

Univerzita Karlova
Ústav jazykové a odborné přípravy

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

Sborník z mezinárodní konference



Poděbrady, 19.–20. 6. 2018

Vydal Ústav jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy v roce 2019

Editorka: PhDr. Zuzana Janíková

Grafická úprava a korektura: Mgr. Tereza Picková

© Univerzita Karlova, Ústav jazykové a odborné přípravy

ISBN 978-80-87238-13-4

OBSAH

Valentina Belousova Čeština v odborné komunikaci: testování oborových dovedností v rámci bakalářské zkoušky	5
Šárka Blažková Sršňová Česká numeralia v anamnéze pacienta se zřetelem k výuce zahraničních mediků	15
Jitka Cvejnová Hodnocení zvukové realizace ve zkoušce z češtiny pro trvalý pobyt na úrovni A1	25
Ioana Kocurova-Giurgiu Put the fun back in f(u)ncial English	32
Kateřina Kučerová, Ivana Mrozková Holistický přístup při hodnocení produktivních dovedností v testech s vysokým impaktem na další kariéru testovaných	46
Ivana Mičínová Estuary English – přechodná móda, nebo budoucnost?	53
Francesco Muto, Ludmila Koláčková Understanding and addressing the psychological factors that influence language education at the Language center of the University of Defence in Brno	69
Zdeňka Suchá Slovní bohatství v odborných textech rodilých a nerodilých mluvčích češtiny	77

ÚVODEM

Elektronický sborník představuje příspěvky účastníků mezinárodní konference Současné výzvy ve výuce a testování cizích jazyků včetně češtiny pro cizince. Konferenci již tradičně uspořádalo Výzkumné a testovací centrum Ústavu jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy. Konferenci, která proběhla ve dnech 19.–20. června 2018 v Poděbradech, navštívili odborníci z tuzemských i zahraničních vysokoškolských pracovišť a jazykových center.

Cílem konference bylo umožnit diskusi o současných výzvách, které výuka a testování cizích jazyků přináší, a reflektovat témata a metody spojené s touto problematikou. Jednotlivé příspěvky korespondovaly s tematickými okruhy:

- fonetická kompetence,
- jazyk v odborné komunikaci,
- zkoušky pro specifické účely.

Sborník obsahuje v abecedním pořadí podle příjmení příspěvky těch autorů, kteří projeví zájem o jejich publikování. Recenze těchto příspěvků včetně doporučení k úpravám se ujala Mgr. Petra Foretová, Ph.D. U cizojazyčných příspěvků se recenze týkala pouze obsahové stránky příspěvku.

Autoři odpovídají za obsahovou i jazykovou správnost svých příspěvků. Cizojazyčné texty včetně resumé neprošly jazykovou korekturou.

Zuzana Janíková

ČEŠTINA V ODBORNÉ KOMUNIKACI: TESTOVÁNÍ OBOROVÝCH DOVEDNOSTÍ V RÁMCI BAKALÁŘSKÉ ZKOUŠKY

CZECH IN PROFESSIONAL COMMUNICATIONS: SKILLS TESTING IN THE BACHELOR EXAM

Valentina Belousova

Abstrakt

Příspěvek shrnuje zkušenosti s výukou češtiny na dvou fakultách Moskevské státní univerzity – Fakultě historické a Fakultě žurnalistiky – a zamýšlí se nad problémy uplatnění češtiny v návaznosti na oborovou specializaci studentů. V průběhu třetího a čtvrtého ročníku bakalářského studia je každý student povinen absolvovat kursy dvou cizích jazyků zakončené zkouškou. Čeština je volitelným předmětem – povinně volitelným pro historiky a výběrově volitelným pro žurnalisty. Profily studentů se také výrazně liší. Cílem tohoto příspěvku je nejen poskytnout stručné informace o současných osnovách pro výuku ČCJ a rozdílech v jazykových dovednostech studentů různých oborů, ale představit i další možnosti pro prohlubování jazykových znalostí studentů s důrazem na rozvíjení schopnosti komunikovat na odborné úrovni ve svém oboru. Závěr příspěvku se zaměřuje na prezentaci vybraných materiálů bakalářských zkoušek pro nastávající žurnalisty a historiky.

Klíčová slova: bakalářská zkouška, čeština pro cizince, odborná způsobilost

Abstract

The paper deals with the problematic question of teaching Czech at two faculties of the Moscow State University - Faculty of History and the Faculty of Journalism. Attention is also devoted to the Czech application in relation to the specialization of students. During the third and fourth year of a bachelor's degree program, each student is required to complete courses in two foreign languages. Czech is an optional subject - obligatory optional for historians and non-compulsory subject for journalists. Student profiles are also very different. The aim of this paper is not only to provide brief information about differences in the language skills of students, but also to introduce other possibilities for developing their ability to communicate at a professional level. The final part of the paper focuses on the presentation of selected bachelor exam materials for future journalists and historians.

Keywords: Bachelor Exam, Czech for Foreigners, Professional Competence

Úvod

Na Moskevské státní univerzitě je čeština zařazena do studijních plánů několika humanitních fakult. Nejde jen o obory „bohemistika“ na Filologické fakultě a „lingvistika a mezikulturní komunikace“ na Fakultě cizích jazyků a regionálních studií – pro své specifické účely potřebují češtinu také studenti žurnalistiky a Historické fakulty. V tomto příspěvku se zamyslím nad vztahem mezi cílem a obsahovou náplní studijního programu kurzu na jedné straně a strukturou a obsahem zkoušky na straně druhé. Budu se věnovat především problematice uplatnění češtiny v návaznosti na oborovou specializaci studentů. Otázka zní: jak lze v rámci standardní bakalářské zkoušky ověřit oborové dovednosti studentů, jejichž profily se výrazně liší?

Profily studentů

Cílem bakalářského studia historie je získat přehled o dějinách od pravěku až po současnost, osvojit si metody historické práce, seznámit se s historiografií a naučit se pracovat s historickými prameny. Ve třetím ročníku studenti profilují své zájmy, a začíná jejich oborová specializace. Pro ty, kteří se přihlásí na Katedru dějin jižních a západních Slovanů, se čeština stává tzv. „jazykem oboru“, protože v rámci vybraných kursů student musí pracovat nejen s texty, ale také analyzovat a kriticky hodnotit jejich obsah a být schopný argumentovat svoje názory. Mezi hlavní profesní dovednosti nastávajících historiků patří získání poznatků z historie a příbuzných vědních disciplín, komplexní pohled na historické souvislosti a vývoj světových a českých dějin, rozvoj základních postojů a hodnot, prezentační dovednosti.

Základní odborné způsobilosti studentů žurnalistiky se od budoucích historiků liší, protože absolvent bakalářského programu žurnalistiky disponuje základními znalostmi, dovednostmi a kompetencemi bez ohledu na konkrétní typ média. Zároveň si ale osvojuje speciální kompetence (jsou to především komunikační dovednosti, znalost cizího jazyka, schopnost týmové práce, prezentační dovednosti, flexibilita a používání výpočetní techniky), aby mohl pracovat v konkrétním typu média, na konkrétní pozici, případně v konkrétní tematické oblasti.

V rámci volitelných kursů vybírají studenti Fakulty žurnalistiky češtinu jako druhý cizí jazyk, poněvadž v průběhu třetího a čtvrtého ročníku bakalářského studia je každý student povinen absolvovat kursy dvou cizích jazyků zakončené zkouškou.

Závěrečná zkouška z cizího jazyka pro bakalářské studium

Bakalářská zkouška z cizího jazyka svou koncepcí, strukturou a náplní nekopíruje SERR: skládá se z písemné části (překlad z cizího jazyka do ruštiny) a ústního pohovoru, při němž student prezentuje svou bakalářskou práci a prokazuje zvládnutí práce s cizojazyčnými texty (čtení s porozuměním) a také komunikační dovednosti (diskuse).

Zkouška z češtiny by měla i ve své standardní podobě odpovídat požadavkům studijního programu každé fakulty, ačkoli se výuka liší v mnoha ohledech:

- postavení předmětu „český jazyk“ v kurikulech – povinný seminář // výběrový seminář
- časová dotace – 480 hodin pro historiky // 400 hodin pro žurnalisty
- počet studentů ve skupině – 8–10 historiků // 20 žurnalistů
- učebnice pro začátečníky – Communicative Czech (Rešková, Pintarová, 2007) // Čeština Expres 1,2 (Holá, Bořilová, 2011)
- specifické složky výuky – povinná četba historických dokumentů // videozáznamy zpráv

Ve struktuře a obsahové náplni bakalářské zkoušky je akceptováno ověřování dosažené úrovně takových dovedností, jak orientace v odborném textu a schopnost srozumitelného souvislého ústního projevu na odborné téma. Domnívám se, že nezbytnou složkou odborné způsobilosti je sledování slyšeného projevu a zapsání podstatných informací, právě proto zařazujeme do zkoušky poslech různých typů textů s odborným zaměřením, v nichž je testováno porozumění na základě odpovědí na otázky.

Písemná část bakalářské zkoušky (překlad)

První část písemné bakalářské zkoušky tvoří překlad autentického textu v rozsahu cca 2500 znaků za 90 minut. Časové limity jsou důležité, protože studenti mají možnost používat slovníky. Text musí být oborově přiměřený a umožňovat komplexní kontrolu znalosti slovní zásoby a gramatického systému. Předpokládá se, že všichni studenti mají minimálně úroveň B1 – v posledních dvou semestrech se čeština učí podle stejné učebnice Čeština pro cizince B1 (Kestránková, Kopicová, Šnidaufová, 2010), obtížnost textů se ale vzhledem k oboru mění.

Text č. 1 – Historická fakulta

„Vznik samostatného československého státu na podzim 1918 vnímala většina současníků jako vskutku historickou událost. Vědomí, že stáli u neopakovatelného momentu, který se zdál být kýženým vrcholem národních dějin, vzbudil u řady z nich vážný zájem o hlubší pozadí tohoto procesu. Značné procento Čechů a Slováků se už záhy po 28. říjnu začalo logicky ptát, jaké politické pozadí měla cesta ke státní nezávislosti, jakými konkrétními zákrutami procházel „osvobozenecský boj“ a jakými prostředky se jeho aktérům podařilo dosáhnout naplnění tohoto cíle. V atmosféře všeobecné euforie zkrátka silně stoupla poptávka po přitažlivém obrazu „národní revoluce“ let 1914–1918, jenž by znázorňoval nejen oslavované hrdiny a uplynulé dramatické okamžiky, ale i jejich odpůrce, opovrhované zrádce nebo prostě ty, kteří se měli provinít svou malověrností...“ (Osmičkový rok: Česká politika na počátku první světové války)

Text č. 2/1 – Fakulta žurnalistiky

„Údajný ruský hacker Jevgenij Nikulin, vydaný z Česka do Spojených států kvůli obvinění z útoku na tři technologické firmy, v pátek u soudu v San Francisku řekl, že se cítí nevinný. Informoval o tom deník The New York Times (NYT). Soudkyně poté podle listu stanovila termín dalšího slyšení na příští týden. NYT rovněž citoval amerického ministra spravedlnosti Jeffa Sessionse, který v prohlášení kauzu označil za „hluboce znepokojivé chování opět vycházející z Ruska“. „Nebudeme tolerovat kybernetické útoky. Vyšetřování a stíhání těchto zločinů bude naší prioritou, bez ohledu na zemi, kde mají kořeny,“ dodal Sessions.“ („Necítím se být vinný,“ řekl údajný ruský hacker Nikulin soudu v USA)

Text č. 2/2 – Fakulta žurnalistiky

Vydání ruského občana Jevgenije Nikulina Českou republikou do Spojených států má za cíl ochladit česko-ruské vztahy. Agentuře RIA Novosti to řekl místopředseda jednoho z výborů ruského parlamentu Viktor Vodolackij. Člen Státní dumy také poznamenal, že Česká republika měla o chystané deportaci Rusko informovat. „Vydání našeho občana do Spojených států je činem zaměřeným na další zhoršení vztahů mezi našimi zeměmi. Kvůli Američanům přijali (Češi) samozřejmě takové opatření, které podle mezinárodního práva lze považovat za nepřátelské vůči našim občanům a naší zemi,“ prohlásil Vodolackij, který vede výbor pro SNS, euroasijskou integraci a záležitosti Rusů v zahraničí. (Vydání Nikulina podle člena Státní dumy ochladí česko-ruské vztahy)

Překlad z češtiny do ruštiny by se neměl podceňovat, zvláště překlad písemný, protože studenti obou oborů ve svých rusky psaných kvalifikačních pracích (jak seminárních a ročníkových, tak i bakalářských) potřebují uvést nejen citace z českých zdrojů, ale v některých případech je musí mít také přesně přeložené. I přesto, že na Historické fakultě ani na Fakultě žurnalistiky nepřipravujeme oborové tlumočníky, platí pro hodnocení překladů budoucích historiků a žurnalistů stejné zásady, tj. je nutné zohlednit typ textu, jazykové prostředky a extralingvistické faktory.

