof abholen können.
- Sie erfragen Details zum Feriensprachkurs (Preis, Termin).
- Sie bitten Alena, dass sie Ihnen die Anzeige schickt.

The task asks to 'Finden Sie einen geeigneten Abschluss.' Below the instructions is a sample email:

Odesílatel: <alenska-v-brne@seznam.cz>
 Komu: <mama-dana@bmx.de>

Ahoj Dano,

jsem moc ráda, že ses ozvala. Co studium? Už pracuješ na diplomce nebo plánuješ dovolenou? Já už mám po dovolené. Rakousko bylo krásné, ale Slovinsko ještě hezčí. Hodně jsme lyžovali.

Teď už myslím jenom na studium. Chtěla bych v létě absolovat měsíční stáž v nějaké německé firmě. Ozvala se mi jedna firma v Pirmě a pozvali mě na pohovor. Pojedu se tam tedy podívat 13. dubna. Je to pátek, a už jsem z toho docela nervozní ;-) Odpoledne bych mohla zjet do Drážďan. Moc ráda bych se s tebou setkala. Co říkáš, měla bys čas? Při našem posledním setkání jsi řekla, že bys chtěla jet v létě na měsíc do Čech. Našla jsem zajímavý inzerát – naše univerzita nabízí prázdninové kurzy češtiny. Můžeš se dokonce ucházet o stipendium. Bylo by výborné, kdybychom se tu v létě viděly častěji, že?

Srdečně tě zdravím.
 Alena

Obrázek 8: Ukázka zadání dané úlohy

2.1.2. Uložení subkorpusu

Jedinečnou funkcí oproti obdobným korpusům je v případě projektu MERLIN možnost stáhnout a uložit všechny vyhledané texty v kompletní podobě včetně cílových hypotéz a metadat. Díky tomu může každý uživatel s vyhledanými texty pracovat také off-line bez nutnosti připojení k internetu.

The screenshot shows the MERLIN interface with the following sections and content:

- MERLIN: v praxi**: Navigation links: [Jednoduché vyhledávání](#), [Pokročilé vyhledávání](#), [Vytvořit subkorpus](#), [Statistika](#)
- MERLIN: výzkum**: **Váš subkorpus:** lang=Czech; L1=all; CEFR level=all; overall rating=B1; [použít subkorpus pro Jednoduché vyhledávání](#) [použít subkorpus pro Pokročilé vyhledávání](#)
- MERLIN: korpus**: **Možnosti vyhledávání::** [Upravit předchozí dotaz](#) [Vytvořit nový dotaz](#)
- MERLIN: anotace**: **Výsledky:** Počet výskytů (celkem) 90. Page navigation: 1 2 3 4 ... >>. Strana 1 z(e) 12 (8 počet výskytů na straně)
- Dokumentace**: List of search results with columns for language/level (e.g., Czech B1 L1=German), a button to view text ('Zobrazit žákovský text a TH'), and a button for author information ('Informace o autorovi textu a hodnocení').
- Ke stažení**: **Uložit texty:** Počet textů: 10 (dropdown), Včetně metadat, Data: žákovský text (dropdown), [Uložit texty](#)

Obrázek 9: Uložení subkorpusu

3. Využití korpusu MERLIN

Přístup k celým textům podle úrovně hodnocení a konkrétního zadání úlohy vybízí vyučující k využití například při hodnocení písemné produkce vlastních studentů. V takovém případě je nasnadě vybrat zadání testové úlohy, které přibližně odpovídá úrovni skupiny, ve které dotyčný vyučuje, a toto zadání předložit studentům jako úlohu k písemné produkci. Texty, které studenti napíší, je možné porovnat s texty v korpusu. Díky tomu, že je u textů v korpusu vždy uvedeno i hodnocení podle SERR, vidíme, které úrovni (hodnocení) se výkon studenta blíží. Můžeme najít odpověď na otázky, co už student v češtině dokáže napsat nebo kde ještě chybuje ve srovnání s autory textů v korpusu.

V korpusu MERLIN lze ovšem vyhledávat i konkrétní slova, slovní spojení, jazykové jevy na různých úrovních apod. To je užitečné při podrobnější analýze písemných produkcí studentů, například pokud se v textu studenta vyskytne nějaký zajímavý jev (neobvyklé spojení slov, neobvyklá nebo opakující

se chyba). Vyučující může pomocí vyhledávání zjistit, zda se tento jev objevuje i v jiných textech korpusu MERLIN, a dále zjišťovat, pro jakou úroveň je typický. Může se například ukázat, že se jedná o typickou chybu vyšší úrovně, a učitel bude věnovat v budoucí výuce tomuto jevu větší prostor, nebo naopak.

Vezměme nyní jako příklad ukázkou textu, který napsala studentka na základě zadání: „Jedete s kamarádem na hory. Napište e-mail do hotelu.“

Dobry den

Musim jet do Prahy. Budu tam od utery do sobotu a chtela bych se zeptat pokud máte volny pokoj a taky kolik ten pokoj stoj. Nevím jestly muzu snídat v hotelu. Taky chtěla jsem se zeptat pokud máte parkoviště protože přidu s autem. Potřebuju najit lyžařskou škola. muzete my taky napsat pokud má takovou školu blizko hotelu.

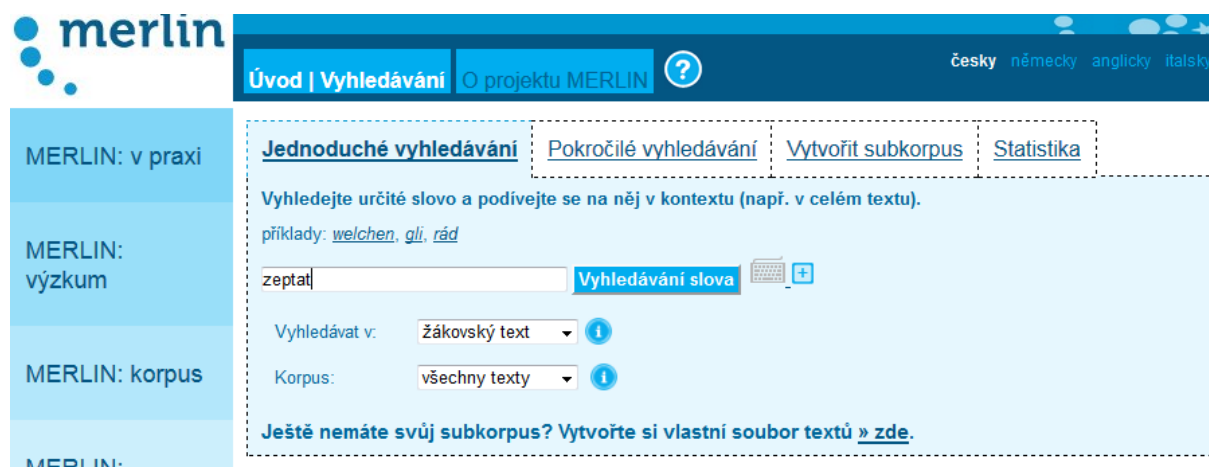
Ukázka 1: Produkce studentky

Zajímat nás může například:

- Které spojovací prostředky se v textech objevují?
- Jak se v jejich užití odráží jazyková úroveň produkce?
- Které spojovací prostředky používají moji studenti ve srovnání s autory textů na stejné nebo jiné úrovni?
- Které spojovací prostředky použijí moji studenti, když budou psát úkol podle stejného zadání?

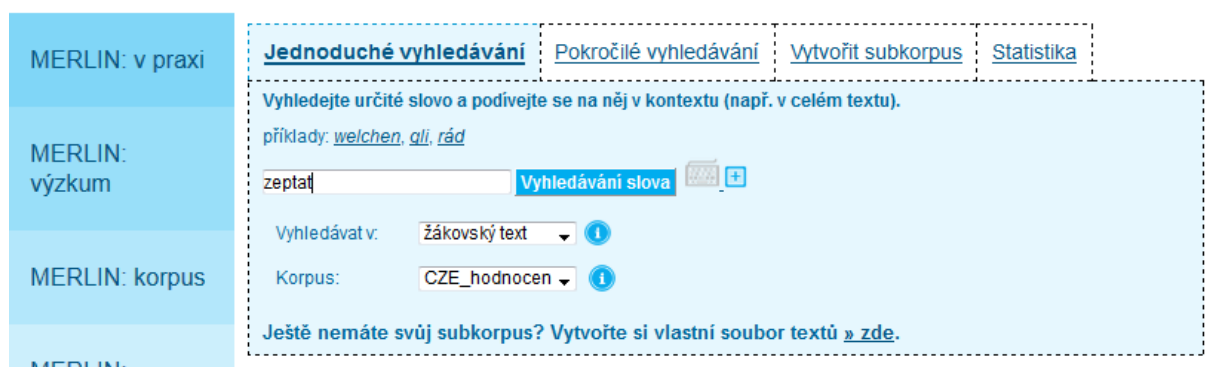
3.1. Vyhledání konkrétního slova v žákovských textech (Jednoduché vyhledávání)

Když se podíváme na ukázkou, narazíme na několik nápadných jevů. Například užití chybné spojky *pokud* ve vedlejší větě po slovese *zeptat se*. Zajímalo by nás, zda se obdobný jev vyskytuje i v jiných textech. Abychom získali nejrychlejší přehled, zvolíme jednoduché vyhledávání a zadáme slovo „zeptat“ (vyhledává se pouze zadaná forma slova, ne další formy z paradigmatu).



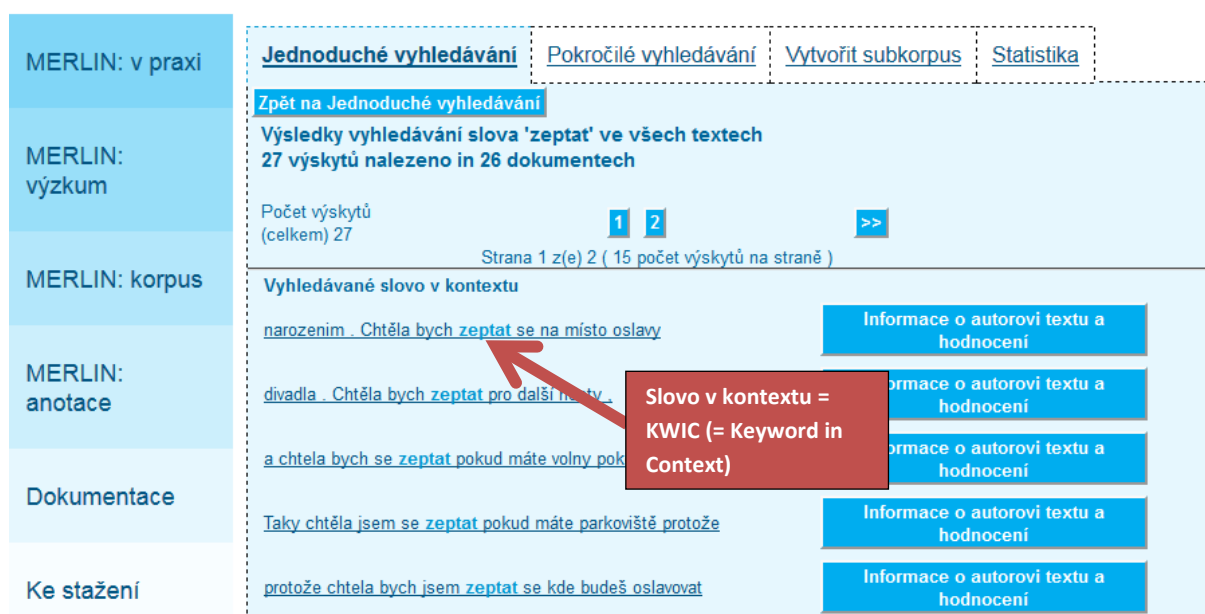
Obrázek 10: Jednoduché vyhledávání – zadání dotazu

V případě, že si uživatel předem vytvořil vlastní subkorpus, může zvolit vyhledávání pouze v rámci tohoto souboru textů (obrázek 11).



Obrázek 11: Jednoduché vyhledávání – zadání dotazu, subkorpus

Ve výstupu (obrázek 12) si jednoduše prohlédneme výsledky vyhledávání a pomocí rozkliknutí konkrétního dokladu můžeme zobrazit celý text.



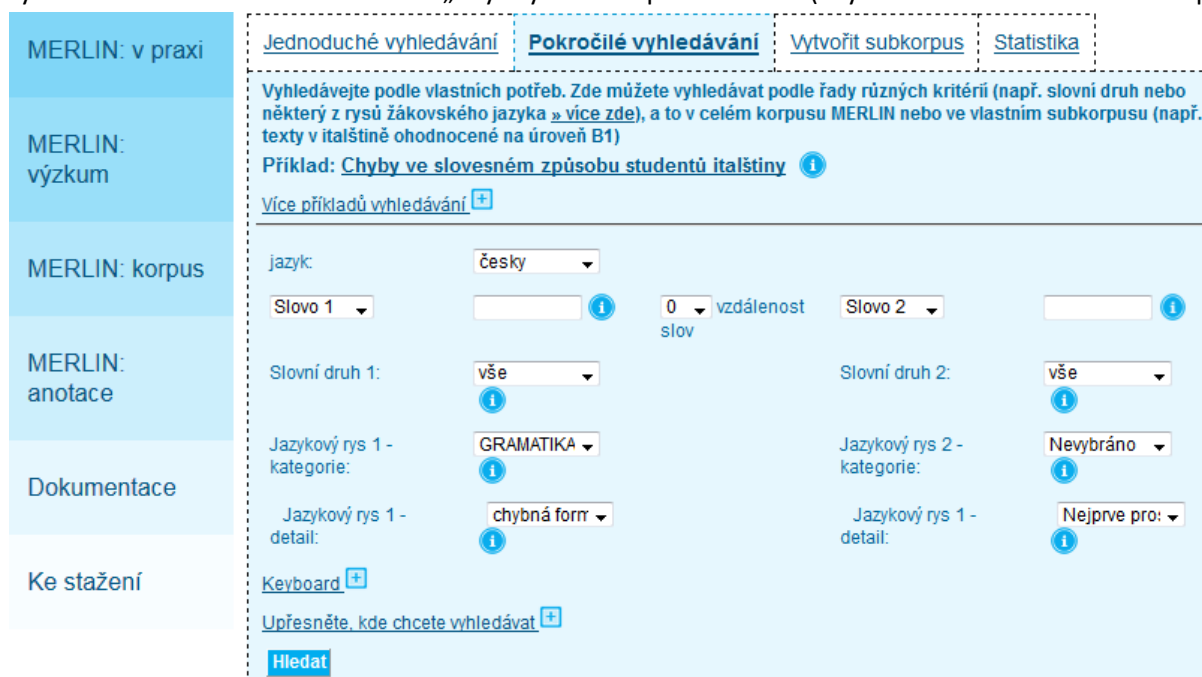
Obrázek 12: Výstup jednoduchého vyhledávání

V našem případě nás jistě zaujme, že se kromě chybného užití spojky *pokud*, na které jsme narazili v naší ukázce (ukázka 1), objevuje ve stejném meziprozopozičním vztahu také nesprávné užití spojky *když*. Zároveň jsme získali i doklady, kde sledujeme správné užití spojky *jestli*. Když projdeme jednotlivé doklady podrobněji, může nás k zamyšlení vést fakt, že správné užití spojky *jestli* se objevuje prakticky výhradně v textech ohodnocených jako úroveň B1, zatímco doklady nesprávného užití spojek většinou spadají do úrovně A2. Jedná se tedy o jev, který si studenti osvojí až na vyšší úrovni, a není třeba mu v dané fázi výuky přikládat zvláštní význam? Neukazuje ale naopak četnost výskytů na potřebu studenta tento jazykový prostředek užít již na nižší úrovni? Neměli bychom se tedy jeho nácvičkou věnovat dříve? To jsou otázky, k jejichž zamyšlení nás může korpus MERLIN podnítit, a zároveň může být k jejich řešení užitečným nástrojem. Zde se otevírá pole k dílčím i souhrnným studiím, výzkumným pracím, i vlastním pokusům.

3.2. Vyhledání konkrétního jazykového jevů (Pokročilé vyhledávání)

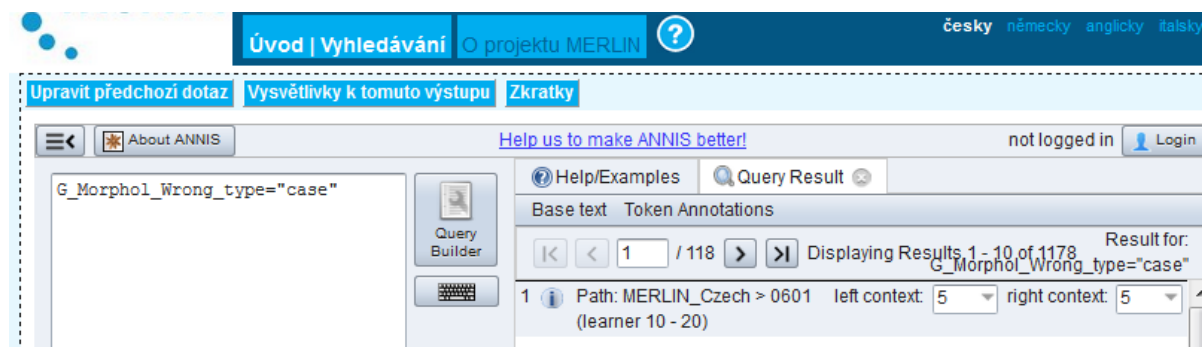
Když se znovu podíváme na naši ukázkou (ukázka 1), můžeme se soustředit na některé konkrétní gramatické jevy. V textu se objevují chyby v pádových koncovkách. Jde o typické chyby? Objevují se obdobné chyby i v jiných textech? Abychom získali odpověď na tyto a podobné otázky, použijeme pokročilé vyhledávání.

Pro vyhledání konkrétního jazykového jevu nejprve zvolíme kategorii jazykového rysu a následně jeho detail (obrázek 13): Pokročilé vyhledávání > česky > Jazykový rys – kategorie „GRAMATIKA“ > Jazykový rys – detail „chybný pád“ (chybná forma: pád).



Obrázek 13: Pokročilé vyhledávání – chybná pádová koncovka

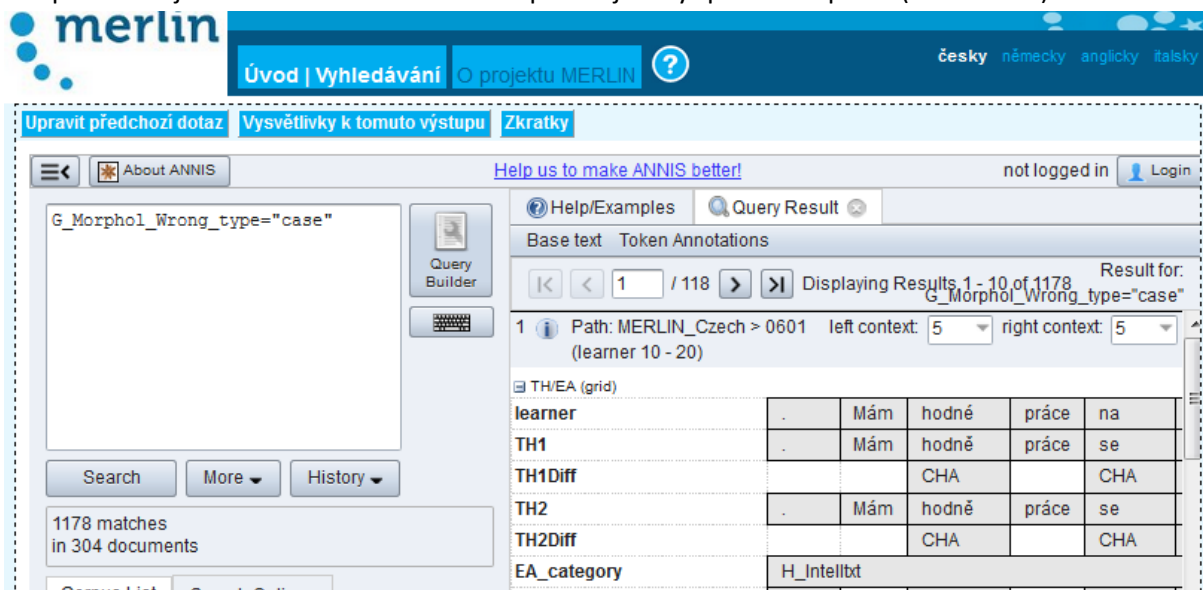
Výsledky pokročilého vyhledávání se zobrazují v rozhraní ANNIS. Na rozdíl od výsledků jednoduchého vyhledávání, které umožňuje přístup k celým textům a hodnocení, má uživatel pokročilého vyhledávání k dispozici mnoho dalších detailních informací, např. cílové hypotézy 1 a 2, anotační tagy³ apod. Protože se jedná o komplexní vizualizaci výstupu, jsou pro uživatele připraveny vysvětlivky a seznam zkratk. Díky nim se může i nezkušený uživatel v tomto výstupu snadno zorientovat.



Obrázek 13: Výstup pokročilého vyhledávání

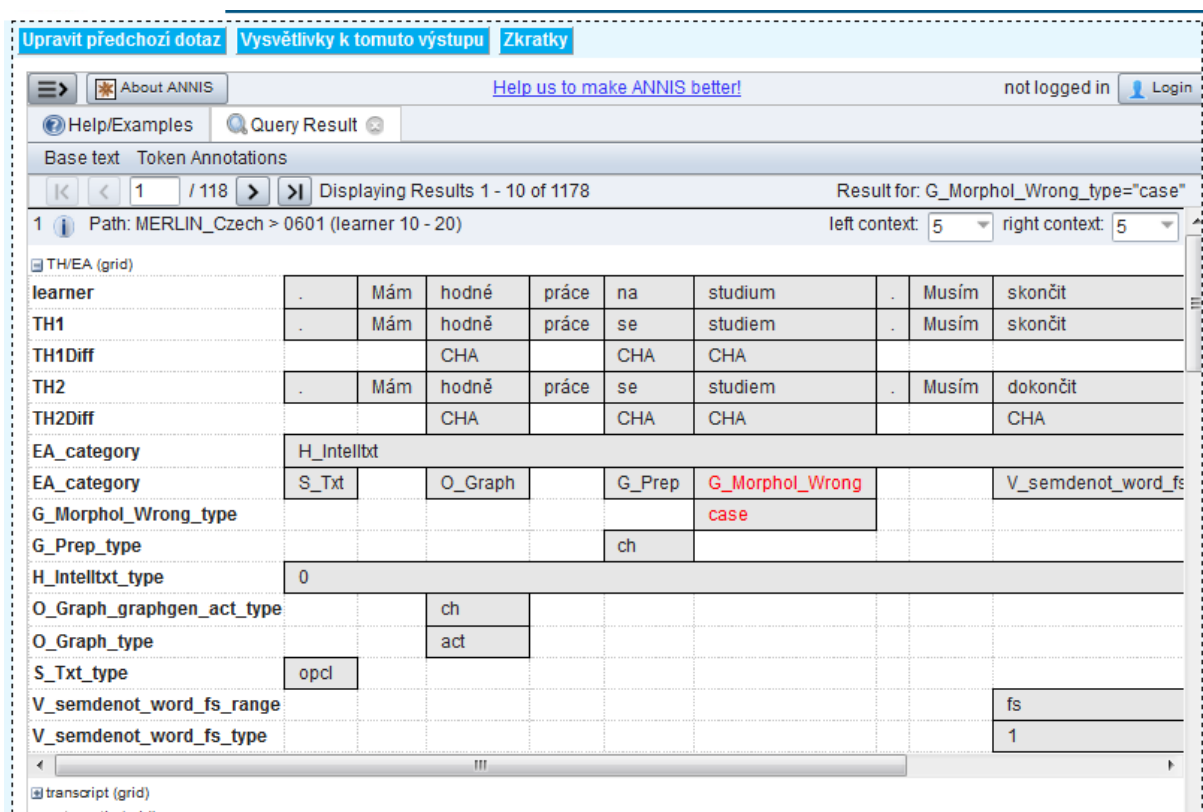
³ Tagy se v textu přisuzují jednotlivým slovům, frázím nebo větám a označují předem stanovené jevy nebo chyby, které byly předem kategorizovány a stanoveny v anotačním schématu.

Pro přehlednější zobrazení se uživatelům doporučuje skrýt postranní panel (obrázek 14).



Obrázek 14: Pokročilé vyhledávání – výstup, skrytí postranního panelu

Ve výstupu pokročilého vyhledávání jsou zobrazeny všechny roviny anotace korpusu MERLIN. U každého dokladu se v prvním řádku nachází přepis žákovského textu (řádek learner), pod ním následuje anotace cílové hypotézy 1 a 2 (řádky TH1, TH1Diff, TH2 a TH2Diff). Vyhledávané jevy jsou v našem případě zobrazeny červeně, a to na rovině tagů gramatické kategorie (řádek EA_category).

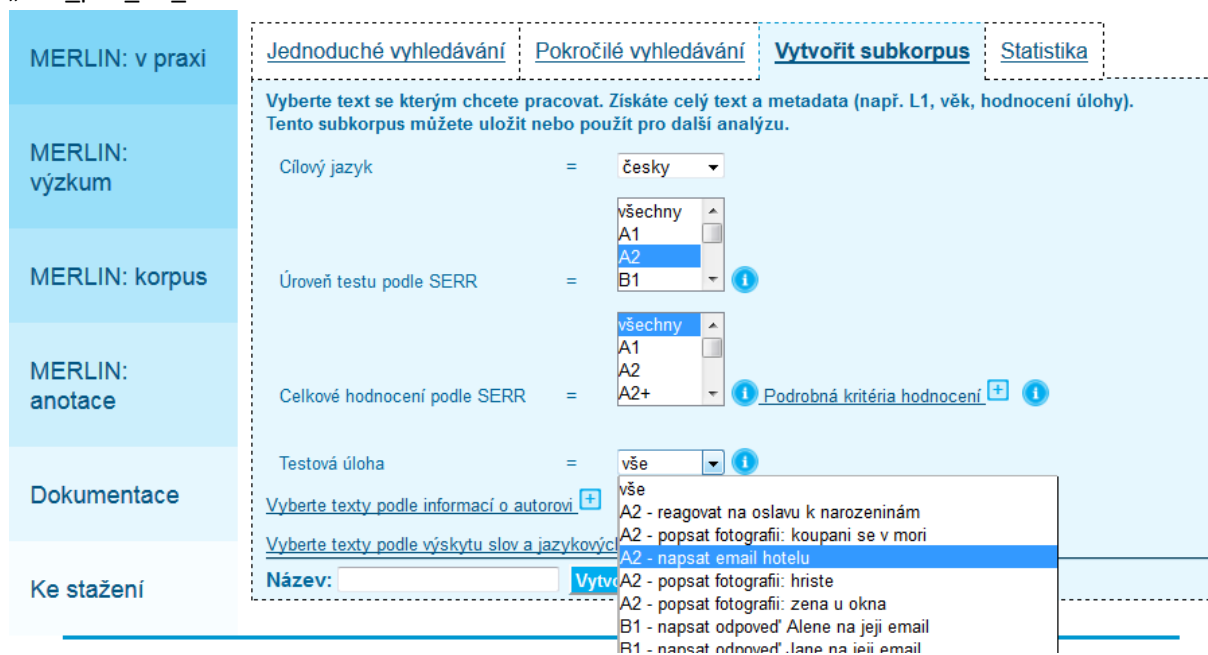


Obrázek 15: Výsledek pokročilého vyhledávání

3.2.1. Vyhledání konkrétního jevu v subkorpusu

Vyhledáváním chyby v pádu jsme v celém korpusu získali přes 1100 dokladů. Ty bychom mohli nyní jednotlivě procházet posouváním níže a na další stránky. V některých případech je ale užitečnější specifikovat, ve kterých textech se bude vyhledávat, a počet dokladů tím omezit. Naše studentka (viz ukázka 1), vytvořila text na zadání testu A2 – dopis do hotelu. Proto by pro nás mohlo být užitečné sledovat chyby pouze v textech, které byly vytvořeny na stejné zadání.

Nejprve si proto vytvoříme subkorpus, který bude obsahovat pouze tyto texty. Vytvořit subkorpus > česky, úroveň testu A2 podle SERR, testová úloha – A2 – napsat email hotelu> pojmenovat subkorpus „CZE_pad_A2_hotel“.



Obrázek 16: Vytvoření subkorpusu – texty podle testové úlohy

Následně se můžeme vrátit do pokročilého vyhledávání a pomocí volby „Upřesnit, kde chcete vyhledávat“, zvolíme námi vytvořený korpus (obrázek 17). Pokročilé vyhledávání > česky > Jazykový rys – kategorie „GRAMATIKA“ > Jazykový rys – detail „chybný pád“ (chybná forma: pád) > Upřesnit, kde chcete vyhledávat > subkorpus: „CZE_pad_A2_hotel“.

MERLIN: v praxi	Jednoduché vyhledávání	Pokročilé vyhledávání	Vytvořit subkorpus	Statistika
MERLIN: výzkum	Vyhledávejte podle vlastních potřeb. Zde můžete vyhledávat podle řady různých kritérií (např. slovní druh nebo některý z rysů žakovského jazyka » více zde), a to v celém korpusu MERLIN nebo ve vlastním subkorpusu (např. texty v italštině ohodnocené na úrovni B1) Příklad: Chyby ve slovesném způsobu studentů italštiny			
MERLIN: korpus	Více příkladů vyhledávání +			
MERLIN: anotace	jazyk: <input type="text" value="česky"/>			
Dokumentace	Slovo 1 <input type="text"/> 0 vzdálenost slov Slovo 2 <input type="text"/>			
Ke stažení	Slovní druh 1: <input type="text" value="vše"/> Slovní druh 2: <input type="text" value="vše"/>			
	Jazykový rys 1 - kategorie: <input type="text" value="GRAMATIKA"/> Jazykový rys 2 - kategorie: <input type="text" value="Nevybráno"/>			
	Jazykový rys 1 - detail: <input type="text" value="chybná form:"/> Jazykový rys 2 - detail: <input type="text" value="Nejprve prosí"/>			
	Keyboard +			
	Upřesněte, kde chcete vyhledávat -			
	Vyhledávat v: <input type="text" value="žakovských texte"/>			
	Korpus: <input type="text" value="CZE_pad_A2_hotel"/>			
	Ještě nemáte svůj subkorpus? Vytvořte si vlastní soubor textů » zde .			
	Vyhledávání v textu: (ID textu) <input type="text"/>			
	<input type="button" value="Hledat"/>			

Obrázek 17: Pokročilé vyhledávání v subkorpusu

Vyhledávání můžeme dále omezit také jiným způsobem, například můžeme hledat chyby v pádu určitého konkrétního slovního druhu (obrázek 18). Pokročilé vyhledávání > Slovní druh: A | adjektivum > Jazykový rys – kategorie „GRAMATIKA” > Jazykový rys – detail „chybný pád” (chybná forma: pád)

MERLIN: v praxi	Jednoduché vyhledávání	Pokročilé vyhledávání	Vytvořit subkorpus	Statistika
MERLIN: výzkum	Vyhledávejte podle vlastních potřeb. Zde můžete vyhledávat podle řady různých kritérií (např. slovní druh nebo některý z rysů žakovského jazyka » více zde), a to v celém korpusu MERLIN nebo ve vlastním subkorpusu (např. texty v italštině ohodnocené na úrovni B1) Příklad: Chyby ve slovesném způsobu studentů italštiny			
MERLIN: korpus	Více příkladů vyhledávání +			
MERLIN: anotace	jazyk: <input type="text" value="česky"/>			
Dokumentace	Slovo 1 <input type="text"/> 0 vzdálenost slov Slovo 2 <input type="text"/>			
	Slovní druh 1: <input type="text" value="A adjektivu"/> Slovní druh 2: <input type="text" value="vše"/>			
	Jazykový rys 1 - kategorie: <input type="text" value="GRAMATIKA"/> Jazykový rys 2 - kategorie: <input type="text" value="Nevybráno"/>			
	Jazykový rys 1 - detail: <input type="text" value="chybná form:"/> Jazykový rys 2 - detail: <input type="text" value="Nejprve prosí"/>			

Obrázek 18: Vyhledávání podle slovního druhu

Ve výsledcích můžeme takto analyzovat, kde se chyby v pádu nejčastěji objevují. Jedná se o pádové koncovky v deklinaci podstatných jmen, přídavných jmen nebo zájmen? To nám pomůže například při plánování rozboru chyb se studenty. Lze se pak zaměřit na chyby studentů, které se v korpusových

textech na úrovni A2 už neobjevují, a tudíž bychom již mohli očekávat osvojení daného jazykového prostředku. Zároveň získáme řadu autentických příkladů, s jejichž pomocí můžeme nacvičovat správné užití daného jevu. Můžeme si snadno vytvořit vlastní cvičení, u kterých budeme mít zaručeno, že se vztahují ke stejné komunikační situaci a vycházejí z potřeb autorů obdobných textů.

4. Závěr

V příspěvku jsme představili několik základních funkcí vyhledávání v korpusu projektu MERLIN a naznačili možnosti využití jeho výstupů v učitelské praxi, a sice při hodnocení písemných produkcí vlastních studentů nebo při tvorbě doplňkových výukových materiálů. Projekt MERLIN ovšem cílí na širší spektrum uživatelů. Využit ho mohou také tvůrci učebních materiálů, kteří získají přístup k autentickým textům, které ilustrují konkrétní úroveň, a mohou tak například sledovat, které jevy se objevují v určitých kontextech a komunikačních situacích. Korpus jistě využijí i poskytovatelé jazykových zkoušek, ať už jako pomůcku při tvorbě testových úloh, nebo pro standardizační školení hodnotitelů psaní. V neposlední řadě je korpus MERLIN otevřen také pro vědecké účely jako nástroj pro empirickou validaci škál SERR nebo další výzkumy. Pevně věříme, že projekt MERLIN najde široké uplatnění a že se v následujících letech setkáme jak s odbornými studii, které budou na jeho využití založené, tak s příspěvky z praxe, jež se budou s jeho pomocí věnovat řešení konkrétních problémů ve výuce češtiny pro cizince.

Literatura

Abel, A. – Nicolas, L. – Wisniewski, K. – Boyd, A. – Hana, J. – Maurers, D.: A Trilingual Learner Corpus illustrating European Reference Levels. In: *Ricognizioni. Rivista di Lingue e Letterature e Culture Moderne* 2 (1) 111–126, <http://www.ojs.unito.it/index.php/ricognizioni/index>, 1. června 2015.

Abel, A. – Blaschitz, V. – Schöne, K. – Štindlová, B. – Vodičková, K. – Wisniewski, K. – Woldt, C. – Karin: *The MERLIN annotation scheme for the annotation of German, Italian, and Czech learner language*, <http://commul.eurac.edu/dev/merlin/php/docs/MERLIN-annotation-scheme.pdf>, 1. června 2015.

Štindlová, B. – Čurdová, V.: MERLIN: Multilingvální platforma pro evropské referenční úrovně. In: *Časopis pro moderní filologii, dvojčíslo u příležitosti 20. výročí ČNK*. (v tisku)

Summary

The paper presents online search platform MERLIN (Multilingual Platform for European Reference Levels: Interlanguage Exploration in Context) and various opportunities to work with this tool. The core of the platform is a multilingual (Czech, German and Italian) learner corpus of learner texts produced in standardized language tests related to the CEFR, covering levels A1 – C1. The project addresses a broad target audience, with its relevance to anyone teaching, testing, or learning one of the three target languages in Europe. By offering access to tasks, task descriptions, ratings, full texts, annotations, and metadata, teachers, or testers can see how, for example, learners of the same L1 typically perform on different CEFR levels.