„Překlad jako dovednost spočívá ve schopnosti odchýlit se od norem přirozeného vyjadřování nebo je dodržet, tzn. použít přesvědčovací styl u přesvědčovacích textů, dobře strukturovat informativní texty a vyjádřit styl originálu u expresivních a autorských textů; referenční a lingvistické chyby jsou závažnější, ale úspěšnost převodu závisí na přirozenosti vyjadřování“. (Zehnalová a kol., 2015, s. 70).

Při hodnocení adekvátnosti se můžeme zabývat kvalitou překladů buď holisticky, z pohledu kompetencí a poskytování služeb, nebo z pohledu chyb v překladu jako produktu. Holistický přístup je obvykle používán pro mediální texty, přeložené žurnalisty, zatímco analytický se osvědčil pro odborné texty, přeložené historiky. V každém případě ale rozlišujeme chyby podle závažnosti: a) drobné – nemají negativní dopad na význam; b) závažné – mají dopad na význam a nematou příjemce; c) kritické – mají závažný dopad nejen na význam, ale také na užítkovost produktu.

Překlad se hodnotí z hlediska funkční, jazykově stylistické, formální, obsahové a pragmatické adekvátnosti. Větší důraz se klade na jazyk (gramatika, syntax, interpunkce, pravopis), protože jde o zkoušku jazykovou, ale důležitými zůstávají i styl, přesnost a terminologie. Nekonzistentnost s oborovou stylovou příručkou, zbytečné vypouštění a přidávání, nepřesné křížové odkazy, významové chyby a nekonzistentnost užití termínů ovlivňují kvalitu překladu a vyžadují užití širší hodnotící škály, která by měla být kompatibilní se systémem známkování. Pro studijní účely hodnotíme kvalitu překladu takto: adekvátní (A, B) – méně adekvátní, ale přípustný (C, D) – neadekvátní a stěží tolerovatelný (E) – neadekvátní (F).

Písemná část bakalářské zkoušky (poslech)

Při bakalářské zkoušce se ověřování dosažené úrovně zaměřuje pouze na ty dovednosti, které byly v průběhu kursu rozvíjeny. I když tato zkouška svou koncepcí nekopíruje SERR, respektuje základní princip, charakterizující úroveň a způsob komunikace uživatele jazyka na rozdíl od znalosti gramatických pravidel a morfologických struktur, což je zvláště důležité pro „prahovou úroveň“ B1. „Samostatný uživatel na úrovni B1 rozumí hlavním myšlenkám srozumitelné spisovné vstupní informace (input) týkající se běžných témat, se kterými se pravidelně setkává v práci, ve škole, ve volném čase atd. Umí napsat jednoduchý souvislý text na témata, která dobře zná, nebo která ho/ji osobně zajímají“ (SERR, 2006, s. 24).

Naši bakaláři mají většinou úroveň B1 (B1+), takže každý z nich „by měl porozumět smyslu rozhlasových a televizních programů, které se týkají současných událostí nebo běžných témat, se kterými se setkává. Dále by měl porozumět hlavním myšlenkám v dialogu nebo v delší diskuzi, popř. ve vyprávění. Také se testuje, jestli dokáže porozumět konkrétním informacím, jako jsou údaje o místě, času, datu a číselným údajům“ (Kestřánková a kol., 2015, s. 33).

Když zkoušíme dovednost sledovat slyšený projev a zapsat potřebné informace, používáme pro studenty-historiky a studenty-žurnalisty stejné formy prezentace poslechových materiálů a stejné typy úloh. Liší se ale styly poslechu a typy projevů.

Poslech č. 1 – Historická fakulta

Z cyklu Na ubrousek (krátká videa popularizující a vysvětlující různé fyzikální i společenské jevy a zákonitosti) bylo vybráno čtyřminutové video Den české státnosti – Svatý Václav? o tom „proč oslavujeme Český stát 28. září, a proč se tento svátek nejmenuje po našem patronovi“.

Podle formy se jednalo o prezentaci technickým médiem a celý text se prezentuje dvakrát. Styl poslechu a porozumění textu – intenzivní, „kdy jsou téměř všechny informace důležité, posluchač musí rozumět i detailům, aby pochopil význam slyšené, popř. slyšené a viděné situace. V praxi platí, že pochopení takového textu napomáhá celá řada mimojazykových faktorů, bez jejichž přítomnosti by se recipient nemusel vůbec dopátrat samotného smyslu“ (Blažková Sršňová, 2007). I když se na první pohled tento audiovizuální materiál zdá pro studenty-historiky dost náročný, zvládají ho dobře, protože jim pomáhá jednak znalost českých dějin, jednak silná motivace – „čím je projev věcně závažnější, tím méně se posluchač může spokojit s pouhým pochopením hlavní myšlenky, neboť jeho přesnost závisí na přesnosti chápání všech složek a všech vztahů promluvy“ (Hendrich, 1993, s. 322).

Poslech č. 2 – Fakulta žurnalistiky

Z 10. lekce učebnice Čeština pro cizince B1 (Kestřánková, Kopicová, Šnidaufová, 2010) byl vybrán rozhovor s Václavem Moravcem – jedním z nejpopulárnějších českých moderátorů. Podle formy se jednalo o prezentaci technickým médiem a byl dvakrát prezentován celý text.

Styl poslechu a porozumění textu – extenzivní, který se běžně dělí na globální (hledání hlavní, centrální informace a myšlenky) a selektivní (cíleně zaměřené porozumění). „Zde platí, že většina poslechových situací, do nichž se komunikující v reálném životě dostane, jsou více či méně doprovázeny selekcí informací a myšlenek, což bychom měli zohledňovat při osvojování si ne-mateřského jazyka“ (Blažková Sršňová, 2007). Hranice mezi přesným porozuměním a pouhým pochopením smyslu jsou proto nezřetelné a mnohdy problematické. V případě globálního poslechu je cílem zachytit hlavní myšlenku textu. Selektivní poslech využijí studenti při vyhledávání vybraných informací. Nejnáročnějším poslechovým úkolem je pak poslech totální, kdy studenti musí textu zcela porozumět. Poslech slouží hlavně k nácviku reálné komunikační situace, proto se musí při jeho hodnocení klást na první místo právě kritérium správnosti porozumění obsahu.

Porozumění obsahu se ověřuje pomocí různých typů úloh: odpovědi na otázky, výběr odpovědi z nabízených možností, úloha se stručnou odpovědí (doplnění slova nebo čísla do výpovědi), pravdivé, či nepravdivé tvrzení.

Pro obě skupiny studentů byly vybrány stejné typy úloh:

- a) označení, zda je tvrzení pravda (ANO), nebo není pravda (NE)
- b) odpověď na otázky k poslechovému textu (5 otázek) – hodnotí se obsahová správnost a úplnost odpovědi
- c) „otevřená otázka“, která vyžaduje plnohodnotnou odpověď – Který svátek se slaví 28. září a proč právě tento den? (pro historiky); Proč se vám líbí (nelíbí) pořady, ve kterých diskutují politici? (pro žurnalisty) – hodnotí se samostatnost i obsažnost jazykového vyjadřování (minimální požadovaný rozsah je 50 slov).

Zařazení poslední úlohy považujeme za důležité, protože se snažíme, aby nebyla písemná část bakalářské zkoušky z češtiny v rozporu s Referenčním rámcem, i když překlad (na úrovni B1) nepatří mezi dovednosti požadované SERR. Nové deskriptory pro mediaci, o něž byla rozšířena ilustrační škála SERRJ, jsou zaměřeny především na komplexní hodnocení sociokulturních mediačních dovedností (verbálních a neverbálních). Mediace se definuje jako zprostředkování komunikace třetí straně, jde tedy o další referenční nástroj, který přiřazuje validované deskriptory k úrovním A1–C2. Analýza všech deskriptorů pro mediaci ukazuje, že právě B1 je první úrovní, na níž lze hodnotit reálné mediační dovednosti, zatímco hodnocení

profesních překladatelských dovedností vyžaduje úroveň C1–C2. Ze všech hodnotících škál se týkají překladu jen tři: Interpreting (tlumočení), Spoken translation of written text – Sight translation (ústní překlad písemného textu), Translating (písemný překlad). S uvedenými deskriptory by se dalo pracovat s ohledem na to, že odpovídají více formování a rozvoji základních překladatelských dovedností než oborových. „The aim of these three scales is to capture the activity of interpreting or translating information for someone who is unable to access the information him/herself through lack of knowledge of the other language(s) concerned. However, these scales are not confined to the activities of professional interpreters and translators. The lower-level descriptors are particularly relevant for the public domain, when someone needs to access services in a language they do not speak. At the higher levels, on the other hand, the educational and occupational domains come to the forefront for all three scales” (Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR)).

Cílem této části zkoušky je, aby student rozuměl mluveným i psaným projevům a mohl se také vyjádřit písemně a ústně.

Ústní část bakalářské zkoušky (čtení a diskuse)

Při ústním pohovoru student prezentuje svou bakalářskou práci a prokazuje zvládnutí práce s cizojazyčnými texty a také své komunikační dovednosti. „Uživatel jazyka na úrovni B1 by měl mít velmi dobré komunikační dovednosti. Očekává se, že dokáže plynule podat základní informace o sobě, stručně zdůvodňovat a vysvětlovat své názory, plány, jednání a vyjádřit svůj názor“ (Kestřánková a kol., 2015, s. 40).

Autentický článek, který student čte bez použití slovníku a následně stručně reprodukuje s důrazem na formulaci hlavních myšlenek, neslouží jen k ověření dovednosti porozumění a orientace v odborném textu, nýbrž navodí téma pro hodnocení mluvní dovednosti. Převyprávěním textu docílíme toho, že se student více soustřeďuje na obsah vlastního projevu. Při hodnocení se bere v úvahu úroveň porozumění textu, logická výstavba, přiměřenost slovní zásoby, samostatnost a přiměřená složitost vyjádření, gramatická správnost a srozumitelnost projevu, v neposlední řadě i kvalita výslovnosti.

Odborná diskuse ověřuje nejen znalosti předmětu, ale schopnost interagovat s kolegy a dovednost aktivně reagovat na diskutovanou problematiku. „Během rozhovoru v páru je důležité, aby oba účastníci spolupracovali, neskákali si do řeči, dále aby se pravidelně střídali a snažili se společně vést vzájemný dialog s cílem splnit zadaný úkol“ (Kestřánková a kol., 2015, s. 40). V průběhu diskuse hodnotíme komunikační strategii a kvalitu argumentace.

Ústní část bakalářské zkoušky (prezentace bakalářské práce)

Součástí ústního pohovoru se stává prezentace bakalářské práce, kterou můžeme hodnotit jako připravený monologický ústní projev. U zkoušky nejde o počítačovou prezentaci, i když souhlasíme, že „je atraktivní díky své komplexnosti – slučuje v sobě několik kompetencí nezbytných pro nerušený průběh komunikace, a to kompetenci komunikační (sociolingvistickou a sociokulturní), mediační, sociální, odbornou a didaktickou“ (Lukášová, 2007, s. 115). Studenti mají za úkol připravit v češtině text obsahující standardní položky: nástin do problematiky, formulace cílů a metod jejich dosažení, popsání struktury textu a obsahu jednotlivých částí, vymezení tématu práce, teoretické předpoklady pro vyřešení problému, rešerše prací, výsledky výzkumů, nástin dalšího možného vývoje v průzkumu, shrnutí hlavních poznatků a jejich přínos.

V průběhu zkoušky mohou do svých poznámek jen nahlédnout, jinak musí být schopni srozumitelně a jazykově správně se ústně vyjádřit na dané odborné téma.

Ačkoli požadavky jsou stejné, prezentace se výrazně liší. Studenti Historické fakulty připravují minimálně dvoustránkový text, v němž jsou zpravidla důkladně popsány nejen teoretické podklady výzkumu, ale i zkoumané historické prameny. Tento text pak reprodukuje skoro nazpaměť, bez ohledu na to, že by mohl mít jejich ústní projev jednodušší stavbu vět, kratší souvětí apod. Studenti žurnalistiky mají většinou zapsané jen hlavní teze, takže maximální rozsah textu je jedna stránka. Právě proto, že jsou zvyklí na mluvenou žurnalistickou komunikaci, spoléhají na svou dovednost mluvit spontánně na jakékoli téma. To má ale jedno úskalí – jejich ústní projevy se vyznačují prolínáním spisovných a hovorových výrazů. „Specifický ráz mají také žurnalistické projevy primárně psané, a tedy předem připravené, ale které jsou určeny k ústnímu přednesu. K hovorovosti těchto komunikátů přispívá jejich mluvená forma. V mluvené žurnalistice vystupuje do popředí bezprostřednost podání, působivost na posluchače, dojem hodnověrnosti sdělovaného, objektivita argumentace, zatímco přítomná oficiálnost a okázalost veřejné komunikace, s níž vnímáme žurnalistickou komunikaci, se pozvolna vytrácí“ (Minářová, 2011, s. 178).

Otázka zní: jak bychom měli hodnotit stylistickou přiměřenost slovní zásoby v ústní prezentaci bakalářské práce? Požadavky, které musí být u zkoušky splněny, zatím nejsou explicitně specifikovány. Rámec pro nás zůstává odborným dokumentem, v němž jsou uvedeny deskriptory, které se snažíme empiricky ověřit, zejména při ústní interakci: formální diskuse – „Dokáže porozumět většině z toho, o čem je řeč v rámci jeho/jejího oboru, pokud se partneři v komunikaci vyhnou velmi idiomatičkému vyjadřování a zřetelně vyslovují. Dokáže jasně vyložit svůj názor, ale zapojení do debaty je pro něj/ni problematické. Dokáže se zapojit do běžné formální diskuse, týkající se známého tématu, která je vedena ve srozumitelném spisovném jazyce a ve které jde o výměnu faktografických informací, přijímání pokynů nebo o řešení problému praktického rázu. Poznámka: Deskriptory na této stupnici ještě nebyly empiricky ověřeny.“ (SERR, 2006, s. 80), výměna informací – „Dokáže si s určitou mírou sebedůvěry vyměňovat, ověřovat a potvrzovat nahromaděné faktografické informace o známých rutinních i méně rutinních záležitostech ve svém oboru. Dokáže shrnout a uvést svůj názor na krátkou povídku, článek, přednášku, interview nebo dokumentární pořad a zodpovědět otázky týkající se dalších podrobností“ (SERR, 2006, s. 83).

Co se týče „přiblížení“ bakalářské zkoušky Rámcí, máme poměrně omezené možnosti, poněvadž struktura se měnit nedá (je stejná pro všechny jazyky), zbývá jen obsahová náplň. Ze srovnání ústní části certifikované zkoušky B1 a zkoušky bakalářské (dále jen BZK) je vidět, že obě obsahují tři úlohy, které jsou podobné formou úkolů a stanoveným cílem, ale liší se podkladovými materiály:

1. Samostatný ústní projev (řízený monolog), který ověřuje schopnost plynulého a srozumitelného vyjádření na známé téma (B1 – o sobě, o svém studiu nebo zaměstnání, BZK – o svých oborových zájmech a výsledcích zkoumání v rámci bakalářské práce)
2. Řízená konverzace s examínátorem, která ověřuje schopnost srozumitelného sdělení svého názoru na vybrané téma na základě stimulu (B1 – obrázek nebo fotografie s ukázkou „všedního života“, BZK – minimálně upravený autentický text stylu publicistického se zaměřením na české kulturní reálie)
3. Ústní interakce (dialog kandidátů), jejímž cílem je prokázat schopnost komunikativně vyřešit problém na základě zadání (B1 – kandidáti se mají dohodnout na společném

řešení, BZk – studenti mají aktivně vést dialog na odborné téma, vyjádřit přesvědčení, (ne)souhlas, odůvodnit svůj názor).

Obě zkoušky porovnáváme proto, že studenti před BZk skládají „nanečisto“ B1, která nejen ukazuje jejich jazykovou vybavenost, ale svým způsobem je připravuje i na závěrečnou zkoušku, zaměřenou na ověření způsobilosti užívat český jazyk s přihlédnutím k řešení oborových úkolů.

Závěr

V rámci hodnocení efektivity jednotlivých složek bakalářské zkoušky v letech 2016–2018 bylo provedeno dotazníkové šetření mezi 58 studenty češtiny z Historické fakulty a Fakulty žurnalistiky. Pomocí dotazníků (v ruštině) zjišťujeme, jak studenti hodnotí formát nově zavedené bakalářské zkoušky (s porovnáním se zkouškami z jiných jazyků a zkouškou z češtiny B1 „nanečisto“), co jim chybělo v průběhu přípravy, jak jsou spokojeni s výsledky zkoušky.

Otázky se dají rozdělit do tří okruhů:

1. struktura bakalářské zkoušky (baterie otázek v kombinaci s hodnotící škálou) – hodnotil se zvláště písemný překlad, poslech, reprodukce textu, diskuse, prezentace bakalářské práce. V odpovědích na otázku: „Která část bakalářské zkoušky nejvíc odpovídá oborovým požadavkům/nejlépe testuje oborové dovednosti?“ studenti nejčastěji uváděli písemný překlad, diskusi a poslech.
2. srovnání bakalářské zkoušky z češtiny a jiných cizích jazyků – jednalo se jen o zkoušku z „druhého“ jazyka na úrovni B1, ale někteří studenti tuto filtrační otázku přehlédli a popisovali své zkušenosti se zkouškami na vyšší úrovni, tyto odpovědi byly považovány tudíž za nerelevantní).
3. obecné hodnocení bakalářské zkoušky a certifikované zkoušky z češtiny (CCE – B1) – porovnání BZk s B1 bylo inspirováno komentářem první testovací skupiny studentů (že příprava na bakalářskou zkoušku je náročnější, ačkoli úroveň je stejná).

Analýza dotazníků ukázala, že téměř 42 % studentů považuje překlad za „nejlepší a nejspolehlivější“ způsob testování oborových dovedností, na druhém místě je diskuse (26,4 %) – „zajímavý a užitečný trénink mluvení“, skoro stejně se hodnotil poslech (22,5 %), ale většinou tuto složku vybrali studenti z fakulty žurnalistiky, jen 9,4 % studentů označilo prezentaci za „přiměřenou“ úrovni bakalářské zkoušky. Ve srovnání se zkouškami z jiných jazyků (úroveň B1) je zkouška z češtiny jednak „náročnější (kvůli psaní)“, jednak „více odpovídá oborovým požadavkům“ (podle zkušenosti studentů z Historické fakulty). Zkouška CCE – B1, kterou všichni studenti skládají nanečisto na konci kursu, se považuje za „objektivnější“, protože se hodnotí podle přísných kritérií. Stojí za povšimnutí relativně nový trend – pokračovat ve studiu na českých vysokých školách (zadarmo), pokud uchazeč ovládá češtinu na přiměřené úrovni.

I když tato data mají omezenou platnost (vzhledem k velikosti a výběru souboru respondentů), přece jsou pozoruhodná tím, že svědčí o závislosti na studovaném oboru. Poskytnutá zpětná vazba od studentů pomáhá správně zacílit přípravu zkouškových materiálů a zefektivnit výuku s ohledem na rozvoj oborových dovedností bakalářů.

Bibliografie

HENDRICH, Josef. Poslech s porozuměním cizojazyčnému ústnímu projevu. *Cizí jazyky*. 1992/1993, roč. 36, č. 9–10.

HOLÁ, Lída, BOŘILOVÁ, Pavla. *Čeština Expres 1*. Praha, 2010. Akropolis.

HOLÁ, Lída, BOŘILOVÁ, Pavla. *Čeština Expres 2*. Praha, 2011. Akropolis.

KESTŘÁNKOVÁ, Marie, KOPICOVÁ, Kateřina, ŠNAIDAUFVÁ, Gabriela. *Čeština pro cizince úroveň B1*. Brno, 2010. Computer Press.

KESTŘÁNKOVÁ, Marie a kolektiv. *Připravujeme se k certifikované zkoušce z češtiny. Úroveň B1 (CCE – B1)*. Praha, 2015. Karolinum.

LUKÁŠOVÁ, Jitka. *Počítačová prezentace jako forma zkoušení ne-rodilého mluvčího. Písemné zkoušky z cizího jazyka a SERR*. Praha – Ratiboř, 2007.

MINÁŘOVÁ, Eva. *Stylistika pro žurnalisty*. Praha, 2011. Grada.

REŠKOVÁ, Ivana, PINTAROVÁ, Magdalena. *Communicative Czech Elementary*. Jihlava, 2007. EKON.

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

ZEHNALOVÁ, Jitka a kolektiv. *Kvalita a hodnocení překladu: Modely a aplikace*. Olomouc Modern Language Monographs Vol. 4. Olomouc, 2015. Univerzita Palackého v Olomouci.

Elektronické publikace

BLAŽKOVÁ SRŠŇOVÁ, Šárka. *Poslech s porozuměním jako cílová dovednost ve výuce ne-mateřského jazyka (metodické postupy, učební strategie a poslechové návyky) – seminář pro učitele češtiny jako cizího a druhého jazyka*. 2007. [online]. Cit. 2. 6. 2018. Dostupné z: <http://www.auccj.cz/starestranky/poslechsporozumenim.htm>.

Osmičkový rok: Česká politika na počátku první světové války [online]. Cit. 2. 6. 2018. Dostupné z: <http://literarky.cz/civilizace/89-civilizace/25708-osmikovy-rok-eska-politika-na-pocatku-prvni-svtove-valky>.

Vydání Nikulina podle člena Státní dumy ochladí česko-ruské vztahy [online]. Cit. 2. 6. 2018. Dostupné z: https://www.lidovky.cz/meli-jste-nas-informovat-rika-vodolackij-vydani-nikulina-ochladi-cesko-ruske-vztahy-g31-/zpravy-domov.aspx?c=A180331_131421_In_domov_ele.

„Necítím se být vinen“, řekl údajný ruský hacker Nikulin soudu v USA [online]. Cit. 2. 6. 2018. Dostupné z: https://www.lidovky.cz/nikulin-u-soudu-v-usa-rekl-ze-se-citi-byt-nevinnen-fum-/zpravy-domov.aspx?c=A180331_081345_.

Na ubrousek: Den české státnosti – Svatý Václav? [online]. Cit. 2. 6. 2018. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=wxLxg-3iNOs>.

Doc. Valentina Belousova, CSc.

valentina.belousova1@gmail.com

vystudovala českou a ruskou filologii na Filologické fakultě Moskevské státní univerzity, kde také obhájila disertační práci věnovanou kategorii modality v češtině ve srovnání s ruštinou. Od roku 2000 působí jako docentka na Katedře slovanských jazyků a kultur Fakulty cizích jazyků a regionálních studií, přednáší také na Historické fakultě a Fakultě žurnalistiky MSU. Od roku 2011 se podílí na přípravě zahraničních studentů ke studiu na českých univerzitách v rámci Společného intenzivního kurzu Moskva – Praha (ÚJOP UK). Je autorkou a spoluautorkou učebních a odborných publikací.

ČESKÁ NUMERALIA V ANAMNÉZE PACIENTA SE ZŘETELEM K VÝUCE ZAHRANIČNÍCH MEDIKŮ

CZECH NUMERALS IN PATIENT HISTORY WITH REGARD TO TEACHING OF FOREIGN
MEDICAL STUDENTS

Šárka Blažková Sršňová

Abstrakt

Numeralia jsou pro nerodilé mluvčí češtiny komplikovaná. Příspěvek se zabývá číslovkami a číselnými výrazy, které musí zahraniční studenti medicíny (s úrovní češtiny A2) uplatnit při odběru anamnézy pacienta. V textu jsou uvedeny i chyby, kterých se tito cizinci nejčastěji dopouštějí.

Klíčová slova: anamnéza pacienta, české číslovky, čeština jako cizí jazyk, zahraniční medik

Abstract

Numerals are difficult for non-native Czech speakers. This text deals with numerals and numeral expressions that are necessary to be used when taking patient's medical history by foreign medical students (with A2 CEFR level of Czech knowledge). There are listed typical mistakes these students commit.

Key words: Czech as a foreign language, czech numerals, foreign medical student, patient's medical history

Úvod a objasnění kontextu příspěvku

Tento text vychází z opodstatněného názoru, že užívání číslovek a číselných výrazů se nevyhne v žádné činnosti lidského konání. V cizích jazycích nám tato oblast činí menší či větší potíže, podle toho, jak je v daném jazyce komplikovaná. Čeština je pro nerodilé mluvčí s ohledem na užívání číslovek velmi složitá, a nezdá se i pokročilí uživatelé, a to včetně rodilých mluvčích, dopouštějí řady chyb. Tento text si klade za cíl ukázat, jaké číslovkové výrazy jsou nezbytné při zpracovávání úzce profesně zaměřeného textu, kterým je anamnéza pacienta. Cílovou skupinou jsou studenti anglického studijního programu všeobecného lékařství (General Medicine – dále v textu GM) 1. lékařské fakulty Univerzity Karlovy (dále v textu 1LF UK). Jak tuto skupinu charakterizovat po stránce učení se češtině jako cizímu jazyku? A jakou roli má v této výuce odběr anamnézy pacienta? To jsou dvě základní otázky, které zodpovím v úvodu.

Pro studenty anglického studijního programu GM na 1LF UK je výuka češtiny jako cizího jazyka (dále v textu – výuka češtiny) povinnou součástí jejich šestiletého kurikula v prvních šesti semestrech studia, s klasifikovaným zápočtem po prvním ročníku a závěrečnou zkouškou ve třetím ročníku studia. Výuka je zaměřena na osvojení základů češtiny všeobecné (první tři semestry) a následně i základů češtiny klinické (následující tři semestry). V profesně zaměřené češtině využíváme spolupráce s vybranými klinickými pracovišti Všeobecné fakultní nemocnice v Praze (dále v textu – VFN v Praze), kde se studenti učí odebírat anamnézu prostřednictvím rozhovoru s autentickými pacienty na jednotlivých odděleních. Prokázat tuto dovednost musí studenti i při závěrečné zkoušce. Specifikem takovéto výuky je

určitá diskrepance mezi složitostí komunikačního úkolu (odběr anamnézy pacienta v klinickém prostředí) a relativně nízkou úrovní dosaženou v češtině (maximálně A2). Pro řešení tohoto nesouladu se snažíme uplatňovat určité metody a strategie, jak požadavkům dostat. Domníváme se, že tento způsob osvojování jazyka je pro studenty motivující a aktivizující.