GRAMATICKÝ KOMPONENT V CERTIFIKOVANÝCH ZKOUŠKÁCH Z ČEŠTINY NA VARŠAVSKÉ UNIVERZITĚ

Mgr. Tereza Piotrowska-Małek

Uniwersytet Warszawski, Instytut Sławistyki Zachodniej i Południowej, Polsko

Varšavská univerzita má už přes deset let svůj systém certifikovaných zkoušek určených hlavně pro své studenty, ale nejenom pro ně: ke zkoušce se za příslušný poplatek může přihlásit každý zájemce. Univerzita organizuje zkoušky z mnoha jazyků. Nabídka je velmi pestrá a obsahuje jak populární jazyky, jako jsou především angličtina, francouzština, němčina, italština, ruština či španělština, tak jazyky certifikované mnohem méně, jako je čínština, japonština, korejština, hindština, litevština, arabština a dokonce i čečenský, perský a turecký jazyk a mnoho dalších. Certifikát lze získat také za znalost znakové řeči pro neslyšící. Pokud jde o velké jazyky, které testují mezinárodně uznávané certifikáty, zkoušky z nich skládají hlavně studenti univerzity. Jinak je tomu v případě jiných, méně populárních jazyků, kde je jazyková zkouška Varšavské univerzity často skoro jedinou možností získat v Polsku potvrzení znalosti jazyka s odvoláním na úroveň Společného evropského rámce pro jazyky. Zájemci si mohou vybrat mezi různými úrovněmi znalosti jazyka od A2 do C2, přičemž časté jazyky jsou pochopitelně certifikovány od úrovně B1 a jazyky „exotické“, psané odlišnou abecedou, jsou často certifikovány už na úrovni A2. V dnešní době jsou samozřejmě nejpopulárnější zkoušky z angličtiny na úrovni B2, které každý rok skládá kolem 4 000 zájemců. Polský zákon o vysokém školství totiž vyžaduje, aby absolvent bakalářského studia doložil znalost jazyka minimálně na úrovni B2, pro učitelské obory na úrovni B2+. Nespecifikuje však, jaký jazyk to musí být. Proto je v nabídce univerzity přes 40 zkoušek na úrovni B2 z různých jazyků, a kromě toho zkoušky na úrovni C1 z angličtiny, francouzštiny, španělštiny, ruštiny a němčiny a zkoušky z angličtiny a ruštiny na úrovni C2. Z jazyků, jejichž znalost není tak častá, systém nabízí zkoušky na úrovni A2 – B1 pro zvláštní zájemce. Chtěla bych se jenom zmínit, že bohatství jazykových zkoušek odpovídá také pestrá nabídka jazykových kurzů. Univerzita chápe propagaci znalosti různých jazyků jako svou misi, přestože to pochopitelně znamená značné náklady a je to organizačně velmi obtížné.

Ve svém příspěvku bych chtěla popsat formát a požadavky pro různé úrovně zkoušek se zvláštním zřetelem na mluvnický komponent zkoušek.

Místo a význam gramatického komponentu na různých úrovních znalosti jazyka je předmětem četných diskusí také na naší univerzitě. Jako členka certifikační komise Varšavské univerzity jsem měla mnohokrát příležitost zúčastnit se takových diskusí. Převládá zde názor, že i na nižších úrovních, se zřetelem na akademický charakter naší jazykové zkoušky, je třeba požadovat a testovat gramaticky správný jazyk, nejenom komunikační dovednosti zájemců o certifikát.

Ted' pár slov k formátu. Každá zkouška testuje všechny jazykové dovednosti, to znamená poslech s porozuměním, čtení s porozuměním, psaní a mluvení. Ústní zkoušku můžou zájemci skládat po úspěšném absolvování písemné části. Navíc každá zkouška ve své písemné části obsahuje část pojmenovanou „jazykové funkce“, jejímž nejobsáhlejším elementem je testování znalosti gramatických struktur.

Už zkouška na úrovni A2 obsahuje mluvnickou část. Elementem zkoušky je cvičení, ve kterém lze doplnit věty jednou ze tří gramatických forem. Student může za znalost gramatiky obdržet 10 bodů, to znamená 10 % z celkového počtu bodů za písemnou část zkoušky.

Na úrovni B1 počet bodů za gramatickou část rapidně stoupá. Dohromady to může být 30 bodů,

to znamená 24 % z celkového počtu. Ve zkoušce na této úrovni máme už dvě cvičení mluvnických dovedností. První opakuje model známý ze zkoušky na nižší úrovni, to znamená, že zájemci doplňují správnou gramatickou strukturu vybranou ze tří možností. Druhé cvičení je mnohem obtížnější. Úkolem je doplnit do textu správné slovo ve správné gramatické formě. Doplněvaná slova tvoří jak předložky a příslovce, tak plnovýznamová slova. Pokud student použije správné slovo, ale jeho forma bude značně odlišná od formy správné, dostane 0 bodů.

Na úrovni B2 může student za gramatický komponent dostat až 40 bodů, to znamená 29 % z celkového počtu. Zkouška obsahuje tři cvičení testující znalost gramatických struktur. První a druhé jsou v podstatě stejné jako na úrovni B1, tzn. úkolem je vybrat správnou formu ze tří nabízených, dále doplnit mezery v textu slovem ve správné gramatické formě. Dodatečně se zde objevuje třetí cvičení, které testuje tzv. dovednost tvoření slov. Student musí doplnit do věty slovo jiného slovního druhu než to, které je uvedeno jako základ. To znamená, že musí umět vytvořit např. substantivum z verba, nebo naopak. Vytvořené slovo musí být použito ve správné gramatické formě.

Na úrovni C1 procento bodů za mluvnickou část překvapivě klesá. Nejúspěšnější zájemce obdrží sice až 45 bodů, ale je to jenom 26 % z jejich celkového počtu. Zkouška obsahuje dvě cvičení. V prvním je úkolem vybrat správnou formu ze čtyř nabízených možností. V druhém studenti zase samostatně doplňují správně vybraná slova. Hodnotí se jak vhodnost vybraného slova, tak jeho gramatická forma.

Při zkoušce na úrovni C2 za část testující gramatické znalosti zájemci mohou obdržet až 60 bodů – 30 % z celkového počtu. V prvním cvičení zase známým způsobem doplňují slova ve správné formě, přičemž tady jde vesměs o originální, neupravené texty. Druhé cvičení se považuje za velmi obtížné, protože úkolem je najít a opravit chyby ve větách, opět ve větách pocházejících z originálních textů. Abychom měli jasno, autory chyb jsou osoby připravující test – i přes nejrůznější chyby páchané novináři bychom těžko našli texty obsahující až takové množství zajímavých chyb – ale samotné texty pocházejí z originálních zdrojů. Za toto cvičení studenti mohou dostat různý počet bodů, od 2 do 4, v souvislosti s tím, jestli dovedou jenom poznat chybnou formu, nebo také ji opravit.

Z uvedených popisů zkoušek na jednotlivých úrovních je zřejmé, že gramatickému komponentu je věnována dost velká pozornost. Přitom znalost gramatických konstrukcí je testována nejenom v části, která se nazývá jazykové funkce. Na gramaticky správné formy se klade značný důraz také v části testující dovednost psaní. Zkoušení píšou svůj samostatný text, různý pro jednotlivé úrovně, od jednoduchého dopisu na úrovni A2, po polemický text na úrovni C2. Při hodnocení písemné výpovědi lze dostat příslušný počet bodů také za gramatickou korektnost. Jak je vidět, zkoušky testují důsledně nejenom dovednost komunikovat v různých situacích, ale kontrolují, zda úspěšnou komunikaci neztěžuje nebo znemožňuje neznalost gramatických pravidel.

V druhé části svého příspěvku bych se chtěla věnovat analýze gramatického komponentu ve zkouškách z češtiny na úrovni od A2 do B2.

Jakou znalost gramatiky požadují autoři testů od zkoušených na úrovni A2? Překvapivě vysokou. V podstatě máme v testech všechny základní gramatické jevy, a přitom jsou velmi dobře „vychytány“ typické chyby Poláků, respektive Slovanů vůbec. Zkouší se znalost správného slovosledu (*včera jsem si koupil / koupil jsem si¹*), koncovky substantiv ženského rodu zakončených *-e* (*před nemocnicí / nemocnicí, k sestřenicí / k sestřenice*), formy zájmena já (*ode mně/mě*), formy nominativu plurálu

¹Test vždycky obsahuje tři varianty na vybranou, zde uvádím, vzhledem k omezené délce příspěvku, jenom odpovědi, které mohou působit problémy

životných substantiv (*krásní ptáci / krásné ptáky*), formy imperativu (*čtete/čtěte*), rekcí zájmen (*naproti divadla/divadlu*). Úspěšnost studentů v této části testu činí od 30 do 100 %, průměrně 68 %. Zůstává však otázka, jestli dobrý výsledek v gramatické části testu znamená, že student je schopný správně používat gramatické formy také v samostatně napsaném textu? V některých případech ano, avšak ne vždycky.

U studenta, který za gramatickou část obdržel 100 %, vidíme v jednoduchém textu chyby: v *cestovní kanceláře*, v *dvoulůžkovým pokoje*, *mužeš vzít*, *doufam*, u osoby, která dostala 90 % *jedneho*, *mužu*, *co jsi myslíš*, a u další: *ne vadí*, v *Itálie*, 80 % bodů: *deset dnu*, *ve velkym hotelu*, *neplatime každý den*, 70 %: *v okolí jsou moc obchodů*, *uvidíme kostele*. Mnohem hůř vypadá gramatická správnost u méně úspěšných studentů. Samostatné práce zkoušených, kteří získali za mluvnické cvičení pouze 40 až 50 %, obsahují četné chyby typu: *do Itálii*, *mohu vzít na ni (na výlet)*, *co jsi na to myslíš*, *jedu se skupinou v kanceláře*, *navštívíme staré zamki*, *různá věci*, *jedeme vlakem*, *v soutěžu*, *určiče*, *1 červenca*, *budu mohla*.

Vysoký výskyt gramatických chyb nepřekvapuje u osob, které dosáhly dost nízkého počtu bodů za gramatické cvičení, protože to jenom potvrzuje jejich špatnou přípravu na zkoušku a nízkou úroveň jazykových znalostí. Bohužel mnohdy obsahují dost závažné chyby také práce úspěšnějších studentů, což znamená, že správně „vyřešit“ cvičení ještě neznamená umět správně použít gramatické konstrukce v praxi.

Zkouška na úrovni B1 v podstatě testuje podobný katalog gramatických jevů. Zkouší se zde znalost skloňování a časování (*má psi/psy*, *díval se do velkých oken / velkých okna*, *na jabloni jsou moc dobrá jablka / dobré jablka / dobrých jablek*, *bydlím v Praze/Prahu*, *má to jednu velkou nevýhodu/ jednu velkou nevýhodu*, *znáte ji/jí /jej (sestru)*, *mám moc věcí, věci*, *znáš mě/mně*), zájmeno *svůj (potkal jsem mé kamarády / svých kamarádů, své kamarády)*, slovosled (*už jste dnes četl, už dnes jste četl, už dnes četl jste*).

Tato část zkoušky obsahující jenom základní gramatiku působí zkoušeným na úrovni B1 značné problémy. Průměrná úspěšnost testu činí pouze 55 %, nejlepší výsledek je 70 %. V samostatně psaných textech studenti také dělají četné chyby. I zkoušení, kteří mají dost vysoký počet bodů (70 %), v psané části zkoušky nedovedou správně používat gramatické formy: *jak se máš dovolene*, *ja mam dovolenu*, *hledam noveho bytu*, *moje oblíbenej hrad*, *slibují (já)*, *pozdravuj ode mě*, *všechno mi se tady líbí*. Osoby, které dostaly 60 % bodů: *mluvim český*, *včera koupil jsem*, *nemám rád*, *že ještě neumím dobře mluvit český*, *Sparta hrala na hřištěm*, *je moc lidí z Polsko*, *jsou moc dobré lidi*, *mušel jsem*, *dlouho už nepisal jsem ti*, *jak se maš?* *Ja mam docela dobře*, *mam dobrých sousedi*, *nejemi moc smutno*, 50 %: *přestěhovala jsem se do Prahi*, *pracuju v knihovni*, *mám rada pro hazki v Prahe*, *moc si těší*, *že napsala jsi do mně dopis*, *moje spolubydlice pojela domu*, *dobrý den milý Artuře*, *nemá vedle mě moich kamarádů*, *bude se ti libilo*. Jak je vidět z uvedených příkladů, znalost gramatiky na úrovni B1 není u těchto zájemců moc vysoká. Chyby jsou dost základní, některé lze vysvětlovat interferencí, ale zdrojem většiny z nich je asi skutečnost, že studenti nevěnují gramatice dost pozornosti.

Na úrovni B2 se požadavky neliší. Test ověřuje v podstatě podobnou gramatiku, novinkou je použití zájmena *jenž*. Průměrná úspěšnost v gramatickém testu není vysoká, pouze 57 %. Ale úspěšnost jednotlivých studentů se rozhodně liší: od 32 % po 90 %. Odpovídá tomu také počet chyb v testu psaní. Zde je vidět, že osoby, které v gramatickém cvičení dosáhly vysokého počtu bodů (90 %), poměrně málo chybují ve své písemné výpovědi. Objevují se sice jednotlivé chyby (*po čím bude toužit*), ale celková úroveň znalosti gramatických forem je vysoká. A studenti, kteří v mluvnické části neuspěli, opakují četné chyby také v samostatně psaném textu: *podle mě*, *musí být pro dítě*, *to ne ní dobře*, *dělamy*, *je to pro nich*, *není jedenkrát použil na nich násilí*, *nevědí jak vychovávat jejich děti*, *potřebuji tolerance*.

Z uvedené analýzy je vidět, že jednotlivé zkoušky věnují velkou pozornost mluvnické korektnosti. Přestože studenti znají formát zkoušky s předstihem a znají požadavky, ne vždycky věnují mluvnici dostatečnou pozornost. Je také vidět, zejména na nižších úrovních, že vyplnit správně cvičení ještě neznamená umět použít správné formy v samostatně tvořené výpovědi.

Summary

The paper presents the occurrence of grammatical component in foreign language exams conducted at the University of Warsaw at different levels of language competence, from A2 to C2. Analyses in detail the grammatical element present in the Czech language exams and tries to answer the question whether the ability to solve a grammar test is the same as the ability to use knowledge of grammatical structures in self-created statements.

CESTY K ZVLÁDNUTÍ ČEŠTINY JAKO CIZÍHO JAZYKA PRO FILOLOGY-RUSISTY

Doc. Stanislav Rylov, CSc.

Nižegorodská státní univerzita N. I. Lobačevského, Rusko

Čeština se na Nižegorodské státní univerzitě Lobačevského (dále NGSU) vyučuje už několik desetiletí. Její filologická fakulta je jediná škola v Povolží, kde se připravují odborníci s praktickou znalostí českého jazyka. Na filologické fakultě NGSU už více než 10 let funguje České centrum vzdělání a kultury, které je základem prohloubeného vyučování studentů češtině.

Studenti filologické fakulty NGSU mají základní obor Ruská filologie a studují češtinu jako cizí jazyk. Pro filology-rusisty během jednoho školního roku (2 semestry) je to povinný předmět a začáteční kurz, studenti začínají na nulové úrovni. Nejlepší z nich mají příležitost pokračovat ve studiu češtiny v rámci programu doplňující specializace Český jazyk a kultura, která byla otevřena v roce 2001. Tento program pro pokročilé trvá 6 semestrů. Doplňovací specializace má vlastní studijní plán, jenž zahrnuje různé disciplíny, včetně vlastních gramatických předmětů. Podle studijního plánu doplňovací specializace je povinnou složkou studia stáž s výukou českého jazyka v České republice. Pracovní pobyty se uskutečňují pravidelně každý školní rok na základě uzavřených smluv o spolupráci mezi Nižegorodskou státní univerzitou a Masarykovou univerzitou v Brně a také mezi Nižegorodskou státní univerzitou a Ostravskou univerzitou v Ostravě.

Vyučovat češtině v našich podmínkách znamená naučit studenty zvládnout hlavní druhy komunikace: čtení, psaní, poslech, porozumění a mluvení v češtině, aby se mohli stát účastníky komunikativních činností.

Jaká je role gramatiky v tomto případě? Je nepochybné, že gramatika zaujímá důležité místo ve výuce češtiny jako cizího jazyka na univerzitní úrovni. Vycházíme přitom z domácí lingvistické tradice, která pochází z prací akademika L. V. Ščerby. Byl průkopníkem praktické, aktivní gramatiky. Podle Ščerbovy koncepce mluvnice je „объективной языковой действительностью, управляющей нашей речью (*parole*)“ (Щерба 1974, s. 48); to je „сборник правил речевого поведения,... они должны руководить говорящими при составлении фраз в соответствии с теми мыслями, которые эти говорящие хотят выразить“ (Щерба 1974, s. 47–48). Takto pojatá gramatika je „chápána nikoliv jako samoučelný cíl, nýbrž jako účelný prostředek významně napomáhající získání znalosti cizího jazyka“ (Hrdlička 2008, s. 67). Podle našeho názoru gramatika ve výuce cizího jazyka není vlastní účel, není nějaká sada formálních pravidel skloňování, časování. To je aktivní zařízení pro porozumění a pravidelnou konstrukci řeči, pro osvojení si řečových dovedností. Z toho vyplývá, že pro filology-rusisty je třeba považovat za prioritní součást výuky češtiny jako cizího jazyka důkladné zvládnutí českých gramatických jevů.

V různých etapách vysokoškolského studia se gramatika pokládá za nutnou složku vyučování češtině. Výukový program základního kurzu pro začátečníky je proto více méně tradiční a seznamuje studenty s fonetickým systémem, s výslovností, syntaxí, morfologií, slovní zásobou.

Chtěli bychom ukázat nejdůležitější cesty k zvládnutí gramatiky pro filology-rusisty, které aplikujeme prakticky ve výuce češtiny jako cizího jazyka.

1. Ve výuce pro začátečníky věnujeme velkou pozornost syntaxi. Naše zkušenost s výukou češtiny jako cizího jazyka pro ruské filology svědčí o tom, že pravidelná konstrukce věty je důležitá a nezbytná již v počátečním stadiu, zvláště v případě blízce příbuzných jazyků jako ruština a čeština. Právě ve výuce na úrovni uživatele základů jazyka se setkáváme nejčastěji s mezijazykovou syntaktickou interferencí, která negativně ovlivňuje osvojování syntaktické kompetence, např.: *Má rodina nevelká. To nedaleko. Ona Češka. My už na fakultě.* Proto od samého počátku bereme v úvahu osvojování si nejjednodušších konstrukcí a modelů věty typických pro český jazyk. Již při prvním setkání s vyučujícími, kdy si studenti osvojují základy fonetiky, předkládáme elementární řečové výrazy, které vyjadřují prvotní kontakt s lidmi (pozdravy), 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. Jejím cílem není znalost gramatických pravidel, ale pěstování dovednosti aplikovat je v řečové praxi, získání komunikační kompetence, včetně syntaktické. Proto na této úrovni je nezbytné, aby si vyučující osvojil české vysokofrekvenční syntaktické konstrukce, které jsou osobité a důležité pro úspěšnou komunikaci, např.: *Jsem rád(a). Mám + Ak.* (s významem posesivnosti v užším slova smyslu). *Mám rád(a) + Ak. Rád(a) čtu* (srov. v ruštině infinitiv slovesa *Я люблю читать*). *Jak se máte? Líbí se mi + Nom. Mám zájem o + Ak.*

2. Již v počátečním stadiu klademe hlavní důraz na morfologický systém českého jazyka a na základní mluvnické jevy. Představujeme přehled celého systému skloňování českých podstatných jmen a přídavných jmen, základní třídy časování: á-slovesa, í-slovesa, e-slovesa, nepravidelná slovesa. Některé morfologické jevy se probírají a procvičují podrobně, některé se jenom prezentují (např. zvrtná slovesa, kondicionál, komparace, druhy zájmen aj.) Výběr gramatických jevů záleží především na genetické příbuznosti obou jazyků.

Při prezentaci mluvnice se zaměřujeme na textový přístup. Probíráme určité gramatické jevy zpravidla v souvislosti s určitými konverzačními tématy a vhodnými texty, ve kterých je reprezentován ten nebo onen gramatický jev, např.: vzor *student* s tématem *studium, vzdělání*, zvrtná slovesa s tématem *všední den*, adjektiva posesivní s tématem *město*.

Je známo, že se v učebnicích češtiny jako cizího jazyka ustálily dva způsoby prezentace skloňování českých podstatných jmen a vlastně jmen vůbec (Hádková 1997, s. 44–55, Hrdlička 2000). Dáváme přednost vertikálnímu způsobu, kdy se česká deklinace probírá po jednotlivých typech, komplexně, vcelku, avšak v současných učebnicích češtiny jako cizího jazyka převažuje koncepce horizontální prezentace české deklinace po jednotlivých pádech. M. Hrdlička je si přitom vědom, že první přístup (vertikální) je „mnohdy rychlejší a plynulejší přechod k aktivnímu, mluvnicky správnému zvládnutí systému českého skloňování“ (Hrdlička 2000). Je jisté, že vertikální způsob prezentace komplikovaného českého skloňování přispívá k jeho efektivnějšímu osvojení, protože „to dává prostor a možnost pro uvádění autentických textových materiálů... s předstihem, jež mohou obsahovat již od počátku učení se češtině všechny pády a obsahovat dosud neprobíranou část mluvnických pasáží“ (Acarkina 2002, s. 73).

3. Důležitou cestou k lepšímu pochopení a zvládnutí mluvnice češtiny jako cizího jazyka, zvláště pro začátečníky, je česká gramatická terminologie. Právě český (ne cizojazyčný!) termín má nezřídka jasnou obsahovou motivaci gramatického pojmu. Takové jsou názvy slovních druhů, mnohých mluvnických kategorií a tvarů, např.: *podstatná jména pomnožná, podstatná jména hromadná, zájmena vztažná,*

podmiňovací způsob (srov. rusk. *сослагательное наклонение*, lat. *kondicionál*). Přesvědčivým příkladem jsou také české gramatické termíny *stupňování*, *první stupeň*, *druhý stupeň*, *třetí stupeň*, které vyjadřují zřetelně algoritmus tvoření vhodných forem přídavných jmen a příslovcí. Jasnou motivaci mají i syntaktické termíny: *skladba*, *slovosled*, *věta* (od zastaralého slovesa *větit* = *mluvit*, srov. rusk. kmen *привем, ответ, зазем, назем*), *jednoduchá věta*, *souvěť*, *vedlejší věta* aj.

4. Pokládáme za nutné ukázat jako základní metodické principy úspěšného zvládnutí české gramatiky nutnost *postupného osvojení si* mluvnických jevů a jejich *cyklické opakování*. Je zřejmé, že nemusejí být vždy prezentovány všechny typy skloňování a časování, morfologické tvary slov, všechny modely vět, syntaktické konstrukce. Jedním z nejdůležitějších metodických požadavků je přecházet ze snadného do nesnadného, z prostudovaného do neprostudovaného. Je jisté, že dostatečná znalost morfologických forem a dostatečné slovní zásoby jsou nezbytným předpokladem pro osvojení si syntaktické kompetence. Studijní plán vyučování studentů češtině na NGSU bere v úvahu určitou postupnost podání gramatického učiva. O tom svědčí toto rozvržení disciplín studijního plánu: Mluvnická část výukového programu základního kurzu pro začátečníky (3. semestr), Tvarosloví jmen a sloves v češtině (4. semestr), Vyjadřování místních a časových poměrů v češtině (5. semestr), Gramatický systém českého slovesa (6. semestr), Skladba současné češtiny (7. semestr).

Považujeme přitom za nutné cyklické opakování gramatických jevů. Je to v podstatě spirálový výklad gramatiky, který předpokládá, že se výuka opakovaně vrací k již částečně představenému gramatickému jevu, jehož prezentace se dále zpřesňuje.

5. Ve výkladu české morfologie a syntaxe, zvláště pro pokročilé, se zaměřujeme na komplexní metodologický přístup. *Integrovaný přístup* ve výuce gramatiky češtiny jako cizího jazyka je nezbytný, protože tento přístup přímo vede k tomu, aby se hodiny cizího jazyka výrazně obohacovaly. Komplexní přístup má několik aspektů.

5.1. *Komunikační zásada* si klade za cíl rozvinutí gramatické a komunikační kompetence vyučovaných. Komunikační aspekt zahrnuje jak jazykové znalosti, včetně mluvnické, tak pravidla využívání jazykových prostředků ve shodě se sémantikou slov, s pravidly spojování slov ve větě, s cílem styků, se situací styků atd. Bez komunikační kompetence není možno zcela ovládnout návyky zjednodušeného řečového styku, návyky používání a pochopení gramatických jevů. To tedy znamená, že komunikační zásada přispívá k zaměření výuky mluvnické na sémantiku a řečové užívání gramatických jevů, na gramatické kategorie a formy, které značně odlišují češtinu od ruštiny.

Vycházíme z tohoto a věnujeme největší pozornost českému slovesu. Sloveso opravdu hraje klíčovou roli, neboť ono především je základním větovným prvkem a základním predikačním prostředkem. Právě finitní slovesný tvar je nositelem výpovědní platnosti, gramatickým a sémantickým jádrem věty. Proto stále bereme v úvahu osvojování si slovesných kategorií a forem typických pro český jazyk, probíráme a procvičujeme je podrobně.

Samozřejmě jsou to zvláštní rekce jednotlivých sloves, např. *ptát se + Gen. na + Ak.*, *účastnit se + Gen.*, *vyhnout se + Dat.*; slovesné vazby s předložkami *sloveso + na + Ak.*, *sloveso + o + Ak.*, *sloveso + o + Lok.*, které vždy působí ruským studentům obtíže.

Z hlediska komunikačního aspektu zaujímají důležité místo frekvenční a běžně užívané tvary českého kondicionálu. Vyjadřují velký okruh významů a přitom často jemné nuance v oblasti jejich fungování ve srovnání s imperativem. Například: kondicionál *Abychom šli!* má význam citově zabarveného přání ve srovnání s neutrální prosbou imperativu *Pojďme!*; *Abyste se nemýlili!* má význam varování (srov. rusk. *Смотрите не ошибитесь!*) ve srovnání s naléhavou prosbou *Nemylte se!*; nebo *Jen abys neupadl!* (srov. rusk. *Смотри не упаду!*) ve srovnání s neutrálním *Neupadni!*

V rovině komunikačního aspektu musí být věnována zvláštní pozornost tématu *česká zvrtná slovesa*. Naše zkušenosti z práce na univerzitě ukazují, že si ruští studenti osvojují s obtížemi rozdíl v tom, jaká česká slovesa mají vždy se a jaká mají vždy si, rovněž i sémantiku zvrtných sloves. Takže probíráme podrobně třídění českých zvrtných sloves:

1. Třídění podle složení:

1.1. Reflexiva tantum se složkou se a reflexiva tantum se složkou si;

1.2. Vlastní reflexivní slovesa: *vrátit se – vrátit + Ak.*, *jmenovat se – jmenovat + Ak.*

1.3. Reflexivní slovesa oddělená, když na rozdíl od skupiny 1. 2. složka se nebo si mění lexikální význam slovesa ve srovnání s vhodným slovesem bez složky: *zkoušet si*, ale *zkoušet*, *dostat se*, ale *dostat*, *osvojit si*, ale *osvojit*.

2. Třídění podle gramatického významu:

2.1. Všeobecně zvrtná slovesa;

2.2. Zájmová slovesa;

2.3. Reciproční slovesa;

2.4. Zvrtná slovesa s nějakou předponou, která přináší dodatečný lexikální význam, např. *nahrát se fotbal (dosyta)*, *navymýšlet si*, *zalyžovat si*, *dovolat se*.

Procvičujeme prakticky všechny druhy zvrtných sloves a jejich význam. Vykládáme sémantické rozdíly sloves, např.: *představit – představit se – představit si*, *stěhovat – stěhovat se do nového bytu – stěhovat si*, *změnit – změnit se v obličeji – změnit si číslo*, *hrát fotbal – hrát si s dětmi – hrát se (pasivum)*, *vzdělat – vzdělat se*.

Samozřejmě analýza všech těchto (i mnohých jiných) gramatických jevů, jejich sémantických rozdílů a získávání návyků k používání jsou důležitou cestou k zvládnutí gramatiky češtiny jako cizího jazyka.

5.2. Komplexní přístup zahrnuje *srovnávací aspekt* s oporou o mateřský (ruský) jazyk. Tento aspekt má zvláštní význam ve výuce češtiny jako cizího jazyka pro filology-rusisty. Když studenti porovnávají ruské gramatické jevy s českými (tedy rozdíly mezi nimi), tak lépe chápou zvláštnosti mateřského jazyka. Tedy v případě příbuzných jazyků, jako jsou ruština a čeština, porovnávání a chápání rozdílných gramatických jevů a jejich sémantiky (na pozadí genetické podoby) přispívá také k důkladnějšímu pochopení zvláštností cizího jazyka. Proto učení češtině v našich podmínkách má za úkol především praktické osvojení si gramatiky na základě porovnání vybraných gramatických kategorií a forem s ruštinou. Opora o mateřský jazyk umožňuje takové podání cizího jazyka, které poukazuje na mnohé specifické gramatické jevy češtiny. Kromě toho takové podání gramatiky je zároveň úspornější, protože odhaluje překrývající se gramatické systémy obou jazyků.

5.3. Praktickým aplikováním srovnávacího přístupu ve výuce češtiny jako cizího jazyka je *konfrontační analýza gramatických jevů* v češtině a v ruštině.

Je nesporné, že „smyslem konfrontační lingvistiky není jenom zkoumání shod a zejména rozdílů mezi dvěma nebo více jazyky, ale také zkoumání komunikativní kompetence mluvčích používajících porovnávané jazyky“ (Flídrová 1998, s. 14). Konfrontační přístup se tedy musí uplatňovat ve spojení s rozvíjením vlastních gramatických znalostí a dovedností vyučovaného (gramatickou kompetencí), návyků používání a pochopení jazykových prostředků (komunikační kompetencí).

V případě blízké příbuzných jazyků, jako jsou čeština a ruština, je nezbytné využívání konfrontační analýzy gramatických jevů. Vlastní význam má konfrontační analýza pro filology-rusisty, protože právě konfrontační přístup podněcuje prohlubování a zdokonalování jejich odborného vzdělání a přispívá jak k lepšímu osvojení si rozdílů a svébytnosti nemateřského jazyka, tak k hlubšímu pochopení struktury a svébytnosti mateřského jazyka.

Klíčovým pojmem konfrontační analýzy je česko-ruská konfrontační dvojice = konfrontem. To jsou dva jazykové jevy – český a ruský, které mají zákonitý vzájemný vztah: na pozadí podobnosti těchto jevů podle jakési vlastnosti se mezi nimi objevuje jazykový rozdíl (Рылов 2012, s. 302–303). Během studia češtiny jako cizího jazyka si filologové-rusisté při práci s textem prakticky osvojují česko-ruské morfologické a syntaktické konfrontemy, které se týkají rozdílů nějaké morfologické kategorie podstatného jména, přídavného jména, slovesa nebo tvoření syntaktických konstrukcí, strukturních typů věty, slovosledu atd. Například ve větě: *Nejznámější Smetanovy opery jsou Prodaná nevěsta, Libuše a Dalibor...* (z novin) – můžeme zpracovat:

1) morfologický konfrontem: č. *nejznámější* ~ r. *самые знаменитые*;

2) morfologický a syntaktický konfrontemy: č. *Smetanovy opery* ~ r. *оперы Сметаны*;

3) syntaktický konfrontem: č. *opery jsou Prodaná nevěsta, Libuše a Dalibor* ~ r... *оперы – (это) Проданная невеста...*

Je jasné, že konfrontační analýza gramatických jevů češtiny a ruštiny s důrazem na jejich jazykové rozdíly napomáhá rozvoji gramatické a komunikační kompetence studujících.

5.4. *Kognitivní aspekt* gramatických jevů je nový pro metodiku výuky cizích jazyků. Ale tento aspekt má velký význam pro vyučování filologů-rusistů češtině, protože přispívá k lepšímu pochopení svébytností jak českého, tak ruského jazyka, k pochopení české a ruské mentality. 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.

K takovým mentálním jevům patří česká konstrukce s dativem, který má význam subjektu: *Hodinky mi jdou přesně. Cesta na univerzitu mi trvá půl hodiny*. Tyto vazby s dativem vždy působí ruským studentům obtíže, protože podle ruské mentality se vyjadřuje subjekt nejčastěji jinak, a to pomocí konstrukce *У + Род. падеж*.

Typickým příkladem syntaktických konstrukcí, které odrážejí podstatný rozdíl v strukturování myšlení v ruštině a v češtině, je konstrukce s významem *vlastnění něčeho* nebo *posesivnosti*: *Mám nový počítač – У меня есть новый компьютер; Máte dobrou náladu – У вас хорошее настроение*. Tyto konstrukce podrobně popsal R. Mrázek (Мразек, 1990), který ukázal podstatné typologické rozdíly mezi češtinou (habere-jazyk) a ruštinou (esse-jazyk). Velmi důležité je ale to, že český a ruský model vyjadřuje

rozdílnou mentalitu. Pro české jazykové povědomí je charakteristické jasné a přesné vyjádření, že někdo něco *vlastní = má v držení*. Naopak pro ruské jazykové vědomí je příznačné to, že subjekt nevlastní něco, není majitelem něčeho. Pro Rusa *něco* nebo *někdo* existuje *vedle něho, kolem něho*.

Mnohem komplikovanějším, ale neobyčejně důležitým jevem z kognitivního hlediska, jsou syntaktické konstrukce, které vyjadřují osobnostní princip. Především to jsou ruské *neosobní věty*. Rozvinutý systém strukturálně-sémantických druhů neosobních vět je národně charakteristickou zvláštností ruštiny. Osvojování si českých konstrukcí, které jsou ekvivalentní ruským neosobním větám, působí ruským studentům jisté potíže.

Závěrem lze stručně konstatovat toto. Naše zkušenosti výuky češtiny jako cizího jazyka pro filology-rusisty svědčí o tom, že gramatika tvoří nedílnou a významnou součást komunikační kompetence mluvčího. Ve vyučování gramatiky češtiny je nezbytný integrovaný přístup, který může a má umožnit větší efektivitu výuky češtiny, přímo vede k tomu, aby se hodiny cizího jazyka výrazně obohacovaly.

Literatura

Acarkina, T.: Nová koncepce učebnice češtiny pro Rusy. Prezentace „Učebnice pro začátečníky“. In: *Čeština jako cizí jazyk IV. Materiály ze 4. mezinárodního symposia o češtině jako o cizím jazyku*. Praha, UK 2002, s. 71–75.

Flídrová, H.: Ruský imperativ s oslabeným lexikálním významem a jeho české ekvivalenty. *Opera Slavica. Slavistické rozhledy*, VIII, 1998, č. 2, s. 14–20.

Hádková, M.: Vliv flexivnosti češtiny na její výuku jakožto cizího jazyka. In: Čadská, M. a kol.: *K některým problémům výuky češtiny jako cizího jazyka*, ÚJOP UK. Praha 1997, s. 44–55.

Hrdlička, M.: *Předložky ve výuce češtiny jako cizího jazyka*. Praha, Karolinum 2000.

Hrdlička, M.: K otázce lingvodidaktického výkladu „neparalelních“ gramatických kategorií a jevů. In: *Čeština jako cizí jazyk V. Materiály z V. mezinárodního symposia o češtině jako o cizím jazyku*. Praha, UK 2008, s. 63–69.

Мразек, Р.: *Сравнительный синтаксис славянских литературных языков. Исходные структуры простого предложения*. Врно, 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.

Щерба, Л.В.: Очередные проблемы языковедения. In: *Л.В. Щерба. Языковая система и речевая деятельность*. Ленинград, 1974, с. 39–59.

Summary

The author of the article pays attention to the important role of grammar when teaching the Czech language as foreign at university. Grammar is an acute means to master communication skills. At the initial stage of learning syntax plays a major role, the main focus being placed on the review of the morphological system of the Czech language in whole and on the important grammatical phenomena. Native (not loaned) Czech grammar terminology contributes to better understanding of grammatical phenomena. At the advanced stage of learning a complex methodological approach is applied when teaching grammar to specialists in Russian philology: 1) communicative principle; 2) comparative approach based on the native language; 3) confrontational analysis of morphological and syntactical phenomena in the Czech and Russian languages; 4) cognitive aspect of Czech grammatical phenomena.

KTERÉ STRATEGIE ŘEŠENÍ ÚLOH DOPORUČÍME STUDENTŮM U GRAMATICKÉHO TESTU?

Mgr. Ivana Šálená

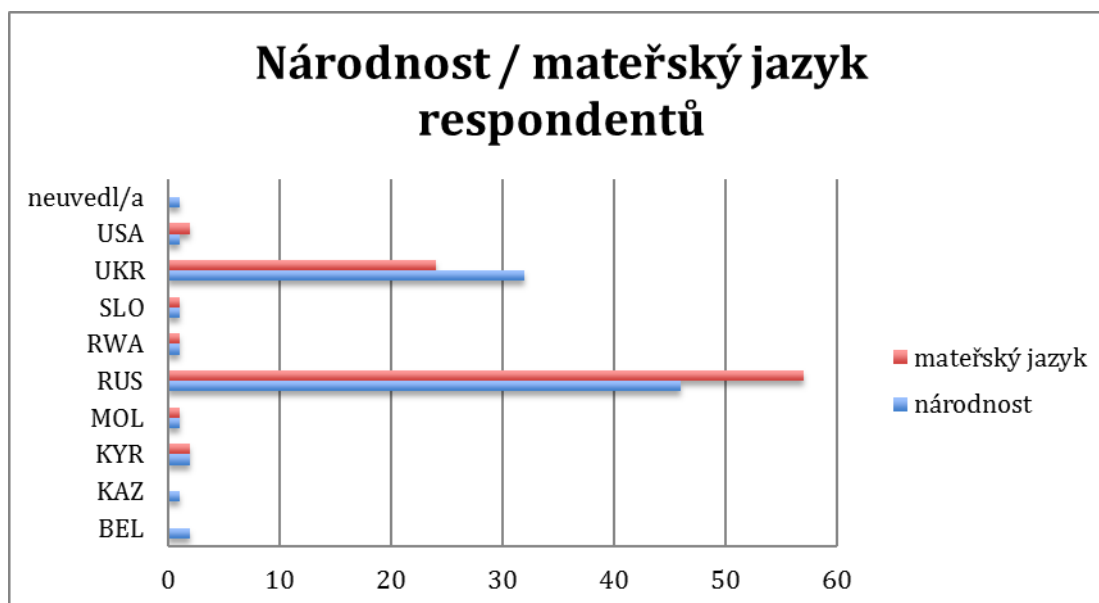
Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Ústav českého jazyka a teorie komunikace, ČR
Univerzita Karlova v Praze, Ústav jazykové a odborné přípravy, ČR

Testy jsou součástí každodenního života, neboť se s nimi setkáváme v mnoha oblastech, ale tou nejnámější je školské či jiné vzdělávací prostředí. Ve výuce češtiny pro cizince tomu není jinak. S různými podobami testů se nerodilí mluvčí ve výuce češtiny setkávají například formou úkolů k procvičování anebo v podobě různých typů zkoušek (např. testy průběžné, ověřující zvládnutí probírané látky, semestrální apod.). Gramatické testy nejsou výjimkou.

V rámci našeho příspěvku chceme zjistit, zda studenti při řešení gramatických testů využívají strategií k řešení testu, případně kterých, a zda bychom studentům mohli zvládnutí gramatického testu usnadnit. Proto jsme se rozhodli provést dotazníkové šetření, abychom zjistili, jak studenti řeší daný typ úlohy.

Pro dotazníkové šetření jsme si vybrali dvě úlohy z modelové varianty Certifikované zkoušky z češtiny pro cizince na úrovni B2 (dále také CCE – B2) podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. Respondenti nejprve vyřešili gramatickou úlohu a poté odpovídali na položené otázky vztahující se k tomu, jak úlohu řešili. Dotazníkové šetření probíhalo online formou přes formuláře Google. Respondenti (především studenti Ústavu jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy v Praze) byli osloveni e-mailem s prosbou o vyplnění dotazníku.

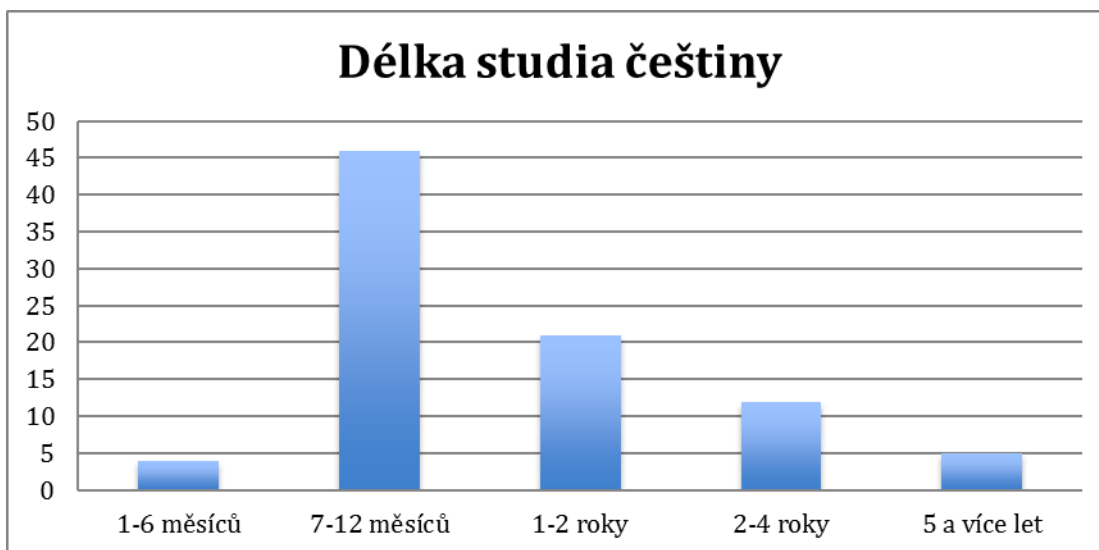
Dotazníkového šetření se zúčastnilo 88 respondentů, z toho 29 mužů a 59 žen s průměrným věkem 21,6 (respondenti byli ve věku od 17 do 47 let). Největší zastoupení měli Rusové (46) a Ukrajinci (32), ale ve výzkumu máme zástupce i z Běloruska, Kazachstánu, Kyrgyzstánu, Moldavska, Rwandy, Slovinska a USA. Totéž platí i pro mateřský jazyk respondentů, kde 57 respondentů uvedlo ruštinu jako svůj mateřský jazyk. Dále následovala ukrajinština (24) a jednotlivě i angličtina, kyrgyzština, rumunština a slovinština (viz Graf 1).



Graf 1:

Národnost / mateřský jazyk respondentů

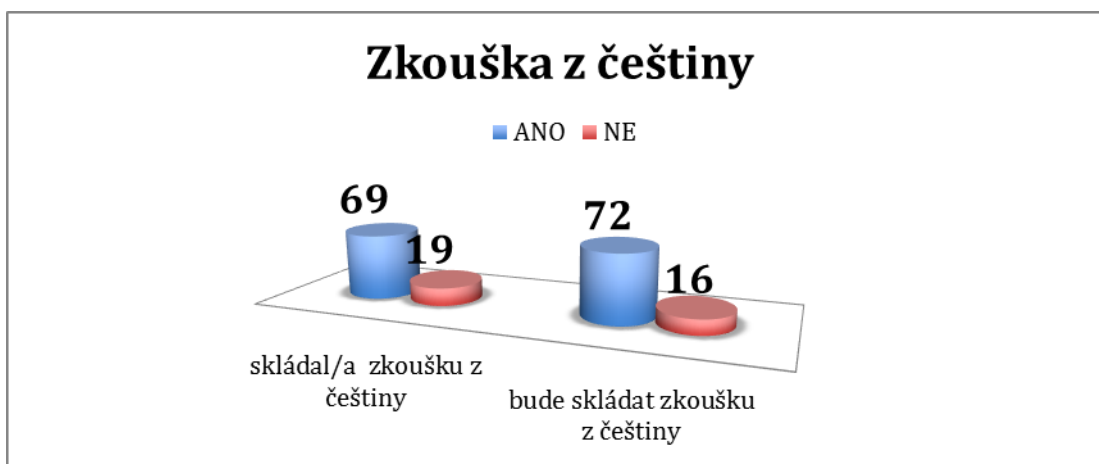
Dále jsme od účastníků dotazníkového šetření zjišťovali, jak dlouho se učí češtinu, z čehož vyplynulo, že jde převážně o kratší dobu ¹, neboť 1 až 6 měsíců uvedli 4 respondenti, 7 až 12 měsíců zvolilo 46 respondentů, 1 až 2 roky vybralo 21 respondentů, 2 až 4 roky odpovědělo 12 respondentů a odpověď 5 a více let označilo jen 5 respondentů (viz Graf 2).



Graf 2: Délka studia češtiny

Češtinu se respondenti učili různými způsoby, které také často kombinovali, jak uváděli v odpovědích, tj. na jazykové škole v ČR i mimo ČR, v Ústavu jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy, v Českém centru, sami i online.

Většina z nich už někdy skládala zkoušku z češtiny a v budoucnosti ještě plánují skládat další, z čehož vyplývá, že už mají zkušenost s určitým formátem zkoušek (viz Graf 3).



Graf 3: Zkouška z češtiny

¹ Studenti Ústavu jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy v Praze mají v rámci dvousemestrálního přípravného kurzu 35 hodin výuky týdně po dobu 10 měsíců.

Respondenti po vyplnění osobních údajů nejprve řešili první úlohu (dále také úloha A) typu *multiple choice* s pěti úkoly z gramatické části z již zmíněné modelové varianty CCE – B1, kde ze čtyř variant vybírali jedno správné řešení. Zadání a příklad byly zachovány. Mírně se z technických důvodů lišila grafická úprava (velikost a typ písma). Respondenti měli také možnost nevybrat žádnou z variant a pokračovat dál (bez označení řešení). Po vyplnění následovaly otázky týkající se toho, jak úlohu řešili.

Zajímalo nás, v jakém pořadí jednotlivé úkoly řešili. 67 respondentů zvolilo postup, kdy *si nejprve přečetli úkol* (např. Kdybys sám nepřišel, nikdy ___ nedozvěděl pravdu.) *a pak řešení*, tj. A) by, B) bys, C) by jsi, D) by ses². Obráceným postupem (od řešení ke kmenu úlohy), tj. *nejprve si přečetli řešení a pak úkol*, postupovali pouze 4 respondenti. Zbývá část respondentů (17) *nejprve úkol vyřešila sama a pak řešení hledala ve variantách*. Dále jsme se ptali, zda a jak pozorně četli zadání, z čehož nám vyplynulo, že většina (55) ho četla jen rychle, naopak důkladně si ho pročetlo 23 dotazovaných, zcela bez čtení zadání se obešlo 10 respondentů. Totéž jsme zjišťovali o příkladu. Ten si rychle přečetlo 64 respondentů, důkladně 19 a bez příkladu se obešli 4 respondenti. Většina dotázaných si úkol přečetla a hned ho také zodpověděla (64), avšak 4 respondenti to tak nedělali a 18 z nich jen u některých úloh. S ohledem na typ úlohy jsme dále zjišťovali, zda respondenti tipovali, když neznali správnou odpověď. 31 z nich odpovědělo, že ano, zbylých 57 to odmítalo. Kromě tipování jsme se dotazovali na vylučovací metodu, kterou 46 respondentů v této úloze použilo a 42 ji nevyužilo (viz Graf 4).



Graf 4: Užití vylučovací metody

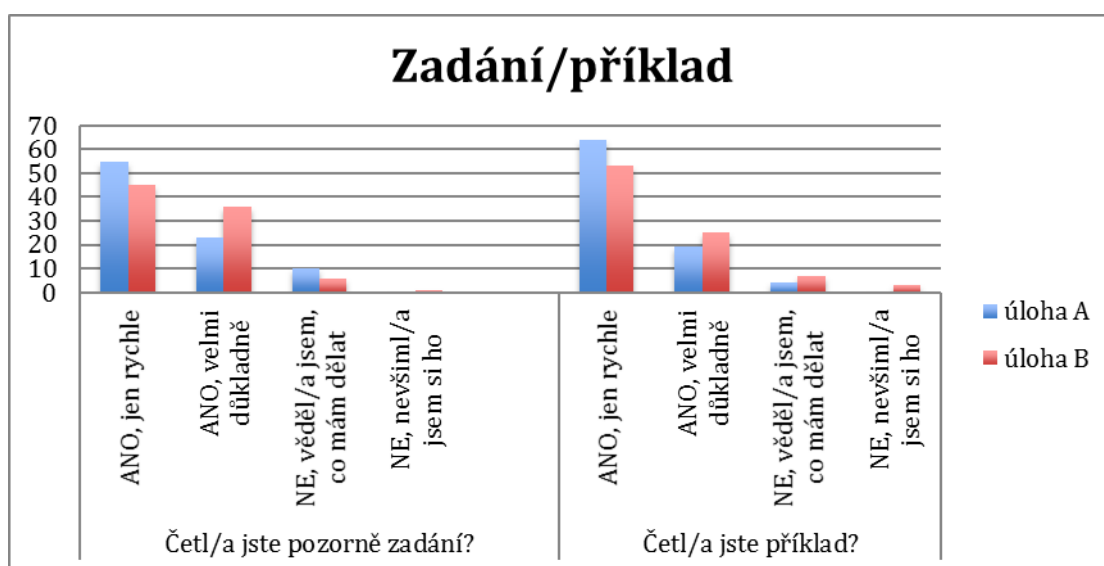
Převážná část dotázaných také řešila úkoly postupně, v daném pořadí (79) a jen 9 jich nebralo ohled na pořadí úkolů. Všechna řešení si na závěr zkontrolovalo jen 20 respondentů, 11 jenom některé a více než polovina dotázaných (57) je nekontrolovala vůbec. Řešení si během kontroly opravilo 13 respondentů.

Druhá úloha (dále také úloha B) v dotazníkovém šetření byla doplňovací. Respondenti měli doplnit jedno vhodné slovo do souvislého textu bez žádné nabídky. Po vyplnění jsme zjišťovali, co si přečetli nejdříve, zda *celý text* (18), *celou větu, kde byl úkol* (60), anebo *jen několik slov před a za úkolem* (10). Opět nás zajímalo, zda a jak pečlivě četli zadání. Odpověď *rychle* zvolilo 45 dotázaných, naopak *velmi*

² ÚJOP: Certifikovaná zkouška z češtiny pro cizince. Dostupné z: http://ujop.cuni.cz/upload/stories/vtc/CCE-B2_modelova_varianta_2012.pdf, 30. 4.2015.

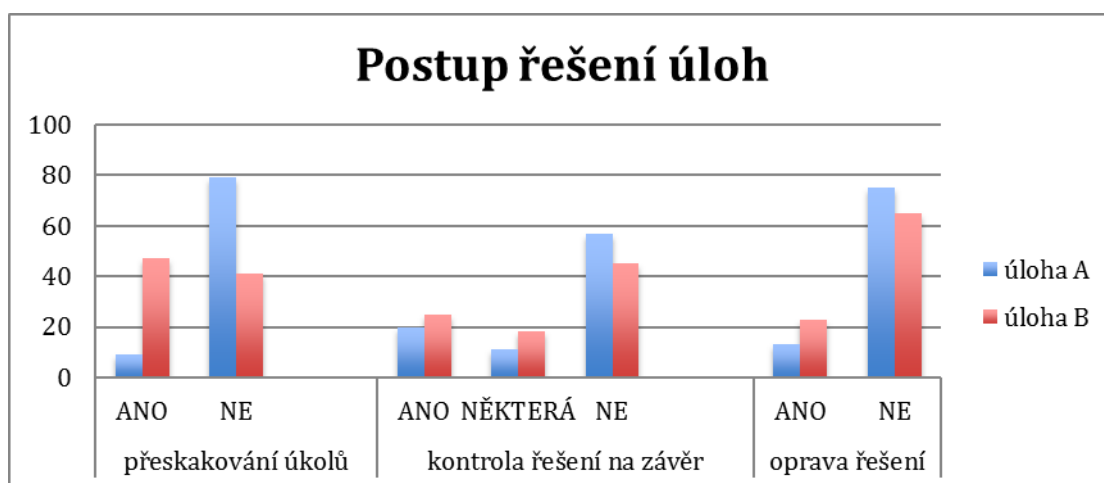
důkladně 36, dalších 6 vědělo, co mají dělat, a proto si zadání nečetli, a 1 si ho dokonce nevyšiml. Příklad si rychle přečetlo 53 respondentů, důkladně 25, dalších 7 ho nepotřebovalo a zbylí 3 nevěděli, že tam byl. U této úlohy tipování využilo 30 respondentů z 88. Přeskakování mezi jednotlivými úkoly využilo 47 respondentů. Při řešení úkolu většina vybírala jako první *konkrétní slovo* (68), nebo *slovní druh* (14) a *formu (tvar) slova* jen 6 dotázaných. Své řešení si kontrolovalo 25 dotázaných, jen některé úlohy 18 z nich a zcela bez kontroly zůstaly odpovědi 45 respondentů. K opravě došlo u 23 dotázaných.

Nás zajímá především to, jak studenti postupují při řešení rozdílných typů úloh (multiple choice versus doplňování). Zda věnují pozornost zadání a příkladu, který znázorňuje správné řešení úlohy (viz Graf 5), neboť porozumění instrukci k úloze je pro správné řešení nezbytné.



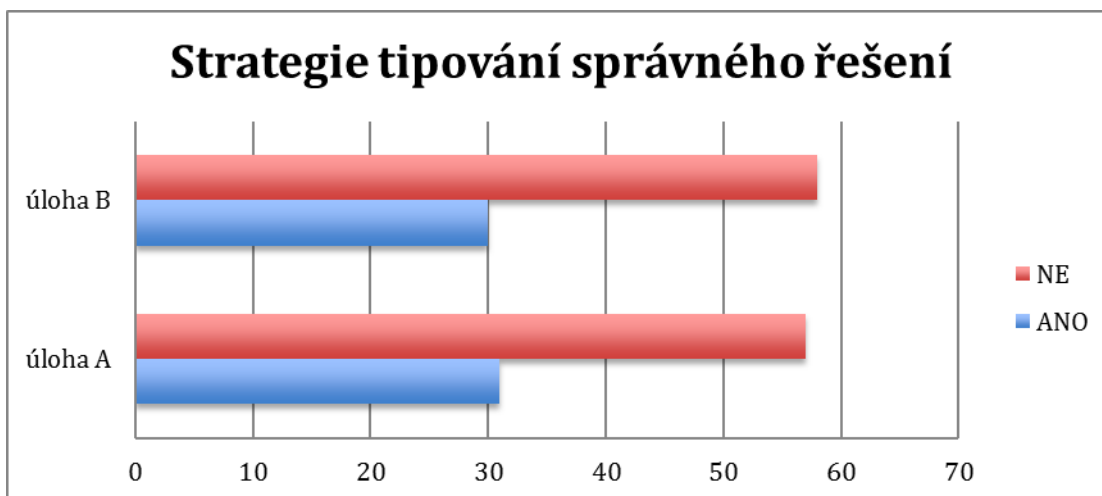
Graf 5: Zadání/příklad

Následující Graf 6 znázorňuje, jak studenti postupují v řešení zkoumaných testových úloh.



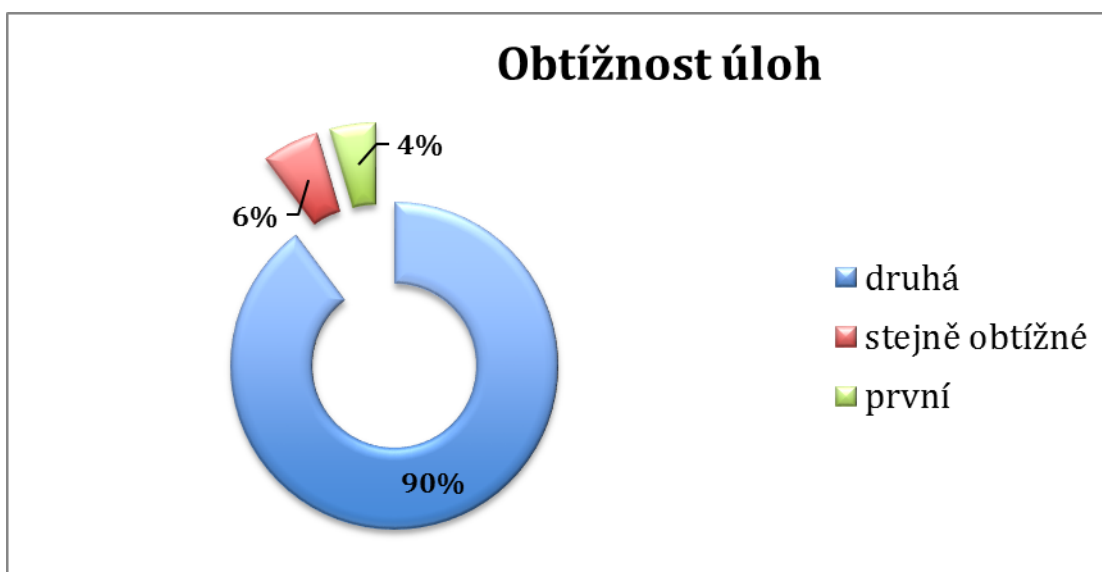
Graf 6: Postup řešení úloh

Porovnejme i využití strategie tipování správného řešení (viz Graf 7), které u obou zkoumaných úloh vyšlo velmi podobně.



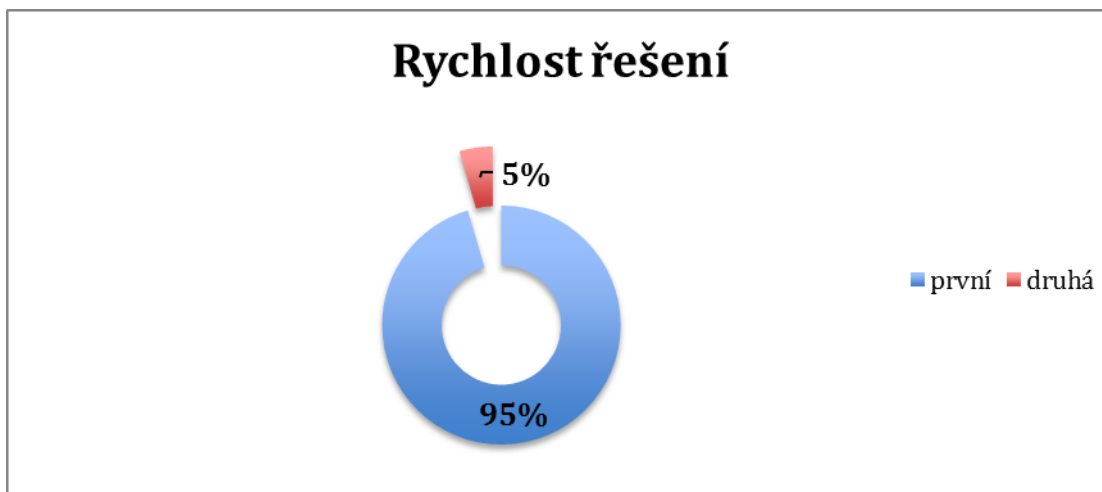
Graf 7: Strategie tipování správného řešení

Na závěr dotazníkového šetření respondenti srovnávali obě úlohy. Jako snadnější volilo 79 respondentů první úlohu, tj. úlohu typu multiple choice (viz Graf 8). Druhá úloha (doplňování) se zdála snazší 4 respondentům a pro 5 respondentů byly úlohy stejně obtížné.



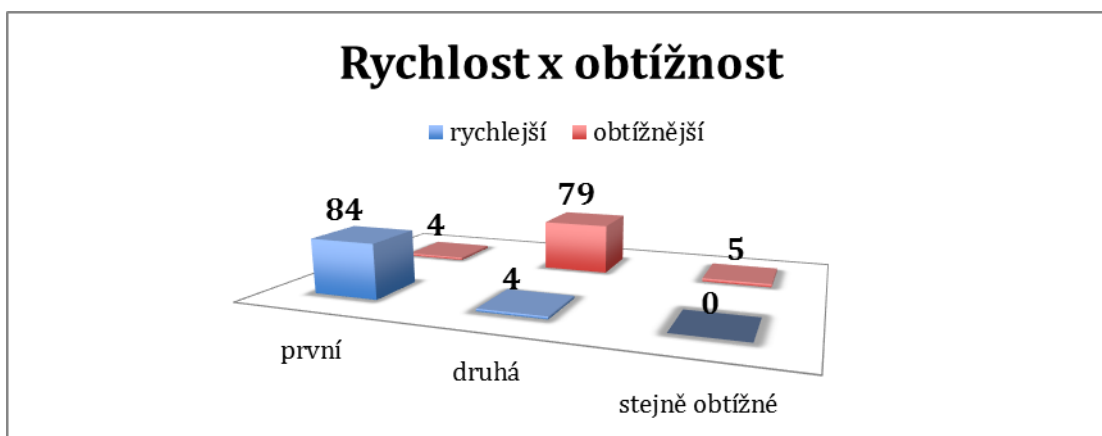
Graf 8: Obtížnost úloh

Jako hlavní důvody uváděli, že první úloha už měla varianty a oni jen vybírali, oproti druhé úloze, kde správné slovo a tvar museli vytvořit sami. Z těchto důvodů také první úlohu 84 respondentů vyřešilo rychleji než druhou (Graf 9).



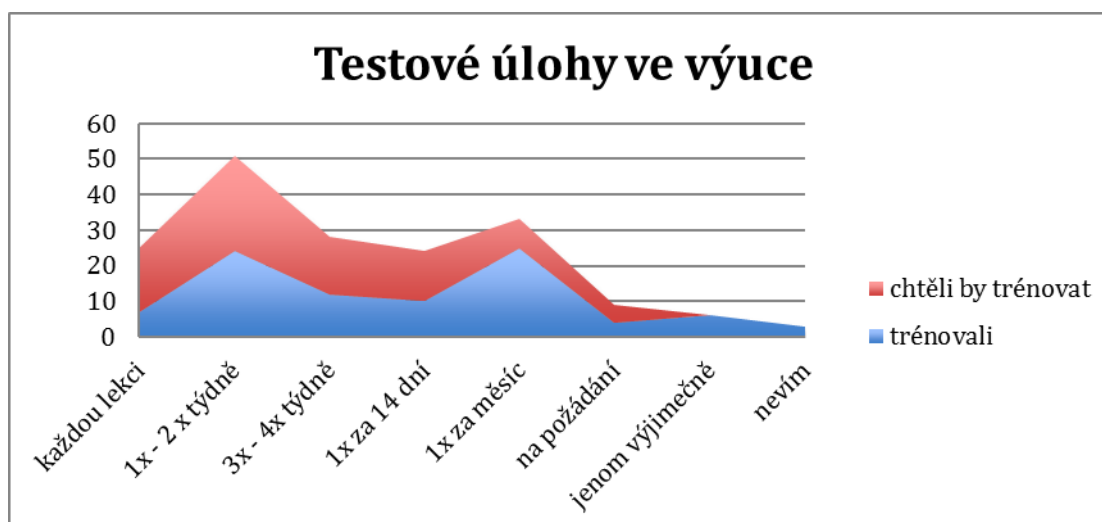
Graf 9: Rychlost řešení

Na základě těchto údajů je možné konstatovat, že druhá úloha byla pro studenty obtížnější a potřebovali na ni více času než na první úlohu (viz Graf 10). Jako hlavní důvody uváděli, že v úloze A měli nabídku a stačilo jim jen vybrat správné řešení, u úlohy B museli udělat několik kroků, aby se dobrali správného řešení.



Graf 10: Rychlost x obtížnost

Ve výuce trénovalo shodně 44 respondentů úlohu A a taktéž 44 respondentů úlohu B. Testovým úlohám se ve škole věnují méně, než by chtěli (viz Graf 11). Studenti mají zájem o různorodé úlohy a chtějí se jim pravidelně věnovat ve výuce.



Graf 11: Testové úlohy ve výuce

Z výše uvedených dat vyplývá, že testy jsou nedílnou součástí studia, neboť i naši respondenti se s nimi už dříve setkali, anebo plánují, že je budou absolvovat (Graf 3). Proto bychom se jako vyučující měli na procvičování testových úloh zaměřit i během výuky, aby na ně studenti byli připraveni. Sami studenti totiž mají mnohem větší potřebu testy trénovat, než jim je v rámci výuky dopřáváno (Graf 11). Sami v testech shledávají mnoho výhod (např. procvičování probrané látky, příprava na přijímací zkoušky, trénování úloh, které hodnotí jako obtížné, apod.).

Pokud se rozhodneme ve výuce věnovat prostor i testovým úlohám, bylo by dobré zjistit, jakou potřebu mají naši studenti a pro jaké účely chtějí testy trénovat, abychom jim v rámci možností mohli vyjít vstříc.

Jako první bychom jim měli vysvětlit důležitost přečtení si zadání a příkladu, pokud je k dispozici. V zadání se totiž mohou dozvědět mnoho zásadních informací (např. že 2 řešení jsou navíc a nebudou je potřebovat), i když si sami myslí, že zadání, resp. daný typ úlohy, znají a vědí, co mají dělat. Může tam být zásadní informace, jejíž přehlédnutí může mít značný vliv na rychlé a správné vyřešení úlohy. Je také vhodné věnovat dostatečnou pozornost příkladu, který nám ukáže, jak je jeden z úkolů vyřešen.

Dále by studenti měli v rámci trénování testových úloh zjistit, jaký styl řešení jim vyhovuje. Testové úlohy mají dané určité pořadí, které se ve většině zkoušek nemusí striktně dodržovat, tj. mohou řešit úlohy v libovolném pořadí. Totéž platí i pro jednotlivé úkoly, kdy studenti mohou např. přeskakovat mezi úkoly, aby se na některých nezdrželi déle a neztráceli tak čas. Určitě je vhodné se studenty simulovat i prostředí a podmínky, za jakých se zkouška vykonává, tj. respektovat čas určený k řešení jednotlivých částí zkoušky, ne/povolené pomůcky, včasné příchody na další části zkoušky apod. Dále by si měli nechat čas na kontrolu řešení a popř. i na přenesení informací do záznamových archů, pokud je to vyžadováno. Pokud nějaké úkoly nevyřešili a přeskočili, tak by je na konci měli dořešit.

Tím se dostáváme k otázce, zda studenti mají tipovat řešení, když ho neznají. V našem šetření většina respondentů odpověděla, že během řešení úloh netipovali. Otázkou zůstává, zda netipovali z důvodu, že byli přesvědčeni o tom, že znají správné řešení, anebo bylo tipování podvědomé. U úlohy A (úloha s výběrem ze čtyř odpovědí) všichni respondenti označili všechny odpovědi, žádný úkol nezůstal bez řešení. U úlohy B, kde museli doplnit správné slovo ve správném tvaru, byl jeden z úkolů bez řešení od 23 respondentů. Je přirozené, že u úlohy, kde máme na výběr z několika možností, zvolíme tu, o které se

s největší pravděpodobností domníváme, že se jedná o správné řešení. Tam, kde nevíme a máme vybrat vhodné slovo navíc ve správném tvaru, je to už obtížnější.

Studenti by si měli mimo jiné uvědomit, že na úlohu, která se jim zdá obtížnější, budou potřebovat více času, naopak u úloh podle jejich úsudku snazších by neměli zbytečně ztrácet čas, aby zvládli vyřešit ideálně všechny úkoly ve všech úlohách.

Pokud naši studenti mají o testové úlohy zájem, proč bychom se testovým úlohám neměli věnovat? Seznámení s testy a řešením testů je přirozené a v dnešní době žádoucí, je to nácvik v rámci studia. Pokud se jim však přesto nechceme věnovat, můžeme studentům alespoň doporučit, ať se obrátí na příslušnou organizaci, která zkoušku vykonává, zda např. nepořádá přípravné kurzy, anebo nemá k dispozici materiály k přípravě na danou zkoušku.

Literatura

Cambridge English. Dostupné z: <http://www.cambridgeenglish.org>, 30. 4. 2015.

Chráska, M.: *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha, Grada 2007.

IELTS: International English Language Testing System 2009-2013. Dostupné z: <http://www.ielts.org/default.aspx>, 30. 4. 2015.

Manual for Language Test Development and Examining. Dostupné z: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/ManualLanguageTest-Alte2011_EN.pdf, 30. 4. 2015.

Pečený, P.: *Připravujeme se k certifikované zkoušce z češtiny: úroveň B1 (CCE B1)*. Praha, Karolinum 2014.

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

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

ÚJOP: Certifikovaná zkouška z češtiny pro cizince. Dostupné z: <http://ujop.cuni.cz/zkouska/certifikovana-zkouska-z-cestiny-pro-cizince-cce>, 30. 4. 2015.

Summary

This article focuses on student's experience with grammatical tests. We have conducted a questionnaire in order to analyse the process of solving grammatical tests. Students were assigned with two grammatical tasks (multiple choice and word filling) and after their completion they were asked to answer questions about their way of solving of the assigned grammatical problems. Thereafter, they were presented with a second (additional) task after which they again answered questions relating to the task solving process. Based on this questionnaire, we have concluded that we should remind the students to always carefully read the instructions and the provided example (if available). Students should be able to find out on their own, which solution method is the best for them, because each student prefers his or her own way of solving grammatical tasks. The survey also indicates that students have experience with tests and that they would like to spend more time solving grammatical tests in tuition.

GRAMATIKA VE VÝUCE ČEŠTINY JAKO CIZÍHO JAZYKA Z POHLEDU MODERNÍCH LINGVISTICKÝCH PŘÍSTUPŮ

Mgr. Svatava Škodová, Ph.D.

Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická,
Katedra českého jazyka a literatury, ČR

Úvod: pedagogická gramatika

Termín *pedagogická gramatika* obvykle denotuje typy gramatické analýzy a instrukce upravené pro potřeby výuky jinojazyčných žáků. Může být obtížné porozumět jedinečnému charakteru konkrétní analýzy a instrukcí bez toho, že bychom chápali, z jakého zdroje vycházejí, resp. jaká koncepce akademické gramatiky za nimi stojí, tj. jak ji chápou autoři dané učebnice a následně i učitelé, kteří ji ve výuce používají.

Podrobné rozlišení přístupů k pedagogické gramatice může pomoci upřesnit její specifická pojetí, která se často při analýzách učebnic pro cizince, ale i poskytování zpětné vazby učitelům češtiny pro cizince zdají vágní a neuvědomělá, a ačkoliv dílčí výukové kroky lze charakterizovat jako pečlivě a oprávněně provedené, postrádají vztahy k širšímu celku a nevytvářejí určitou odůvodnitelnou koncepci výuky.

Cílem tohoto textu je komentovat různá pojetí pedagogické gramatiky, upozornit na současné významné trendy v gramatice akademické a nastínit možnosti propojení a nových inspirací pro gramatiku pedagogickou.

V textu se zaměříme na čtyři základní pojetí pedagogické gramatiky, které budeme dále v rámci jednotlivých přístupů specifikovat. Těmito základními úhly pohledu na pedagogickou gramatiku jsou: gramatika jako preskripce, gramatika jako deskripce, gramatika jako internalizovaný systém a gramatika jako axiomatický systém.

I. Pojetí pedagogické gramatiky

1. Gramatika jako preskripce

Pro velkou část nelingvistické veřejnosti je gramatika asociována s pokyny, co mají v cizím jazyce dělat a co dělat zásadně nesmějí. V různých průzkumech, ačkoliv jsou zatím stále spíše ojedinělé, se i ukazuje, že tento typ gramatického přístupu uplatňují laici ve svém chápání češtiny cizinců (Lukášová 2007, s. 85). Gramatika tohoto typu poskytuje žákům jednoznačné pokyny, co a jak mají užívat, často však je jednoznačnost limitována užitím v rámci určité vrstvy jazyka, která je preskripcí zvolena jako sociálně směrodatná; často je vázána na psaný jazyk někdy až knižního charakteru. Jednotlivé formy jazyka jsou v tomto přístupu de facto stigmatizovány jako „dobré nebo špatné“, v lepším případě jako „lepší nebo horší“, a to s ohledem na aktuální kodifikaci, která se však postupem času vždy vzdaluje reálnému úzu, případně se může měnit, neboť je pouze arbitrární vzhledem ke skutečnému jazyku.

Je však třeba zdůraznit, že ve výuce cizího jazyka nemusí být preskriptivní přístup pouze negativním jevem, neboť preskripce umožňuje standardizaci, která usnadňuje komunikaci mezi dialekty. Kodifikace jazyka pak jednoznačně zjednodušuje jak výuku, tak učení se druhému jazyku. Kdyby neexistovaly limity

omezující jazykové varianty, texty žáků (ať už mluvené či psané) by se od cílového jazyka odkláněly jistě mnohem více, než při užití standardizovaného jazyka ve výuce.

2. Gramatika jako deskripce

Deskriptivní přístup k jazyku je mnohem podrobnějším přístupem v popisu jazyka než přístup preskriptivní. Deskripce zahrnuje nejenom popis morfologie, syntaxe a lexikonu jazyka, na něž se většinou soustředí preskriptivisté, ale také stránky fonetické a sémantické, a to s ohledem na jejich aplikaci v komunikační situaci. Deskriptivní popis jazyka pak zahrnuje nejenom popis standardních forem, ale umožňuje žákům přístup i k formám nestandardním.

Vzhledem k tomu, že vždy musíme brát ohledy na omezenou kapacitu žáka v osvojení si jazykových jevů, ale i omezenou kapacitu učebních jednotek, nejví se rozdíl mezi preskripcí a deskripcí tak vyhrcojený, jako je tomu v přístupu k jazyku mateřskému. Je však zcela zřejmé, že stále vzniká potřeba tento rozdíl diskutovat (např. diskuse o užívání spisovné a nespisovné variety češtiny ve výuce ČJC, srov. rekapitulaci této diskuse v Bulejčíková, 2014).

Problémem deskriptivního přístupu se ukazuje, že je postaven na předpokladu, že jazyk je úplným a završeným dílčím objektem. Deskriptivní přístup ke gramatice se snaží postihnout veškeré gramatické jevy, kterým se musí jinojazyčný mluvčí naučit, aby mohl komunikovat, čímž vzniká pojetí gramatiky jako seznamu jevů, které je třeba zvládnout. Jaká však jsou kritéria, podle nichž jsou jevy k osvojení vybírány, a jak jsou řazeny?

Konvenční deskriptivní gramatika tedy standardně končí v soupisu „struktur“. Obvyklým doplňkem tohoto inventáře jsou mapy a sloupce funkcí a struktur. Předpoklad, který stojí za těmito seznamy je, že gramatika jazyka sestává z určitého fixního množství struktur; tyto jednotlivé položky můžeme seřadit do inventáře, který není nijak vnitřně organizován¹.