Anamnéza pacienta je proces i samotný výstup shromažďování informací o předchorobí i současném zdravotním stavu pacienta. Odběr anamnézy se řídí územ kulturně-teritoriálním, oborovým i dle akutnosti a závažnosti stavu pacienta. Anamnéza se člení na několik samostatných součástí, jejich rozsah a hloubka je závislá na potřebách a zvyklostech konkrétního oboru i pracoviště. Studenti medicíny se s tímto textem, který následně bude doprovázet celou jejich profesní kariéru, seznamují v propedeutických seminářích, na 1LF se pak zahraničním studentům dostává výhody text a způsob jeho utváření sledovat také při nabývání jazyka.

Cíle příspěvku a relevantní zdroje

Z hlediska číslovek lze o anamnestickém textu uvažovat jako o komunikátu či komunikační oblasti s vysokou nebo střední mírou předpokládaného užití číslovek (Bičíšková, 2014, s. 16). Cílem našeho příspěvku bylo analyzovat, jaká je potřeba užití číslovek a kterých konkrétních kategorií při odběru anamnézy. Východiskem a terminologickou bází se pro tento příspěvek jako nejvhodnější jeví referenční popisy pro češtinu jako cizí jazyk, a to jak pro úroveň A1 (Hádková a kol., 2005), tak jako pro úroveň A2. (Čadská a kol., 2005) Obě práce reflektují především potřeby nerodilých mluvčích učících se češtinu jako cizí jazyk a mají sloužit učitelům a autorům učebnic a učebních materiálů. Kromě dvou zmíněných referenčních popisů byl v roce 2016 publikován Referenční popis češtiny pro účely zkoušky z českého jazyka pro trvalý pobyt v ČR – úroveň A1, A2. (Cvejnová a kol., 2016) Tento text se na rozdíl od předchozích dvou soustřeďuje především na češtinu jako druhý jazyk a řeší obsahovou stránku jazykových zkoušek pro migranty. Jazyková situace námi sledovaných studentů 1LF je zcela odlišná. Tito studenti se češtinu učí jako cizí jazyk pro úzce specifické studijně-profesní účely, čeština není ani jazykem jejich studia ani jazykem komunikace pro každodenní život v ČR.

Při sledování toho, jaké číslovky se učí nerodilí mluvčí češtiny na úrovni A1 a A2, se logicky nabízí analýza učebnic a učebních materiálů. Zde nutno připomenout, co s ohledem na zpracování číslovek v učebních materiálech poznamenává Hrdlička (2011, s. 12), a sice že číslovky jsou ve vybraných českých mluvnicích zpracovány pro potřeby výuky češtiny jako cizího jazyka dosti problémové. Na nedostatky v prezentaci numeralií v učebnicích češtiny upozorňuje rozsáhlou analýzou učebních souborů Bičíšková (DP, 2014).

V následujícím textu se zaměřím jednak na charakteristiku číslovek s ohledem na jejich gramatické vlastnosti, jednak na osvojování číslovek nerodilými mluvčími, tak jak je doporučeno v popisech referenčních úrovní A1 (Hádková a kol., 2005) a A2 (Čadská a kol., 2005). V další části textu uvádím příklady užití číslovkových výrazů v jednotlivých částech anamnézy. Zdrojem jazykových prostředků, údajů a dat řešených v tomto příspěvku byly anonymizované autentické i cvičné zápisy anamnéz pacientů z prostředí VFN v Praze.

Poslední část textu je věnována chybám, kterých se zahraniční medicí při odběru anamnézy pacienta v češtině frekventovaně dopouštějí právě v oblasti číslovek a číslovkových tvarů. Soupis těchto, především gramaticko-výslovnostních chyb je nutno chápat jako kolekci příkladů zaznamenaných v komunikační praxi se studenty zde definované

cílové úrovni studentů (A2). Především, že cílem tohoto textu není uvedené chyby analyzovat a navrhnout vhodné postupy na jejich korekci a odstraňování. Práce s chybami bude předmětem jiného, samostatného textu.

Česká numeralia – charakteristika, gramatické vlastnosti a významová typologie

Číslovky (numeralia) jsou slova číselného významu, která vyjadřují počet (tři, deset, ...), pořadí (třetí, desátý, ...), počet druhů (trojí, desateré, ...), počet souborů (troje, desaterý, ...), počet opakování děje (třikrát, desetkrát, ...) či podílnost (po třech, po deseti, ...) a další kvantitativní vztahy a hodnoty v realitě. Některé číslovky vyjadřují počet určitý, tj. vyjádřitelný číslem, jsou to číslovky určité (tři, trojí, třikrát, ...). Ta numeralia, která číslem vyjádřit (zapsat) nemůžeme, označujeme jako neurčitá (tisíce, stovky, mnoho, málo, několikrát, ...).

Numeralia představují samostatný slovní druh, nejčastěji charakterizovaný jako ohebný. U některých číslovek určujeme gramatické kategorie rodu, čísla a pádu, ne u všech druhů jsou plně zastoupeny všechny kategorie. Zároveň existují takové druhy číslovek, které se vůbec neohybají – neskloňují, jako např. číslovky násobného typu (jednou, třikrát, čtyřikrát atd.). Tyto číslovky mají tedy adverbiální podobu. Nejen k adverbiím, ale i k jiným slovním druhům existují směrem od číslovek jisté přesahy a hranice mezi slovními druhy nejsou ostré a neprostupné.

Číslovky plní různé syntaktické – větněkonstitutivní funkce, tj. fungují jako subjekt či objekt, shodný či neshodný atribut, predikativ či příslovečné určení. (Komárek a kol., 1986, s. 105–106) Mluvíme také o tom, že číslovky jsou nástavbou substantiv, některé adjektiv a jejich funkce i to, jak se gramaticky projevují, závisí právě na povaze gramatických prostředků toho slovního druhu, jehož nástavbu představují. (Komárek a kol., 1986, s. 124) Proto tedy rozlišujeme různé typy skloňování, např. substantivní (nula, sto, tisíc, třetina, pětka, ...), adjektivní (řadové číslovky, ...), nebo jako zájmeno ten, ta, to (jeden, jedna, jedno, ...) (Čadská a kol., 2005). Kromě těchto typů je třeba věnovat pozornost i jiným, specifickým formám skloňování, např. dva, dvě, oba, obě (Čadská a kol., 2005, s. 175).

Vyjádřování počtu (kvanta) je nejpřirozenější a základní funkcí číslovek. Nutno poznamenat, že kvantovost může být vyjádřena i jiným slovním druhem, např. užitím kvantitativního adverbia – trochu, moc, hodně, ..., nebo adjektiva – předposlední, poslední (Komárek a kol., 1986, s. 106). Počet je také zásadní pro rozlišení významových druhů číslovek (sémantická klasifikace). Jinými slovy – numeralia klasifikujeme podle toho, co a jak vyjadřují (Čadská a kol., 2005, s. 173). Komárek a kol. (1986) u každého významového druhu také blíže specifikují číslovky určité, neurčité, úplnostní (a solitérní, existují-li) a neúplnostní.

Kategorie číslovek uváděné v přehledových gramatikách jsou nejčastěji tyto: základní, řadové, druhové, násobné a podílné. V popisech referenčních úrovní pro A1 (Hádková a kol., 2005) a A2 (Čadská a kol., 2005) jsou připomínány ještě souborové, časové nebo výčtové. Rozsáhlejší klasifikaci nabízí Mluvnice češtiny 2 (Tvarosloví), kde autoři (Komárek a kol., 1986) podrobně popisují následující kategorie českých numeralií: 1. numerické, 2. základní, 3. úhrnné, 4. souborové, 5. druhové, 6. velikostní, 7. násobné, 8. dílové, 9. skupinové a 10. řadové. Užitečná je v této publikaci přehledová tabulka kategorií s příklady (Komárek a kol., 1986, s. 113).

Numeralia ve výuce češtiny jako cizího jazyka na úrovních A1 a A2

Při zpracovávání tématu tohoto příspěvku vyvstávaly tyto základní otázky: Jaká je role gramatické kompetence a správnosti při realizaci daného komunikačního úkolu, kterým je odebrání anamnézy pacienta? Co a kdy vyučovat při zprostředkovávání češtiny jako cizího jazyka v oblasti číslovek? Odpovědi na tyto otázky pak bylo nutné dát do vztahu s analýzou zápisů anamnéz, a to jak těch autentických (tj. originálních, povětšinou produkovaných rodilými mluvčími češtiny – lékaři), tak také cvičných (tj. vytvářených studenty, kteří se prostřednictvím této aktivity učí češtině jako cizímu jazyku).

Gramatická kompetence je řešena v Rámci a definována zde jako „...znalost jazykových prostředků určitého jazyka a schopnost je používat“ (Rámec..., 2002, s. 114) a je součástí širěji pojímané lingvistické kompetence, jež je jedním z komponentů komunikativní jazykové kompetence (tamtéž, s. 110). Kromě některých ryze agramatických přístupů (lze vysvětlit jako osvojování jazykových prostředků bez explicitní vazby na gramatickou stavbu jazyka) v teorii o výuce cizích jazyků se jako kompromisní řešení jeví respektovat charakter neboli typ jazyka a rozhodnout o aplikaci určitého „gramatického minima“ pro fungování v komunikační interakci. Gramatické minimum může pak mít v různých jazycích různý rozsah, právě s ohledem na typ jazyka. (Hádková a kol., s. 244) Že číslovky, zejména základní, řadové a násobné, jsou pro realizaci komunikačního úkolu – odběr anamnézy – nezbytné, o tom není sporu, tak jako není pochyb o tom, že jsou to pro nerodilé mluvčí nesnadné struktury, a to s ohledem na flexi (která může být substantivní, adjektivní či zájmenná), variantnosti tvarů, nebo synonymii způsobenou konkurencí spisovných a kolokviálních výrazů atd. Otázkou je, nakolik se student může odchýlit od gramaticky správného úzu, aby byl zachován význam sdělení a neporušena linie porozumění.

V obou zde již zmíněných popisech referenčních úrovní A1 a A2 najdeme informace o jednotlivých typech číslovek (s příklady jejich použití), které jsou pro tyto úrovně charakteristické, a které má student aktivně zvládnout. (Hádková a kol., 2005, s. 253–254), (Čadská a kol., 2005, s. 173–179) Pokud se s některým typem číslovek na těchto úrovních pro aktivní osvojení nepočítá, je tato skutečnost v textu vymezena. Zároveň je v textu popisujícím úroveň A2 rozlišováno mezi aktivním osvojením (což si vysvětlujeme také jako porozumění gramatické struktuře a paradigmatu) a lexikálním osvojením (tj. nabývané v komunikaci v kontextu jazykových funkcí, bez gramatické explanace). Problematice užívání číslovek se věnuje také studie Hrdličky (2011), jejíž explanační rámec i vzorek jinojazyčných mluvčích je sice odlišný od našeho cíle příspěvku, přesto lze nalézt řadu doporučení, které můžeme vztáhnout univerzálně ke všem cílovým skupinám nerodilých mluvčích učících se češtině pro oblast osvojování číslovek. Nezbytným přístupem je na základní úrovni ovládnutí jazyka znalost číslovkových tvarů a výrazů výrazně omezit (Hádková a kol., 2005, s. 253). Hrdlička (2011, s. 14) zdůrazňuje tzv. kvalifikovanou redukci, tedy omezit se na nejfrekventovanější tvary, případně na relativně jednoduché případy. Student se na této úrovni musí tak jako tak porovnat se třemi okruhy problémů, a to s pádovými tvary, se správným tvarem počítaného předmětu a se čtením číslovkových a časových údajů zapsaných číslicemi a číslovkami. Skloňování, tedy pádové tvarosloví, by se nicméně nemělo odsouvat na pozdější fázi učení, ani by se nemělo obcházet (Hrdlička, 2011, s. 14). Velmi záleží na rozhodnutí autora učebnice nebo učebního zdroje, jaké prostředky, jaké typy cvičení a jak různorodé a soustavné zvolí. Jedno doporučení Hrdličky (tamtéž) je beze sporu užitečné aplikovat i u jiného učiva než jen u číslovek, a to, že česká numeralia by se měla

vyučovat v komunikačně zakotvených kontextech, v reálných nebo realitu simulujících komunikačních situacích, nikoli na izolovaných paradigmatech.

Z hlediska jednotlivých druhů číslovek by si studenti měli komplexně (tedy fonologicky, lexikálně a morfologicky, produktivně i receptivně) osvojit základní, částečně řadové a vybrané násobné číslovky. Znalost ostatních typů (např. druhové, souborové, úhrnné aj.) se nepředpokládá. Čadská a kol. (2005, s. 173) doporučuje pro úroveň A2 seznamovat studenty pouze s číslovkami základními a řadovými, včetně flexe, číslovky násobné a souborové si studenti osvojují pouze lexikálně. Opět asi velmi záleží na zvoleném učebním souboru nebo skutečných potřebách dané cílové skupiny.

Užití číslovek a číselných výrazů při odběru anamnézy pacienta

Základní charakteristika anamnézy byla popsána v úvodu tohoto textu. Je to text, který si studenti lékařských (i nelékařských) oborů osvojují v propedeutických seminářích a existují i názory odborníků, že odebírat anamnézu se profesionálové učí vlastně celý život (Chrobák, 2003). V této části příspěvku nás především zajímá, jaké druhy číslovkových výrazů bude zahraniční medik muset účelně použít, aby zjistil a zapsal údaje v češtině, které mu pacient poskytne. V první řadě je ale třeba popsat kroky, kterými zahraniční student při osvojování této dovednosti prochází. Jak již bylo výše uvedeno, zahraniční medicí studující studijní program v angličtině se učí odběru anamnézy hned nadvrát. V rámci oboru studia od třetího ročníku a během výuky češtiny. Zatímco v prvním případě se jazyk (v jejich případě angličtina) využívá už jako prostředek, ve výuce češtiny ve druhém a třetím ročníku je anamnéza pacienta a její nácvik prostředkem k osvojení jazyka (češtiny), ale bez pochyby také oborových znalostí a klinických souvislostí.

Základním úkolem je seznámit studenty se strukturou anamnézy, s jejími jednotlivými částmi. Studenti si osvojují modelové otázky, které využívají při rozhovoru s pacientem. Pracujeme s následující strukturou anamnézy: 1. identifikační údaje pacienta – IP, 2. důvod přijetí pacienta – DP (této části se někdy v literatuře říká minimální anamnéza – MA), 3. rodinná anamnéza – RA, 4. pracovní a sociální anamnéza – PA, SA, 5. alergická anamnéza – AA, 6. farmakologická anamnéza – FA, 7. abúzus (návyky, toxikologická anamnéza), 8. gynekologická anamnéza – GA (u žen), 9. osobní anamnéza – OA, 10. nynější onemocnění – NO.

Po fázi osvojení jazykových prostředků a nácviku základních řečových struktur probíhá odběr anamnézy rozhovorem s autentickým pacientem, student se dotazuje, pacient odpovídá, student si zapisuje poznámky. Následně zahraniční studenti připraví písemný zápis anamnézy a v seminářích češtiny referují o případech pacientů. Procvičuje a nacvičuje se tedy několik dovedností najednou. Tento úkol je velmi komplexní.

Z hlediska užití číslovek a číslovkových výrazů jsou naši studenti po třech semestrech všeobecné češtiny již obeznámeni se základními a nejfrekventovanějšími výrazy. Procvičili již tvarosloví sklonných číslovek včetně přiřazení rodu a odlišení rodových a bezrodých číslovek, vybraných pádů, čtení číslovkových výrazů včetně takových jako je telefonní číslo, datum, datum narození, letopočet. Mají již znalosti pro správné přiřazení počítaného předmětu. Samozřejmě všechny tyto jevy a aspekty se nadále procvičují a systematizují. Výchozím učebním materiálem je na 1LF aktuálně vícedílný soubor *Čeština expres A1–A2* (Holá / Bořilová, 2010–2014). Nutno poznamenat, že zahraniční medicí absolvují za jeden semestr 60 hodin kontaktní výuky češtiny s učitelem a určitý blíže nespécifikovaný objem samostudia, a to včetně jazykového tandemu, kterého se účastní v průběhu zimního semestru ve druhém

ročníku. O jazykovém tandemu a jiných formách koedukace více v článku publikovaném ve sborníku z konference ÚJOP uskutečněné v roce 2016 (Blažková Sršňová/ Bílková, 2016, s. 6–5).

Obecně lze říci, že pro realizaci komunikačního úkolu, kterým je anamnéza pacienta, její odběr a zápis včetně orální prezentace získaných a zapsaných údajů, studenti pracují především se třemi kategoriemi číslovek, a to určitými i neurčitými:

1. základními (Pacient je invalidní důchodce asi **tři** roky. Má několik let námahovou inspirační dušnost, vyjde **dvě** poschodí. Kouří 15–20 cigaret denně.); 2. řadovými (58letá pacientka s recidivujícími infekty horních cest dýchacích. Prodělala již šestý cyklus terapie. Druhé těhotenství bylo rizikové. První syn se narodil postižený. V roce 1999 zjištěn DM II. typu.); 3. násobnými (Pacientka měla **několikrát** silnou alergickou reakci na bodnutí hmyzem. Pije kávu **dvakrát až třikrát** denně.)

To v zásadě odpovídá i doporučenému progresu v popisech referenčních úrovní A1–A2 (viz výše). Pokud se vyskytnou i jiné číslovkové výrazy z jiných druhů číslovek: A) dílové / podílové (čtvrt, půl, tři čtvrtě, včetně substantivizovaných podob jako polovina, třetina: ...otoky do třetiny bérce...); B) podílné (po jednom, po dvou, po několika atd.) nebo C) výrazy jiného slovního druhu, které také vyjadřují kvantitu či kvantovost (...letitá diagnostikovaná mikroskopická polyangitida s granulomatózou..., operován pro vícečetná poranění pánve...) se se studenty probírají jako lexikální jednotky a studenti nejsou v této fázi nuceni komplexně pojímat gramatickou složitost toho kterého typu.

Připomeňme, že jak v seminářích všeobecné, tak klinicky zaměřené češtiny je naší primární snahou studenty jednojazyčnou metodou co nejvíce ponořit do češtiny a podpořit tak rozvoj komunikace a komunikativnosti v češtině. Nicméně angličtina je přítomná jako mediační jazyk (a jazyk studia těchto studentů), má tedy ve výuce své místo, a osvědčuje se jí neodsouvat. Prospěšná může být například při některých nejasnostech v klinické češtině, kdy by opis, definice nebo demonstrace a další jednojazyčné verbální a neverbální metody nárokovaly mnohem více času a studijního úsilí. Zrovna u číslovek a číslovkových výrazů méně frekventovaných typů je překlad do mediačního jazyka, pokud si ekvivalenty v češtině a angličtině přiměřeně odpovídají, zcela na místě.

Následující tabulka uvádí přehled užití číslovek v jednotlivých částech anamnézy, přičemž na případy užití číslovek lze pohlížet jako na dílčí komunikační situace. Zdrojem pro tuto analýzu jsou autentické a cvičné anonymizované zápisy anamnéz z prostředí VFN v Praze.

SOUČÁSTI ANAMNÉZY PACIENTA	ČÍSLOVKY a ČÍSLOVKOVÉ VÝRAZY – příklady jevů a komunikačních situací
IP	datum narození 28.2.1941, kód ZP <u>111</u> , adresa – číslo domu Erbenova 12, městská část Praha 7, PSČ Robustov 27030, telefonní číslo 607111000
DP / MA	datum přijetí 16.2.2018, věk pacienta/-ky 70letá pacientka, číslovka v názvu pracoviště, přeložena z 1. chirurgické kliniky, součástí diagnózy, číslovkou se vyjadřují např. stadia nemoci
RA	věk, event. letopočet úmrtí rodičů: otec † 78, počet a věk sourozenců a dětí: <u>1</u> bratr v ID po úraze, 3 děti, syn zdravý, jedna dcera má RS, druhá dcera má astma,

	prodělané závažné rodinné nemoci – co, kdo, kdy (rok)
PA + SA	pracovní činnost od...do, v důchodu od..., kolikáté /které patro v domě, bydliště
AA	měl jednu alergickou reakci na..., několikrát denně si musí aplikovat...
Abúzus	určité číslovky: např. počet let (pravidlo: 1 rok, 2, 3, 4 roky, 5 a více let...), násobky (káva 2× až 3× denně, víno 2× za týden), začal kouřit v 18 letech, letopočet – přestal kouřit v roce 2008; NEURČITÉ: málo, hodně, moc, několikrát
FA	zápis medikace Prednison 20 mg tbl. 1/2-0-0, Prednison 5 mg tbl. 1-0-0, Ca eff. 500 mg 1-0-0, Helicid 20 mg cps. 1-0-0, určení času medikace Fraxiparine 0,6 ml á 24 hod v 8 hod, Solu-Medrol 40 mg ve 100 ml F1/1 na 60 min v 10h
GA	první – poslední menstruace, poslední kontrola 02/2018, MMG a UZ v 12/17, klimax kolem 50, počet – těhotenství, porodů, potratů, operace – rok, datum (žádné gynekologické operace = operace 0)
OA	datum, letopočet – diagnóza, nemoc, úraz, obtíže, CT trupu 1/2018, st.p. ozáření gama nožem 12.6.2017, v 70. letech aktinomykóza submandibulárně, st.p. polytraumatu (fr. krčku femuru, hlezna a maleolů bilat. PDK, fr. Pánve) v r. 1991
NO	věk: 73letý pacient, datace: prodělané (fáze) nemoci, zákroky, vyšetření, st.p. ...od roku, příznaky, obtíže – v 11/2017 bolest v krku, vykašlávání sputa; recidivující infekty... někdy vyžadující ATB terapii, poslední takový v 9/2015, 3-4 dny přetrvávající horečky; dosavadní medikace: KLACID cca 10 dní, výsledky testů – hodnoty

Tab. 1 Anamnéza pacienta – přehled užití vybraných číslovek a číslovkových výrazů

Příklady číslovkových výrazů uvedených v tabulce Tab. 1 jsou určitým důkazem toho, že anamnéza pacienta je text, který výskyt číslovek implikuje a číslovky jsou pro něj konstitutivní částí. Seznam výrazů zde uvedených není pochopitelně kompletní, cílem bylo uvést jevy frekventované a osvojitelné zejména pro naši cílovou skupinu nerodilých mluvčích s úrovní A1–A2. Anamnéza pacienta má sice velmi dobře předjímatelnou strukturu s modifikacemi podle potřeb a úzu příslušného oboru, a především podle konkrétního případu pacienta. Je to tedy velmi autentický, živý a do jisté míry vždy originální text. Jednotlivé části anamnézy se realizují jako dílčí komunikační situace a v rámci nich se uskutečňuje reciproční výměna informací převážně prostřednictvím dialogu. Číslovky a číslovkové struktury, tj. kvantifikace, údaje o množství a počtu jevů, datace, datum a vyjádření času, předložkové časové údaje pro vymezení časového období, struktury pro vyjádření četnosti a opakování děje, tak jako výrazy objasňující podílnost ve vztahu k celku jsou pro anamnézu zásadní. Bez jejich přítomnosti by tato komunikace a interakce nebyla možná.

Výskyt častých chyb v užití číslovek při odběru anamnézy pacienta

Zahraniční studenti medicíny jsou na úrovni A2 již schopni v češtině anamnézu pacienta odebrat, jednoduchým způsobem zapsat zjištěné údaje a následně tento zápis ústně prezentovat neboli referovat o případu pacienta z pohledu jeho zjištěné anamnézy. Samozřejmě, že struktura anamnézy, samotný rozhovor s pacientem a zápis toho, co zjistí zahraniční medik, má ve srovnání s autentickým profesionálním postupem lékaře poněkud

účelovou a cvičnou podobu, nicméně z pedagogického hlediska je to cenná fáze vedoucí k nabytí profesionální kompetence.

Studenti jsou po třech semestrech všeobecné češtiny dostatečně konfrontováni s gramatickým minimem češtiny jako cizího jazyka, orientují se v základních životních situacích a umí použít nejfrekventovanější prostředky, tedy i číslovky (základní, částečně řadové a násobné). Jsou to ale stále uživatelé jazyka na základní úrovni, která je typická výskytem četných a opakujících se chyb, a to i u elementárních jevů. Navíc číslovky jsou svou podstatou velmi složité a komplikované. Hrdlička (2011, s. 12) vymezuje čtyři okruhy, které činí číslovky mimořádně obtížným slovním druhem. Jsou to: 1. variantnost tvarů (různé typy deklinace); 2. lexikální synonymie – alternativní způsoby lexikálního ztvárnění; 3. konkurenční způsoby čtení číselných nebo číslovkových výrazů; 4. rozdíly ve spisovné a nespisovné výslovnosti.

K problematice číslovek a především ke konkurenci spisovné a nespisovné (obecné) češtiny se vyjadřuje také Šindelářová (2010, s. 203), když připomíná časté chyby zahraničních studentů při skloňování číslovek ve spojení s počítaným předmětem nebo preferenci užití obecněčeských koncovek u řadových číslovek nebo obecněčeskou výslovnost některých základních číslovek.

Všechny zmíněné jevy a problémové oblasti, které číslovky způsobují, nebo jsou číslovkami způsobovány, sledujeme také u našich zahraničních mediků. Chyby, kterých se hojně dopouštějí a které vyžadují korekci opakovaným a soustavným procvičováním, je možné rozdělit do následujících skupin: 1. tvary, konkurence tvarů – příliš mnoho paradigmat, rodové zakotvení některých typů číslovek; 2. specifické druhy číslovek a jejich deklinace, zejm. ve spojení s prepozicí; 3. zápis versus čtení – výslovnost číslovek a složených číslovkových výrazů; 4. oblast nepostradatelná pro odběr anamnézy: vyjadřování času – data (rozuměj datumu).