3. Gramatika jako internalizovaný systém

Preskriptivní gramatický přístup je zaměřen na diferencii správných a špatných forem a deskriptivní přístup poskytuje informace o širokém rozpětí struktur jazyka, oba tyto přístupy si všimají pouze výsledného produktu, tedy jazyka, ale neříkají nic o jeho zdroji, resp. o zdroji gramatické struktury, tj. o lidské mysli. Gramatické uspořádání jazyka reflektuje, jakkoliv nepřímou, komplexní neurální systém a je definováno kapacitou a limity lidského mozku. Předmět zájmu tohoto pomezího přístupu je charakterizován často citovaným rozlišením N. Chomského (Chomsky, 1965, s. 4) mezi *kompetencí*, uživatelskou znalostí jazyka a *performancí*, uživatelským aktuálním užitím jazyka. Na rozdíl od psychologů, kteří se zajímají zvl. o mechanismy produkce jazyka a jeho porozumění (srov. např. Bordag, 2004, 2006), lingvistický zájem je nasměrován k abstraktní znalosti, která umožňuje produkci a porozumění (tj. ke strukturám, které musí žák ovládat pro vlastní produkci jazyka a pro jeho porozumění).

Děti, které si osvojují rodný jazyk, postupně získávají jazykovou kompetenci standardního dospělého rodilého mluvčího, kompetence, kterou si osvojují, je nahlížena jako internalizovaný systém, tj. jako mentální struktury, které řídí běžné jazykové chování. Ve studiích o osvojování jazyků je vymezen termín *interlanguage/mezijazyk*, který zavedl Selinker (1972), tento termín je používán pro vyvíjející

¹ V této souvislosti je třeba upozornit na pojetí gramatiky jako výčtu jevů v rámci SERR.

se kompetenci jinojazyčného mluvčího. I když je tento termín nahlížen v mnohém jako kontroverzní, není pochyb o tom, že je systematický, i když se tento systém zjevně odlišuje od rozvíjející se kompetence, resp. akvizice rodilého mluvčího. Bez popisu kompetence a postupů její akvizice rodilých mluvčích se zdá opravdu těžké systematicky popsat gramatickou znalost. Popisy tohoto typu mohou zásadně pomoci při strukturaci učiva v jinojazyčném vyučování. Pro češtinu tyto systematické popisy postavené na případových studiích teprve vznikají a jejich výsledky bude třeba zapojit do pojetí gramatického systému češtiny pro cizince. Srov. např. Saidlová Málková – Smolík, 2014; 2015; Saicová Římalová, 2013.

4. Gramatika jako axiomatický systém

Některé charakteristiky lidského jazyka vykazují vlastnosti vhodné pro vysoce formální analýzu, čehož se využívá v počítačové lingvistice, např. při automatické či poloautomatické anotaci (srov. např. Petkevič, 2013). Bohužel však zatím nejsme příliš schopni využít výhodu této vlastnosti při popisu cílového jazyka pro cizince. Příkladem jazyka jako axiomatického systému může být např. princip *rekurzivity* rozpracovávaný F. Danešem a prakticky aplikovaný např. v popisech syntaxe v akademické Mluvnici češtiny III. Jakékoliv rekurzivní pravidlo můžeme formulovat pomocí následujícího abstraktního vzorce:

$A \rightarrow B C (A)$

Rekurzivní pravidlo pro tvorbu fráze či věty je definováno jako pravidlo, při jehož uplatnění jsou totožné proměnné (ve vzorci reprezentované jako A) obsaženy v obou částech vzorce. Toto pravidlo se jeví jako vhodné pro prezentaci budování české jmenné fráze, která je často rekurzivně rozvíjena a činí jinojazyčným mluvčím problémy při produkci i interpretaci, neboť nejsou schopni identifikovat vztahy ve jmenné frázi. Srov. např. budování fráze *Někteří mladí lidé projevují náchyllost k oblíbě drog.*

projevují náchyllost – akuzativ

náchyllost k požívání – dativ

požívání drog – genitiv

Tato fráze nevzniká postupným připojováním totožného participantu, jako je tomu např. u shodných atributů, ale na základě rekurzivního pravidla se zde vyskytují dvě sekundární predikace.

Typickým projevem neosvojení si rekurzivního pravidla je domněnka o užití totožného pádu všech závislých slov ve frázi. Budeme-li modelovat tento typ chyby, může vypadat např. takto: *Někteří mladí lidé projevují náchyllost oblību drogú*, kdy všem slovům závislým/následujícím za predikátem přiřkne cizinec akuzativ, protože se domnívá, že jsou závislá na predikátu přímo.

Užití axiomů a dalších konvencí symbolické logiky je jednou z možností, jak formulovat pravidla popisující různé gramatické struktury (blíže např. Rubeš, 2013; Sousedík, 2001). Gramatika je jen jedním z typů axiomatického systému a je třeba brát v úvahu, že ne všechna formální pravidla mohou pomoci v popisu fungování lidského jazyka. Jedním z významných příspěvků studia axiomatických systémů ke studiu přirozených jazyků je vyvinutí generativních typů gramatik. Na jejich význam pro formulování gramatiky z pohledu jinojazyčného mluvčího poukazuje u nás např. Z. Oliverius (1976, s. 9–15), avšak nezdá se, že by se aplikovaná lingvistika touto možností hlouběji zabývala. Cílem generativních gramatik je umožnit porozumění ideální deskriptivní gramatice společně s užitím systémovosti axiomatického

systému. Velkým přínosem generativní gramatiky je podnícení systematického přístupu ke studiu jazyků a také k osvojování jazyka.

5. Hybridní charakter pedagogické gramatiky

Každá ze čtyř koncepcí uvedených výše má své uplatnění v jazykovém vyučování, a naopak žádná z nich sama o sobě není dostatečná pro pedagogickou gramatiku. Není pochyb o tom, že vyučování cizímu jazyku se neobejde bez jisté míry preskripce, která by se však důsledně měla opírat o podrobný deskriptivní popis současného jazyka, zvl. mluveného. Navíc by se výuka gramatické struktury jazyka měla opírat o psychologické konstrukty, které stojí za mezijazykovou kompetencí a performancí. Ačkoliv extrémní důkladnost axiomatických systémů není v pedagogických materiálech uplatnitelná, principy formální analýzy, jak se pokusíme ukázat na konkrétním případě vymezení gramatické informace, by měly být brány v úvahu, jak jen je to možné. Navíc je třeba poznamenat, že porozumění procesům osvojování cizího jazyka pramení z formalismu a typu tázání, které vzešlo z univerzální gramatiky, která je svou podstatou axiomatická.

Pedagogická gramatika jako prakticky orientovaná hybridní disciplína nemůže být nikdy statická. Mnohým problémům při osvojování češtiny pro cizince nebylo dosud porozuměno, a dokud nám tyto problémy či otázky zůstanou, opírá se samotná výuka pouze o intuitivní přístup více, než je vhodné a také více, než je třeba.

II. Současné lingvistické teorie a jejich přístup ke gramatice

Ve druhé části textu se soustředíme na představení přístupu ke gramatice ve třech vybraných lingvistických teoriích deskriptivního a axiomatického charakteru, které představují alternaci, doplnění či inspiraci k tradičnímu deskriptivnímu pojetí gramatiky. Nejprve poukážeme na inspiraci lexikálně-funkční gramatiky pro vytváření slovníků nesoucích gramatické informace; dále představíme kognitivní lingvistiku jako sémantizující typ gramatiky, která je inspirativní pro signální pojetí prezentace gramatického systému s maximální snahou o redukci metajazykové složky; třetím přístupem, jehož možnosti použití pro gramatiku češtiny představujeme, je korpusová lingvistika; v tomto přístupu poukazujeme zvláště na možnost využití informací korpusového přístupu pro odlišnou strukturaci a případnou parcelaci gramatického systému, než jak jej pojímá domácí jazykovědná tradice.

1. Lexikálně-funkční gramatika

Lexikálně-funkční gramatika (Bresnan, 1978) je teorie gramatiky vycházející z generativní gramatiky N. Chomského. Jako zdrojový koncept gramatiky pro výuku cizího jazyka je zajímavá tím, že klade důraz na lexikální složku jazyka, kterou nahlíží jako zdroj pro gramatické informace. Dalším rysem této koncepce, který považujeme za důležitý pro pojetí gramatiky cizího jazyka je, že tento přístup neupřednostňuje jednu složku jazyka (např. syntaktickou, lexikální, sémantickou), ale umožňuje v gramatice kombinovat lexikální, syntaktický, sémantický a fonologický komponent.

Z pohledu jinojazyčné koncepce gramatiky je na této teorii důležité, že nepopisuje jazyk jako systém, ale jako proces fungování jazyka v komunikaci. Stěžejní je snaha vytvořit komputačně založený a psychologicky realistický model přirozeného jazyka (srov. Hajičová 2003, s. 68–69), což spočívá

ve snaze specifikovat, jaký je vztah mezi gramatikou a modelem užívání jazyka, tj. její realizace. Toto pojetí nazývá Bresnanová *realistickou gramatikou*.

Realistická gramatika by podle ní „... should map distinct grammatical rules and units into distinct processing operations and informational units in such a way that different rule types of the grammar are associated with different processing functions“ (Bresnan 1978, s. 3).

Při popisu lexikálních jednotek lexikálně-funkční gramatika kombinuje dvě roviny:

1) jednak rovinu frázových pravidel, což jsou de facto základové větné struktury, tak jak je pojímá valenční syntax, a

2) jednak rovinu lexikální, resp. lexikálně-funkční, která zobrazuje „logické struktury“ slov na syntaktické rámce, v nichž se tato slova vyskytují.

U jednotlivých lexikálních jednotek ve slovníku je pak uvedena funkční struktura, která představuje gramatické funkce s logickou argumentovou strukturou; vedle toho je pak uveden bezprostřední syntaktický kontext, v němž je možné sloveso uplatnit (Hajičová 2003, s. 69).

Slovníkové heslo, které zachycuje gramatickou informaci o užití slova ve větě, pak vypadá následovně:
SPÁT: V, [____], NP1 SPÁT

JÍST: V, [____ NP], NP1 EAT NP2

LEŽET: V, [____ PP], NP1 LIE LOC

Logická struktura jazyka je specifikována pomocí syntaktických pozic jako je subjekt (NP1), objekt (NP2), předložkový objekt (NPprep), lokativ (LOC) atd.

K informacím o logické struktuře věty se dále připojují informace o funkční struktuře věty, která není uspořádána lineárně a obsahuje informace o gramatických funkcích, které hlavní sloveso subkategorizuje na (SUBJ, OBJ, ad.), tato struktura také reprezentuje morfo-syntaktické informace, které jsou pro flektivní jazyky zásadní.

Lexikálně-funkční gramatika vymezuje tři základní faktory pro správně tvořené funkční struktury (Hajičová 2003, s. 72):

a) první je podmínka funkční jedinečnosti, podle níž každý atribut může mít v dané funkční struktuře nanejvýš jednu hodnotu;

b) druhou podmínkou je (lokální) úplnost. Podle této podmínky je funkční struktura lokálně úplná jen v tom případě, když obsahuje všechny říditelné/governable funkce, které sloveso řídí. Funkční struktura je jako celek úplná pouze tehdy, když jsou kompletní všechny lokální funkční struktury;

c) poslední podmínkou je podmínka (lokální) koherence, která stanovuje, že funkční struktura je lokálně úplná jen v tom případě, když jsou všechny říditelné gramatické funkce, které obsahuje, řízeny příslušným slovesem. Celá funkční struktura je koherentní jen v tom případě, že všechny funkční struktury jsou lokálně koherentní.

V didaktické aplikaci tyto podmínky vedou k vytváření komponentově úplných vět.

Podmínku b) a c) je možné ilustrovat na větách:

Pes vrtí.

Pes vrtí pánovi ocasem.

Sloveso *vrtět* je v češtině subkategorizováno na dvě funkce: SUBJ a OBJ instr (přímý objekt s funkcí prostředku). První struktura nespĺňuje druhou podmínku (b), protože v ní chybí funkce OBJ instr. Ani druhá struktura není z pohledu druhé (b) a třetí (c) podmínky správná, protože v této struktuře je navíc zařazena funkce OBLgo (přímý objekt s funkcí recipienta), na kterou není sloveso subkategorizováno, a funkce OBJ instr je tematicky odsunuta do pozice, která není řízena predikátem.

Gramatické funkce jsou pak ještě doplněny o gramatické funkce TOPIC a FOCUS, které odpovídají i variantnímu českému označení VÝCHODISKO a JÁDRO výpovědi. Důležité je, že s těmito informacemi se ve funkčně-generativním modelu pracuje jako s informacemi zcela zásadními, které není možné od slova odbourávat, jak se tomu často v jinojazyčné výuce děje.

Model lexikálně-funkční gramatiky by mohl představovat inspirativní zdroj pro vytváření slovníku flektivního jazyka zvláště pro jinojazyčné mluvčí, jejichž prvním jazykem není flektivní jazyk, a tudíž konstrukce věty, v níž jsou gramatické informace kumulovány do několika gramémů, je značně obtížná.

2. Kognitivní lingvistika a její přístup k výuce gramatiky cizího jazyka

Kognitivní lingvistika vychází z Langackerovy *Space Grammar framework* (Langacker, 1978). Ačkoliv je založena jako většina moderních lingvistických koncepcí na Chomského přístupu k jazyku, není tento model generativní a neizoluje jazyk od dalších lidských schopností. Spíše předpokládá, že jazyk je součástí obecné kognitivní organizace a že „the grammar is a part of non-generative and non-constructive, for the expressions of a language do not constitute a well-defined, algorithmically computable set“ (Langacker 1988, s.4–5). Kognitivní gramatika se nesnaží o integraci nezávislých syntaktických, sémantických a fonologických komponentů, spíše tvrdí, že gramatika je systém symbolických jednotek inkorporujících sémantickou a fonologickou strukturu „with lexicon, morphology, and syntax forming a continuum of symbolic structures“ (Langacker 1988, s. 5). Takto stírá rozdíl mezi tím, co běžně nazýváme lexikon a gramatika. Langacker argumentuje, že syntax není autonomní sférou, že gramatika je „jen“ symbolické povahy, že je jen malý rozdíl mezi gramatikou a lexikonem a že sémantická struktura není univerzální, ale specifická pro daný jazyk. „It would be hard to find anything more pervasive and fundamental in language, even (I maintain) in the domain of grammatical structure; if figurative language were systematically eliminated from our data base, little if any data would remain. We therefore need a way of conceiving and describing grammatical structure that accommodates figurative language as a natural, expected phenomenon rather than a special, problematic one. An adequate conceptual framework for linguistic analysis should view figurative language not as a problem but as part of the solution.“ (Langacker 1987, s. 1)

Způsob, jak je tento lingvistický koncept možné využít, je možné sledovat např. v práci L. Samlerové, která se zaměřuje na popis verb dicendi z kognitivního hlediska. Představuje klasifikaci sloves mluvení při budování základové větné struktury s ohledem na kognitivní metaforu pohybu, která je spojuje.

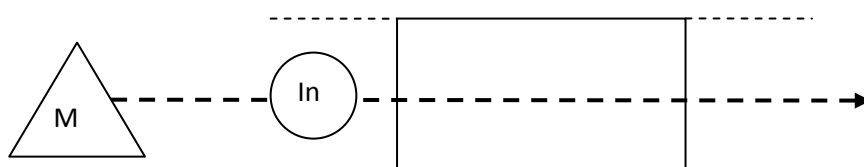
Samlerová ukazuje, jak znalost kognitivního pojetí, resp. metaforického základu sloves mluvení může usnadnit výuku těchto sloves pro cizince, a to jednak porozuměním metaforám, které se zde vyskytují, a zároveň poukázáním na valenční rámce, které stojí za základovými větnými strukturami těchto sloves, zároveň Samlerová používá vizuální ztvárnění pravidla², které je typické pro kognitivní lingvistiku Langackerova pojetí. Typ této analýzy ukazujeme na slovesech *pronést* a *předhodit* (Samlerová 2000, s. 77–78).

Pronášet, pronést

= proslovit, učinit projev

Primární význam slovesa *pronést* je *nesením někudy dopravit* (SSČ, s. 312). O významu předpony *pro-* jsme se zmiňovali výše. Tady mu přikládáme význam směru *za něco*. Informace se nese prostorem až za něj. *Pronášet* a *pronést* tvoří vidovou dvojici.

- **někdo – pronáší/pronese – „...“/něco**
 - „Hudba,“ <pronášel> slavnostním tenorem, „hudba je život německého národa. Die schöne Musik!“
 - „Není zvykem, aby vyšetřující orgán <pronášel> na takovémto shromáždění řeč ke všem svým někdejšími podezřelým.“
 - „<Pronášel> taková slova, jež prozrazovala, že si je jist svou mocí.“
 - „Žalobce i obhájce <pronesl> svou řeč.“
 - „Známe se už velice dlouho, že?“ <pronesl> s oním zvláštním zpěvavým akcentem.



Předhodit

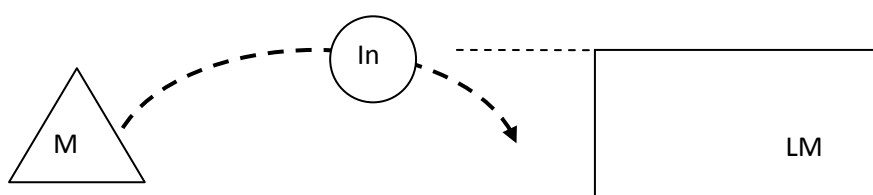
= hodit před někoho; vyčíst, vytknout

Předhodit je další sloveso, v němž se informace hází. Tentokrát se hází před prostor, většinou značí výtku, ale může i navrhovat nějaký plán či nápad (tak je tomu např. v druhém příkladu souvětí).

² V M označuje mluvčího. In označuje informaci, odpovídá označení pro objekt, který se pohybuje v prostoru. LM je Langackerovo označení dominanty, orientačního bodu v krajině jsme v našich schématech zachovali. Často značí prostor samotný, v některých případech zastupuje příjemce (jako abstraktní pojem). -----> je trajektorie pohybu informace. Určuje směr pohybu informace i charakter pohybu (házení, nošení, vrhání, pokládání apod.).

- **někdo – předhodí – někomu – něco/že...**

- „Během této vzrušené debaty, kdy Napoleon vyčetl a <předhodil> Metternichovi kdeco, nepřijal nic z toho, co Metternich navrhoval nebo požadoval.“
- „Včera sezval odbornou veřejnost a novináře a <předhodil> jim "důkazy".“
- „Jeden váš kolega novinář mi <předhodil>, že jsem životní konjunkturalista.“
- „Grass podle magazínu v pátek v rozhovoru pro BBC dále <předhodil> Bushovi, že mluví "řečí fundamentalismu".“



Kognitivní lingvistika představuje dále zajímavou variantu při formulování gramatických pravidel zvl. při výuce pádového systému flektivního jazyka. Ačkoliv bere v úvahu gramatickou formu, vysvětluje jí sémantickým způsobem a váže ji skupiny lexémů se stejným základem. Koncepce pádových systémů zvl. pro ruštinu, polštinu a češtinu, jejichž autory jsou L. Janda, S. Clancy a D. Danaher, se zaměřují na popis sémantických charakteristik jednotlivých pádů, které jsou ve slovanských jazycích porovnávány. Vzhledem k tomu, že daní lingvisté nejsou rodilí mluvčí flektivního jazyka, usilují o zpřístupnění. Srov. např. Clancy, 2006; Danaher, 2007; Janda, 2002; 2006; 2008.

3. Korpusová lingvistika jako příklad axioatického přístupu

Do axiomatického i deskriptivního přístupu k pojetí gramatiky můžeme zařadit také tzv. korpusovou lingvistiku, kterou budeme ilustrovat jak deskriptivně, tak axiomaticky.

Deskriptivním přínosem korpusové lingvistiky je možnost kvantitativního sledování jevů a ověření hypotéz na velkých datech.

Při komentářích přístupů jednotlivých učebnic češtiny pro cizince Hrdlička poznamenává, že není možné vysledovat tendence, jak jednotliví autoři učebnic řadí pády (Hrdlička, 2009, s. 90), jejichž řazení v pojetí češtiny jako L1 vycházejí z latinské tradice a v současné době se již jeví jako arbitrární. Výsledky korpusové lingvistiky mohou výrazně přispět k rozhodování o parcelaci gramatického systému s ohledem na frekvenci jejich užití, rozprostření v určitých komunikačních situacích, funkčních stylech, útvech a mnohé další oblasti.

Jako ukázkou uvádíme statistické výsledky opřené o publikaci *Statistiky češtiny* (Bartoň, 2009). Veškeré výsledky v publikaci jsou čerpány z Českého národního korpusu, SYN2000.

Podíl slovních druhů v textu³

Vzhledem ke flektivnímu charakteru češtiny, jsou z hlediska gramatiky češtiny zvl. důležité slovní druhy, které podléhají deklinaci. Na jmenné frázi se většinou podílejí substantiva, která tvoří 30,2 % slovních druhů vytvářejících text, v souvislosti se substantivy a jejich prezentací je také třeba zvažovat podíl prepozic. Prepozice tvoří celkově 10,7 % textu; tj. 19,5 % substantiv je v nepředložkovém pádě a 10,7 % je v pádě předložkovém, s ohledem na vysoký podíl substantiv v nominativu to znamená, že předložky se významně podílejí na formování pádu a je třeba s nimi v popisu gramatického systému zásadně počítat. Užití adjektiv a pronominalií je v obecných textech paralelní: adjektiva představují 11,7 % textu a pronomina 10,9 %. Poslední numeralia představují pak 2,6 % textu.

Rozložení hodnot morfologických kategorií u substantiv

Při vytváření koncepce gramatického systému nám zásadní informace poskytnou také statistiky týkající se rozložení hodnot morfologických kategorií u substantiv. Pokud bychom své informace v této oblasti chtěli prohloubit, mohli bychom vyčíslit frekvenci jednotlivých koncovek, což by dále napomohlo uspořádání celého systému z úhlu pohledu jinojazyčného mluvčího, který při osvojování gramatického systému postupuje selektivně, resp. nemůže si osvojit všechny gramatické informace tak, jak je tomu u rodilého mluvčího.

Rozložení pádu u substantiv⁴

Jak jsme zmínili v úvodu této podkapitoly, je pořadí prezentace pádů jednou z diskutabilních otázek gramatiky češtiny pro cizince, protože není nijak teoreticky ospravedlněno. Podíváme-li se na frekvenční zastoupení pádů v textech, dostaneme následující pořadí pádů:

1. Nominativ 29,1 %
2. Genitiv 27,5 %
3. Akuzativ 19,2 %
4. Lokál 11,8 %
5. Instrumentál 8,5 %
6. Dativ 3,6 %
7. Vokativ 0,35 %

Pořadí některých pádů je jistě očekávané, naopak druhé pořadí genitivu, které se počtem výskytů téměř vyrovnává nominativu, může být překvapivé. Hypotézou vysoké frekvence genitivu je jeho častý výskyt ve jmenné frázi, nikoliv v pozici frázově řídicího slova, ale slov závislých. Jednak je genitiv pozůstatkem původního pádu objektu, jednak při transformacích slovesa na deverbativní substantiva a adjektiva se akuzativ primárně transformuje v těchto jmenných frázích na genitiv, např. *hledat volný čas – hledání volného času*. Dalším faktorem vysokého výskytu genitivu je, že kvantifikace v češtině se děje převážně právě pomocí genitivu.

³ Procentuální hodnoty jsou čerpány z Bartoň, 2009, s. 130.

⁴ Procentuální hodnoty jsou čerpány ze Statistik češtiny (Bartoň 2009, s. 132).

Rozložení jmenného rodu a čísla u substantiv⁵

Proto, abychom zjistili preference při užívání jednotlivých pádů v češtině, je třeba ověřit také rozložení jmenného rodu a čísla u substantiv, které vyjadřuje tabulka č. 1.

Tabulka č. 1 Rozložení sg a pl v kombinaci se jmenným rodem

	Fem	M inan	M anim	Neutr
sg	28,7 %	22,1 %	11,6 %	12,8 %
pl	9,8 %	7,7 %	4,8 %	2,6 %
celkem	38,5 %	29,8 %	16,4 %	15,3 %

Z těchto údajů je zcela zřejmé, že na vstupních úrovních má parcelace deklinačního systému (na horizontální systém) smysl, neboť singulární tvary jsou u všech rodů v poměru ke tvarům singulární minimálně 3:1.

Rozložení jmenného rodu a pádu u substantiv⁶

Vzhledem k tomu, že pádové koncovky nesou zároveň informaci o jmenném rodu, můžeme se v korpusu podívat také na tuto informaci. Součinnost rodu a pádu u substantiv ukazuje tabulka č. 2. Z analýzy byla vyloučena substantiva nesklonná a cizí, bez zařazení k pádovému systému, která by informaci o českém deklinačním paradigmatu zbytečně zkrusovala.

Tabulka č. 2 Rozložení jmenného rodu a pádu u substantiv⁷

M anim	M inanim	Fem	Neut
Nom 9,0 %	Gen 8,5 %	Gen 11,0 %	Gen 4,6 %
Gen 3,3 %	Nom 7,1 %	Nom 9,8 %	Nom 3,2 %
Ak 1,5 %	Ak 6,5 %	Ak 8,1 %	Ak 3,1 %
Inst 1,1 %	Lok 4,2 %	Lok 5,0 %	Lok 2,4 %
Dat 0,91 %	Instr 2,8 %	Instr 3,2 %	Instr 1,4 %
Vok 0,20 %	Dat 0,83 %	Dat 1,2 %	Dat 0,67 %
Lok 0,20 %	Vok 0,01 %	Vok 0,09 %	Vok 0 %
Celkem 16,4 %	Celkem 29,1 %	Celkem 38,5 %	Celkem 15,3 %

Frekvence pádů je seřazena u jednotlivých rodů sestupně, a zároveň je podbarvena, aby bylo vidět, jak se jejich četnost výskytu napříč rody proměňuje.

⁵ Procentuální hodnoty jsou čerpány z Bartoň, 2009, s. 132–133.

⁶ Procentuální hodnoty jsou čerpány z Bartoň, 2009, s. 133.

⁷ Barevné podbarvení v tabulkách usnadňuje sledování vybraného pádu napříč souvisejícími gramatickými kategoriemi.

Z tabulky je dobře vidět, že pády v součinnosti s rody vytvářejí konzistentní systém, vymyká se M anim jako zcela zvláštní subsystém.

I když rezignujeme při explanaci gramatického systému na jmenné rody jako takové, zůstane zajímavé řazení pádů vzhledem k četnosti jejich užití, které je ve všech třech rodech shodné!

Rozložení čísla a pádu u substantiv⁸

Poslední statistickou informací, kterou zde s ohledem na deklinační systém češtiny uvádím, je součinnost jmenného čísla a pádu u substantiv. Pořadí pádů v plurálu a singuláru se liší pouze nejčastěji užívaným nominativem singuláru oproti genitivu plurálu, zároveň je zde jasně vidět, že singulárové paradigma jednoznačně převažuje nad paradigmatickým plurálovým, což je opět zásadní informace pro parcelaci gramatického systému jazyka.

Tabulka č. 3 Rozložení čísla a pádu u substantiv

sg	pl
Nom 23,0 %	Gen 8,9 %
Gen 18,5 %	Nom 6,0 %
Ak 14,2 %	Ak 5,0
Lok 9,7 %	Lok 2,1
Instr 6,6 %	Instr 1,9 %
Dat 2,7 %	Dat 0,92 %
Vok 0,35 %	Vok 0,001 %
Celkem 75,2 %	Celkem 24,8 %

Z pohledu axiomatického může korpusová lingvistika přispět k výuce cizího jazyka svou formulací gramatických pravidel. Významnou lekcí pro gramatiky cizího jazyka je, že pro cizince učícího se flektivní jazyk nastává stejný problém, jaký se řeší i při automatické morfologické disambiguaci českých textů. Podle Petkeviče (Petkevič 2013, s. 67) je tímto největším problémem určit správný pád jmen (substantiv, adjektiv, zájmen, číslovek), a to proto, že tvar náležející nějakému jmennému lexému může být: (a) homonymní se členem paradigmatu jiného lexému (*káráám* = 1. os. sg. přítomného času lexému *kárat*, nebo Dpl substantivního lexému *kára*) nebo (b) homonymní uvnitř paradigmatu téhož lexému (*souvislosti* = Gsg, Dsg, Lsg, Npl, Apl, Vpl lexému *souvislost*). Při automatické disambiguaci je pro tyto případy třeba vymezit nejenom pravidla pozitivní, tj. v jakých případech určitý gramém/pádovou koncovku použít, ale zároveň i pravidla negativní, která umožní při produkci vymezit situace, kdy daný pád užit nelze, ačkoliv z pozitivních pravidel by se mohlo zdát, že jej užit lze, a z recepčního hlediska s ohledem na homofonii koncovek mohou negativní pravidla pomoci vymezit správný pád, jestliže na základě koncovky existuje několik možných řešení.

⁸ Procentuální hodnoty jsou čerpány z Bartoň, 2009, s. 134.

Příklad, který pro ilustraci tohoto typu uvažování uvádíme, je převzat z textu V. Petkeviče (Petkevič 2013, s. 74), jehož cílem je představit automatickou disambiguaci nepředložkového dativu v českých textech. Petkevič užívá termíny pozitivní a negativní disambiguace. Při návrhu dílčích pozitivních i negativních pravidel vychází z následujících předpokladů (Petkevič 2013, s. 74):

1. *Nepředložkový substantivní dativ má tyto funkce:*

- *přímý/nepřímý předmět;*
- *adverbialie zřetele/prospěchu/posesivity;*
- *přívlastek.*

2. *Každé slovo ve větě může být rozvíto nejvýše jedním nepředložkovým dativním doplněním (na rozdíl třeba od doplnění v akuzativu, instrumentálu či genitivu).*

Formální formulace pravidla je pak provedena následujícím způsobem (Petkevič s. 74)

I. Negativní pravidla

Uvedme nejprve jistá (= neheuristická) negativní disambiguační pravidla JN1–JN3: Pravidlo JN1.

Nechť určované substantivum v možném dativu (dále N?3) v klauzi není předložkové.

Nechť navíc v klauzi jsou ze sloves, adjektiv, substantiv a adverbii jen tvary lexémů nepřipouštějících dativ jako své doplnění.

Pak N?3 není v dativu.

Příklad 1

(1) *Je možné použít **termínu-23** transdukce.*

(2) *Svěřil se mi, že **pohrdá každým-73**, kdo...*

Pravidlo JN2.

Mějme v klauzi (její začátek, resp. konec je vyznačen jako <K>, resp. </K>) konfiguraci:

<K>... Vne-3 N?3 VA-ne3 </K>*

přičemž platí:

a) *nechť Vne-3 je sloveso, které nepřipouští dativ*

b) *v posloupnosti VA-ne3* se nikde za N? 3 nenachází tvar slovesného/adjektivního lexému připouštějícího dativ jako své doplnění, ani předložka z množiny POSTP = {napospas, naproti, navzdory, vstříc} (jsou to předložky s dativní valencí, jež mohou stát za svým jménem).*

Pak N?3 není v dativu.

Závěr

V příspěvku jsme se snažili poukázat na to, že pedagogická gramatika cizího jazyka nemůže být ve své podstatě intuitivního charakteru, který ignoruje teoretické popisy jazyka, ale je nezbytně nutné ji opřít o poznatky nejnovějších lingvistických přístupů, ať už centrálního či pomezího charakteru.

Gramatika je často chápána statickým způsobem jako komplexní soubor znalostí jazyka rodilého mluvčího, který je pro jinojazyčné mluvčí nedosažitelný s ohledem na svůj rozsah a dále je těžko zpracovatelný, protože nezohledňuje procesuální charakter gramatiky rodilých mluvčích.

V úvodní části text vychází z rozšířeného dělení gramatiky na pojetí preskriptivní, deskriptivní, akviziční a axiomatické; tato jednotlivá pojetí komentuje a v komentářích směřuje k pojetí pedagogické gramatiky jako hybridního přístupu. Ve druhé části textu jsou vybrány tři konkrétní moderní lingvistické přístupy, na kterých ukazujeme, jak je možné je využít pro uvědomělé koncipování pedagogické gramatiky češtiny pro cizince.

Literatura

Bartoň, T. et al.: *Statistiky češtiny*. Praha, Nakladatelství Lidové noviny 2009.

Bayerová-Nerlichová, L.: Jazykový úzus vs. postoj k jazyku v Čechách: Výsledky empirického a sociolingvistického výzkumu v západních Čechách a v Praze. *Slovo a slovesnost*, 65, 2004, s. 174–193.

Bordag, D.: *Psycholinguistische Aspekte der Interferenzerscheinungen in der Flexionsmorphologie des Tschechischen als Fremdsprache*. Hildesheim, G. Olms Verlag, 2006.

Bordag, D. – Opitz, A. – Pechmann, T.: Gender processing in first and second languages: The role of noun termination. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. 2006, 32, s. 1090–1101.

Bordag, D. : Interaction of L1 and L2 systems at the level of grammatical encoding: evidence from picture naming. In S. Foster–Cohen (Hrsg.), *EUROSLA Yearbook 4*. Amsterdam, Benjamins 2004, s. 203–230.

Bresnan, J.: A realistic transformation grammar. In: Halle, M., J. Bresnan a G. Miller (eds.): *Linguistic Theory and Psychological Reality*. Cambridge, M. I. T. Press 1978, s. 1–59.

Bulejčíková, P.: *Problematika spisovnosti se zřetelem k výuce češtiny jako cizího jazyka*. Disertační práce. Praha, FF UK 2014.

Clancy, Steven J.: *The Topology of Slavic Case: Semantic Maps and Multidimensional Scaling*. In: *Glossos*, Issue 7, 2006, s. 1–28.

Cvrček, V.: *Conditio sine qua non: východiska a možnosti při hledání konsenzu o jazykové regulaci*. *Slovo a slovesnost*, 73, 2012, s. 103–134.

Cvrček, V. a kol.: *Mluvnice současné češtiny. Jak se píše a mluví*. Praha, Karolinum 2010.

Cvrček, V.: *Regulace jazyka a Koncept minimální intervence*. Praha, NLN 2008.

Čermák, F.: Čeština jako cizí jazyk. Metodologické aspekty oboru a disciplíny. In: *Čeština jako cizí jazyk 1. Materiály z první metodologické konference Ústavu slovanských studií FF UK v Praze*. Praha 1985, s. 57–79.

- Danaher, D.: Úvod do kognitivní gramatiky. In: *Čítanka textů z kognitivní lingvistiky II*. Ed. L. Saicová Římalová. Prague, Charles University, Faculty of Arts 2007, s. 89–103.
- Daneš, F. A kol.: *Mluvnice češtiny 3*. Praha, Academia 1987.
- Ellis, R.: *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford, Oxford University Press 2003.
- Ellis, R.: *The Study of Second Language Acquisition – 2nd Edition*. Oxford, Oxford University Press 2008.
- Gavora, P. – Repka, R.: *Gramatika vo vyučovaní cudzích jazykov*. Bratislava, SPN 1979.
- Hajičová, E.: Lexikálně funkční gramatika. In: E. Hajičová -J. Panevová - P. Sgall: *Úvod do teoretické a počítačové lingvistiky: I. svazek - Teoretická lingvistika*. Praha, Karolinum 2003, s. 68–73.
- Hendrich, J.: *Didaktika cizích jazyků*. Praha, SPN 1988.
- Hlavsa, Z.: *Mluvnice češtiny jako cizího jazyka*. NŘ 52, 1969.
- Hlavsa, Z.: *O češtině jako o jazyku cizím*. NŘ 48, 1965.
- Hrdlička, M.: *Kapitoly o češtině jako cizím jazyku*. Plzeň, ZČU v Plzni 2010.
- Hrdlička, M.: K podobě mluvnické poučky v učebnicích češtiny pro cizince. In: *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka 2006–2007*. Praha, Akropolis 2007, s. 49–53.
- Hrdlička, M.: *Gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka. K prezentaci gramatiky českého jazyka v učebnicích češtiny pro cizince*. Praha, Karolinum 2009.
- Hrdlička, M.: *Cizí jazyk čeština*. Praha, ISV 2002.
- Choděra, R.: *Didaktika cizích jazyků na přelomu staletí*. Praha 2001.
- Chomsky, N.: *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MIT Press 1965.
- Jelínek, T.: *Forma a funkce substantiv v češtině: vztah pádu a syntaktické funkce. Na materiálu korpusu současné psané češtiny (SYN2005)*. Disertační práce. Praha, FF UK.
- Kořenský, J.: *Konstrukce gramatiky ze sémantické báze*. Praha 1984.
- Kořenský, J.: Typy gramatických popisů a výuka češtině jako cizímu jazyku. Metodologické aspekty oboru a disciplíny. In: *Čeština jako cizí jazyk 1. Materiály z první metodologické konference Ústavu slovanských studií FF UK v Praze*. Praha 1985, s. 38–46.
- Krashen, S. *The Input Hypothesis and its Applications*. New York, Longman Group 1985.
- Janda, Laura A.: *Concepts of case and time in Slavic*. Glossos. Issue 3. Spring 2002.
<http://seelrc.org/glossos/issues/3/janda.pdf>, 2.5.2015.
- Janda, Laura A. : Sémantika pádu v češtině. In: *Setkání s češtinou*. Ed. by A. Krausová, M. Slezáková, Z. Svobodová. Prague, Ústav pro jazyk český, 2002, s. 29–35.
- Janda, Laura A.: *The Case Book for Czech, a coherent description of all the uses of all the cases with examples for linguists and learners. A companion CD-ROM co-authored with Steven J. Clancy*. Bloomington, In: *Slavica*. 2006.
- Janda, Laura A.- Clancy, S.: The Case Book for Czech: Interaktivní učebnice. In: Jan Kuklík, ed. *Čeština jako cizí jazyk. Materiály z V. symposia o češtině jako cizím jazyku*. Prague, Charles University 2008. pp. 70 – 77.