V následující tabulce uvádíme příklady některých často se vyskytujících chyb, a to ve vybraných oblastech anamnézy. Chyb se studenti mohou dopustit ve všech fázích nácvičky odběru anamnézy, tedy: 1. při pokládání otázky nebo při kladení doplňujících otázek k ověření správnosti porozumění; 2. při zápisu anamnézy; 3. při ústní prezentaci anamnestického případu. Chybovat mohou ve volbě lexika, v použití gramaticky nesprávného tvaru číslovky nebo počítaného předmětu, v záměně rodové a bezrodé číslovky, v záměně předložky, ve zvukové realizaci – chybným přečtením číslovkového výrazu nebo nesrozumitelnou výslovností. Zdrojem chyb může být nedostatečná znalost, nedostatečná fixace, interjazyková i intrajazyková interference. Zdrojem údajů v tabulce Tab. 2 jsou cvičné zápisy anamnéz zahraničních mediků a výuková praxe u této cílové skupiny. V tabulce jsou vždy v příslušném řádku kurzívou zaznamenány větné celky, v nichž se vyskytuje chyba v užití číslovky, a v kulatých závorkách následuje správný tvar. Chyba ve zvukové realizaci je zaznamenána v hranatých závorkách. V několika případech jsou v uvedených větách demonstrovány také chyby v užití substantiva, předložky a slovesa. Některé komplexní číslovkové údaje zejména ve spojení s předložkou pokládáme za do značné míry kolokativní a zaznamenáváme právě souvšlyky chyb.

SOUČÁSTI ANAMNÉZY PACIENTA	CHYBY v užití číslovek a číslovkových výrazů při odběru anamnézy pacienta zahraničními mediky s úrovní češtiny A2
RA	Pacientka má jednou* dceru. (... jednu...)
RA	Bylo jí devěťcet šiši* let, když zemřela. (... devadesát čtyři / čtyřidevadesát let...)
Abúzus	Přestal kuřit* (kouřit) před dvacet pět let *. (... před dvaceti pěti lety / před 25 lety)
Abúzus	Kouřil pro dobu patnáctý* let. (... patnáct let / po dobu patnácti let)
FA	Bere dva* tablety ráno a dvě prážky* večer. (... dvě tablety ráno a dvě tablety večer)
OA	Pacient podstoupil cholecystektomii v 2017. [... fe dvacet sedmnáct**] (... v roce dva tisíce sedmnáct)
OA	Pacientovi diagnostikovali astmu* (astma) v 1998. [... v tisíc devět cet devacet osum**], ... v roce devatenáct set devadesát osm)
NO	Má chuť k jídlu, ale ztratil* (... zhubl/zhubnul) 30 kg pro 2 let*. [... čicset kil pro dvě let**], (... třicet kilogramů/kilo za dva roky)

Tab. 2 Příklady častých chyb v užití číslovek a číslovkových výrazů při odběru anamnézy zahraničními mediky 1LF UK s referenční úrovní češtiny jako cizího jazyka A2

Co říci závěrem? ... Propojení znalostí s praktickým použitím

Číslovky a číslovkové výrazy hrají v anamnéze pacienta a při jejím odběru stěžejní roli, a bez jejich přítomnosti by odběr anamnézy nebyl proveditelný. Tento příspěvek si klade za cíl tuto skutečnost doložit zde prezentovanými údaji a příklady. S cílovou skupinou zahraničních mediků studujících v anglickém programu GM, a jejichž úroveň češtiny nepřesahuje A2, je tento komunikační úkol možný efektivně zvládnout za předpokladu: 1. použití vhodných metod; 2. při zapojení kompenzačních strategií; 3. při jisté míře tolerance k chybám v zápisu i výslovnosti; a 4. při uplatnění principu kvalifikované redukce, tedy omezením se na jevy frekventované a relativně jednoduché. Přesto musí být překonána určitá fonologicko-morfologicko-lexikální bariéra a tím splněno gramatické minimum, aby studenti uměli česká numeralia vhodně použít v praxi. Jisté je, že studenti se neučí a nemohou učit číslovky jako izolované jednotky, ale téměř vždy v komplexnějších strukturách – např. v předložkových vazbách, v kolokativních spojeních aj. Není ani tak důležité, zda osvojení číslovek předcházela prezentace formální stránky číslovek, tj. výklad, nebo byly struktury spíše zprostředkovány a následně memorovány jako lexikální prostředky bez jejich podrobné analýzy. Podstata efektivního zvládnutí číslovkových tvarů při odběru anamnézy zahraničními studenty spočívá především ve schopnosti propojit znalosti o jevech (teorii) s praktickým užíváním v konverzaci – komunikaci (transfer). To, co tedy považujeme za velmi přínosné a nápomocné procesu učení zvolenou metodou odběru anamnézy při výuce češtiny, je

možnost sledovat, procvičovat a nabývat znalosti a užití číslovek přímo v komunikačním kontextu, ve výpovědích pacientů.

Bibliografie

BIČIŠŤOVÁ, Monika. Česká numeralia ve výuce cizinců. Plzeň, 2014. Diplomová práce. Západočeská univerzita v Plzni. Pedagogická fakulta. Katedra českého jazyka a literatury. Vedoucí práce Milan HRDLIČKA.

ČADSKÁ, Milada a kol. Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A2. Podle Společného referenčního rámce pro jazyky. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. Univerzita Karlova v Praze, Ústav jazykové a odborné přípravy. Praha, 2005. MŠMT – ÚIV. Tauris.

HÁDKOVÁ, Marie a kol. Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A1. Podle Společného referenčního rámce pro jazyky. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. Univerzita Palackého v Olomouci, Katedra bohemistiky Filozofické fakulty. Praha, 2005. MŠMT – ÚIV. Tauris.

HRDLIČKA, Milan. K užívání českých číslovek a číselných výrazů (se zřetelem k češtině jako cizímu jazyku). Studie z aplikované lingvistiky. Studies in Applied Linguistics [online]. Praha, 2011. FF UK, 2011 (2) 2, 11-22. [cit. 16.5.2018] ISSN 2336-6702. Dostupné z: https://sites.ff.cuni.cz/studiezaplikovanelingvistiky/wp-content/uploads/sites/19/2016/03/milan_hrdlicka_11-22.pdf.

HRUBANTOVÁ, Leopoldina, WEBEROVÁ, Blažena. Jenom kostra. Just a skeleton. 1. vyd. Praha, 1998. Karolinum.

KOMÁREK, Miroslav, KOŘENSKÝ, Jan, PETR, Jan, VESELKOVÁ, Jarmila (ed.). Mluvnice češtiny (2) Tvarosloví. Praha, 1986. Academia.

ŠINDELÁŘOVÁ, Jaromíra. Morfologické odlišnosti spisovné a obecné češtiny z pohledu cizince. In: Radim Šink (ed.), Čeština — jazyk slovanský 4: Sborník příspěvků z konference s mezinárodní účastí. Ostrava, 2010. Katedra českého jazyka a literatury s didaktikou, Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, s. 199–207.

Šárka Blažková Sršňová

působí na 1. lékařské fakultě UK na Ústavu dějin lékařství a cizích jazyků, kde vyučuje odbornou němčinu a angličtinu různé cílové skupiny studentů lékařských i nelékařských oborů. Věnuje se také výuce češtiny jako cizího jazyka pro studenty anglických studijních programů všeobecného lékařství. Ve své publikační činnosti se zaměřuje na otázky osvojování cizího jazyka, odborně či profesně zaměřeného. Zabývá se otázkami konfliktu jazyků, rolí mateřského a mediačního jazyka, formami koedukace různých cílových skupin s odlišnými cílovými jazyky. Snaží se hledat cesty k optimálnímu propojení učení se jazyku a oboru s cílem maximální intenzifikace kontaktní fáze učení v návaznosti na efektivní samostudijní aktivity.

HODNOCENÍ ZVUKOVÉ REALIZACE VE ZKOUŠCE Z ČEŠTINY PRO TRVALÝ POBYT NA ÚROVNI A1

PRONUNCIATION ASSESSMENT IN THE EXAMINATION OF THE CZECH LANGUAGE FOR PERMANENT RESIDENCE LEVEL A1

Jitka Cvejnová

Abstrakt

Hodnocení zvukové realizace mluvených projevů při zkoušce pro trvalý pobyt představuje na základě ankety mezi hodnotiteli jeden z největších problémů při hodnocení zkoušky. V rámci NÚV bylo proto začátkem roku 2018 analyzováno ze statistického pohledu hodnocení zvukové realizace oběma hodnotiteli u 508 uchazečů, zároveň bylo nezávisle posouzeno a vyhodnoceno 68 nahrávek zkoušky a porovnáno s jejich hodnocením hodnotiteli ve zkušebních centrech. Příspěvek seznámí jednak s výsledky provedených analýz, jednak využije získaných dat k zamyšlení nad problémem hodnocení zvukové realizace při dalším vývoji zkoušky.

Klíčová slova: hodnocení zvukové realizace, zkouška z češtiny pro trvalý pobyt

Abstract

Based on the survey among its evaluators, the pronunciation assessment is one of the biggest problems in the assessment of the Examination for Permanent Residence. Within the National Institute for Education, therefore, 508 test evaluations, realized by both evaluators, were analyzed from a statistical point of view at the beginning of 2018 and 68 recorded speaking tests were independently evaluated and compared with their evaluation by the evaluators at the testing centers. The paper will acquaint with the results of the undertaken analysis and will use the acquired data for a reflection on the problem of the pronunciation assessment for further tests development.

Keywords: Examination of the Czech Language for Permanent Residence, pronunciation assessment

V lednu 2018 v rámci přípravy hodnotitelů k nové podobě zkoušky z českého jazyka pro trvalý pobyt odpovědělo 98,7 % účastníků ankety na otázku, co jim činí při zkoušení největší potíže, v tom smyslu, že nedokážou správně hodnotit zvukovou realizaci a mají s tímto hodnocením velké problémy. Na základě výsledku zmíněné ankety jsem byla pověřena, abych jednak zjistila ze statistického pohledu, jak hodnotitelé hodnotí u jednotlivých zkoušek, jednak abych provedla analýzu přibližně 50 nahrávek zkoušek, porovнала hodnocení hodnotitelů s nezávislým hodnocením a připravila podklady ke společné kalibraci hodnotitelů na konci června 2018. Konečně jsem byla požádána, abych se zamyslela nad tím, zda není nutné zlepšit kritéria hodnocení v rámci této položky a jakým způsobem.

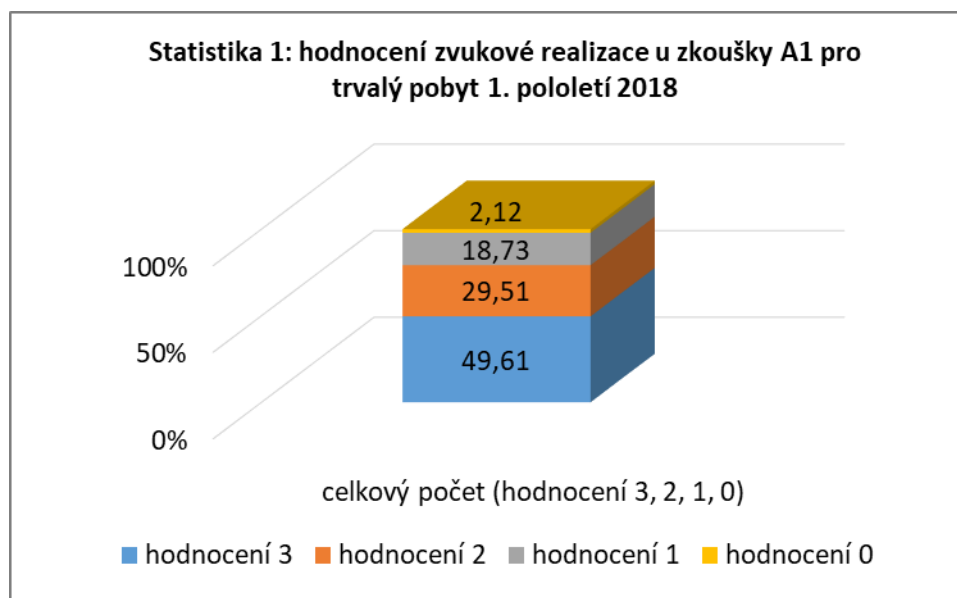
V současné době je hodnocení zvukové realizace rozděleno do tří bodů, jež jsou definovány takto:

3 body: Výslovnost je spíše dodržena. Občas se mohou vyskytovat odchylky ve výslovnosti, které nebrání srozumitelnosti projevu, výrazně neztěžují srozumitelnost.

2 body: Výslovnost je spíše dodržena. Ve výslovnosti se někdy vyskytují odchylky, které někdy brání srozumitelnosti projevu, ztěžují srozumitelnost projevu.

1 bod: Výslovnost je spíše nedodržena. Odchylky ve výslovnosti často brání srozumitelnosti, ztěžují srozumitelnost projevu.¹

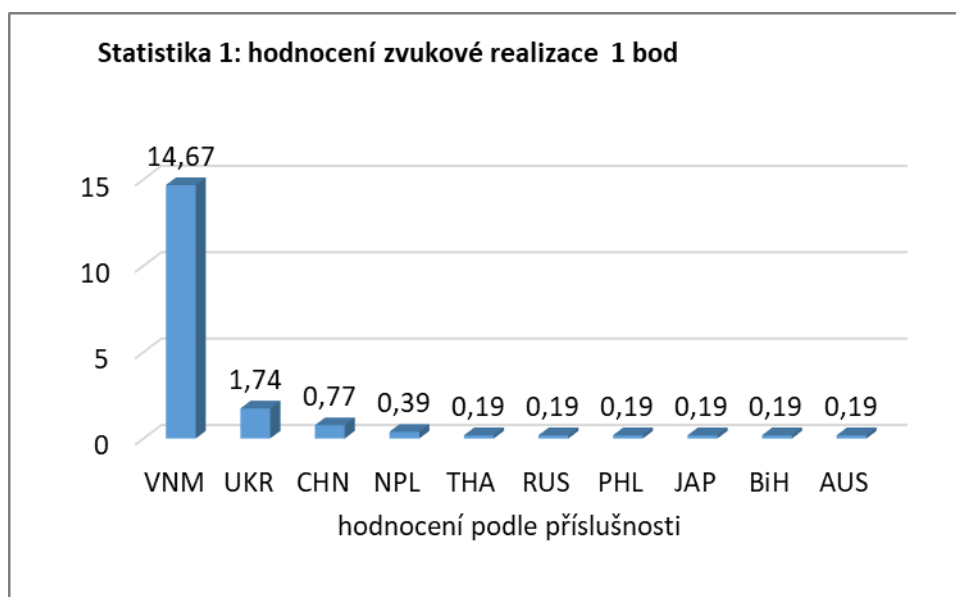
V dubnu roku 2018 jsem získala z databáze zkoušky výsledky hodnocení dovednosti mluvení u 508 uchazečů, které byly vybrány automaticky napříč zkušebními centry, která zkoušela v březnu 2018. Jde o výsledky, které vždy pocházejí od dvou hodnotitelů, kteří dovednost mluvení hodnotí nezávisle na sobě, přičemž celkový výsledek hodnocení je matematickým průměrem hodnocení obou hodnotitelů. Při analýze jsem zjistila následující stav, který zachycuji názorně v níže uvedeném grafu:



Graf 1

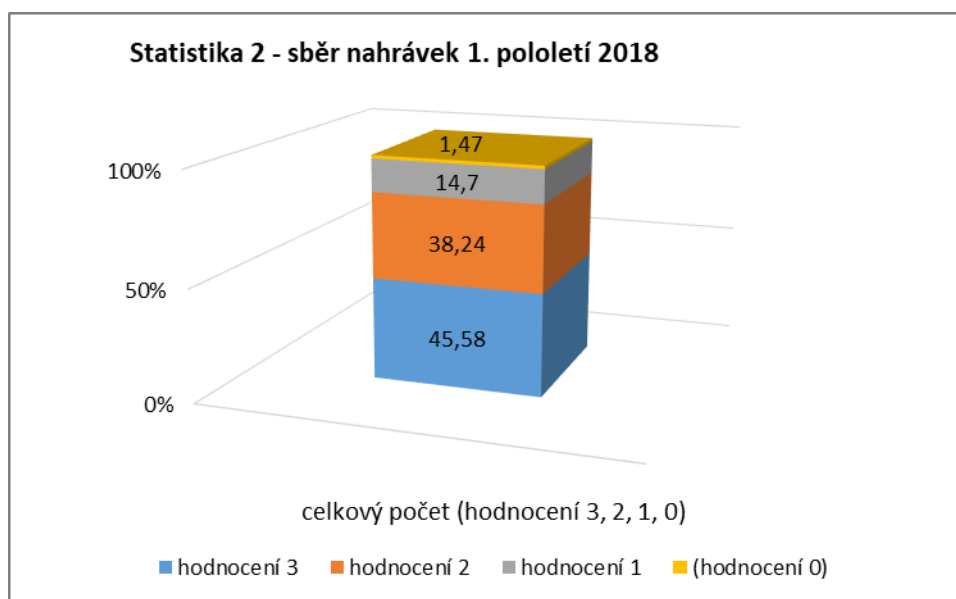
Dále jsem se rozhodla zjistit, jestli existují uchazeči nějaké státní příslušnosti, kteří by byli výrazně slabě hodnoceni, tedy bodem 1. Dle předpokladu převládá nižší hodnocení u uchazečů vietnamského původu, ale toto hodnocení se rovněž vyskytuje, i když v mnohem menší míře, u uchazečů ukrajinského původu. Další uchazeči, kteří byli v rámci daného vzorku hodnoceni 1 bodem, pocházejí z Číny, z Nepálu, Thajska, Ruska, Filipín, Japonska, Bosny a Hercegoviny a Austrálie, viz obr. 2 níže. V této souvislosti upozorňujeme, že uchazeči z Vietnamu a Ukrajiny tvoří dvě statisticky nejvýznamnější skupiny uchazečů. V konkrétním vzorku převažovali uchazeči z Ukrajiny (207 uchazečů) nad uchazeči z Vietnamu (124 uchazečů), třetí nejpočetnější skupinou byli Rusové (68 uchazečů). Zbývajících 109 uchazečů, jejichž výsledky byly analyzovány, pocházelo celkem z 30 různých států.

¹ Viz Zkouška z českého jazyka. Mluvení. Modelová verze, s. 25. Tato verze je platná od února 2018. Je přístupná na stránkách NÚV na adrese: http://trvaly-pobyt.cestina-pro-cizince.cz/index.php?p=aktuality&hl=cs_CZ



Graf 2

Na začátku června 2018 bylo zkoumáno 68 nahrávek uchazečů během zkoušky mluvení. Výsledky, k nimž dospěli hodnotitelé při hodnocení mluvení během zkoušky, ukazuje následující graf.



Graf 3

V tomto menším vzorku jsem upustila od analýzy z pohledu státní příslušnosti, nicméně je třeba konstatovat, že ve vzorku opět převažovali uchazeči z Vietnamu a z Ukrajiny.

Uvedené nahrávky byly znovu vyhodnoceny nezávislými hodnotiteli. Hodnocení, k němuž dospěli nezávislí hodnotitelé, nebylo výrazně odlišné od výsledků hodnotitelů. Nejvíce rozdílů bylo mezi bodovou úrovní 1 a 2, kde se také nejvíce liší sami původní hodnotitelé mezi sebou. Lze tedy říci, že určitá nejistota panuje, pokud se mají hodnotitelé rozhodnout mezi 1 a 2 body. V podstatě podle kritérií jde o to rozhodnout, kdy odchylky ve výslovnosti brání srozumitelnosti jen „někdy“ a kdy „často“, jak ukazují kritéria.

Jedinou zvláštní situaci představovalo hodnocení v jednom zkušebním centru, kdy hodnotitelé hodnotili všechny uchazeče 2 body, aniž přihlíželi k reálnému výkonu uchazeče, hodnocení 2 body bylo uplatněno i u uchazečů zjevně lepších i horších. Je otázkou, do jaké míry bylo toto hodnocení náhodné, nebo do jaké míry je záměrem hodnotitelů volit „střední cestu“. Tato situace bude muset být sledována v delším časovém horizontu. Zároveň poukazuje na nevyřešenou potřebu binárního hodnocení mezi „ještě srozumitelný projev“ a „už nesrozumitelný projev“ u některých hodnotitelů.

Porovnáme-li celkově výsledky ze statistického hodnocení a z hodnocení z nahrávek, pak dostaneme následující tabulku:

	Hodnocení 3 body	Hodnocení 2 body	Hodnocení 1 bod	Hodnocení 0 bodů ²
Statistická analýza	50 %	30 %	18 %	2 %
Sběr nahrávek	45 %	38 %	15 %	2 %

Tab. 1

Z tohoto pohledu se velké rozdíly mezi hodnotiteli neprojeví. Nárůst hodnocení 2 body u sběru nahrávek oproti celkové statistice byl způsoben dle našeho názoru hlavně zkušebním centrem, které stabilně hodnotilo všechny uchazeče 2 body, aniž přihlíželo k jejich reálnému výkonu. Celkově však obě hodnocení nevykazují výraznější disproporce. U sběru nahrávek se hodnocení jeví o něco přísnější, což mohlo způsobit i vědomí hodnotitelů, že tyto nahrávky budou podrobeny kontrole.

Na základě získaných poznatků z obou analýz jsem přistoupila k ověření, do jaké míry použitá kritéria odpovídají jednak Referenčnímu popisu češtiny pro účely zkoušky z českého jazyka pro trvalý pobyt v ČR – úrovně A1, A2, jednak Společnému evropskému referenčnímu rámci (dále SERR). Kritéria hodnocení vycházejí přímo z Referenčního popisu češtiny, který je pro zkoušku na základě rozhodnutí MŠMT a MV závazným materiálem, i když nutno podotknout, že v Referenčním popisu češtiny, je popis komplexnější³ a do velké míry odpovídá hodnocení fonologického systému, které zavádí doplňující svazek k SERR Companion Volume.⁴

SERR definuje ovládání fonologického systému na úrovni A1 takto: Výslovnost velmi omezeného repertoáru osvojených slov a frází **může být srozumitelná pro rodilé mluvčí**, pokud vyvinou určité úsilí a pokud jsou zvyklí na styk s danou jazykovou skupinou.⁵ V letošním roce byl publikován doplňující svazek k SERR pod názvem Companion Volume with New Descriptors, v němž bylo znovu definováno ovládání fonologického systému na úrovni A1 následovně: Výslovnosti velmi omezeného repertoáru osvojených výrazů a slov **lze rozumět, pokud komunikační partneři** zvyklí na mluvčí jeho jazykové skupiny **vyvinou určité úsilí**.

² Hodnocení 0 body je chybou, která vzniká při chybném vyplnění záznamového listu.

³ Referenční popis češtiny pro účely zkoušky z českého jazyka pro trvalý pobyt v ČR – úrovně A1, A2 (2016), s. 183.

⁴ Viz dále.

⁵ Společný evropský referenční rámec, s. 119.

Dokáže správně reprodukovat omezený počet hlásek, jakož i přízvuk u slov a jednoduchých a důvěrně známých výrazů.⁶

Zatímco dříve měl být uchazečův ústní projev hodnocen na základě srozumitelnosti pro rodilého mluvčího (viz výše), nově se uplatňuje hledisko komunikačního partnera. To znamená, zahrnuje se i srozumitelnost mluvního projevu pro nerodilého mluvčího.

Zavedení nových kritérií ve fonologickém systému velmi podrobně zdůvodňuje Enrica Picardo v publikaci Rady Evropy Phonological Scale Revision Process Report⁷, přičemž vychází z autorů, kteří se danou problematikou zabývali. Tato analýza literatury dovádí autorku k pěti klíčovým pojmům, jež by mohly sloužit k hodnocení výslovnosti: výslovnost fonémů, výslovnost suprasegmentálních jevů (kam zahrnuje intonaci, přízvuk a tempo), akcent, srozumitelnost z hlediska přesného pochopení (intelligibility) a srozumitelnost z hlediska obtížnosti vnímání (comprehensibility). Další proces vedl k redukci těchto kritérií tak, jak uvádíme výše.

Hledisko srozumitelnosti pro komunikačního partnera komplikuje poněkud situaci právě ve zkoušce pro migrační účely, protože zde je nutné brát v úvahu především hledisko úředníka státní správy, který v konkrétní situaci České republiky v konečné fázi posuzuje na základě zákona o pobytu cizinců stupeň ovládnutí češtiny. Úředník státní správy spíše uplatní hledisko nevstřícného rodilého mluvčího než hledisko vstřícného komunikačního partnera. Problematické je také počítat s tím, že tento úředník vyvine určité úsilí, s kterým počítají původní i nová kritéria. Uvedený fakt jasně poukazuje na to, že zvolená úroveň A1 je pro daný typ zkoušky nevhodná, neboť zavádí rozpor mezi potřebami státní správy domluvit se s uchazečem a možnostmi uchazeče, který dosáhne pouze uvedené úrovně.

V dalších deskriptorech ovládnutí fonologického systému se operuje s pojmy „podpora“ a „spolupráce“ komunikačního partnera (if the interlocutor provides support; her/his interlocutor needs to be collaborative⁸). Pokud budeme považovat přímo při zkoušce za komunikačního partnera tazatele, měla by jeho úloha být v rámci zkoušky zřejmě aktivnější a měl by intenzivněji vést uchazeče ke správné zvukové realizaci např. tím, že se nespokojí s určitou nedokonalou realizací. Měl by také v případě jakéhokoliv nepochopení poskytnout větší prostor k zopakování a opravě.