Langacker, R.: The form and meaning of the English auxiliary. In: *Language* 54, 1978, s. 853 – 882.

Langacker, R.: *Foundations of cognitive grammar*. California, Stanford 1987.

Langacker, R.: An overview of cognitive grammar. In *Topics in Cognitive Linguistics*, ed. Brygida Rudzka-Ostyn. Amsterdam, John Benjamins 1988.

Lukášová, J.: Obecná čeština z pohledu studentů – českých i nerodilých mluvčích. In: *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka 2006 – 2007*. Praha, Akropolis 2007, s. 181–187.

Matoušková, L.: Lexikálně-funkční gramatika. *Encyklopedie lingvistiky*, ed. Kateřina Prokopová. Olomouc, Univerzita Palackého v Olomouci 2014.

([http://oltk.upol.cz/encyklopedie/index.php5/Lexik %C3 %A1n %C4 %9B-funk %C4 %8Dn %C3 %AD_gramatika](http://oltk.upol.cz/encyklopedie/index.php5/Lexik%C3%A1ln%C4%9B-funk%C4%8Dn%C3%AD_gramatika), cit. 2. 5. 2015)

Petkevič, V.: *Automatické rozpoznávání substantivního dativu při morfologické disambiguaci českých textů*. KGA, 2013/7, s. 67–77.

Poldauf, I. – Šprunk, K.: *Čeština jazyk cizí*. Praha, SPN 1968.

Rubeš, Z.: *Logika pro humanitní obory*. Praha, Karolinum 2013.

Saicová Římalová, L.: *když začínáme mluvit... Lingvistický pohled na rané projevy česky hovořícího dítěte*. Praha, UK Varia, 2013.

Samlerová, L.: *Metaforický charakter verb dicendi*. Diplomová práce. Vedoucí Škodová, S. Liberec, TUL 2000

Seidlová Málková, G. – Smolík, F.: *Diagnostika jazykového vývoje*. Praha, Grada 2015.

Seidlová Málková, G. – Smolík, F.: *Vývoj jazykových schopností*. Praha, Grada 2014.

Seidlhofer, B. (Org.): *Controversies in Applied Linguistics*. Oxford, Oxford University Press, 2003.

Selinker, L.: *Interlanguage*. IRAL 10, 1972, s. 209–231.

Skalička, V.: *Poznámky k teorii pádů*. SaS 12 (1950).

ST. John, E.: A case for using a parallel corpus and concordance for beginners of a foreign language. *Language Learning & Technology*, v. 5 n. 3, 2001, p. 185–203.

Sousedík, P.: *Logika pro studenty humanitních oborů*. Praha, Vyšehrad 2001.

Škodová, S.: Metafora jako prostředek osvojování si sociokulturní kompetence ve výuce češtiny jako cizího jazyka. In: *Sociokulturní kompetence ve výuce cizího jazyka a SERR*. Praha, UK 2008, s. 241 – 251.

Škodová, S.: Metafora, kterými se učíme. Jak mohou poznatky kognitivní lingvistiky zasáhnout do vyučování cizího jazyka. In: Ryndová, J., Čemusová, J., Holá, L. (eds.): *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCI)*. 2005–2006, s. 87– 94.

Šonková, J.: *Morfologie mluvené češtiny. Frekvenční analýza*. Praha, NLN 2008.

Oliverius, Z. F.: Současná lingvistika a její aplikace v metodice cizojazyčného vyučování. In: S. Jelínek a kol.: *Metodické problémy vyučování cizím jazykům*. Praha, SPN 1976, s. 9–21.

Poldauf, I.: *Pojetí cíle ve vyučování cizím jazykům*. In *Cizí jazyky ve škole*, 1959, s. 4.

Poldauf, I. – Šprunk, K.: *Čeština jazyk cizí*. Praha 1968.

Tahal, K.: *A Grammar of Czech as a Foreigner Language*. Faktum CZ, s.r.o., 2010.

Westney, P.: Rules and pedagogical grammar. In: ODLIN, T. (Org.). *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

Summary

The aim of the text is to point out the potential contribution of modern linguistic theories to the second language teaching and learning on the field of grammar.

We emphasise that teaching grammar of a foreign language cannot be of intuitive nature that ignores the modern theoretical approaches of the language, but it is necessary to rely on the latest findings of linguistic approaches.

In the introductory part, we comment on the basic concepts of grammar as the prescription, description, internalised system and axiomatic system. In the second part of the text, there are three specific modern linguistic approaches selected and we show how they can contribute to the conception of pedagogical grammar of Czech as a foreign language.

K PARCELACI GRAMATIKY ČEŠTINY PRO NERODILÉ MLUVČÍ

Mgr. Barbora Štindlová, Ph.D.

Univerzita Karlova v Praze, Ústav jazykové a odborné přípravy, ČR

Úvod

Pokud máme brát pojem parcelace gramatiky češtiny pro potřeby nerodilých mluvčích vážně a chápat ho jako v jistém smyslu rekonceptualizaci výkladu gramatických jevů pro jinojazyčné mluvčí, je třeba jej konkrétněji vymezit a teoreticky, metodologicky i empiricky ukotvit. V našem příspěvku se nejprve zmíníme o motivaci k rozvíjení tohoto přístupu a uvedeme, na co lze v tomto směru navazovat v české didaktické tradici. Následně stručně představíme rámce, které mají podle našeho názoru potenciál principy parcelace gramatiky podpořit a inspirovat. Půjde o rámec teoretický, resp. kognitivní lingvistiku, rámec metodologický, tzv. gramatiku v kontextu, a rámec empirického výzkumu, tedy frekvenční analýzu užití gramatických jevů.

1. Parcelaci gramatiky ve výuce češtiny jako cizího jazyka zmiňuje řada současných odborných statí, pojem sám však není dobře definován. Často se parcelace gramatiky v širokém slova smyslu dává velmi obecně do souvislosti s úrovněmi SERR,¹ termín se používá pro označování (dnes již klasické) posloupnosti ve výkladu gramatických jevů, resp. kategorií (např. horizontální výklad pádů, postupný výklad slovesných časů), někteří autoři jej spojují s agramatičností (přílišným zjednodušováním) a zanedbáváním systematickosti.²

Když jsme začali tento koncept v roce 2004 rozvíjet (Štindlová 2005) a termín v roce 2007 používat, mělo naše úsilí jasně daný rámec (Škodová, Štindlová 2007). Chtěli jsme navrhnout způsob prezentace gramatiky pro jinojazyčné mluvčí, kteří nejsou Slované, nejsou filologicky orientovaní, jejich studium češtiny je motivováno především potřebou úspěšné komunikace v každodenních situacích a jejichž výuka se velmi často realizuje bez zprostředkovacího jazyka. Volbou nového pojmu jsme se také snažili vyhnout používanému termínu *zjednodušování* gramatiky, který je podle našeho názoru zavádějící, protože při parcelaci v našem pojetí se rozhodně nejedná o primitivní či triviální zjednodušování, resp. oklešťování vědecké gramatiky.

Ve směru uvažování však nejde v historii výuky češtiny jako cizího jazyka o nic nového, navazovali jsme na bohatou tradici intuitivních lektorských zkušeností, které se promítly i do některých výukových materiálů, a zároveň na velmi inspirativní pokusy o koncepční prezentaci gramatiky češtiny pro nerodilé mluvčí. Nejzajímavějším počinem v této oblasti je zřejmě monografie Ivana Poldaufa a Karla Šprunka (1968). Tito autoři zde prezentovali postupy, které více či méně úspěšně využívají i mnohé moderní učebnice češtiny pro cizince, např. prezentaci kategorie vidu pomocí metafor filmování pro imperfektiva a fotografování pro perfektiva (např. učebnice L. Holé), návrhy na nové vzory paradigmát (většina současných učebnic), pokus o redukci pádového systému (např. *Easy Czech Elementary* O. Štindla), ideu přízvukových stínů apod. Přínosem pro uvažování o parcelaci gramatiky češtiny pro potřeby nerodilých mluvčích jsou i návrhy Šáry, Šárové a Bytela (1970), kteří např. zohledňují frekventované obecně české tvary a přicházejí také s koncepcí horizontální prezentace pádů, jež je v současné době dominantním způsobem při výkladu pádového systému jinojazyčným mluvčím. Z novějších domácích

¹ Kestřánková, M. (2010). Gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka. *Bohemistika*. r. 10, č. 2, s. 152–155.

² Např. Hrdlička 2012, 2014.

studii stojí za zmínku práce Podrápské (2002), ze které jsme čerpali inspiraci pro aplikaci prvků signální gramatiky.

O parcelaci se tedy hojně hovoří, někteří autoři zmiňují, že je v určitých případech nutné a vhodné s ní pracovat, jiní tento přístup kritizují a řada učitelů se jí snaží s menšími či většími úspěchy aplikovat ve své didaktické praxi. Prozatím však nemáme k dispozici studii, která by se myšlenkou parcelace gramatického systému pro potřeby jinojazyčných mluvčích podrobněji zabývala a uvedla ji do kontextu jazykového učení i vyučování. Neexistuje ani dostupný metodický materiál, který by vyučujícím zprostředkoval konkrétní návody a postupy.

2. Vycházíme z předpokladu, že parcelaci gramatiky lze uplatňovat systematicky a uvědoměle a že parcelování výkladu gramatických jevů je konstruktivním přístupem k prezentaci systému. Děje se to ale samozřejmě jiným způsobem, než je běžné v tradičním strukturním popisu, kterým je výrazně ovlivněn současný didaktický výklad gramatiky určený nerodilým mluvčím. Při aplikaci konceptu gramatických parcelátů se nabízí otázka, podle jakých kritérií jednotlivé gramatické jevy (části jevů, *minimální jednotky*) do výuky zařazovat. Zásadní jsou podle našeho názoru následující tři kritéria: A) komunikační potenciál daného jevu, B) frekventovanost jevu / tvaru v současném jazyce, C) jeho podíl na budování celkové jazykové kompetence, viz i Štindlová a Škodová (2008).

Relevance gramatických jevů vzhledem k jejich funkčnímu využití v komunikačních situacích nebyla prozatím, pokud je nám známo, podrobena žádnému solidnímu výzkumu. Výuka se v této oblasti řídí především intuicí a zkušeností lektorů, příp. autorů učebnic. Hodnocení frekvence užívání gramatického jevu se vesměs stále opírají o přínosné, ale již zastaralé výzkumy kolektivu kolem M. Těšitelové,³ a to i přesto, že je k dispozici řada nových publikací opírajících se o obsáhlá data Českého národního korpusu.⁴ Stejně tak otázky souvislosti gramatického jevu a jazykové kompetence mluvčího nejsou dosud podrobněji rozpracovány. I v této oblasti se však již některá pracoviště (ÚČJTK FF UK, KČL TUL, ÚJOP UK) pokoušejí o analýzu osvojování a vývoje jazykové kompetence se zaměřením primárně na českou mládež ve školním věku, ale i na nerodilé mluvčí.

3. V našem příspěvku bychom chtěli naznačit možný směr dalšího výzkumu v této oblasti, představit možnosti, o které je možné se při domýšlení tohoto konceptu opřít, a nabídnout teoretický, metodický i empirický rámec, který takový způsob didaktické aplikace podporuje.

3.1 Teorií jazyka, která se ukazuje být nosná pro oblast výuky gramatiky češtiny jako cizího jazyka, je kognitivní lingvistika, resp. kognitivní gramatika, jak ji představují především R. Langacker a L. Talmy.⁵ Je to dáno i blízkostí některých námětů české lingvistické tradici (např. pojem invariantu, funkce, centra a periferie). Langacker (2001, s. 4) konstatuje, že instanční (resp. na používání založený) a konstrukční charakter kognitivní gramatiky nabízí řadu zajímavých podnětů pro výuku jazyků. Zmiňuje omezený význam zcela obecných pravidel v souvislosti s faktem, že kompletní ovládnutí lingvistických pravidel nijak nezaručuje skutečnou schopnost aktivně daný jazyk užívat. Tvrdí také, že pokud by uživatel při snaze o plynulou řeč měl vše vyvozovat od základů, tj. z naučených obecných gramatických pravidel a tradičně poznávané slovní zásoby, byla by procesní kapacita jeho mozku zcela přetížena.

³ Těšitelová, M. a kol.: *Frekvence slov, slovních druhů a tvarů v českém jazyce*. Praha, SPN 1961.

⁴ Odkazy viz níže.

⁵ Příp. i konstrukční gramatika (Ch. Fillmore, G. Lakoff, M. Fried), kterou se však zde nezabýváme.

Inspirativním rysem kognitivní gramatiky je její funkcionalistické zaměření. Kognitivní lingvisté uvádějí, že jazyková znalost je založená na užívání jazyka, že vzniká na základě opakujících se vzorců v jazykové praxi a že užití jazyka je součástí jazykového systému, tedy jazykové kompetence. Výběrem konkrétní gramatické konstrukce nebo gramatického morfému volíme tedy určitou představu, abychom s její pomocí strukturovali popisovanou situaci.⁶ V tomto kontextu kognitivisté zdůrazňují funkci frekvence užití jazykových jednotek, hovoří o vztahu frekvence schematických jednotek a jejich realizací. Dále tvrdí, že jazykový (gramatický) systém je vymezen strukturovaným souborem konvenčních jazykových jednotek a jednotku v tomto smyslu chápou jako ustálený vzorec jazykového chování, který mluvčí ovládl jako celek a může ho užívat víceméně automaticky, aniž by přemýšlel o jeho složení či struktuře.⁷ Takový systém pak tvoří pouze gramatické (sémantické, fonologické a symbolické) jednotky, dále významová „schémata“ těchto jednotek a konečně kategorizační vztahy mezi jednotkami. Zajímavá z hlediska vyučování a učení jazyků je i teorie sémantického konfliktu, která se soustředí na problematiku vícenásobné specifikace referentu v rámci úseku diskurzu a na uživatelské varianty řešení tohoto konfliktu.⁸

Zdá se tedy, že kognitivní lingvistika přináší náměty, které stojí za to promyslet a propracovat k využití v praktické jazykové výuce. Pro češtinu se v současné chvíli nabízí např. aplikace kognitivní modelové analýzy pádu, kterou zpracovala Laura Janda (1993 a 2004), jež se v širokém slova smyslu opírá o teorii prototypů a která prezentuje pády v radiálně uspořádaných kategoriích významových schémat, nebo adaptace kognitivní analýzy vidu, která charakterizuje perfektiva jako pevný ohraničený předmět a imperfektiva jako nějakou tekutou látku,⁹ příp. současné výzkumy v oblasti vidu Ilony Starý Kořánové.¹⁰

3.2 V oblasti teorie výuky je pro uvažování o parcelování jazykového systému inspirativním přístupem gramatika v kontextu, kterou prezentuje ve svých statích David Nunan (srov. Nunan 1998).¹¹ Ten staví proti tradičnímu lineárnímu modelu prezentace gramatických jevů tzv. organický přístup. Tvrdí, že představa, jež tvoří základ lineárního přístupu, tedy že nerodilý mluvčí si v daném časovém úseku osvojuje vždy jen jeden gramatický jev a že osvojování probíhá nutně sekvenčně, tedy že před postoupením k osvojení dalšího gramatického jevu musí mluvčí prokázat komplexní zvládnutí toho předchozího, je mylná. Ze stejného důvodu podrobuje kritice i tradiční přístup k prezentaci gramatiky –

⁶ Srov. Langacker, R. W.: *Concept, Image, and Symbol: the Cognitive Basis of Grammar*. Berlin – New York, Mouton de Gruyter 2002; Lehoučková, Z.: *Sémantická analýza vybraných českých slovesných předpon*. Praha, FFUK 2009, s. 19. Nепublikovaná diplomová práce; příp. i Tomasello, M.: *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*, Harvard University Press 2003.

⁷ Viz Evans, V., Green, M.: *Cognitive Linguistics – An Introduction*. Edinburgh, Edinburgh University Press 2006, s. 114.

⁸ Srov. Talmy, L.: *Cognitive Semantics: an Overview*. In: C. Maienborn, K. von Heusinger, P. Portner (eds.). *Semantics*. Mouton de Gruyter 2012, s. 622–642.

⁹ Janda, L.: *A metaphor in search of a source domain: the categories of Slavic aspect*. *Cognitive Linguistics*, 15(4), 2004, s. 471–527.

Danaher, D.: *The Semantics and Discourse Function of Habitual-Iterative Verbs in Contemporary Czech*. Munich, Lincom 2003.

¹⁰ Např. Kořánová, I.: *Vyjadřování přechodu mezi dvěma stavy v češtině s ohledem na výuku cizinců*. *SALi*, 1, 2014, s. 83–91. I. Aniž bychom chtěli kolegyni Starý Kořánovou řadit ke kognitivním lingvistům, její příspěvky ke vztahu vidovosti slovesa a vidovosti výpovědi jsou v tomto kontextu velmi inspirativní.

¹¹ Ale třeba i Mart, C. T.: *Teaching Grammar in Context: Why and How? Theory and Practice in Language Studies*. Vol. 3, No. 1, 2013, pp. 124–129 a jiní.

představ, procvič, produkuje (tzv. 3P), který často neúspěšně předpokládá, že znalost pravidla znamená i schopnost jeho užití v komunikaci.

Nunan na základě dílčích výzkumů¹² dokazuje, že jazyková správnost (*accuracy*) neroste v průběhu výuky lineárně, ale naopak se proměňuje a často klesá (tzv. *u-shaped behavior*). Je to způsobeno i tím, že jazykové jevy při osvojování vzájemně interagují a různým způsobem se ovlivňují.¹³ Nunan navrhuje ve výukovém procesu využít tzv. organickou perspektivu, která pracuje s faktem, že si nerodilí mluvčí neosvojují v daném okamžiku jeden jev perfektně, ale několik jevů zároveň a nekompletně.¹⁴ Zdůrazňuje nutnost propojení prezentace formy, funkce a jasně deklarovaného vztahu mezi nimi, a stejně tak i potřebu v adekvátní míře umožnit studentům být aktivními objeviteli jazyka, resp. objeviteli fungování gramatiky v kontextu. Protože jak uvádí Wajnrybová, kontext výrazně rozšiřuje porozumění, jak gramatický jev používat, a zlepšuje přesnost užití (*accuracy*) v mluveném i psaném projevu.¹⁵

Nunanovy připomínky jsou v souladu s některými z novějších metod výuky jako například s Lexikálním přístupem nebo metodou SOS (v našem prostředí je připomněly např. Hánková s Holou).¹⁶

3.3 Zmínili jsme výše, že jedním z hlavních kritérií ovlivňujících parcelování gramatiky by měla být i frekvence užití gramatického jevu/tvaru v současném jazyce. Ačkoli existují rozsáhlé mluvené i psané korpusy současného českého jazyka, které nabízejí řadu možností pro frekvenční analýzy a otevírají tak cestu k řadě dalších úvah v oblasti slovo tvorby, lexikologie i formální morfologie, a ačkoli byla uveřejněna řada publikací vybudovaných na základě studia těchto korpusů (frekvenční slovník psané a mluvené češtiny, frekvenční analýza morfologie mluvené češtiny, studie o frekvencích českých slovesných vzorů a slovních druhů, aj.),¹⁷ není tato skutečnost v oblasti češtiny jako cizího jazyka dostatečně reflektována, využita a zpracována.

V závěru našeho příspěvku představíme pilotní sondu do frekvence užití lokálu substantiv. Lokál je, domníváme se, nejčastějším pádem promyšleně zpracovaným v kontextu parcelovaného výkladu (viz především učebnice *Easy Czech Elementary, Česky v Česku, Učíme se (nejen) česky*, částečně i v dalších). Pokusíme se tedy zhodnotit, zda způsob jeho parcelace v uvedených příručkách odpovídá aktuální situaci současného českého jazyka.

¹² Např. Kellerman, E.: If at first you do succeed... In: S. Gass and C. Madden (eds.) *Input in Second Language Acquisition*. Rowley Mass, Newbury House 1983; Odlin, T.: The introspective hierarchy: a comparison of the intuitions of linguists, teachers, and learners. In: T. Odlin (ed.) *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Cambridge, Cambridge University Press 1994; Rutherford, W.: *Second Language Grammar: Teaching and Learning*. London, Longman 1987.

¹³ Míra a rychlost osvojení je samozřejmě ovlivňována i řadou dalších interních a externích faktorů.

¹⁴ Srov. např. výzkumy Pienemann, M. and M. Johnston: Factors influencing the development of language proficiency. In: D. Nunan: *Applying Second Language Acquisition Research*. Adelaide: NCRC 1987.

Larsen-Freeman, D.: Teaching Grammar. In M. Celce-Murcia (ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (3rd edn., pp. 251 – 266). Boston, MA, Thomson/ Heinle 2001.

¹⁵ Wajnryb, R.: Grammar Dictation. Oxford, Oxford University Press 1990, s. 6.

¹⁶ K výuce gramatiky v češtině pro cizince. *Češtinář*, r. 21, č. 3, s. 82–87.

¹⁷ Osolobě, K. – Pala, K. – Rychlý, P. (1998). Frekvence vzorů českých sloves. *Slovo a slovesnost*, č. 4, s. 265–277.

Čermák, F. – Křen, M. a kol.: *Frekvenční slovník češtiny*. Praha, NLN 2004.

Čermák, F.: *Frekvenční slovník mluvené češtiny*. Praha, Karolinum 2007.

Šonková, J.: *Morfologie mluvené češtiny: Frekvenční analýza*. Praha, NLN 2008.

Bartoň, T. a kol.: *Statistiky češtiny*. Praha, NLN 2009.

Čermák, F. – Křen, M.: *A Frequency Dictionary of Czech: Core Vocabulary for Learners*. London, Routledge 2011.

Pro analýzu jsme využili reprezentativní korpus současné psané češtiny SYN2010, který obsahuje 121,7 milionů tokenů.¹⁸ Otázky, které jsme si položili, byly následující:

1. frekvence užití lokálu substantiv ve srovnání s ostatními pády substantiv
2. distribuce lokálu singuláru a lokál plurálu
3. procentuální zastoupení jednotlivých rodů v obou číslech lokálu
4. procentuální zastoupení jednotlivých paradigmatických typů v lokálu singuláru
5. počet výskytů lokálu singuláru maskulin ne/životných v kombinaci s prepozicemi *v/na*
6. počet výskytů lokálu singuláru maskulin ne/životných v kombinaci s vybranými typy sloves

Výsledky analýzy uvádíme v tabulkách 1 až 5.¹⁹

Tabulka 1: Frekvence užití lokálu substantiv ve srovnání s ostatními pády substantiv a distribuce lokálu singuláru a lokálu plurálu.

	počet	procento
LOKÁL	3 463 301	11,62 %
PÁDY CELKEM	29 808 857	100 %
LOKÁL SG	2 846 190	82,18 %
LOKÁL PL	617 111	17,82 %

Z analýzy dat vyplývá, že lokál substantiv je ve srovnání s ostatními pády substantiv zastoupen v současném jazyce přibližně 11,6 %, naprostou převahu má pak lokál singuláru (82 %).

Tabulka 2: Procentuální zastoupení jednotlivých rodů v obou číslech lokálu substantiv.

	počet	procento
LOKÁL SG MA	39 956	1,15 %
LOKÁL SG MI	1 045 981	30,20 %
LOKÁL SG F	1 159 213	33,47 %
LOKÁL SG N	601 040	17,35 %
LOKÁL PL MA	16 939	0,49 %
LOKÁL PL MI	198 880	5,74 %
LOKÁL PL F	298 485	8,62 %

¹⁸ Informace o složení a struktuře korpusu SYN2010 viz <http://wiki.korpus.cz/doku.php/cnk:syn2010>.

¹⁹ Děkuji kolegovi Alexandru Rosenovi za technické zpracování této sondy.

LOKÁL PL N	102 807	2,97 %
------------	---------	--------

Nejfrekventovanějšími tvary jsou v lokálu singuláru i plurálu feminina (F v singuláru 33,5 % a v plurálu 8,6 %), následují maskulina neživotná (MI v singuláru 30,2 % a v plurálu 5,7 %). Nejméně frekventovaná jsou v obou číslech maskulina životná (MA v singuláru 1,2 % a v plurálu 0,5 %).

Tabulka 3: Procentuální zastoupení jednotlivých paradigmatických typů v lokálu singuláru substantiv.

	počet	procento
LOKÁL SG pán	13 866	0,49 %
LOKÁL SG muž	2 001	0,07 %
LOKÁL SG předseda	1 728	0,06 %
LOKÁL SG soudce	720	0,03 %
LOKÁL SG hrad	930 787	32,70 %
LOKÁL SG stroj	109 478	3,85 %
LOKÁL SG žena	657 597	23,10 %
LOKÁL SG růže	249 429	8,76 %
LOKÁL SG píseň	69 538	2,44 %
LOKÁL SG kost	120 703	4,24 %
LOKÁL SG město	218 104	7,66 %
LOKÁL SG moře	13 632	0,48 %
LOKÁL SG náměstí	311 598	10,95 %

Z jednotlivých paradigmatických typů se v korpusu SYN2010 nejčastěji vyskytují maskulina neživotná tvrdá, tj. typ *hrad* (32,7 %), a feminina tvrdá, tj. typ *žena* (23,1 %). Nejmenší zastoupení mají maskulina životná (typ *pán* 0,5 %, typ *muž* 0,1 %, typ *předseda* a *soudce* zcela marginálně). Z neuter je nejběžnějším paradigmatem v lokálu singuláru substantiv typ *náměstí* (11 %), typ *město* je zastoupeno necelými 8 %. Měkkých substantiv je v korpusu výrazně menší množství (Mi – typ *stroj* 3,9 %, F – typ *růže* 8,8 %, typ *píseň* 2,4 % a N – typ *moře* 0,5 %). Feminin zakončených na tvrdý konsonant lze dohledat 4,2 %.

Pokud bychom tedy zvažovali parcelaci lokálu, bylo by z hlediska frekvence užití daného jevu oprávněné vyloučit z prvních fází prezentace plurálové formy a maskulina životná, která navíc vykazují jistou formální atypičnost. Takovým způsobem postupují i výše zmíněné učebnice. Podpůrnou analýzou je v tomto případě i zohlednění primární funkce lokálu, tj. funkce lokační. Pokud se na tuto funkci zaměříme a budeme sledovat kombinaci užití substantiv s lokačními prepozicemi *v/na* u maskulin, lze konstatovat, že naprosto převažují maskulina neživotná (98,5 %). V kombinacích se slovesy, která

jsou obvyklá v základních komunikačních situacích a běžně se také vyskytují v učebnicích češtiny pro nerodilé mluvčí při prezentaci lokálu, je výsledek totožný.²⁰ Viz následující tabulka.

Tabulka 4: Počet výskytů lokálu singuláru maskulin ne/životných v kombinaci s prepozicemi a slovesy.

	počet	procento
v/na+LOKÁL SG MA	12 472	1,46 %
v/na+LOKÁL SG MI	843 459	98,54 %
sloveso+LOKÁL SG MA	837	1,43 %
sloveso+LOKÁL SG MI	57 701	98,57 %

Shrňme-li tedy výsledky této sondy do psané podoby současného českého jazyka, můžeme konstatovat, že frekvenční analýza užití substantiv v lokálu, kterou jsme stanovili jako jedno z kritérií pro uplatnění principů parcelace gramatických jevů ve výuce nerodilých mluvčích, podporuje kromě vyloučení maskulin životných v prvních fázích parcelace také zaměření na tvrdé paradigmatické typy (*hrad* 32,7 %, *žena* 23,1 %, *město* 7,7 %). Neutra typu *náměstí* (11 %) nejsou z hlediska výuky lokálu singuláru pro nerodilé mluvčí komplikací, protože substantiva zde své tvary nemění. Zároveň se otevírá možnost promýšlení redukce paradigmatické variantnosti s ohledem na formální podobu a frekvenci užití některých forem.

Tabulka 5: Shrnutí výsledků frekvenční analýzy v užití paradigmatických typů u lokálu singuláru substantiv.

	počet	procento
LOKÁL SG hrad	930 787	32,70 %
LOKÁL SG žena	657 597	23,10 %
LOKÁL SG náměstí	311 598	10,95 %
LOKÁL SG růže	249 429	8,76 %
LOKÁL SG město	218 104	7,66 %
LOKÁL SG kost	120 703	4,24 %
LOKÁL SG stroj	109 478	3,85 %
LOKÁL SG píseň	69 538	2,44 %
LOKÁL SG pán	13 866	0,49 %
LOKÁL SG moře	13 632	0,48 %

²⁰ Pro potřeby této sondy jsme slovesa vybrali intuitivně na základě vlastních zkušeností a práce s učebnicemi: *být, sedět, ležet, stát, studovat, učit se, nakupovat, obědvat, večeret, snídat, čekat*.

LOKÁL SG muž	2 001	0,07 %
LOKÁL SG předseda	1 728	0,06 %
LOKÁL SG soudce	720	0,03%

Pro srovnání jsme obdobný výzkum frekvence užití lokálu substantiv provedli na datech korpusu češtiny nerodilých mluvčích CzeSL-SGT²¹, který obsahuje 1 147 477 tokenů. Shrnutí uvádíme v tabulkách 6 až 8.

Tabulka 6: Frekvence užití lokálu substantiv ve srovnání s ostatními pády substantiv a distribuce lokálu singuláru a lokálu plurálu – korpus CzeSL-SGT.

	počet	procento
LOKÁL	30 785	12,69%
PÁDY CELKEM	242 655	100 %
LOKÁL SG	28 154	91,45%
LOKÁL PL	2 631	8,55%

Výsledky analýzy ukazují, že zastoupení lokálu substantiv v kontextu ostatní pádů je v žákovském jazyce a jazyce rodilých mluvčích téměř shodné (12,7 % v korpusu CzeSL-SGT, 11,6 % v SYN2010). Stejně tak i v jazyce nerodilých mluvčích dominuje lokál singuláru (91, % v CzeSL-SGT, 8 % v SYN2010).

Tabulka 7: Procentuální zastoupení jednotlivých rodů v obou číslech lokálu substantiv – korpus CzeSL-SGT.

	počet	procento
LOKÁL SG F	14 353	46,62 %
LOKÁL SG MI	8 738	28,38 %
LOKÁL SG N	4 877	15,84 %
LOKÁL PL F	1 589	5,16 %
LOKÁL PL MI	648	2,10 %
LOKÁL PL N	290	0,94 %
LOKÁL SG MA	186	0,60 %

²¹ Podrobnější informace o žákovském korpusu CzeSL viz např. Štindlová (2013) a také <https://ucnk.ff.cuni.cz/english/czesl-sgt.php>.

LOKÁL PL MA	104	0,34 %
-------------	-----	--------

Shodné výsledky ukazuje i analýza frekvence užití jednotlivých rodů u lokálu substantiv. V češtině nerodilých i rodilých mluvčích dominují v singuláru i plurálu feminina (SG – 46,6 % a PL – 5,7 % v korpusu CzeSL – SGT, SG – 33,5 % a PL – 8,6 % v SYN2010), následují maskulina neživotná (SG – 28,4 % a PL – 2,1 % v korpusu CzeSL-SGT, SG – 30,2 % a PL – 5,7 % v SYN2010). V obou případech jsou nejméně frekventovaná maskulina žitná (SG – 0,6 % a PL – 0,3 % v korpusu CzeSL-SGT, SG – 1,2 % a PL – 0,5 % v SYN2010).

Tabulka 8: Procentuální zastoupení jednotlivých paradigmatických typů v lokálu singuláru substantiv (korpus CzeSL-SGT).

LOKÁL SG žena	9 424	33,47 %
LOKÁL SG hrad	8 142	28,90 %
LOKÁL SG město	3 009	11,08 %
LOKÁL SG růže	1 942	6,90 %
LOKÁL SG náměstí	1 275	4,53 %
LOKÁL SG píseň	846	3,00 %
LOKÁL SG stroj	587	2,08 %
LOKÁL SG kost	553	1,96 %
LOKÁL SG moře	145	0,52 %
LOKÁL SG pán	55	0,20 %
LOKÁL SG muž	5	0,02 %
LOKÁL SG předseda	1	0,00 %
LOKÁL SG soudce	0	0,00 %

Při porovnání výskytu paradigmatických typů vidíme, že v žakovském jazyce se nejčastěji vyskytují tvrdá substantiva (typ *žena* 33,5 %, typ *hrad* 28,9 % a typ *město* 11,1 %), nejméně pak všechny typy maskulin žitných (typ *pán* 0,2 %, typ *muž* 0,02 %, typy *předseda* a *soudce* se v žakovském jazyce v podstatě neobjevují). Výsledky korelují s analýzou korpusu SYN2010, rozdíl je ve vyšším zastoupení tvrdých feminin (typ *žena* 33,5 % v CzeSL_SGT, 23,1 % v SYN2010) a neuter (typ *město* 11,1 % v CzeSL-SGT, 7,7 % v SYN2010).

Závěrem lze shrnout, že analýza výskytů lokálu substantiv v korpusu rodilých mluvčích SYN2010 a v korpusu žakovského jazyka CzeSL-SGT vykazuje více méně shodné výsledky. To je zjištění nesporně zajímavé a vybízí k řadě teoretických a metodologických otázek. Pokud víme, jde o první podobnou sondu do žakovského jazyka a také o první srovnání v užívání gramatického jevu u rodilých a nerodilých mluvčích. Dalším krokem by měly být obdobné analýzy pro celý pádový systém a případně i pro jiné gramatické jevy či kategorie.

Závěr

V našem příspěvku jsme se pokusili navrhnout teoretické, metodologické i empirické ukotvení pojmu parcelace gramatického systému češtiny pro potřeby nerodilých mluvčích. Frekvenční analýza užití lokálu singuláru naznačuje, že prozkoumání frekvence užívání gramatických jevů může přinést konceptu parcelace velmi cenné podněty. Jsme si samozřejmě vědomi, že pro propracování metodologie gramatických parcelátů bude nutné provést podrobný výzkum i v oblasti dalších dvou kritérií, tj. analyzovat komunikační potenciál gramatických jevů a jejich podíl na budování jazykové kompetence nerodilého mluvčího. V tomto směru to bude cesta velmi náročná, ale bezpochyby zajímavá a didakticky přínosná.

Literatura

Hrdlička, M.: *Gramatika českého jazyka v učebnicích češtiny pro cizince*. Nová čeština doma a ve světě, r. 18, č. 1, 2011, s. 21–22.

Hrdlička, M.: *Ke gramatikalizované prezentaci češtiny jako cílového jazyka*. Usta ad Albim BOHEMICA, r. 12, č. 2, 2012, s. 82–93.

Hrdlička, M.: *K prezentaci české deklinace jinojazyčným mluvčím*. SALi, 2, 2014, s. 98–115.

Janda, L. A.: *A Geography of Case Semantics: The Czech Dative and the Russian Instrumental*. Berlin, Mouton de Gruyter 1993.

Janda, L. A.: Sémantika pádu v češtině. In: A. Krausová, M. Slezáková, Z. Svobodová (eds.). *Setkání s češtinou*. Praha, ÚJČ AV ČR 2004, s. 29–35.

Křen, M. – Bartoň, T. – Cvrček, V. – Hnátková, M. – Jelínek, T. – Koček, J. – Novotná, R. – Petkevič, V. – Procházka, P. – Schmiedtová, V. – Skoumalová, H.: *SYN2010: žánrově vyvážený korpus psané češtiny*. Praha, ÚČNK FF UK2010. Dostupný z: <http://www.korpus.cz>

Langacker, R. W.: Cognitive linguistics language pedagogy and the English present tense. In: Putz, M. – Niemeier, S. – Dirven, R.: *Applied Cognitive Linguistics I: Theory and Language Acquisition*. Mouton de Gruyter 2001.

Nunan, D.: *Teaching Grammar in Context*. ELT J, 52 (2), 1998, s. 101–109.

Podrápská, K.: *K možnostem vizuálního a verbálního ztvárnění gramatického učiva v současných učebnicích německého jazyka pro základní školy*. Liberec, TUL2002. Nepublikovaná disertační práce.

Poldauf, I. – Šprunk, K.: *Čeština jazyk cizí. Mluvnice češtiny pro cizince*. Praha 1968.

Porák, J.: *Některé otázky češtiny jako cizího jazyka*. In: *Naše řeč*, r. 56, č. 2, 1973.

Šára, M. – Šárová, J. – Bytel, A.: *Čeština pro cizince. Czech for English Speaking Students*. Praha 1970.

Škodová, S. – Štindlová, B.: Možnosti výuky gramatiky bez zprostředkovacího jazyka. In: Čadská, M.: *Písemné zkoušky a testy z (cizích) jazyků (a češtiny pro cizince)*. Poděbrady, 19. až 20. 6. 2007. Poděbrady, ÚJOP UK 2007, s. 110–118.

Štindlová, B.: Manuál pro učitele češtiny (pro cizince bez znalosti latinky). In: Čemusová, J. – Holá, L. – Ryndová, J.: *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka 2003–2005*. Praha, AUČCJ, Akropolis 2005, s. 173–177.

Štindlová, B.: *Žákovský korpus češtiny a evaluace jeho chybové anotace*. Praha, FF UK 2013.

Štindlová, B. Škodová, S.: *Prezentace gramatických pravidel v pojetí tzv. signální gramatiky*. In: Šebesta, K. – Hájková, E.: *Didaktické studie IV. Čeština jako jazyk druhý*. Praha – Ratiboř, PedF UK 2008, s. 49–58.

Summary

Toward the parceling of Czech grammar for non-native speakers

Although the term of grammar parceling is widely used, it is not explained sufficiently. This paper presents arguments supporting this innovative interpretation of Czech grammar for non-native speakers and briefly summarizes the theoretical, methodological and empirical framework that the proposed reconceptualization of the grammar explanation can inspire.

UČITELSKÁ PRAXE STUDENTŮ – ZKUŠENOSTI Z PREZENTACE A TESTOVÁNÍ GRAMATIKY ANGLIČTINY

PhDr. Věra Tauchmanová, M. A.

Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, ČR

Penny Ur, světově uznávaná metodička výuky angličtiny jako cizího jazyka, vyjádřila následující názor, se kterým téměř jistě souhlasí všichni učitelé cizích jazyků (Ur, 2013, s. 4, vlastní překlad autorky): „Neexistují pochybnosti o tom, že určitá implicitní znalost gramatiky je nezbytná v případě, že zvládnutí jazyka má převýšit tu skutečně nejzákladnější úroveň: nemůžete účinně užívat slova, pokud nevíte, jak je spojit do přijatelných větných nebo frázových struktur. To nutně neznamená, že musíte být schopni citovat pravidla: rodilí mluvčí se vyjadřují ve svém jazyce správně, ale zřídka dokáží vysvětlit pravidla, kterými se jejich vyjadřování řídí.”

Onu nutnost určité implicitní znalosti gramatiky si studující cizích jazyků často neuvědomují. Pro učitele může být dost obtížné přesvědčit žáky o tom, že není možné splnit jejich požadavek typu „Co nejrychleji mě naučte rozumět a mluvit, ale nevysvětľujte mi gramatiku - tu nepotřebuji, mně stačí, když se nějak domluvíme.“ Je pravda, že může být použita následující argumentace, kterou uvádí Ur (2013, s. 4, vlastní překlad autorky) a která vysvětľuje význam a důležitost gramatiky, ne vždy je ale tato argumentace pro výše uvedený typ žáků přesvědčivá a přijatelná: „Gramatika může být zhruba definována jako způsob, jakým jazyk zachází se slovy a jak spojuje slova, aby vyjádřil určité významy, které nelze adekvátně sdělit pomocí samotné slovní zásoby.... Kompetentní mluvčí budou schopni tato pravidla aplikovat tak, aby účinně a přijatelně vyjádřili zvolený význam.”

Z výše uvedeného vyplývá, že je nutné, aby při výuce cizích jazyků byla gramatika systematicky začleněna do výuky a aby vyučující nejen prezentovali a procvičovali látku předepsanou osnovami, ale aby také dovedli žáky k pochopení důležitosti znalostí i dovedností v oblasti mluvnického systému daného jazyka. Na tuto roli je třeba učitele připravit. Studenti navazujícího magisterského studia učitelství angličtiny na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové musí povinně absolvovat předmět Pokročilý seminář z gramatiky, jako povinně volitelný předmět si mohou zapsat ještě Speciální seminář z gramatiky. Cílem obou předmětů je nejen upevnit a rozšířit znalosti anglické gramatiky, které byly získány během předcházejícího studia, ale i získat a upevnit didaktické a metodologické znalosti a dovednosti spojené s výukou anglické gramatiky. Zkušenosti a postřehy získané při vedení výše zmíněných seminářů jsou zahrnuty do tohoto příspěvku.

Výuka gramatiky v praxi začínajících učitelů

Za začínající učitele jsou v tomto článku považováni studenti navazujícího magisterského studia učitelství. Sice již mají vysokoškolský titul bakaláře, ale součástí bakalářského studia není vlastní učitelská praxe. Až v prvním roce navazujícího studia je poprvé předepsaná skutečná učitelská praxe ve studovaných předmětech. Studenti magisterského stupně učitelství angličtiny jsou na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové hodnoceni vedoucím učitelem / vedoucí učitelkou praxe (tzn. učitelem/učitelkou ze školy, na které je praxe vykonávána) a didaktikem z katedry, na které studují.

Své výstupy mohou konzultovat a reflexi provádět i během dvou výše uvedených seminářů. Určitý typ konzultací a konstruktivní výměny názorů probíhá i v rámci skupinové práce, kdy studenti řeší možné

způsoby prezentace vybraných gramatických jevů, vyjadřují se k návrhům svých kolegů, hledají příčiny případných problematických situací nebo nezdarů, ke kterým během praxe došlo. Studenti se tak během těchto seminářů mohou přesvědčit o užitečnosti tzv. kooperativního učení, „jehož hlavní smysl je v tom, že přes spolupráci se něco učíme, případně i naučíme“ (Kasíková, 2008).

Začínající učitelé angličtiny již samozřejmě vědí, že „o nikom (včetně rodilých mluvčích) nemůžeme říci, že by používal stále jen perfektně gramaticky správný jazyk“ (Ur 2013, s. 3). Cílem výuky jazyka a jeho gramatiky proto není dosáhnout absolutní dokonalosti, ale „pomoci žákům k tomu, aby úspěšně používali nejdůležitější gramatická pravidla, která jim umožní účinné a přijatelné vyjádření významů“ (Ur 2013, s. 3).

Navíc je nutné si uvědomit, že „lidé, kteří se ve formálním kurzu učí další jazyk, se jej pravděpodobně neučí stejně jako svůj první jazyk“ (Ur 2013, s. 4). Učitelé jazyků by se měli zapojit do již několik let probíhající diskuse týkající se toho, jak by se měli žáci co nejefektivněji učit. Penny Ur (2013, s. 4) připomíná otázky, na něž jsou v posledních letech hledány v odborné literatuře odpovědi: „Může být gramatika osvojena pouze tak, že je žákům poskytnuto velké množství srozumitelných textů (mluvených i psaných)? Lze se gramatiku naučit pouze komunikativními činnostmi zahrnujícími všechny čtyři dovednosti? Měla by být gramatika vyučována jen ‚reakčním‘ způsobem (jako reakce na chyby nebo nejistotu žáků) nebo by výuka měla být ‚proakční‘, tedy založená na tom, co požadují osnovy? Potřebují se žáci explicitně učit gramatická pravidla – to znamená, potřebují rozumět tomu, proč jsou určité formy správné a jiné nejsou? Je při procvičování gramatiky nutné zadávat cvičení, která jsou zaměřená na jednotlivé jevy?“

Výše uvedené otázky jsou spojené ještě s jednou naprosto zásadní skutečností, kterou si začínající učitelé cizích jazyků (jak sami přiznali) naplno uvědomí až v okamžiku, kdy se snaží vysvětlit a následně procvičit určitý gramatický jev – gramatika je neoddelitelná od slovní zásoby, provázanost existuje i v rámci různých gramatických jevů a struktur. V běžné praxi je tedy nemožné a hlavně nežádoucí zaměřit se na teoretické vysvětlování gramatického jevu, aniž bychom uvedli konkrétní případy použití, které jsou spojeny s užitím slovní zásoby. Velice nepříjemné byly pro začínající učitele okamžiky, kdy při výkladu nového jevu zjistili, že jejich žáci nemají upevněnou znalost gramatických jevů, které už byly probrány, a proto, jak uvedla jedna ze studentek, „vytvoří naprosto neuvěřitelná a šokující spojení“ typu *He didn't at home. He wasn't listen to music. He was do? What were listed? Be you ill? He didn't was at home. What you was?*

Začínající učitelé musí být připraveni na to, že i v případě, kdy úspěšně vysvětlí svým žákům novou gramatickou problematiku, nemusí být jejich snaha nutně odměněna tím, že žáci vytvoří gramaticky správný text. Studenti uváděli značné množství situací, kdy jejich žáci sice správně uplatnili pravidla týkající se používání nově probíraných gramatických časů, ale vytvořili gramaticky chybné větné celky *Who did come yesterday? Why did you have come yesterday?*

Prezentace a procvičování nových gramatických jevů

Při výkladu nové látky začínající učitelé v drtivé většině spoléhají na text uvedený v učebnicích a jejich doprovodných materiálech (tzv. Teacher's Book). Je pravda, že ne všichni studenti učitelství vyjádřili naprostou spokojenost s tím, jak je daná gramatická problematika prezentována v učebnicích: „V sérii učebnic *Project* je gramatika pro žáky vypsána dle lekcí na konci pracovního sešitu. Tento systém mně osobně vyhovoval jako studentce, v rámci praxe jsem pak během výuky narazila na některé problémy.

Největším problémem se pro žáky osmé třídy základní školy stalo obecné názvosloví a jeho následné uplatnění pro teoretické osvětlení tvorby přítomného času prostého. Žáci měli často problém s určením toho, kde se ve větě nachází podmět a kde přísudek, respektive mi nebyli schopni říci, že podmětem může být podstatné jméno či zájmeno, přísudkem pak plnovýznamové sloveso.“

Svůj vlastní způsob výkladu vesměs považují, především v případě mladších žáků, za úspěšný. („Myslím, že jsem neměl/a problémy s vysvětlením dané látky. Mám pocit, že mě žáci pochopili. Pro zlepšení pochopení jsem uvedl/a další příklady daného jevu, takže to bylo všem jasné.“ „Myslím, že tato skupina můj výklad pochopila. Jak dlouho jim to ovšem vydrželo, nevím.“)

Proto je pro začínající učitele celkem neočekávané a hlavně nepříjemné, když má výhrady k jejich způsobu vedoucí učitel/ka praxe: „Moje dohlížející učitelka mi po hodině řekla, že jsem při vysvětlování látky užíval příliš mnoho teoretických termínů a že jsem žákům při prezentaci gramatiky zbytečně vysvětloval, co znamenají jednotlivé termíny. To mě opravdu zmátlo.“

Jak již bylo uvedeno výše, většina studentů učitelství je spokojena s tím, jak svým žákům vysvětlili danou látku. V okamžiku, kdy začnou daný jev procvičovat, dojde však k překvapení: „Bylo zajímavé, že se zdálo, že žáci pravidlům rozumějí, ale pak je nedokázali aplikovat do skutečné řeči nebo na konkrétní cvičení. Zbytečně v tom hledali složité konstrukce.“ Takto popsala své pocity a zkušenosti ze své praxe jedna ze studentek učitelství angličtiny: „O nabalování problémů jsme se s mým kolegou z praxe přesvědčili na jedné hodině, kde jsme s žáky probírali tázací dovětky. Jeli jsme normálně podle toho, co bylo v učebnici, takže jsme vysvětlovali tázací dovětky u obou přítomných časů, minulého i budoucího. Mysleli jsme si, že s tím nebudou nějaké velké problémy. V okamžiku, kdy jsme začali probíranou látku procvičovat, jsme však byli zděšení, že žáci nepoznají, co je čas minulý, přítomný a budoucí. Navíc hned ani nevěděli, jak se od daných časů tvoří otázka nebo zápor. Jednalo se o devátou třídu a dost nás to šokovalo. Nebylo však dostatek času na to, abychom to všechno s nimi znovu zopakovali, takže jsme se jim to snažili vysvětlovat dále, ale marně. Bylo to docela zoufalé, ale dost nás to poučilo. Já už pro příště vím, že mám probírat tázací dovětky u každého času zvlášť a zopakovat při tom, jak daný čas vypadá a jak se tvoří otázka a zápor. Rozepsat vše podrobně na tabuli, aby si to žáci mohli zapsat do sešitů, a udělat na to několik cvičení. Tato zkušenost mi ukázala, že je možné všechno a že musí být učitel připraven úplně na vše.“

U starších žáků navíc může dojít k situaci obdobné té, kterou popsala jedna ze studentek následujícím způsobem: „Během praxe na SŠSOG jsem také zavítala do třetího ročníku, kde se po prázdninách velmi rychle opakovala gramatika, protože studenti spoustu věcí přes prázdniny zapoměli. Po dobu mé přítomnosti se opakoval přítomný čas prostý. A tady jsem narazila na problém. Dala jsem žákům cvičení, kde měli tvořit záporné a tázací věty z daných vět pomocí přítomného času prostého *Sue has a lot of books*. Jeden žák mi řekl, že správné odpovědi jsou: *Sue has not got a lot of books* a *Has Sue got a lot of books?* Snažila jsem se mu vysvětlit, že se to tak sice dá také použít, ale teď, když probíráme přítomný čas prostý, ať vytvoří zápor pomocí *do not* a otázku s *do* na začátku. Student odmítl přistoupit na řešení pomocí přítomného času prostého, protože to je prý zbytečné, když to může vytvořit jinak. Na tento problém a výměnu názorů jsem vůbec nebyla připravená.“ Pro některé začínající učitele jsou zážitky podobného typu skutečně frustrující. Až v tomto okamžiku si uvědomí, že jasný výklad a jasná argumentace jsou při výuce naprosto zásadní.

Začínající učitelé se během výkladu a procvičování gramatických jevů velice brzy přesvědčí o tom, že „neexistuje jediný a univerzální způsob jak studovat, stejně jako neexistuje pouze jediný typ studenta“ (Waters, 2003, s. 184). Před začátkem praxe si většinou studenti učitelství neuvědomí to,

co je shrnuto v následujícím komentáři: „Jazyková úroveň žáků, které učím, je samozřejmě rozprostřena na široké škále. V šestých ročnících jsou žáci, kteří si prezentované učivo okamžitě zažívají a jsou schopni s ním ihned pracovat. Zároveň však skupina obsahuje i několik žáků, kteří potřebují více času na zpracování informací, a tak je někdy trochu složité určit správné tempo a vytížit všechny žáky na maximum.“

Určitě lze souhlasit s Harmerem (1994, s. 42) v tom, že „dobří učitelé musí být připraveni přizpůsobit a pozměňovat své plány v okamžiku, kdy to situace vyžaduje.“ Učitelé musí prokázat nejen svou adaptabilitu (což je podle Harmera „ochota přizpůsobit program na základě různosti vyučovaných skupin“), ale i flexibilitu (což je podle Harmera schopnost „být citlivý k měnícím se potřebám žáků během vyučovacího procesu“).

Jak reagovat, když při výuce narazím na doposud neprobraný gramatický jev?

Je naprosto jasné, že tuto situaci musí učitelé jazyků řešit často. Níže je uvedena zkušenost a s ní spojená doporučení tak, jak je zformuloval student druhého ročníku navazujícího magisterského studia učitelství angličtiny. Z textu je jasné, že daný student rozhodně není „úplně začínajícím“ učitelem (své první učitelské zkušenosti skutečně získával již během bakalářského stupně studia):

„Především během konverzačních hodin nebo konverzačních pasáží běžných hodin je možné se do takové situace snadno dostat. Čím je daná studijní skupina komunikativnější a současně méně pokročilá, tím je pravděpodobnější, že některý student bude chtít vyjádřit myšlenku, aniž by disponoval náležitými znalostmi gramatiky.

Jsem toho názoru, že je možné „předběhnout“ plán daný učebnicí a v rychlosti seznámit studenty s náležitým gramatickým jevem, aby jej následně použili k vyjádření své myšlenky. Pokud si jej zapamatují do budoucna, o to lépe. Až se jednoho dne bude daný gramatický jev podrobněji probírat, budou již studenti mít jistý náskok. Pokud to časové možnosti dovolují, je možné pustit se do hlubšího vysvětlení daného jevu spolu se souvislostmi. Improvizované procvičení právě vysvětleného gramatického jevu je možné, pokud je učitel dostatečně zkušený, aby dokázal vymyslet třeba několik šikovných vět na překlad.

Do podobné situace jsem se osobně dostal při konverzaci v poměrně nadané studijní skupině v prvním ročníku víceletého gymnázia, kdy jeden ze studentů chtěl říci, že lidé, kteří tráví celé dny u počítače, mohou být nervózní z vystupování před lidmi, protože na to nejsou zvyklí. Problém byl s vyjádřením *být zvyklý na něco*. Domníval jsem se, že tento jev se probírá už na základních školách, avšak celá skupina byla přesvědčená, že se nikdy nic takového neučili. Protože se jednalo o suplovanou hodinu, během níž jsem měl v plánu pouze zopakovat příslovce a zbytek věnovat dvěma krátkým výstupům studentů a nedokončené konverzaci z minulé hodiny, byl jsem rád za tuto vzniklou situaci. Rázem zmizela hrozba, že budu muset konec hodiny improvizovat, protože plán bude naplněn předčasně. Na tabuli jsem napsal větu: *They are not used to sleeping on the ground*. Zdůraznil jsem použití gerundia po předložce *to*, přičemž jsem řekl, že *used* překládáme jako *zvyklý*, a dodal jsem, že přeložíme-li předložku *to* jako *na*, můžeme celou větu přeložit jako *Nejsou zvyklí na spaní na zemi*. Ačkoliv není takto postavená věta stylisticky zcela vyhovující, může studentům pomoci uvědomit si a zafixovat, jak to funguje v anglickém jazyce. Následně jsem považoval za důležité zmínit se o faktu, že místo gerundia může po předložce *to* obecně stát prakticky libovolné podstatné jméno. Demonstraval jsem to na větě *I am used to this pen*. Dále bylo nutné upozornit na častou chybu, kdy studenti zaměňují

be used to doing za *used to do*. Proto jsem napsal na tabuli větu *I used to smoke when I was younger*. Zde studenti začali dávat najevo, že už se s tímto gramatickým jevem setkali na základní škole. Další rozebírání jevu *I used to do* však nebylo namístě, proto jsem se vrátil k původnímu problému vyjádřit, že někdo není zvyklý mluvit před lidmi. Vyvolal jsem jednoho studenta, který větu sestavil správně, ačkoliv se tvářil váhavě. Větu jsem napsal na tabuli, upozornil jsem třídu, že se jedná o důležitý jev, ke kterému se v budoucnu budou ještě vracet, a nechal jsem je opsat si poznámky z tabule do sešitů. Poté pokračovala konverzační pasáž hodiny až do zazvonění.“

V souvislosti s otázkou uvedenou na začátku této kapitoly se jeví jako vhodné uvést i následující zamyšlení jedné studentky učitelství angličtiny: „Při procházení gramatiky čelí učitel také otázce, zda prezentovat pouze to, co je uvedeno v učebnici, nebo zda žákům sdělit více užitečných informací. Jako příklad uvedu přivlastňovací pád v učebnici pro 6. ročník. V učebnici bylo uvedeno pouze tvoření přivlastňovacího pádu pro jednotné číslo, tedy přidání *'s*. Žáci měli v učebnici napsáno, že k tvaru jednotného čísla podstatného jména přidají *'s*, a tím pádem mají hotovo. Ovšem najednou během procvičování jsme narazili na věty *The Scotts have a dog* nebo *Tess has a new car*. Žáci byli zmateni a vytvářeli tvary typu *Scotts's* nebo *Tess's*, takže jsem musela výklad doplnit. Chápu, že autoři knihy nechtějí zahlcovat žáky hned všemi informacemi, jelikož anglická gramatika je těžká. Na druhou stranu by tomu tedy měli přizpůsobit příklady na procvičení. Další věc je, že se po zbytek učebnice pro 6. ročník už přivlastňovacímu pádu nevěnují, takže by se žáci naučili jen určitou část gramatiky.“

Testování znalosti gramatiky

Již na začátku své učitelské praxe se studenti mohou přesvědčit o tom, jak nejednoduchá je problematika testování gramatických znalostí. Zároveň je nutné zdůraznit, že problematice způsobů testování a testování samotnému ještě stále není věnován dostatečný prostor v učebních osnovách vzdělávání učitelů cizích jazyků. Tato oblast je nesmírně široká a zahrnuje nejrůznější aspekty a faktory, její důležitost je pro jazykové vyučování naprosto zásadní: „Jazykové testy mohou být cenným zdrojem informací týkajících se efektivity učení a výuky, jsou také často užívány jako zdroje informací při posuzování efektivity různých přístupů k výuce jazykům. Jako zdroj zpětné vazby týkající se učení a výuky mohou být jazykové testy užitečnou vstupní veličinou při výuce jazykům“ (Bachman 1995, s. 3, vlastní překlad autorky).

Níže bude uvedeno jen několik konkrétních příkladů toho, jak, případně za jakých okolností, začínající učitelé testovali znalost gramatiky při hodinách angličtiny na základních školách.

Celkem bezproblémové byly situace v případě použití testů převzatých z učebnice. Zde je komentář jedné studentky, která si všímá i nevýhod oněch testů: „Na učebnicových testech je dobré to, že přesně kopírují látku, která byla v dané lekci probíraná, a to včetně slovíček. Pro žáky by to mohlo být lehčí v tom, že si mnoho věcí mohou vybavit z předešlých hodin nebo dokonce znát některé fráze nazpaměť, což tedy zrovna nevím, jestli je pozitivní, pokud danou věc nechápou. Pro učitele je to určitě nejjednodušší volba testu, protože příprava je minimální a oprava je jednoduchá, když je k danému testu i správné řešení. Učitel si je také jist tím, že se v takovém testu neobjeví nic, co by se s žáky neprobralo. Proto bych i já během praxe využila takovýchto testů. Hlavním důvodem tohoto výběru by byl fakt, že dané žáky člověk v podstatě nezná, nemá moc času se obeznámit s tím, co už by měli umět nebo s tím, co reálně umí. A hlavně jsou na takovéto testy již zvyklí a nejsem si jistá, jak by například dopadl překlad vět zaměřených na oba přítomné časy včetně záporů a otázek. Podle toho, co jsem viděla v těchto testech, by to, jak se říká, nebyla žádná sláva. Pokud bych však měla jednu třídu nějak

dlouhodoběji, určitě bych občas zahrnula i jiné typy testů, jako třeba zmíněný překlad, aby se skutečně ukázalo, jak žáci danou gramatiku chápou nebo nechápou. Podle mě je určitě dobré využít i jiné testy a nejen ty předem připravené, které nabízí učebnice. Nebo by bylo dobré zkombinovat část testu učebnicového a část nějakého jiného, ať už z jiné učebnice, cvičebnice nebo cvičení vlastní (překlad...). Také bych určitě během lekcí zařadila i menší testy na jednotlivou gramatiku či slovíčka, aby se případné nedostatky objevily dříve než v testu z celé lekce. Většinou po napsání lekce není už čas na to, aby učitel s žáky prošel některé věci znovu, přejde se k další lekci, k další gramatice a žáci mají stále větší a větší problémy.“

I další komentář je spojen s použitím testu nabízeného v probírané učebnici: „Použila jsem již připravený test, který je na konci Teacher's book. Všimla jsem si, že většina učitelů tyto testy používá a nevymýšlí svá zadání. Myslím si, že to není špatný postup, dokud žáci nepřijdou na to, odkud učitel testy bere a neučí se nazpaměť výsledky.“

Různé typy připravených jazykových testů jsou bezplatně přístupné i na nejrůznějších internetových stránkách, jejich vyhledávání není časově příliš náročné. Nespornou výhodou všech elektronických materiálů je, jak uvádějí Zounek a Šedřová: „nejenom snadná archivace, ale především poměrně snadná aktualizace, případně i další úpravy již hotových materiálů, což je z ekonomického hlediska velmi levné“ (2009, s. 22). Studenti učitelství o těchto testech vědí a chtějí je ve své budoucí učitelské praxi používat. Uvědomují si, že ve většině případů budou skutečně nutné různé úpravy a doplnění.

V souvislosti s již připravenými testy nelze zapomenout na testy, které lze vytvořit v tzv. iTools počítačových programech. Jedná se o počítačové aplikace spojené s užíváním interaktivní tabule a dostupné s některými učebnicemi. Tzv. Test Builder je program pro vytváření testů. V předpřipravených testech je obsažená veškerá gramatická problematika probíraná v dané učebnici, učitel může volit obtížnost testu a případně editovat nebo doplňovat nabízená cvičení. Jeden ze studentů popsal svou velice dobrou zkušenost s tímto programem, kterou mu umožnil vedoucí učitel jeho praxe. Za největší výhodu lze považovat časovou nenáročnost přípravy testu, obrovskou variabilitu a to, že test je spojen s používanou učebnicí, takže se v něm prakticky nemůže objevit gramatická tematika nebo slovní zásoba, které nejsou obsaženy v učebnici. Tato úzká propojenost s učebnicí však může být považována i za nevýhodu (učitel nepoužívá žádné doplňující materiály), nevýhodou může být i poměrně vysoká cena.

Během praxe studenty učitelství angličtiny značně překvapilo zjištění, že zdánlivě jednoduchá cvičení zařazená do jimi vytvořených testů mohou žákům činit značné potíže. Pro ilustraci je níže uveden příklad takové situace:

Studentka zadala žákům následující test s pokynem doplnit správné tvary osobních zájmen:

1. I don't know that word. Pass _____ a dictionary, please.
2. My brother knows a lot about animals. Ask _____ .
3. Those birds are lovely. Have a look at _____ .
4. Our teacher gives _____ tests every week.
5. Where's my sister? Tell _____ the bus is ready to go.

Nečekané potíže, které její žáci měli se správným splněním testu, studentka komentovala následujícím způsobem: „Pokud žáci v těchto cvičeních udělali chybu, chtěla jsem vysvětlení, zda se jedná o podmět nebo předmět, ale oni nebyli příliš schopni odpovídat. Ve větě 3 si nebyli schopni

uvědomit, že slovo *birds* je v množném čísle a jaké zájmeno tomu odpovídá, u vět 2 a 5 vzhledem k podstatnému jménu tápali, ke kterému zájmenu je to navádí, u věty 4 se objevovalo např. zájmeno *me*." Na tomto místě je třeba podotknout, že se během semináře rozvinula zajímavá diskuse na základě studentčina komentáře spojeného s větou 4. Bylo v podstatě dost těžké přesvědčit autorku zadání testu o tom, že spojení *náš učitel* rozhodně jednoznačně neurčuje to, že testy dává nám (a ne jim/jemu/mně/...). V rámci diskuse se studenti přesvědčili, jak těžké je zadávat testy s jednoznačným řešením i v případě tohoto zdánlivě jednoduchého typu zadání.

Ve většině případů studenti předpokládali, že výsledky testů, které sami vymýšleli, budou uspokojivé, protože při procvičování probírané látky se zdálo, že žáci tematiku chápou. Nicméně, větší počet studentů se dostal do situace, která byla popsána následujícím způsobem: „Test byl zaměřen na otázky v minulém čase prostém. Tomuto tématu jsme se věnovali tři předcházející vyučovací hodiny. Rozhodla jsem se připravit překladové věty, do kterých jsem zařadila slovní zásobu probíranou v předchozích lekcích a zjišťovací i doplňovací otázky. Při konzultaci mi vedoucí učitelka praxe doporučila, abych do testu nezařazovala věty *Líbil se ten koncert tvé sestře? Ano, líbil.*, protože by mohly žáky zmást.

Překvapilo mě, že test dopadl dost špatně, protože při jazykové hře, která byla zaměřena na vytváření otázek a kterou žáci hráli před zadáním testu, se zdálo, že žáci tvoření otázek zcela zvládají. Zřejmě jsem měla před testem zařadit více drilových cvičení.“

Na závěr této části je nutno zdůraznit, že správný výběr testů a správný styl práce s nimi jsou důležité jak pro práci učitele, tak i pro žáky samotné. Jak uvádí Bachman: „Rozvoj v oblasti jazykového testování nám může poskytnout jak praktické nástroje, tak i teoretické vhledy potřebné pro další výzkum a vývoj v oblasti osvojování si jazyka a jazykové výuky“ (Bachman 1995, s. 3, vlastní překlad autorky).

Doporučení a závěry vyplývající ze zkušeností z učitelské praxe

Velice výstižně shrnula své zkušenosti z učitelské praxe a závěry z těchto zkušeností vyplývající jedna ze studentek: „Velice důležité je jasné a srozumitelné podání gramatiky a její následné upevňování a procvičování. Bohužel je nutné gramatické jevy pravidelně opakovat, jelikož žáci mají sklony velmi rychle zapomínat. Efektivní je opakovat gramatiku nějakou zábavnou formou, aby opakování studenty neotrávilo dopředu. Já jsem během svých hodin využila píseň *Call Me Maybe* od Carly Rae Jepsen na procvičení minulého průběhového času nebo tzv. běhací diktát. Učitel napíše na papíry cca pět vět na probíranou gramatiku. Tyto papíry rozmístí různě po třídě a přiřadí vždy jeden papír jedné dvojici. První z dvojice běží k papíru, snaží se zapamatovat první větu, vrátí se do lavice ke spolužákovi a nadiktuje mu vše, co si pamatuje. Žáci se střídají po větách. Vítězí ta dvojice, která je nejrychlejší, a která má napsané správně všechny věty. Pro děti je také zábavnou hrou hraní si na učitele, který opravuje chyby. Opět stačí jen vymyslet věty, které se zaměřují na probíranou gramatiku a děti mají za úkol najít chyby. Kdo najde největší množství chyb, ten vyhrává. Také se mi velmi líbí hra Příčina – následek. Začínající žák vytvoří souvětí se spojkou *because*. Na tohoto žáka naváže další žák jiným souvětím se spojkou *because*, tudíž se vedlejší věta v následujícím souvětí stává větou hlavní. Jako příklad mohu uvést: *I am late because I missed the bus. => I missed the bus because I had forgotten my homework at home.* Existuje spousta způsobů, jak lze zpříjemnit opakování gramatiky, učitel musí jen najít ten správný způsob, protože každá třída je originál a na každou třídu může platit něco jiného.“

Reflexe zkušeností z vlastní učitelské praxe a přemýšlení o úspěšných i neúspěšných metodách výuky jsou činnosti, které by měly být spjaty s prací (nejen) učitelů cizích jazyků. Chtějí-li být vyučující cizích

jazyků úspěšní ve výkladu gramatiky a následném fixování daných znalostí a dovedností svých žáků, musí si uvědomit, to, co uvádí Batstone (1994): „Čím více toho budeme schopni zjistit o tom, jak se gramatika používá a jak se jí lze naučit, tím lépe a efektivněji ji budeme učit.“

Literatura

Bachman, L. F.: *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford, Oxford University Press 1995.

Batstone, R.: *Grammar*. Oxford, Oxford University Press 1994.

Harmer, J.: *The Practice of English Language Teaching*. Longman Group UK Limited 1994.

Hughes, A.: *Testing for Language Teachers*. Cambridge, Cambridge University Press 1996.

Janíková, V. a kol.: *Výuka cizích jazyků*. Praha, Grada 2011.

Kasíková, H.: *Kooperativní učení může učitelům usnadnit práci*. www.rvp.cz/clanek/298/2308

Ur, P.: *Grammar Practice Activities*. Cambridge, Cambridge University Press 2013.

Waters, M., Waters, A.: *Study Tasks in English*. Cambridge, Cambridge University Press 2003.

Zounek, J., Šedová, K.: *Učitelé a technologie. Mezi tradičním a moderním pojetím*. Brno, Paido 2009.

Summary

The text focuses on teaching practice of students of the Faculty of Education of University of Hradec Králové. During seminars in Advanced English Grammar students majoring in teaching English presented their experience gained during their teaching practice at the upper level of primary schools. These findings, comments and recommendations linked with various ways of presenting and testing of English grammar are presented from a teacher trainer's point of view.

GRAMATIKA V KOMUNIKAČNÍM PŘÍSTUPU

Mgr. Jarmila Valková, Ph.D.

Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Ústav českého jazyka a teorie komunikace, ČR

V praxi vyučování gramatiky v rámci komunikačního přístupu se podle naší zkušenosti ustálil určitý repertoár postupů a učebních komponent, vyrůstajících ze sdílených zásad komunikačního vyučování. Komunikační přístup (ve smyslu *The communicative approach to second language acquisition* či *Communicative Language Teaching, CLT*, ve smyslu Littlewood 2011, Richards – Rodgers 1986) bývá popisován jako metodologický prostor vymezený popsáním a poměrně stabilisovaným, nikoli však uzavřeným souborem principů a zásad vyučování. Pokusíme se zde ve stručnosti nastínit některé jeho výrazné znaky a charakteristická metodologická rozhodnutí ve vztahu k vyučování gramatiky a ukázat, jak se projevují v učebních komponentách obvyklých v současných učebnicích druhého jazyka vzniklých v tradici komunikačního přístupu, přičemž jsme si jednak vědomi variantnosti známých řešení, jednak předpokládáme jejich další vývoj.

Gramatika se má učit

Známým mezníkem vývoje komunikačního přístupu s význačným vlivem na vyučování gramatiky byla diskuse se stoupenci tzv. přirozené metody o vymezení a spolupráci vědomého učení a osvojování jazyka (*learning acquisition*), působení sebekontroly (*the monitor theory*) a míře efektivity vystavení srozumitelnému vstupnímu materiálu (*comprehensible input*, Krashen – Terrell 1983/1995). Tato přínosná konfrontace (srov. Widdowson 1990) přispěla k tomu, že se komunikační přístup zhruba od poloviny sedmdesátých let 20. století vydal cestou propojování nevědomé a vědomé práce ve vyučování gramatiky a dalších specifických jazykových prostředků uvnitř výukové jednotky.¹ Tento postup popisuje Willisová (1996) v rámci vysvětlení rozdílu mezi úkolovým učením (*task-based learning*) a jím překonaným modelem vyučování zvaným *P-P-P* (*presentation, practice, production*).² Podle autorky „studující začínají celkovou zkušeností používání jazyka. Končí bližším pohledem na některé z prostředků, jež se v tomto jazyce přirozeně vyskytují. V této fázi již studující s jazykem pracovali po určitou dobu a významově jej pochopili. Až poté se pozornost obrací na formální prostředky, které tento význam zprostředkovaly“ (Willis – Willis 1996, s. 52).

V dnešních učebnicích vytvořených podle zásad komunikačního přístupu tak úseku vědomého učení předchází obsahově zaměřený úsek, vytvářející prostor k intuitivnímu pochopení funkce a významu cílového jazykového prostředku (v násl. příkladu definujících vztažných vět) v kontextu personalisovaného vstupního materiálu, s nímž studující pracují prostřednictvím úkolů zaměřených na obsah (viz aktivita 2, pod ní vstupní materiál ke čtení, Kay – Jones 2009, s. 88).

¹ Výukovou jednotkou rozumíme kapitolu v učebnici nebo vyučovací hodinu.

² Model P-P-P má však i dnes své zastánce, srov. Thornbury – Watkins 2007.

2 Read these children's definitions of a mother and choose the one you like best.



A mum is a person who cries when you do something bad, and cries even harder when you do something good. (*Robin, age 14*)

A mum is a person who cares for you and tucks you in at night. When you've made a mistake, she says it's all right. (*Jan, age 13*)

A mum is a woman who says 'go to bed', and when she says that, you stay very quiet and she forgets about you. (*Aishling, age 9*)

A mum is someone who always knows when there is something wrong, even if you don't tell her. (*Lisa, age 14*)

Mothers are people who sit up worrying about you, and when you come home, they yell at you. (*Gary, age 13*)

Mothers are people who are angry when you're at home and sad when you're away. (*Vinay, age 12*)

My mum is the sort of person who is always tidying up. If you put anything down and go away for a minute, when you come back to it, it has been tidied away. (*John, age 9*)

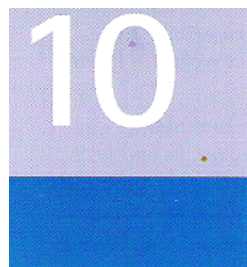
(Kay – Jones 2009, s. 88)

Na obsahově zaměřenou fázi, v níž ve vztahu ke konkrétním jazykovým, tedy i gramatickým prostředkům dochází k implicitnímu učení, navazuje fáze učení vědomého. Ta bývá zahájena komponentou povšimnutí (*noticing*), tedy vědomým zaznamenáním nového jazykového jevu v témž vstupním materiálu a pokračuje utříděním (*systematisation*, Scrivener 2011) a konsolidací způsobu jeho fungování. Dochází zde také k pojmenování relevantních skutečností (významu, funkce, pravidel, popř. pojmenování potřebných jazykových prvků lingvistickými termíny). Dalším krokem je řízené procvičování (*controlled practice*), v němž zvláště v počátku převažuje vědomá pozornost soustředěná na výběr a manipulaci jazyka. Pokud je procvičování úspěšné, vědomá rozhodnutí přecházejí v návyky; dochází k vytváření automatismů. Racionální úsilí při výběru a manipulaci formy (například při volbě a utváření vhodného gramatického času v angličtině) se proměňuje v dovednost pohotové reakce s využitím daného prostředku, připomínající *přirozené* používání jazyka.

Cíl vyučování v podobě situačně a společensky adekvátního a zároveň spontánního, racionalizací nebrzděného používání jazykových prostředků, jak jej popisuje např. Littlewood (1981/1994, kap. 1.6), nese společné znaky s jazykovým jednáním *optimálního uživatele monitoru* (*optimal monitor user*) ve směru *The Natural Approach* (Krashen – Terrell 1983/1995) a ještě nápadněji souzní s požadavkem

tzv. *čisté reakce* v přímé orální metodě (*clean reaction*, Palmer – Palmer 1925/1970). Dnešní výukové postupy komunikačního vyučování však odrážejí poznání, že k cíli spontánního adekvátního užívání jazykového prostředku vede cesta přes sérii aktivit zahrnujících nevědomé učení (zejm. obsahově zaměřené úkoly, obsahově zaměřená práce s inputem), vědomé učení (zejm. povšimnutí, utřídění, potvrzení, konsolidace, řízené procvičování, vytváření návyků, např. drily na obsahovém základu) a posilování plynulosti (volné procvičování). Propojení všech potřebných procesů vede k *osvojení* daného prostředku. *Osvojením* jazykového prostředku rozumíme jednak jeho zvnitřnění, zahrnující vytvoření adekvátní představy o významu a funkci prostředku (ve smyslu *picture of the meaning*, Lewis 2002), zapojení tohoto obrazu do vlastní mentální a představové sítě (ve smyslu *imagery*, Stevick 1986) a vytvoření návyku při jeho používání (požadavky na efektivní drilovou komponentu specifikuje Haycraft 1978/1993). Osvojení gramatického prostředku se projevuje prokazatelnou připraveností uživatele k adekvátnímu a pohotovému použití prostředku v reakci na situačně proměnlivé podněty a ve spontánním sebevyjádření. Osvojený gramatický prostředek tak přispěje k rozšíření uživatelovy komunikační kompetence v cílovém jazyce (ve smyslu *communicative competence*, Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment 2002).

Směřování k cíli osvojení gramatického prostředku je v komunikačním přístupu podloženo vazbou jazykových prostředků na komunikační potřeby studenta. Toho se dosahuje rozborem jeho potřeb a zájmů a z toho vycházejícím výběrem a personalizací obsahového základu, na němž stojí veškeré komponenty výukové jednotky, včetně gramaticky zaměřených. Vlastním prostorem, na kterém se usiluje o to, aby se studující osobně vztáhl k obsahovému základu výukové jednotky, je zahřívací aktivita (*warm-up, warmer*) a přípravná aktivita (*pre-task*, rozlišuje se *pre-reading, pre-listening, pre-writing* a *pre-speaking*). Často se jedná o výrazně personalizované úkoly, jako je tomu u aktivity připravující ke čtení níže (Kay – Jones 2009, s. 88, aktivita 1).



Childhood

Grammar Defining relative clauses. Real conditionals. Indirect questions

Vocabulary Phrasal verbs. Childhood. Proverbs. *make* and *let*

Useful phrases Describing objects

Reading & Vocabulary

- 1 Note down the names of three children you know. Ask a partner about the three children on their list.





'Who's Alfonso?' 'He's my nephew – my sister's son. He's ...'

(Kay – Jones 2009, s. 88)

Směřování k cíli *osvojení* gramatického prostředku je v komunikačním přístupu navíc intenzifikováno cíleným posilováním autonomie studujícího a jeho zodpovědnosti za vlastní úspěch v učení. Konkrétní manifestací úsilí o posilování autonomie studujícího jsou *nezávislé úkoly*, při nichž se studující snaží o dosahování cíle bez bezprostřední pomoci učitele. Patří sem úkoly s doplňováním informací vyvozováním či na základě názoru (*Reasoning-gap activity, Opinion-gap activity*, viz Nunan 1989, s. 66),

komplexnější úkoly typu simulace a další postupy, v nichž se často využívá párové a skupinové práce. Z hlediska cílového gramatického prostředku jsou nezávislé úkoly sledující mimojazykový cíl (např. naplánování výletu) zároveň procvičováním cílového prostředku tehdy, když je úkol vybudován takovým způsobem, aby studující k využívání cílového gramatického prostředku úspěšně vedl (srov. kap. *Relating structure to communicative function* (Littlewood 1981/1994, s. 10–11). Známemu úskalí vyhýbání se cílovému formálnímu prostředku v aktivitě s obsahově zaměřeným výstupem (srov. Skehan 1998) mohou tvůrci aktivit předejít ukázkou *příkladu*, jako v následující ukázce (Holá – Bořilová 2011, s. 90), či důrazněji explicitním požadavkem na využití cílového prostředku *při* dosahování stanoveného cíle.

16. Na dovolené můžete vidět také tyto piktogramy. Napište, co znamenají.

		
1. Tady <i>nesmíte kouřit.</i>	2. Tady	3. Tady
		
4. Tady	5. Tady	6. Sem
		
7. Tady	8. Tady	9. Sem

(Holá – Bořilová 2011, s. 90)

Specifickou komponentou odrážející důležitost posilování zodpovědnosti studujícího za jeho učení jsou *komponenty reflektující vlastní pokrok*, viz např. Little – Perclová 2002, komponenta *Co už umím česky*, Holá – Bořilová 2011, s. 28, srov. pravidelný úsek s radami o učení *Study*, Cunningham – Moor 2005, s. 131.

Plodem v úvodu zmíněné diskuse proponentů komunikačního přístupu se stoupenci směru *The Natural Approach* není pouze obhájení důležitosti vědomého učení vedle učení nevědomého. Ve vztahu k vyučování gramatiky komunikační přístup pozitivně ovlivnilo i varování před devastujícím potenciálem sebekontroly ve vztahu k plynulosti vyjadřování, projevující se u studujících s úzkostlivou racionální kontrolou jazykové produkce (*monitor overuser*, Krashen 1981). „Přehnané zaměření na formu může představovat problém. Naduživatel monitoru se může natolik trápit formou, že nebude schopen plynule mluvit. ... Naduživatelé mají také typicky váhavý, přehnaně opatrný styl mluvy v důsledku přehnané péče o správnost a neustálého hledání pravidel.“ (Krashen 1981, s. 15, 16) Poučení z této fáze vývoje přímých metod můžeme v komunikačním přístupu sledovat v chápání plynulosti a přesnosti jako vzájemně komplementárních žádoucích hodnot, přičemž jednotlivé aktivity a postupy ve vyučování se vyznačují různou měrou zaměření na plynulost či přesnost tak, aby ani jedna z těchto hodnot nebyla upozaďována (Brumfit 1984). V praxi komunikačního vyučování se to projevuje střídáním

komponent s různou mírou řízenosti ve výukové jednotce, což obnáší i různé způsoby učitelovy zpětné vazby. V úseku zaměřeném na nový jazykový prostředek (*language focus*, Willis – Willis 1996), zejména v momentu objevení a utřídění zákonitostí fungování nového jevu, potvrzení pravidel a řízeného procvičování studující procházejí řadou komponent zaměřených na přesnost (potažmo správnost), a to pod výrazným korektivním vedením učitele. Na opačném konci škály v tomto smyslu stojí zahřívací aktivita (*warm-up*), při níž se doporučuje omezit opravování na případy nedorozumění. Zaměření na plynulost má sklon sílit také ve volném procvičování (*free practice*), kde se očekává přechod osvojovaných jazykových prostředků do plynulého užívání, a je tedy podporována souvislost a samostatnost výstupu. Mezi komponenty umožňujícími volné procvičování gramatických prostředků řadíme i aktivity typu *simulace*, v jejichž průběhu se vyučujícímu doporučuje zcela se vystříhat korigujících zásahů. Zatímco úkolem studujících je zde komunikací dosáhnout samostatně smysluplného cíle (například objednat jídlo v restauraci, projednat řešení projektu, atp.), úkolem učitele je monitorovat funkční jednání a připravit se na *následnou* zpětnou vazbu, zahrnující mimo jiné i funkční použití gramatických nástrojů (Jones 1982).

Gramatika je všudypřítomná

Složení výukové jednotky v gramaticko-překladové tradici tvorby učebnic může sugerovat chápání gramatiky jako jedné z *fází* vyučování či zvláštního typu dovednosti, kterou lze přidat či oddělit, popřípadě se jí na chvíli vyhnout. K určité separaci gramatiky podle našeho pozorování přispívají následující postupy: absence společného obsahového základu komponent výukové jednotky, obsahová indiference či obsahová nezávislost gramatických komponent, absence zahřívací a přípravné aktivity s požadavkem na souvislé a jazykově komplexnější vyjadřování studujících (tyto postupy preferují např. Lloyd–Day 2011, Davis – Rimmer 2011), dále nedostatek vzájemné tematické propojenosti aktivit zaměřených na obsah a na formu, soustřeďování aktivit využívajících gramatických prostředků k dosahování významu a k sebevyjádření v závěrech kapitol (posl. zmiňovaný postup využívají Parolková – Nováková 2004). Je-li gramatika v rámci výukové jednotky oddělena od obsahového základu a komunikačních potřeb studujících, ocitá se v pozici objektu vyučování a její vlastní povaha jako nástroje k vyjadřování významu a dosahování dorozumění může zůstat nepochopena.

Složení výukové jednotky v komunikačním přístupu odráží pojetí gramatiky jako nezbytného nástroje, na jehož využívání se účastníci potřebují spoléhat v průběhu celého vyučování, nikoli pouze v komponentách vyhrazených vědomému osvojování gramatiky. Z pohledu předešle osvojených gramatických jazykových prostředků představují veškeré komponenty se smysluplným souvislým³ využitím jazyka prostor k nové aktivaci a procvičování potřebných gramatických nástrojů v novém kontextu. Vyžadují-li počáteční komponenty vyučovací jednotky (zahřívací aktivita, přípravná aktivita) jazykovou komunikaci, je účastník od prvního okamžiku vyučování konfrontován s potřebou organisovat jazyk účelným a funkčním způsobem tak, aby dosáhl dorozumění a sdělení, tedy uplatňovat gramatiku daného jazyka. Zde je příklad úvodní komponenty vedoucí studujícího k souvislému vyjadřování s uplatněním dříve osvojeného gramatického prostředku (předpřítomný prostý čas), jehož aktivace je výhodná pro osvojení nového (dedukce pomocí modálních sloves, předminulý prostý čas, Kay – Jones 2009, s. 68).

³ Variantou zahřívací či přípravné aktivity nevyžadující uplatnění gramatiky je např. příprava lexika formou spojování výrazů se synonymy, obrázky či definicemi, aktivita typu hledání slovních asociací a další.

Journey

Grammar Modals of deduction. Past perfect

Vocabulary Location. Describing places. Fixed expressions

Useful phrases Asking for directions

Reading

1 Have you ever travelled for any of these reasons? Discuss with a partner.

- to broaden your experience of the world
- to run away from a broken heart
- to learn a language (or something else)
- to take a break from your career
- to visit historical sites
- to get a suntan

What other reasons can you think of to go travelling?

(Kay – Jones 2009, s. 68)

Po zahřívací a přípravné aktivitě obvykle následují obsahově zaměřené úkoly, vztahující se k hlavnímu vstupnímu materiálu (čtení, poslechu, videu). V případech, kdy úkoly pracující se vstupním materiálem tvoří dvě vrstvy vnímání textu, první bývá zaměřena na čtení či poslouchání pro obecnou orientaci v textu, ovšem s konkrétním účelem, druhá vede k podrobnějšímu či hlubšímu porozumění. Pokud úsek zaměřený na obsah představuje první fázi osvojování nových gramatických prostředků, živé soustředění na sdělení obsažené ve vstupním materiálu se zásadní měrou podílí a v dalších fázích projeví na úspěšnosti osvojování gramatického prostředku. Pro vyučování gramatiky má v tomto smyslu zásadní význam poutavost a zdařilá personalisace vstupního materiálu, stejně jako relevance obsahově zaměřených úkolů.

Gramatika má být objevována a pochopena

V úseku soustředěném na vědomé učení se zaměřením na konkrétní jazykové nástroje (*language focus*) se v praxi komunikačního vyučování využívá řady heuristických postupů. Heuristické komponenty (viz příklady níže) v učebnicích jsou praktickou manifestací důrazu kladeného v komunikačním přístupu na aktivní práci studujícího při osvojování gramatiky (Clare – Wilson 2011, s. 81, Cunningham – Moor 2005, s. 18, Holá – Bořilová 2010, s. 34).

Rules:

- 1 Use *too much/too many* with countable nouns.
- 2 Use *too much/too many* with uncountable nouns.



page 142 **LANGUAGEBANK**

(Clare – Wilson 2011, s. 81)

Analysis

- 1 Which of the following sentences describes:
 - a single action in the past?
 - repeated actions/states in the past?
 - repeated actions/states in the present?
 - a *We used to laugh a lot.*
 - b *We had warm toast for tea.*
 - c *We usually have toast for tea.*
 - d *I laughed when I saw him.*
- 2
 - a Which of the following sentences describes something that has changed from the past? Which describes something that hasn't changed? Underline the time phrases that show this.
His life isn't simple any more / any longer.
He still needs love.
 - b Rewrite the following sentence twice using each of the time phrases you underlined.
He thinks about his schooldays.

► Read Language summary C on page 145.

(Cunningham – Moor 2005, s. 18)

Jazyk pod lupou: Subjekt x objekt

Doplňte z textu:

	subjekt (nominativ singuláru)	objekt (akuzativ singuláru)	koncovky
Maskulinum animatum	Můj pes je velký. Můj bratr je mladší.	Mám velkého psa . Mám _____	-ý > _____ konzontan + -í > _____
Femininum	Moje kočka je černá. Moje sestra je starší.	Mám _____ Mám _____	-á > _____ -a > _____ -í = -í

>Příloha ČE1, strana 27, bod 4.7

Všimněte si: -y/-i je typické pro plurál. Například: Mám tři **bratry** a tři **sestry**.

(Holá – Bořilová 2010, s. 34)

Proces samostatné práce studentů na objevování zákonitostí jazyka za pomoci učitele (*guided discovery*, Scrivener 2011) v komunikačním přístupu nahrazuje komponentu *výklad učitele*, považovanou za dominantu vyučování gramaticko-překládovou metodou (Celce-Murcia – McIntosh 1979). V pozadí preference aktivní práce studenta před jeho stavěním do role příjemce informací přicházejících od učitele stojí poznání, že vyučovací situace, při níž učitel vyvíjí úsilí nezahrnující aktivní spolupráci studenta, nemusí vést k učení. Scrivener to vyjadřuje elementární formulí $T \neq L$, tedy vyučování nerovná se učení (2011, s. 21) a podobně: „Zásadním zjištěním, k němuž musí dojít každý nový učitel, je, že když na studenty mluvíme, neznamená to nutně, že dochází k učení; v mnoha případech je čas, kdy mluví učitel, ve skutečnosti časem, kdy toho studující moc nedělají a nejsou zapojeni do učení“ (Scrivener 2011, s. 59).

Důraz na aktivní objevování zákonitostí fungování gramatických prostředků nacházíme i u Lewise (2002), který připomíná nutnost hlubokého pochopení (*understanding*) sémantického pole gramatických prvků studujícím, ale nejprve samým učitelem. K tomu chce autor přispět vystižením hlavních funkčních a sémantických znaků vybraných gramatických prostředků, zejména slovesných forem a časů. Cílem je, aby učitelé byli připraveni lépe pomoci studentům při jejich vlastním *budování obrazu významu* gramatických nástrojů, které to vyžadují, (např. předpřítomný čas v angličtině). Zároveň dodává, že jiné gramatické prvky jsou méně komplexní povahy a postačí u nich pouhé naučení (*learning*), příkladem je mu plurál a podstatných jmen *wife, knife, wolf, self, calf, shelf, leaf, loaf, thief, sheaf, half* nahrazením koncového *-f* a přidáním plurálovou koncovkou *-ves*. Jedná se o jednoduchá fakta, u nichž není možnost výběru, která lze přijmout a osvojit si memorováním. Hovoříme-li o češtině, za příklad gramatického prostředku, u něhož si studující potřebuje nutně vybudovat mentální obraz významu a funkce, mohou být jednotlivé pády či pojem dokonavosti a nedokonavosti slovesa.

Gramatika slouží k dosahování komunikačních cílů

Pro komunikační přístup je typické využívání výukových komponent vytvářejících vazbu gramatických prostředků na komunikační funkce a podněty obvyklé vně výukové situace. To se výrazně projevuje jednak v úkolovém učení, jednak v již zmíněném stavění výukových komponent včetně formálně zaměřených na obsahový základ. Lyster (2011) dochází k závěru, že k osvojování nových gramatických prostředků nejlépe slouží střídání obsahově a formálně zaměřených aktivit na obsahovém základu. Příklad níže (Clare – Wilson 2011, s. 91) ukazuje gramaticky zaměřenou aktivitu (určitý a neurčitý člen) s obsahovým základem.

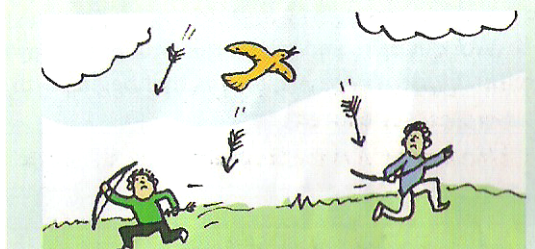
8 Complete the text with *a*, *the* or *–* (no article).

When I was ten my father took me camping for the first time in ¹ _____ Michigan, USA. He wanted to teach me about wild animals, insects and trees.

We enjoyed the first two days together walking and fishing. Then ² _____ my uncles came with ³ _____ bows and arrows to go hunting.

One evening we were sitting by the fire when ⁴ _____ bird flew over us. Immediately my uncles jumped up and fired their arrows at ⁵ _____ bird. All of them missed. But suddenly the arrows were flying down at us from ⁶ _____ sky. There were arrows everywhere – they looked like rain! We ran to escape them and fortunately no one was injured.

That day I didn't learn anything about ⁷ _____ animals or insects or trees, but I learnt ⁸ _____ great lesson about gravity!



(Clare – Wilson 2011, s. 91)

V komunikačním přístupu zaujímá gramatika významné postavení jakožto nástroj k dosahování významu a uskutečňování komunikace. Cíl v podobě znalosti či poznání systému jazyka v nepřímých metodách (Stern 1983) je v komunikačním přístupu nahrazen cílem dosahování komunikační kompetence, jejíž koncept se zde ujímá a rozvíjí od raných sedmdesátých let (srov. Savignon 1974 a Savignon 1991). Widdowsonovo vymezení *strukturálních přístupů* vůči *komunikačním* vede právě v rovině cíle vyučování: u strukturálních přístupů je to znalost (*knowing*), zatímco u komunikačních činnost (*doing*) (Widdowson 1990, s. 157). V komunikačním přístupu můžeme sledovat silný vliv pojetí cíle vyučování na podobu konkrétních vyučovacích komponent; pragmaticky definovaný cíl komunikační kompetence (srov. van Ek 1987) koresponduje s charakteristickým mimojazykově smysluplným výstupem v úkolovém učení (srov. Willis 1996, Nunan 1989, Ellis 2003). Dovedně sestavený úkol ve fázi volného procvičování zároveň směřuje k cíli relevantnímu mimo učební prostředí a zároveň nabízí využití nového prostředku jako nápadně výhodného nástroje k dosažení stanoveného cíle, (viz příklad níže, Harding – Taylor 2005, s. 123).

Work in groups.

- 1 Write six questions to ask another student about workplace stress. You can include questions on:
 - their experience of stress in their job, or the jobs of anyone they know
 - how their company, or companies they know, deal with stress
 - their opinion of workplace stress as a current problem, and how it can be avoided
- 2 Interview a person from another group. Then answer their questions.
- 3 Report back to your group on the interview.

Examples *She said that she ...*
She asked me if I ...

(Harding – Taylor 2005, s. 123)

Oba posledně zmíněné související postupy, úkolové učení a formálně zaměřené procvičování na obsahovém základě, svědčí o zvláštní pozornosti věnované v komunikačním přístupu přenosu naučeného do praxe, což vzhledem k nevyhnutelně textuální povaze komunikace nutně souvisí s výsledky vyučování gramatiky. Naopak o předpokladu automatického či samozřejmého přenosu naučeného do praxe v nepřímých metodách hovoří obdobně Richards – Rodgers (1986), Nunan (1988), Widdowson (1990) a Littlewood (2011). Způsob vyučování jazykových prostředků v komunikačním přístupu, vytvářející aktivní příležitosti k jejich osvojování ve shodě s jejich funkcí v komunikaci a odklon od teoretizování o atomizovaných prvcích jazyka odráží podle Littlewooda hlubší pochopení povahy jazyka a jeho funkce (Littlewood 2011).

Literatura

Brumfit, C. J.: *Communicative Methodology in Language Teaching*. Cambridge, Cambridge University Press 1984.

Celce-Murcia, M. – McIntosh, L.: *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Rowley, Newbury House Publishers 1979.

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Council of Europe, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf, 21. 5. 2015.

Ek van, J. A.: *Objectives for Foreign Language Learning*. Strasbourg, Council of Europe Publishing 1987.

Ellis, R.: *Task-based Learning and Teaching*. Oxford, Oxford University Press 2003.

Haycraft, J.: *An Introduction to English Language Teaching*. Harlow, Longman 1993.

Jones, K.: *Simulations in Language Teaching*. Cambridge, Cambridge University Press 1982.

Krashen, D. – Terrell, T. D.: *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. Hertfordshire, Prentice Hall International 1988.

- Krashen, D.: *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford, Pergamon Presses 1981.
- Lewis, M.: *The English Verb. The Exploration of Structure and Meaning*. Heinle, Hampshire 2002.
- Little, D. G. – Perclová, R.: *Evropské jazykové portfolio: příručka pro učitele a školitele*. Praha, Ústav pro informace ve vzdělávání 2005.
- Littlewood, W.: Communicative language teaching. An expanding concept for the changing world. In: *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning. Vol. II*. New York, Routledge 2011, s. 541–557.
- Lyster, R.: Content based second language teaching. In: *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning. Vol. II*. New York, Routledge 2011, s. 611–630.
- Nunan, D.: *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge, Cambridge University Press 1989.
- Nunan, D.: *Syllabus Design*. Oxford, Oxford University Press 1988.
- Richards, J. C. – Rodgers, T. S.: *Approaches and Methods in Language Teaching. Description and Analysis*. Cambridge, Cambridge University Press 1986.
- Savignon, S. J.: *Communicative Competence: An Experiment in Foreign Language Teaching*. Philadelphia, Center for Curriculum Development 1972.
- Savignon, S. J.: Communicative Language Teaching. State of the Art. *TESOL Quarterly*, 25, 1991, č. 2, s. 261–277.
- Skehan, P.: *a Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford, Oxford University Press 1998.
- Stern, H. H.: *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford, Oxford University Press 1883.
- Stevick, E. W.: *Images and Options in the Language Classroom*. Cambridge, Cambridge University Press 1986.
- Thornbury, S. – Watkins, P.: *The CELTA Course. Teacher's Manual*. Cambridge, Cambridge University Press 2007.
- Widdowson, H. G.: *Aspects of Language Teaching*. Oxford, Oxford University Press 1990.
- Willis, J.: A flexible framework for task-based learning. In: *Challenge and Change in Language Teaching*. Oxford, Macmillan Heineman 1996.

Prameny

- Clare, A. – Wilson, J. J.: *Speakout Pre-intermediate*. Harlow, Pearson Longman 2011.
- Cunningham, S. – Moor, P.: *Cutting Edge Intermediate*. Harlow, Longman 2005.
- Davis, F. – Rimmer, W.: *Active Grammar*. Cambridge, Cambridge University Press 2011.
- Harding, K. – Taylor, L.: *International Express*. Oxford, Oxford University Press 2005.
- Holá, L. – Bořilová, P.: *Čeština Expres 1*. Praha, Akropolis 2010.
- Holá, L. – Bořilová, P.: *Čeština Expres 2*. Praha, Akropolis 2011.

Kay, S. – Jones, V.: *New Inside Out Pre-intermediate*. London, Macmillan 2008.

Kay, S. – Jones, V.: *New Inside Out Intermediate*. London, Macmillan 2009.

Lloyd, M. – Day, J.: *Active Grammar*. Cambridge, Cambridge University Press 2011.

Parolková, O. – Nováková, J.: *Czech for Foreigners*. Praha, Bohemika 2004.

Summary

The paper focuses on some key principles of teaching grammar within the framework of the Communicative Approach to Second Language Teaching. These principles, as well some usual strategies, are formulated in the way which shows how they are related to certain activities and textbook components used in grammar instruction. The author notices the key role of conscious attention paid to grammar in Communicative Language Teaching, demonstrating this feature on some specific heuristic components and usual discovery strategies. She also shows that the need for grammar use and improvement is consciously created, maintained and utilised throughout a CLT teaching unit to the point of becoming ubiquitous. The close relation of grammar instruction to the premeditated communicative goal is also highlighted as one of the main principles of the CLT. The practical use of these methodological findings within Communicative Language Teaching is demonstrated on some representative samples from several current second-language textbooks coherent with CLT.

ADAPTIVNÍ TESTOVÁNÍ ANGLICKÉ GRAMATIKY

PhDr. Tamara Váňová, Ph.D.

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra anglického jazyka a literatury, ČR

Vznik, vývoj a využívání adaptivního diagnostického testu

Všichni studenti Masarykovy univerzity musí během studia prokázat, že v jednom z nabízených cizích jazyků dosahují minimální úrovně dané nejen formou studia (bakalářské, magisterské a doktorské studium), ale i konkrétním oborem. Obecně platí, že vstupní i výstupní úroveň vychází z deskriptorů Společného evropského referenčního rámce pro jazyky, problémem však dlouho zůstávalo, jak rychle a objektivně vstupní úroveň ověřit. Bez odpovídající vstupní úrovně nelze realisticky očekávat, že se student během dvou semestrů studia akademického jazyka zlepší o dvě i více úrovně v oblasti jazyka obecného, pokud jeho vstupní znalosti odpovídaly úrovni A1 nebo A2. Odhlédneme-li od problémů daných tím, jak obtížné je u lineárních testů vytvořit různé varianty o identické obtížnosti a kvalitních diskriminačních parametrech, v minulosti často docházelo k tomu, že studenti teprve po vstupním testu, který se psal prezenčně až na začátku semestru, zjistili, že očekávané úrovně, většinou B1, nedosahují. To pak následně vedlo ke vzniku nehomogenních studijních skupin a k neúspěchu studentů při zkouškách z cizího jazyka, zvláště pokud absolvování předmětu nechali na poslední ročník studia.

Přestože si neděláme iluze, že by jakýkoli počítačem podporovaný test byl schopen během šedesáti minut skutečně komplexně otestovat cizojazyčné dovednosti studenta, rozhodli jsme se v roce 2009 vytvořit v rámci evropského projektu COMPACT (Kompetence v jazykovém vzdělávání na Masarykově univerzitě, CZ.1.07/2.2.00/07.0442) adaptivní rozřazovací test s diagnostickými prvky.

Primárním cílem tohoto testu bylo najít objektivní platformu pro opakované testování velkého počtu studentů napříč fakultami Masarykovy univerzity, čímž se vyučujícím šetří cenný čas a energie, jež museli vynakládat na vytváření testů a testování jednotlivých skupin studentů před zahájením semestru nebo v jeho prvním týdnu. Studentům se nabízí nástroj, jak včas zjistit, zda jejich znalosti odpovídají očekávané úrovni konkrétních oddělení Centra jazykového vzdělávání pro různé předměty akademické angličtiny dříve, než se do nich запиší. Kromě toho se také dozvedí, které z gramaticko-lexikálních jevů jim v angličtině dělají problémy.

Test je možné absolvovat prezenčně pod dohledem vyučujících, ale většinou ho studenti vypracovávají individuálně přes internet. To samozřejmě může u jedinců vést k podvodnému jednání, což se také občas stává, ale nejde o pravidlo. Studenti si jsou většinou vědomi toho, že pokud za ně test udělá někdo jiný s vyšší úrovní angličtiny, oni sami pak budou mít při studiu akademické angličtiny problém. Většinou se toto podvodné chování objevuje u studentů, kteří v minulosti testem prošli s nedostatečnými výsledky a v dalším semestru se chtějí do předmětu akademické angličtiny dostat za každou cenu. Vzhledem k tomu, že výsledky jsou v systému uloženy, není problém tyto studenty identifikovat a pozvat je k prezenčnímu složení testu pod dohledem.

Princip adaptivity testu spočívá v tom, že každá další otázka se generuje podle toho, jakého výsledku dosáhl testant u otázky předchozí. Pokud student zodpověděl správně, dostane otázku těžší, pokud ji zodpověděl chybně, systém mu nabídne lehčí. První otázka je generovaná náhodně na základě sebehodnocení vlastní jazykové úrovně podle mírně upravených deskriptorů referenčního rámce *Can-Do Statements* tak, jak je známe například z Jazykového portfolia.

Zároveň však jde o test diagnostický a studenti se po jeho absolvování dozvědí, které konkrétní gramaticko-lexikální jevy jim dělají problémy ať už tím, že je neznají vůbec, nebo si řešením nejsou jisti a správnou odpověď získali pouhým tipováním. K diagnostickým účelům opět využíváme sebehodnocení: student po každé vypracované otázce určuje, nakolik si je řešením jistý. Po skončení testu získá přehled o své úspěšnosti v jednotlivých gramaticko-lexikálních jevech a o stupni jistoty, s jakou odpovídal. Řešení konkrétní položky se student nedozví, dozví se jen typ jevu. I při tak velkém počtu položek v databázi je totiž pravděpodobné, že dříve či později by položky i s řešením visely někde na internetu a test by ztratil výpovědní hodnotu.

Položky jsou kalibrovány podle tříparametrického modelu teorie odpovědi na položku (IRT), která se zaměřuje na jednotlivé položky a jejich vlastnosti, zatímco klasická testová teorie se položkami zabývá až v kontextu konkrétního testu. Výsledná instance testu je pak u každého studenta individuální a je založena na optimálním logaritmu generování jednotlivých položek. Jde o to, aby se každému z testovaných studentů vybíraly pouze takové položky, jež mají ve vztahu k jeho odhadované jazykové úrovni nejvyšší informační hodnotu, to znamená, že je u nich padesátiprocentní šance správné odpovědi.

Během tříletého projektu jsme vytvořili základní verzi softwaru s databází čítající přibližně dva tisíce položek. Po skončení projektu se test pravidelně využívá, dále se rozvíjí podle potřeb učitelů i studentů, průběžně se sleduje kvalita položek, konkrétně jejich obtížnost a diskriminační schopnost, ověřuje se, zda u tvořených otázek nepřišli studenti na další řešení, které je sice správné, ale mezi správnými řešeními chybí. Jedním ze způsobů, který používáme nejčastěji, je pečlivé sledování výrazně nadprůměrných absolventů testu, a to konkrétně jejich chybná řešení, především pak u těch položek, kde student vyznačil, že si je jejich řešením jistý. U tvořené otázky to může znamenat, že v ní chybí další možné správné odpovědi, případně se v ní vyskytují jiné problémy, například chybný apostrof.

K dnešnímu dni je v databázi přes 3300 položek, z toho více než 2600 je možné generovat do ostrého testu, to znamená, že jejich parametry se podílejí na určení jazykové úrovně studentů, kdežto zbývajících přibližně 700 položek je buď dosud v pretestovacím režimu, během něhož se položky kalibrují, nebo je odloženo k dalším úpravám, případně k budoucímu testování na jiných cílových skupinách, než je skupina univerzitních studentů. Nad touto databází pak lze vytvářet jednotlivé testy o různém počtu položek, s různým obsahem i s různým časovým limitem na otázku. Pro neslyšící studenty se z testu například vynechávají otázky poslechové, pro jinak hendikepované studenty se zase prodlužuje časový limit, případně ho lze zcela vypnout nejen na úrovni testu, ale i na úrovni konkrétního studenta.

Počet položek se zákonitě mění, protože test se průběžně doplňuje novými, některé z již kalibrovaných ztrácejí během doby kvalitní parametry a je nutné je upravit a vrátit do pretestovacího režimu, jiné odpovídající parametry v procesu pretestování teprve postupně získávají. Student nepozná, která z průměrně šedesáti položek jeho konkrétní instance testu je „ostrá“ a která se teprve pretestuje. Tímto způsobem postupně získáváme další kalibrované položky a test se může dynamicky dále rozvíjet.

Vytvořený software pro adaptivní testování lze použít i pro neязыkové předměty, u nichž lze uplatnit dva typy existujících formátů položek (výběr z nabízených odpovědí a tvořené otázky), nicméně produkt je zatím využíván pouze pro angličtinu. Pro testovací potřeby jiných než jazykových předmětů by bylo nutno databázi naplnit položkami, což není triviální úkol. Již se však pracuje na vytvoření další instalace pro potřeby Katedry aplikované matematiky a informatiky na Ekonomicko-správní fakultě.

K testování ve velkém dochází v případě studentů z celouniverzitního Centra jazykového vzdělávání před každým semestrem, v každém semestru se pak ještě dvakrát testují studenti v rámci vstupního

a závěrečného testu dvou masových on-line předmětů. Opakované testování po uplynutí jisté doby slouží také k ověřování spolehlivosti testu. V období mezi testovacími vlnami dochází k údržbě a dalšímu rozvoji testu, který je po skončení evropského projektu již druhým rokem financován z Fondu rozvoje Masarykovy univerzity.

V rámci první inovace v roce 2014 byl software doprogramován tak, aby reflektoval nově vzniklé potřeby učitelů a českých i zahraničních studentů. V projektu COMPACT například nebylo zapotřebí, aby studenti měli možnost vícejazyčného nastavení, protože projekt byl určen výhradně českým studentům. V praxi se ale ukázala nebytnost překladu instrukcí u všech položek do angličtiny, protože zahraniční studenti, kterých každým rokem přibývá, si s nimi nevěděli rady. Student má nyní při vstupu do systému možnost volit mezi češtinou a angličtinou a celé prostředí, veškeré instrukce před testem, během testu i po něm, včetně výsledku testu se zobrazí v angličtině. Anglicky jsou ale uváděny i parametry, filtry pro vyhledávání a další informace, což je potenciálně důležité pro případ, že by v budoucnu nebyli autory nových položek pouze česky hovořící pracovníci, nebo by o sdílení projevila zájem i zahraniční akademická pracoviště.

Z hlediska rozvoje dalších funkcionalit testu jsme v prvním inovačním období v roce 2014:

- zpřesnili parametr C (penalizace za hádání) u otázek výběru z několika možností;

Tato funkcionalita byla doprogramována na základě odborného doporučení doc. Mgr. Zuzany Hübnerové, Ph.D., z Ústavu matematiky Fakulty strojního inženýrství VUT v Brně tak, aby bylo možné lépe položky kalibrovat.

- vytvořili prostor, kam lze vpisovat k položkám poznámky;

Nástroj umožňuje učiteli zapisovat poznámky přímo k jednotlivým položkám na místo pro studenta neviditelné. Je to důležitá funkcionalita pro případný výzkum nebo ověřování spolehlivosti.

- zajistili, aby tatáž osoba při skládání testů v různých časových intervalech nedostala stejnou otázku;

Při současném počtu položek (přes 3000) se tato funkcionalita dostala do popředí zájmu a slouží k přesnějšímu rozboru znalostí/neznalostí studenta.

- implementovali kvalitnější editor otázek, který umožňuje používat různé typografické prvky (různé fonty, barvy, velikost, řez písma) a dovoluje vkládat do otázek obrázky a videa;

- rozšířili filtr otázek;

Nyní je možné lépe filtrovat podle tagů, které u každé otázky označují typ gramaticko-lexikálního jevu, podle formátu otázky, instrukcí, podle textu, který otázka obsahuje, nebo naopak neobsahuje a samozřejmě podle kvality a dalších parametrů položky (citlivost, obtížnost, počet studentů, jimž tato otázka byla generována). Toto rozšíření také zahrnuje vytvoření pokročilého filtru uživatelů tak, aby bylo možné i bez přímého přístupu do databáze snadno vyhledat studenty s podezřelými výsledky.

- vytvořili možnost editace instrukcí před zadáním konkrétního testu a textu po skončení testu;

V předchozí verzi testu, která byla daná požadavky projektu COMPACT, byla jedna instrukce na začátku pro všechny, kdežto nyní lze jednotlivé testy individualizovat a každý z nich může fungovat zcela samostatně.

- naprogramovali možnosti zpětného uznávání dalších správných odpovědí na tvořené otázky s následným přepočtem parametrů;

Pokud se v předchozí verzi adaptivního testu zjistilo, že studenti při vyplňování vymysleli další odpověď, která autora položky nenapadla, ale je také správná, bylo nutné celou položku resetovat a opět dlouhodobě pretestovat, minimálně jedním stem testantů. Dnes to funguje prostřednictvím přepočtu, který zahrnuje i výsledky s další možnou správnou odpovědí.

- umožnili trvalé uložení výsledků testu tak, aby se k nim studenti mohli vracet, případně si je vytisknout později, nikoli jen okamžitě po vyplnění testu a jeho zhodnocení.

Cílem inovace adaptivního diagnostického testu pro rok 2015 je pokračovat v průběžném plnění databáze novými testovými položkami a upravit test, především pak jeho autentizační rozhraní tak, aby bylo možné jeho sdílení v rámci dalších vysokých škol, které by o test projevíly zájem. Software bude podle plánu dále doplněn o dílčí procvičovací moduly pro remediální potřeby studentů.

Využití získaných dat k diagnostickým účelům

Bez velkých ambicí na kvantitativní výzkum lze díky našemu adaptivnímu testu analyzovat řadu gramaticko-lexikálních jevů v souvislosti s tím, nakolik jsou studenti při jejich řešení úspěšní, jinými slovy, nakolik mají tyto jevy zvládnuté.

Test poskytuje velké množství diagnostických dat nejen pro samotné studenty, ale i pro vyučující, kteří z výsledků mohou snáze určit, na který z jevů zaměřit při výuce pozornost, případně jaké další studijní materiály nabídnout skupinám i jednotlivcům ke zvládnutí konkrétních neznalostí.

Na základě rozhovorů se studenty bychom mohli dospět k názoru, že jedním z největších strašáků jsou tradičně podmínkové věty, ale podle naší zkušenosti s konkrétními gramaticko-lexikálními jevy této databáze jsou však mnohem větším problémem:

- budoucí čas po *if* a *when* v předmětných větách;
- časové věty;
- slovosled při tvoření nepřímé otázky;
- vztažné věty;
- vazby některých sloves, např. správná předložka se slovesem *arrive*, vazby slovesa *suggest*.

Výsledky z databáze nám umožňují podívat se na jednotlivé jevy podrobněji a svá zjištění zobecnit. Může nás například zajímat, která část podmínkového souvětí studentům dělá největší problémy, zda jsou pro studenty obtížnější položky výběrové, kde student může odpověď pouze natipovat, či položky tvořené, u nichž může zase jaksí obejít skutečnost, že chceme vědět, zda ví, že v předmětných větách lze po spojce *if* budoucí čas použít

Problémy s okrajovými oblastmi jazykového spektra

Pro potřeby konkrétního testu, jehož úkolem je rozlišit studenty, kteří mají úroveň alespoň B1 a vyšší, od studentů pod touto úrovní, to není problém, ale obecně by bylo dobré mít test, který měří znalosti v celém jazykovém spektru.

Pro získání spolehlivého měření mezi A1 a A2 nemáme vhodnou cílovou skupinu testantů, protože takto nízká úroveň se u vysokoškoláků vyskytuje jen ojediněle.

Pro získání spolehlivého měření nad B2 jsme zase limitovaní formátem položek, protože uživatelé jazyka na úrovni C1 by měli rozumět i nestrukturovanému projevu, orientovat se v pořadech rádia a televize, rozumět a vcítit se do literárních textů, rozumět odborným textům, flexibilně komunikovat a vyjadřovat své myšlenky jasně a bez obtíží, měli by být schopni jasně a podrobně hovořit o všech možných tématech. Uživatelé jazyka na úrovni C2 by navíc měli být schopni číst složité texty i literární díla a pojednání s abstraktním zabarvením, při konverzaci by měli umět vyjadřovat jemné významové odstíny, používat idiomatické vazby.

Z výše uvedených zásad dokumentu Rady Evropy je jasné, že ověřit tyto znalosti a dovednosti lze v počítačem řízeném testu jen velmi obtížně, zvláště nemůžeme-li zařadit komplexnější položky typu čtení delších textů s porozuměním či *cloze test*. Zobrazovat výsledky předpokládané úrovně C2 by tudíž ani nemělo smysl, proto jako nejvyšší možnou úroveň uvádíme C1 plus. Výsledky C1 a C1 plus pouze naznačují, že testant má (převážně) pasivní znalosti gramaticko-lexikálních jednotek směřujících k úrovni C, která je na některých fakultách nastavena jako cílová.

Nicméně existují skupiny položek, které jako typ vykazují velmi vysoké rozlišovací schopnosti a vysokou obtížnost. Jedná se především o transformace a vybrané položky typu vzdálených asociací. Zatímco položky typu větné či slovní transformace jsou běžně využívány, a není proto nutné se o nich nějak podrobněji zmiňovat, experimentální využití vybraných položek z testu vzdálených asociací pro testování jazykových dovedností je, podle našeho názoru, něco nového, dosud nedostatečně prozkoumaného.

Test vzdálených asociací

Test vzdálených asociací (RAT) je test kreativity, který se používá k určení lidského tvůrčího potenciálu od začátku 60. let, kdy s touto myšlenkou a na jejím základě vytvořenými položkami přišel Sarnoff Mednick. Spočívá v tom, že testované osobě jsou předložena tři běžná slova, u kterých není na první pohled zřejmá souvislost, a jejím úkolem je doplnit slovo čtvrté, které s nimi nějakým způsobem souvisí. Původní Mednickova podoba testu RAT (Mednick, 1962) je tvořena 30 položkami, ale v roce 2003 publikovali Jung-Beeman a Bowden studii, poskytující normativní data pro novou sadu dalších 144 položek. Na internetu lze nalézt inspiraci pro tvorbu vlastních triád.

Vzhledem k tomu, že asociace mohou být sémantické nebo idiomatické, zajímalo nás, zda je možné některé položky z těchto zdrojů aplikovat i jako ukazatel jazykové úrovně. Vycházeli jsme z toho, že student musí znát idiomy/kolokace, aby byl schopen například z triády *rocking – wheel – high* odvodit správné řešení *chair*, a že prokázání znalosti idiomatických kolokací je známkou vysoké úrovně jazykových dovedností, což jiný typ testových položek pro počítačové použití není schopen prokázat. Experimentálně jsme tedy do režimu pretestu zařadili celkem 56 položek, z nichž 29 vykazuje nadprůměrně vysokou citlivost a z pochopitelných důvodů i vysokou obtížnost, kdežto 19 se ukázalo jako nevyhovujících především z důvodů nedostatečné citlivosti a příliš vysoké obtížnosti. Zbývajících 8 je stále ještě v pretestovacím režimu a v zařazení mezi ostré položky jim při vysoké citlivosti brání především příliš vysoká obtížnost. Počet položek tohoto typu budeme postupně doplňovat a k celému experimentu doplníme během doby data kvantitativního výzkumu.

Literatura

ALTE Can Do statements and the CEFR. <http://www.cambridgeesol.org/about/standards/can-do.html>, duben 2015.

Bowden, E. M. – Jung-Beeman, M.: *Normative data for 144 compound remote associate problems*. <http://groups.psych.northwestern.edu/mbeeman/pubs/BRMIC.pdf>, duben 2015.

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf, duben 2015.

Mednick, S. A.: *Associative Basis of the creative process*. *Psychological review*, 69 (3), 1962, s. 220–232.

Summary

The paper describes the origin, development and practical use of an online adaptive language test focusing on grammar and lexis which is suitable both for demonstrating language proficiency in English by the CEFR standards and for diagnosing grammatical and lexical problems in individual students. The items are selected into a specific instance for each individual student and each instance is based on the level of the previously answered questions. The items in the bank are continually calibrated according to the three-parameter item response theory model (IRT). The test has been passed by nearly forty thousand students in the span of six years, and, thus, we can offer some generalized results. The paper also deals with the analysis of errors in English made by Czech university students and addresses the issue of how to verify a high level of language proficiency using formally simple items.

GRAMATIKA A JEJÍ ZASTOUPENÍ VE VYSOKOŠKOLSKÉ VÝUCE

Mgr. Sylvie Vondráková

Západočeská univerzita v Plzni, Filozofická fakulta, Katedra románských jazyků, ČR

Gramatika je jednou ze základních složek při vyučování cizího jazyka. Nicméně není složkou jedinou, proto dochází k vzájemnému ovlivňování s dalšími stěžejními disciplínami: fonetikou a fonologií, které studují zvukovou podobu, a lexikologií a sémantikou zabývajícími se slovní zásobou. Význam jednotlivých oborů pro vyučování cizích jazyků se proměňoval v toku času v souvislosti s převládajícími metodickými směry dané doby.

Před reflexí nad pozicí gramatiky v jednotlivých metodických směrech si nejprve položíme otázku, co rozumíme pod pojmem *metoda*. J. Hendrich ji definuje jako „způsob, kterým se snažíme dosáhnout vyučovacími cíli“ (Hendrich et al. 1988, s. 70), J. Průcha jako „postup, cestu, způsob vyučování“ (J. Průcha et al. 1995, s. 265), francouzští didaktici Jean-Pierre Cuq a Isabelle Gruca vymezují pojem *metoda* jako polysémantické slovo označující učební materiál zahrnující jednu nebo více úrovní, v druhém významu je termín chápán jako způsob, jak vyučovat a učit se, jedná se tedy o soubor technik ve třídě (Cuq – Gruca 2006, s. 253)¹.

Stejně jako existuje řada definic, existuje řada klasifikací jednotlivých metod, které je třídí dle rozdílných hledisek. My se přikláníme ke koncepci R. Choděry a L. Riese (1999), kteří za hlavní kritérium považují míru aproximace metody k cíli. Na základě tohoto kritéria rozlišují dichotomii metod přímých, které jsou založeny na komunikaci a výuce v cizím jazyce, a metod nepřímých, které na komunikaci připravují z teoretického hlediska.

Vznik přímých metod je ovlivněn myšlenkami F. Gouina, který vychází z premisy o nutnosti učit se jazyku v souladu s potřebou člověka komunikovat. Postavení gramatiky je proto v těchto metodách spíše upozaděné, překlad do mateřského jazyka je z výuky téměř (H. Palmer, F. Gouin) nebo zcela vyloučen. Vzorem je spontánní učení identické s osvojením mateřského jazyka u dětí. Učitel zastává roli animátora, průvodce, chyba není považována za prohřešek, ale zdroj informací k další práci. Přímá metoda byla uvedena do výukové praxe počátkem 20. století v reakci na nové potřeby společnosti. K přímým metodám náleží audio-orální metoda, metoda SGAV i v dnešní době preferovaná komunikativní metoda (R. Choděra, – L. Ries 1999, s. 62–65).

Nepřímé metody jsou v protikladu k metodám přímým. Gramatika tedy zastává primární pozici, neboť významnou roli hraje teoretické ovládní gramatických pravidel. Výklad jevů probíhá deduktivně, na základě komparace s mateřským jazykem, často ve výchozím jazyce. Role přímé komunikace ve výuce je naopak sekundární, neboť je nahrazena překladem většinou literárních textů. Typickým příkladem nepřímých metod je metoda gramaticko-překladová, která převládala ve výuce od středověku až do 19. století.

¹ *Le terme de méthode est utilisé dans deux acceptions différentes, mais essentielles, pour désigner: soit le matériel d'enseignement qui peut se limiter à un seul outil ou faire référence à une suite qui prend en charge l'ensemble des niveaux (par exemple, Espaces ou Café crème), soit une manière de s'y prendre pour enseigner et pour apprendre: il s'agit donc d'un ensemble [...] de techniques de classe.*

Aktuální situace

Obecně můžeme konstatovat, že vědní paradigma v současné době představuje metoda komunikativní. Zatímco v gramaticko-překladové metodě zastávala gramatika zásadní úlohu, v aktuální didaktice cizích jazyků je gramatika považována za pomocný prvek, který napomáhá lexikální složce uspořádat jednotlivé lexikální jednotky v rámci promluvy. Převládá tedy názor, že slovní zásoba je z pohledu komunikativní hodnoty významnější, neboť s pomocí slov, byť nesprávně gramaticky uspořádaných, se lze na bazální úrovni dorozumět. Chyby v lexiku jsou z tohoto úhlu pohledu považovány za závažnější než chyby gramatické, neboť brání porozumění ve větší míře. Z této presupozice vyplývá i postoj k výuce gramatiky, která je považována za méně důležitý prvek výuky.

Šetření o postavení gramatiky na vysokých školách

K ověření nebo vyvrácení předpokladu o upozaděné pozici gramatiky a jejím nižším zastoupením ve studijních programech jsme provedli rešerši mezi vyučujícími na vysokých školách. Soustředili jsme se na gramatiku francouzského jazyka, proto jsme zvolili vysoké školy, kde se vyučuje francouzština jako studijní obor.

Výzkumný soubor

Do výzkumného souboru jsme zahrnuli filozofické a pedagogické fakulty, kde se francouzština vyučuje oborově. Celkem se jednalo o sedm pracovišť, konkrétně o Filozofickou fakultu Západočeské univerzity v Plzni, Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, Palackého univerzity v Olomouci a Ostravské univerzity v Ostravě. Z pedagogických fakult jsme zařadili do výzkumného souboru Pedagogickou fakultu Univerzity Karlovy v Praze, Masarykovy univerzity v Brně a Univerzity v Hradci Králové.

Cíle

Naším cílem bylo zjistit:

- a) v jaké časové dotaci je gramatika vyučována v bakalářském a případně navazujícím magisterském programu;
- b) zda je dle názoru pedagogů zastoupena dostatečně, a to z pohledu synchronního i diachronního;
- c) jaká je její pozice oproti jiným jazykovým disciplínám.

Výzkumná metoda

Jako výzkumnou metodu jsme zvolili dotazník, který jsme zaslali celkem sedmi vyučujícím francouzské gramatiky na jednotlivých pracovištích. Čtyři z nich nám zaslali svou odpověď, konkrétně vyučující z Filozofické fakulty Západočeské univerzity v Plzni, Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, Palackého univerzity v Olomouci a Ostravské univerzity v Ostravě. Jedná se o zkušené pedagogy, neboť dva z nich mají praxi ve výuce gramatiky na vysoké škole v rozsahu 4 až 10 let, jeden z pedagogů vyučuje více než 11 let. S výjimkou jediného z nich se všichni ve své disertační práci zabývali problematikou gramatiky a pokračují v této oblasti i ve své badatelské a publikační činnosti. V popředí

jejich zájmu stojí témata morfologická i syntaktická, která nahlíží ve vyrovnané proporcii z pohledu lingvistiky a didaktiky.

Výsledky šetření

Jak již bylo anticipováno, jako výzkumný nástroj byl v našem šetření použit dotazník zahrnující 18 položek, které byly rozčleněny do tří okruhů dle vytyčených cílů.

1) První okruh se zaměřil na otázku, v jaké časové dotaci je gramatika vyučována v bakalářském a případně navazujícím magisterském programu.

Výsledky ukázaly, že ve všech případech je gramatika vyučována v bakalářském i magisterském programu. V bakalářském programu je vyučována v prvním a druhém ročníku, pouze na jedné vysoké škole i v ročníku třetím. V navazujícím magisterském studiu je gramatice věnován prostor v prvním ročníku, na jedné z vysokých škol i v ročníku druhém.

Zajímavé rozdíly vyplývají z časové dotace na jednotlivých školách v bakalářském programu. Zatímco na jedné ze škol je v prvním ročníku věnováno gramatice pět 45minutových vyučovacích jednotek za týden, na jiné jsou to jen dvě. Obdobná je situace ve druhém ročníku, kde je rozptyl od dvou do čtyř 45minutových vyučovacích jednotek za týden.

Pro lepší názornost jsme údaje uvedli do tabulky:

Počet vyučovacích jednotek v délce 45 minut za týden						
	1. roč. ZS	1. roč. LS	2. roč. ZS	2. roč. LS	3. roč. ZS	3. roč. LS
VŠ 1	5	3	3	0	0	0
VŠ 2	2	2	2	2	0	0
VŠ 3	4	4	4	4	4	4
VŠ 4	0	2	2	2	0	0

Zároveň jsme spočítali celkový objem vyučovacích jednotek gramatiky v délce 45 minut po dobu tříletého bakalářského studia. Předpokládali jsme pro všechny školy dvanáct týdnů výuky za jeden semestr. Výsledky jsou následující:

	Celkový objem vyučovacích jednotek (45min.) v bakalářském studiu
VŠ 1	132
VŠ 2	96
VŠ 3	288
VŠ 4	72

V magisterském studiu naopak k větším rozdílům v dotaci vyučovacích jednotek gramatiky nedochází. Na všech školách je v prvním ročníku magisterského studia dvouhodinová dotace. Ve druhém ročníku, až na jedinou výjimku, není gramatika vyučována. Přehled vypadá následovně:

	Počet vyučovacích jednotek v délce 45 minut za týden	
	1. ročník magisterského studia	2. ročník magisterského studia
VŠ 1	2	0
VŠ 2	2	0
VŠ 3	2	2
VŠ 4	2	0

Ze získaných dat lze vyvodit, že časová dotace výuky francouzské gramatiky je na jednotlivých vysokých školách odlišná, a to zejména v bakalářském studiu, kde se jednotlivé školy liší až čtyřnásobně (288 hodin až 72 hodin).

2) Ve druhém okruhu otázek jsme sledovali, zda je dle názoru pedagogů gramatika zastoupena dostatečně, a to z pohledu synchronního i diachronního.

V synchronním pohledu panovala shoda, neboť všichni vyučující se vyjádřili, že gramatika je na jejich pracovišti zastoupena dostatečně. Z diachronního aspektu dva z respondentů hodnotili pozici gramatiky ve studijních programech jako setrvalou, dva vidí její pozici jako stoupající.

3) Ve třetím okruhu jsme zkoumali, jaká je dle respondentů pozice gramatiky oproti jiným disciplínám. Z nabízených možností nadstandardní, přiměřené a upozaděné zvolili všichni dotázaní pozici přiměřenou.

Závěr

V našem příspěvku jsme se zabývali pozicí gramatiky, konkrétně gramatiky francouzského jazyka, na jednotlivých vysokých školách v České republice, kde se francouzština vyučuje oborově.

V první části našeho příspěvku jsme se zamysleli nad postavením gramatiky z diachronního hlediska v kontextu metod přímých a nepřímých. Z tohoto pohledu lze implikovat, že tradiční pojetí výuky gramatiky spočívající v prezentaci učiva formou pravidel, paradigmat a jeho následném procvičení již není pro potřeby aktuálního pojetí didaktiky, které preferuje orientaci na žáka a jeho individuální aspekty, dostatečné. Je tedy nutné hledat nové koncepty a přístupy, jak pro žáky učinit gramatické učivo poutavější a funkčnější.

Jednou z možných cest je dle našeho názoru zdůraznění systémové výstavby gramatiky, která může napomoci k rozvinutí logického myšlení u žáků. Zároveň je třeba uvědomit si fakt, že ne všichni žáci jsou schopni zasadit si jednotlivá pravidla do širšího systému, proto je třeba rozvíjet tuto kompetenci postupně přiměřeným dávkováním učiva, aby nedocházelo k tzv. přegramatizování výuky. Vhodná je též cyklická prezentace učiva, kdy dochází k postupnému rozvíjení jednotlivých jevů v různých souvislostech. K širším systémovým poznatkům přispívá také dostatečné procvičení jevů (S. Jelínek 1998, s. 150).

Ve druhé části zaměřené na šetření mezi vyučujícími francouzské gramatiky na vysokých školách jsme se soustředili na postavení gramatiky v rámci kurikula z pohledu samotných vyučujících, zároveň jsme také porovnávali časovou dotaci na jednotlivých školách. Výsledky neodpovídaly naší presupozici o upozaděné roli gramatiky, naopak se většina respondentů domnívala, že zastoupení gramatiky je přiměřené a má setrvalou nebo stoupající tendenci. Zajímavá byla také komparace celkové časové dotace vyučovacích jednotek gramatiky na jednotlivých vysokých školách, kde byly zejména v bakalářském studiu zjištěny značné rozdíly.

Literatura

Cuq, J.-P.- Gruca, I.: *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble, Presses universitaires de Grenoble 2006.

Hendrich, J. a kol.: *Didaktika cizích jazyků*. Praha, Státní pedagogické nakladatelství 1988.

Choděra, R. - Ries, L.: *Výuka cizích jazyků na prahu nového století*. Ostrava, Ostravská univerzita 1999.

Jelínek, S.: *Gramatika, žáci a učitelé při vyučování cizím jazykům*. Cizí jazyky. 1998/99, č. 9–10,

s. 150–151.

Průcha, J. – Walterová, E. – Mareš, J.: Pedagogický slovník. Praha, Portál 1995.

Summary

The paper deals with the position of grammar, specifically the grammar of the French language at various universities in Czech Republic, where French is taught as branch of study.

In the first part of our paper we reflect on the status of grammar from diachronic perspective in the context of direct and indirect methods.

The second part deals with the research among teachers of French grammar at universities, we focused on the status of grammar in the curriculum from the perspective of the teachers at the same time, we also compared the time allocated to grammar at individual schools.

The results did not correspond to our presupposition of a minority role of grammar, on the contrary the majority of respondents means that the representation of grammar is adequate and has sustained or ascending tendency.

Interesting was also a comparison of the total time allocated to teaching grammar units at various universities, which were mainly in the bachelor study found considerable differences.

ZAČLENĚNÍ VÝUKY A TESTOVÁNÍ GRAMATIKY VE VZDĚLÁVACÍM KONCEPTU ODBORNÉHO NĚMECKÉHO JAZYKA NA ŠAVŠ

PhDr. Martina Žáčková

Škoda Auto Vysoká škola o. p. s., ČR

Úvod

„S didaktikou cizích jazyků těsně souvisí teorie příslušného jazyka, který je vyučován“¹ – v našem případě germanistika v kontrastivním postavení k bohemistice.

Lingvistika poskytuje didaktice výuky cizích jazyků poznatky o cílovém jazyce dané výuky v míře, která je didaktikou cizích jazyků požadována. Způsob a míra využívání lingvistiky při řízení cizojazyčného učení je tedy dána potřebami, jež vymezily potřeby a cíl jako didaktické kategorie příslušné cizojazyčné výuky. Odborně orientované vysoké školy, mezi něž patří i Škoda Auto Vysoká škola (dále jen ŠAVŠ), se musí v rámci podpory mobility svých absolventů na pracovním trhu více soustředit na zlepšení cizojazyčné výuky a orientovat ji především na rozvoj odborného jazyka. Odborný jazyk můžeme chápat jako soubor všech jazykových prostředků, které používá daný obor. Jazykové prostředky typické pro daný odborný jazyk se nemusí vyskytovat v obecném jazyce ani v oblasti jiné odbornosti. Mezi jazykovými prostředky při odborně orientované výuce cizího jazyka má odborná terminologie společně s gramatikou velmi důležité místo. Podle Trousilové „předpokládá terminologie daného oboru znalost a osvojení obecně vědního charakteru v rovině lexikální, gramatické, fonetické a pravopisné, popř. znalost jazykových prostředků, které spadají do oblasti obecných rysů odborného stylu v rovině lexikálně gramatické“.²

Při výuce odborného jazyka je tedy vedle využívání vhodných didaktických postupů nutno zaměřit se i na vymezení terminologického základu a zabývat se morfologickou, syntaktickou i stylistickou stránkou cílového jazyka. Na zvládnutí odborného jazyka však nestačí pouze získané jazykové znalosti, je potřeba i získání přehledu v daném oboru.

Z hlediska tohoto příspěvku se zaměřím na tyto aspekty:

- výukový koncept německého odborného jazyka na ŠAVŠ;
- morfologické a syntaktické jevy v německém odborném stylu;
- stylistické hledisko – specifikace odborného stylu.

Výukový koncept německého odborného jazyka na ŠAVŠ

ŠAVŠ je školou ekonomickou, hlavním oborem je studijní program *Ekonomika a management*. Studenti mají možnost absolvovat jak profesní bakalářský, tak i navazující magisterský studijní program formou denního či kombinovaného studia. ŠAVŠ je firemní škola, tzn. s úzkým napojením na mezinárodní firmu a nadnárodní firemní prostředí. Tohoto spojení mohou studenti využívat již během studia, kdy absolvují povinnou semestrální praxi, popřípadě získáním praktikantských míst v jednotlivých odděleních firmy či u firem dodavatelských.

¹ Choděra, R. – Ries, L.: *Výuka cizích jazyků na prahu nového století*. Ostrava, Ostravská univerzita 1999, s. 47.

² Trousilová, E. – Hřebíčková, S.: *Problematika odborného jazyka při přípravě dospělých*. Praha, Universita Karlova 1990, s. 107.

Zaměření studijního programu, povinnost absolvovat odborný předmět v cizím jazyce a právě i zmiňované spojení s praxí, během které studenti již své jazykové znalosti potřebují a uplatňují, či pozdější aktivní využívání jazyka v pracovním procesu jsou atributy, které určují náplň jazykové přípravy na ŠAVŠ.

Koncept výuky odborného německého jazyka na ŠAVŠ staví na vstupních jazykových znalostech obecného jazyka nastupujících studentů (B1/B2 dle SERR). Propojuje roviny odborného (ekonomického) a profesního jazyka a je koncipován monotematickým pojetím výuky v modulovém systému. Studenti pracují v modulu na jednom odborném tématu po dobu celého semestru. Odborné téma je rozčleněno do čtyř na sebe navazujících kapitol, obsah a rozsah byl zkontrolován s vyučujícími daného odborného předmětu. Obsah jednotlivého výukového modulu je přesně určen sylabem, který vlastně obsahuje výukový program pro daný modul. Obsah vymezuje tematickou (odbornou) část, dále je stanoveno gramatické učivo a komunikativní pojetí odborného jazyka je základním principem tvorby sylabů a jim metodicky přizpůsobeným výukovým materiálům.

Mezi jazykovými prostředky při odborně orientované výuce cizího jazyka má odborná terminologie společně s gramatikou velmi důležité místo. Vytváření a růst odborné slovní zásoby je charakteristickým rysem odborného vyučování a je nedílnou podmínkou odborného vyjadřování. Znalost samotných termínů však nestačí, neméně důležité je i zapojení termínů do textů či aktů promluv. Hasilová uvádí, že „užití termínu spoluvytváří odborný styl až v kontaktu s jinými složkami sdělení a že k odbornému textu patří i příslušné morfologické tvary, syntaktická spojení a další charakteristické stylové prostředky“.³

Morfologické a syntaktické jevy v německém odborném stylu

V odborném stylu hovoříme tedy nejenom o volbě vhodných lexikálních jednotek, ale i o vhodném používání morfologicko-syntaktických prostředků, které napomáhají k jednoznačnému pochopení a návaznosti textu či sdělení a vylučují rozličné nepřesné interpretace. Z hlediska výuky je třeba se na morfologické a syntaktické jevy charakteristické pro daný odborný jazyk také zaměřit, protože se v obecném jazyce méně užívají a z hlediska odborného vyjadřování je nutno na ně upozornit a také je nacvičit, aby si je studenti uvědomovali při receptivních činnostech a aktivně používali v produktivních činnostech, tzn. v ústním i písemném projevu.

„K jevům, které jsou pro německý odborný jazyk příznačné a nejčastěji používané, patří v syntaktické úrovni poměr počtu vět souřadných – podřadných, dále pak ve větách celých pasivní konstrukce, opis pasiva, gerundivum, rozvitý participiální přívlástek, nominální vazby, nepřímá řeč vyjádřená konjunktivem I.“⁴

Ve vlastní výuce se nejvíce zaměříme na to, aby studenti aktivně zvládli slovosled u vět hlavních a vedlejších, receptivní i produktivní používání pasiva, tzn. rozumět pasivním konstrukcím při práci s odbornými texty a používání pasivních tvarů při ústním projevu. Tvary pasivních konstrukcí jsou v odborném stylu nutností, v německém odborném stylu jsou velmi frekventovány a z hlediska častosti používání je dobré znát i další možnosti tvoření konkurenčních pasivních forem. Ve výuce seznamujeme

³ Hasilová, H.: *Lingvodidaktické problémy výuky odborného vyjadřování v němčině*. Praha, Karolinum 2011, s. 57.

⁴ Hasilová, H.: *Lingvodidaktické problémy výuky odborného vyjadřování v němčině*. Praha, Karolinum 2011, s. 50–52.

studenty s tvary průběhového i stavového pasiva, s převáděním vět aktivních na věty pasivní a naopak, či nahrazování forem pasivních vět infinitivními vazbami s *zu*.

Při výuce upozorňujeme také na slovesný tvar gerundivum, které je tvořeno z příčestí přítomného a částice *zu*, kdy v této vazbě vyjadřujeme nutnost, dále nacvičujeme i participiální vazby, které vycházejí ze znalosti tvarů participia I. a II. a které konkurují vedlejší větě přívlastkové. I u těchto gramatických jevů se snažíme nejen o pasivní porozumění, ale i používání při produktivních řečových činnostech.

Velmi obtížné pro studenty je uvědomit si používání konjunktivu I., kdy nahrazujeme tímto tvarem přímou řeč, v tomto případě se proto ve výuce koncentrujeme jen na uvědomění si této situace při receptivní činnosti, tzn. při čtení odborného textu.

Vysvětlení, procvičování i opakování morfologicko-syntaktických jevů, ať formou práce s odborným textem či na různých cvičeních procvičujících jednotlivý gramatický jev, je nedílnou součástí odborné jazykové výuky. Také je vhodné vytvářet morfologicko-syntaktická cvičení s příslušnou odbornou slovní zásobou a postupně tak spojovat lexikální a gramatickou složku cílového jazyka v kompaktní celek a systematicky touto formou, tzn. od seznámení se přes nácvik a následnou automatizaci, dojít k produktivnímu používání daného lexika či gramatického jevu.

Stylistické hledisko – specifikace odborného stylu

Odborný styl je jeden z funkčních stylů a má mnoho variant. Hendrych uvádí: „Rozhodujícími činiteli pro odborný styl by vždy měly být především téma a cíl, jemuž má projev sloužit, jakož i adresát (čtenář či posluchač), jemuž je projev určen“.⁵ Právě z hlediska tématu, cíle a adresáta je nutno rozlišovat mezi projevem odborného stylu mluveného (např. přednáška, diskuze, ústní referát) či písemného (odborný článek, studie, písemný referát, aj.). V projevech odborného stylu se odráží autorovy znalosti, postoje k danému tématu i jazyková vyspělost.

Při tvorbě odborných projevů v cizím jazyce je tedy nutno respektovat:

- již zmíněnou specifickou terminologii i význam slovních spojení v daném oboru;
- upřednostňování morfologických jevů či syntaktických zvláštností charakteristických pro odborné vyjadřování;
- další aspekty, které mají v odborném stylu svoji funkci. Odborné projevy mají ve všech svých formách přesně, jasně a uspořádaně informovat o poznatcích v daném tématu, aby adresát vnímal správně sdělené informace a mohl k nim zaujmout správné stanovisko.

Hasilová také pojednává o charakteristice odborného německého stylu, kdy poukazuje na to, že německé odborné texty jsou méně čtivé a čtenář musí vynaložit jisté úsilí, aby textu porozuměl. Texty mají poskytovat čtenáři především znalost, teorii a látku k uvažování. Čtivost odborného textu se právě často ztrácí porušováním lineárnosti textu, složitostmi v syntaktické rovině, velkým výskytem pasivních a neosobních konstrukcí, velkým výskytem složených tvarů.⁶

Z hlediska výuky odborného jazyka v terciární sféře vzdělávání, tedy v našem případě na vysoké škole, by měl učitel při výuce žáky na charakteristiku odborného stylu cílového jazyka upozornit a žáci by měli mít v rámci výuky prostor, aby si rysy odborného vyjadřování uvědomovali nejen při práci s odbornými

⁵ Hendrych, J. a kol.: *Didaktika cizích jazyků*. Praha, SPN 1988.

⁶ Hasilová, H.: *Lingvodidaktické problémy výuky odborného vyjadřování v němčině*. Praha, Karolinum 2011, s. 61.

a autentickými texty, ale aby je i postupně začleňovali do svého vlastního produktivního písemného i ústního projevu.

Rozvoj produktivních jazykových dovedností ve výuce odborného jazyka je v současné době silnější než dříve, dříve byl odborný jazyk spíše chápán pouze jako prostředek pro získávání informací při čtení odborné literatury, takže byl převážně zaměřen na receptivní znalost. Jazykové dovednosti je ale třeba chápat v jejich vzájemných souvislostech, tzn., že rozvoj jedné dovednosti přispívá i k rozvoji dovedností ostatních, např. praxe ve čtení a psaní jistou měrou podporuje rozvoj mluveného projevu, či nácvik mluvení má pozitivní vliv na písemné vyjadřování. Posun vedení výuky odborného jazyka na vysokých školách nefilologického zaměření přes četbu odborných textů až k písemnému a ústnímu projevu je podle Hasilové velmi užitečný jak pro studentovu budoucí praxi, tak z hlediska vyučovacího procesu. Tento posun umožňuje aktivní práci s jazykovými prostředky, takže napomáhá k jejich fixaci a pohotovému užívání, dále umožňuje rozvoj myšlení studenta v cílovém jazyce a možnost výběru různých variant vyjádření se k dané problematice.⁷

Nejčastěji se ve vlastní výuce koncentrujeme při předávání vstupních informací o odborném tématu na práci s odbornými a autentickými texty a jako výstup je upřednostňován ústní projev studenta v daném odborném tématu, ať již formou referátu (tzn. informovat o daném tématu) či diskuze.

Závěr

Z výše uvedeného textu je patrné, že podíl gramatiky ve výuce odborného německého jazyka na ŠAVŠ je více zaměřen na gramatické jevy příznačné pro německý odborný styl a na integraci těchto znalostí do produktivních řečových činností studentů. Tomuto záměru odpovídá i testování gramatiky, kdy v jednotlivých modulech je sice formou písemného testu prověřován daný gramatický jev předepsaný sylabem, avšak při testování produktivní části je gramatika pouhou součástí standardizovaných kritérií pro hodnocení studentova výkonu. Standardizovaná kritéria při produktivních řečových činnostech jsou následující:

- *Obsahová přiměřenost ústního projevu v daném tématu*

(zpracování tématu s ohledem na cíl, věcná znalost tématu, srozumitelnost, prezentace tématu);

- *Plynulost a logická návaznost ústního projevu*

(navázání částí řečových promluv, výslovnost, intonace);

- *Rozsah a významová správnost lexikálních jednotek*

(použití vhodných lexikálních jednotek, odborné pojmy, slovní obraty typické pro dané odborné téma);

- *Správnost v gramatice, syntaxi, výslovnosti a intonaci*

- *Zvládnutí námitek v dané situaci*

(schopnost reagovat na podněty, vypovídací hodnota odpovědí vzhledem k zadání, schopnost zvládnout námítky za využití správných jazykových prostředků);

- *Neverbální komunikace.*

⁷ Hasilová, H.: *Lingvodidaktické problémy výuky odborného vyjadřování v němčině*. Praha, Karolinum 2011, s. 67.

Závěrem je možno konstatovat, že nikoliv gramatická správnost, ale umění komunikovat v cizí řeči svého oboru je pro studenty vysokých škol nefilologického zaměření prioritní a koresponduje se skutečností, že v současné době chápeme jazyk především jako nástroj dorozumění. „Cílem výuky není osvojení si znalosti daného cizího jazyka, ale osvojení si dovednosti tímto jazykem komunikovat.“⁸

Literatura

Hasilová, H.: *Lingvodidaktické problémy výuky odborného vyjadřování v němčině*. Praha, Karolinum 2011.

Hendrych, J a kol.: *Didaktika cizích jazyků*. Praha, SPN 1988.

Choděra, R.: *Didaktika cizích jazyků*. Praha, Academia 2006.

Choděra, R.: *Didaktika cizích jazyků na přelomu staletí*. Praha, Editpress 2001.

Malíř, F.: 33 poznámek k pedagogice, didaktice cizích jazyků a didaktice angličtiny. *Cizí jazyky*, 2007/2008, roč. 51, č. 3.

Trousilová, E. – Hřebíčková, S.: *Problematika odborného jazyka při přípravě dospělých*. Praha, Universita Karlova 1990.

Summary

The paper addresses the integration of the grammar modules for German language taught at SAVS. The grammar is divided into separate modules focusing on morphology and syntax which are characteristics of the scientific and professional aspect of the German language. The students are integrating these skills into productive skills.

⁸ Malíř, F.: 33 poznámek k pedagogice, didaktice cizích jazyků a didaktice angličtiny. *Cizí jazyky*, 2007/2008, roč. 51, č. 3, s. 4.