Žádné kritérium z výše uvedených referenčních materiálů však neumožňuje vytvořit podrobný a zcela konkrétní návod pro hodnotitele tak, jak jej hodnotitelé vyžadují. V podstatě se nabízí 3 základní možnosti změny konkrétních kritérií zkoušky pro trvalý pobyt:

1. Využití rozdělení ovládnutí fonologického systému zachycené v Referenčním popisu a v Companion Volume a přidělovat 1 bod za splnění rozdílných kritérií: A. Obecný dojem B. Přesná artikulace hlásek u známých výrazů C. Adekvátnost prozodických rysů (přízvuk, intonace) u známých výrazů. Zde je problematické především kritérium obecného dojmu, kdy není jasné, zda se má vztahovat ke srozumitelnosti sdělení nebo k vnímání celého projevu. Navíc toto navýšení hodnotících kritérií se jeví jako velmi komplikované pro hodnotitele, kteří musí na základě závazných pravidel hodnotit přímo na místě v den zkoušky.

⁶ Companion Volume, str. 136. Uvádíme jen obecnou definici. Ovládnutí fonologického systému ještě obsahuje podrobnější definici týkající se výslovnosti hlásek a prozodických rysů.

⁷ Enrica Picardo 2016, str. 16.

⁸ Companion Volume, str. 136.

2. Převést hodnocení ovládnutí fonologického systému do binární soustavy – výslovnost jednoduchých a známých výrazů „je ještě/už není srozumitelná“. Tato cesta se jeví pro případ, že zkouška bude v budoucnosti pokračovat na stejné úrovni jako schůdná a hodnotitelé by ji zřejmě považovali za přijatelnější než stávající stav. Zůstává však otázkou, ke komu má být zmíněná srozumitelnost vztažena, to znamená, kdo má být považován za komunikačního partnera uchazeče, který rozhoduje o srozumitelnosti či nesrozumitelnosti projevu uchazeče. Jinou otázkou je, zda srozumitelnost má být vztažena k celkovému ústnímu projevu, nebo jen ke známým osvojeným výrazům.

3. Zachovat stávající hodnocení a podpořit hodnotitele cíleným kalibračním školením, kdy se na základě poslechu více nahrávek uchazečů hodnotitelé sami učí volit mezi stávajícími kritérii, a především svou volbu zdůvodnit. Ani tato cesta není bez úskalí, neboť hodnocení je více méně založeno na názoru většiny, nikoli na přesných kritériích.

Naše zamyšlení nad kritérii zvukové realizace vychází z konkrétních podmínek zkoušky z češtiny pro trvalý pobyt, odráží však širší tendence, které byly v poslední době zaznamenány v aplikované lingvistice v souvislosti s hodnocením ovládnutí fonologického systému, kdy různá kritéria hodnocení výslovnosti byla podrobena kritice, především i klíčový pojem srozumitelnosti, kdy se ukazuje, že je třeba rozlišovat mezi „intelligibility“ (schopností přesně porozumět sdělenému) a „comprehensibility“ (do jaké míry je obtížné vnímat to, co sděluje komunikační partner)⁹.

Doplňující svazek Companion Volume na úrovni A1 počítá pouze s „intelligibility“. Nicméně se domnívám, že na nízkých referenčních úrovních vstupuje do hry nepochybně i druhý faktor. Otázka kritérií hodnocení ovládnutí zvukového systému zůstává proto podle mého názoru do jisté míry stále otevřená.

Bibliografie

CVEJNOVÁ, Jitka a kolektiv autorů. Referenční popis češtiny pro účely zkoušky z českého jazyka pro trvalý pobyt v ČR – úrovně A1, A2. Praha, 2016. NÚV.

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

KOLEKTIV AUTORŮ. CEFR Companion Volume with New Descriptors [online]. Strasbourg, 2018. Council of Europe [cit. 5. 5. 2018]. Dostupný z: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>.

KOLEKTIV AUTORŮ. Zkouška z českého jazyka. Mluvení. Modelová verze 2018 [online]. [cit. 5. 5. 2018]. Dostupné z: http://trvaly-pobyt.cestina-pro-cizince.cz/index.php?p=aktuality&hl=cs_CZ.

MUNRO, Murray J. a DERWING, Tracey M. Foreign Accent, Comprehensibility, and Intelligibility in the Speech of Second Language Learners [online]. 1999. Language Learning

⁹ Tato otázka byla nastolena dle mého názoru v publikaci Munro, M. J., a Derwing, T. M. (1999). Foreign Accent, Comprehensibility, and Intelligibility in the Speech of Second Language Learners. Language Learning 49(1), s. 285–310, na níž odkazují další autoři.

49(1), University of Michigan: Wiley-Blackwell [cit. 5. 5. 2018]. Dostupné z: <https://onlinelibrary.wiley.com/journal/>. Online ISSN:1467-9922.

PICARDO, Enrica. Phonological Scale Revision Process Report [online]. Strasbourg, 2016. Council of Europe [cit. 5. 5. 2018]. Dostupné také z: <https://rm.coe.int/phonological-scale-revision-process-report-cefr/168073fff9>.

Zákon č. 222/2017 ze dne 27. června 2017, kterým se mění zákon č. 326/1999 Sb. o pobytu cizinců na území České republiky. In: Sbírka zákonů České republiky. 2017, částka 81, s. 2450–2493. ISSN 1211-1244.

Jitka Cvejnová

je koordinátorkou zkoušky pro trvalý pobyt na Národním ústavu pro vzdělávání.

PUT THE FUN BACK IN F(U)NANCIAL ENGLISH

VRAŤTE ZÁBAVU ZPĚT DO FINANČNÍ ANGLIČTINY

Using critical thinking activities to engage students even in the most mundane topics.
Demo lesson for bachelor / master students in Skoda Auto University

Ioana Kocurova-Giurgiu

Abstract

This paper aims to present several techniques and methods used in regular business and English for special purposes classes at Skoda Auto University. The activities go through all the necessary stages of learning, from activation to analysis and application, engaging the higher thinking skills, according to Bloom's taxonomy. The lesson in question introduces the concept of finance and related vocabulary through the use of cooperative learning and authentic materials. As such, it guarantees long term retention and immediate application. As a result, the students can relate and use the vocabulary learnt as soon as the end of the lesson.

Keywords: Bloom's taxonomy, business English, cooperative learning, critical thinking, English for special and academic purposes, higher education.

Abstrakt

Tato práce si klade za cíl představit několik technik a metod používaných v běžném podnikání a Angličtině pro speciální účely vyučované na Škoda Auto University. Cvičení procházejí všemi nezbytnými fázemi učení, od aktivace po analýzu a aplikaci, a zapojují vyšší myšlení podle Bloomovy taxonomie. Tato lekce představuje pojem „finance“ a související slovní zásobu pomocí kooperativního učení a autentických materiálů. Takto je zaručena dlouhodobá retence a schopnost okamžitého použití. Jako výsledek by studenti probíranému tématu měli rozumět a mohou naučenou slovní zásobu používat ihned po skončení lekce.

Klíčová slova: kritické myšlení, kooperativní učení, Bloomova taxonomie, vysokoškolské vzdělávání, podnikání, angličtina, angličtina pro zvláštní a akademické účely.

Discovering students' needs and expectations

It is high time that the learning autonomy and responsibility is given back to the student. For the past decades, most schooling systems, particularly throughout central and eastern Europe, have followed a very teacher centered, frontal style of education. Not only does this need to change due to the immense amount of information available and the ease with which the students can access it, but also because it risks creating generations on end of less opinionated and incorrectly informed individuals who may accede to leading positions. This does not only reflect upon the social status of countries but upon the political and economic situations as well, and as a result, all the population has to suffer.

To avoid such situations, the first aspect that must be addressed is the manner in which youngsters are educated in schools and universities. Despite common misconceptions that is the teacher's job to pour information, the truth is in fact that students are perfectly capable to select necessary information for their studies, provided that they are given the right

guidance and support in the process. The following stands proof to this as a result of research carried out at Skoda Auto University.



Figure 1. Student needs as Expressed by respondents (ages 20-26) (Sieglova et al. 2017)

The research came as a result of an increased lack of motivation and drive in learning and participating in class from the students' side. As Skoda Auto University (SAVS) focuses a lot on practical teaching, the use of fixed textbooks and standard activities such as gap fills, matching exercises or book readings and graded listening exercises was an aspect that drove learner motivation down. In the final feedback sessions after the courses, the students would mention consistently the need for innovation and different teaching approaches.

The research was done using a set questionnaire including both open and closed ended questions along with the possibility of free comments. It targeted the master students whose ages range between 19-26. Most of the respondents are working or have work experience and as a result, have different interests and a more autonomous learning pace.

As it can be seen from the illustration above, the respondents clearly state the current generation's learning needs. A more detailed overview of the results and conclusions can be found in the dedicated article (Sieglova et al. 2017) published on the matter, as the point of this paper is rather different. This article aims at showing how a different approach or a twist on usual activities can change learner attitudes for the better.

It is beyond doubt that the ideas presented above are shared not only by business students but by the large majority as they are ingrained needs in the human psyche: curiosity, self-actualization, discovery, collaboration. Therefore, it is the responsibility of the teacher to ensure as much interaction and opportunity for discovery as possible with every lesson taught. It is important to highlight that such attitudes to teaching must be carefully assessed as they require far more work on the teacher's side compared to traditional frontal teaching. This is by no means lazy schooling. On the contrary, it demands teachers to be updated with current events, to be able to select various sources for teaching and critically evaluate their validity and value before presenting them to the students. It also requires very good classroom management skills and good preparation before class as some activities require additional materials.

Why critical thinking?

Before clarifying the need for critical thinking in every type of lesson from sciences, to business or languages, it is important to explain what critical thinking is not. Memorizing, understanding, creative or intuitive thinking do not count as critical thinking. They are merely aspects of the entire picture and should not be focused on individually as they work best for learning as a whole. Steel defined critical thinking in its full meaning through a set of criteria including "independence and freedom to form confident opinions based on a critical analysis and evaluation of data. Information or theories are the starting point, not the end state. To think critically, people need the ability to ask efficient questions and use reasoned arguments that lead to qualified solutions to problems, dilemmas, or issues. Finally, critical thinking is a key competence for a modern society, because it assumes the virtue of a civilized dialogue, discussion, and team work." (Steel et al. 2007). Consequently, lessons must feature the possibility to link new knowledge with personal experience, to express opinions, evaluate feelings, argue, compare and ultimately analyze. Critical thinking cannot and usually does not happen in an isolate manner. It requires discussion and argumentation as well as proper research and contextualization. As such, it develops at its best in collaborative environments. The classroom is the perfect setup to allow such constellations to take place naturally as it is designed to accommodate multiple minds and attitudes.

In the light of this information, the lesson presented below links very well and integrates appropriate practices to foster critical thinking and peer interaction. As seen from the activities presented below, the learners are set to express their own opinions within the given context of the lesson, based on previous experience and knowledge. Although the lesson presents new information which accesses the lower thinking skills as comprehension and memorizing, ultimately it requires the students to integrate this information in an original text that requires evaluation and reasoned argumentation. (see the 1-minute presentation section of the lesson plan). The lesson falls under Steel's definition of critical thinking also through the classroom set-up: most of the activities are either pair or team based, enabling discussion and dialogue as obvious from the lesson's activities.

Another aspect worth considering is the use of authentic material which requires contextualization, access of higher order thinking skills such as evaluation and personal assessment compared to graded textbook materials which are most of the time taken for granted by the students and do not engage them either because of the content or due to the structure.

The activities described below and used in this demo lesson allow for the use of ungraded, original materials that are relevant, interesting, entertaining or engaging to the student. Such use of class materials makes the lessons more realistic and easier to integrate their final objective into the learner's everyday use. Of course, that this aspect becomes more relevant and obvious in language courses, but the same principle can be easily adapted to other subjects as well. There is plenty of literature available on the matter, describing how these activities can be integrated in other classes, but this paper will not deal with it as it is not the objective of this article.

What makes the approach of this demo lesson different is mainly the fact that the teacher is not the focus of the lesson but rather the students are. The teacher merely creates the environment and moderates the flow of the lesson, but the learning is entirely individual. There is no dictation, no word lists presented by the teacher, no matching exercises, no gap fills, no selected listening based on the text. All the information comes as original language,

in one chunk of video material and the learner must engage all their skills to understand, contextualize, integrate and evaluate it. This comes as a clear difference to traditional teaching which separates teaching material into skills making it harder, particularly for more advanced students to see the learning outcome. In the approach presented in this paper, advanced students get to feel useful by contributing to the team discussion; they also get challenged to clarify meanings on their own and explain them to the lower level students. On the other hand, lower level students gain confidence using the language as the focus is not exclusively on the individual, so they do not feel put on the spot. They can also get peer assessed and helped while the teacher monitors the activities.

Introducing financial terminology at Skoda Auto University

This is a sample of how a mundane topic as finance can be turned into a personal experience and an opportunity for further learning, simply by choosing the right materials for study and allowing, as well as encouraging, cooperative learning and critical thinking.

Being an introductory lesson to a unit on Finance, it allows for more freedom in terms of topic choice and approach. However, it can set the tone for the rest of the unit and it can make tedious aspects of it more bearable to the learners. Below is the lesson plan along with rough timing. It is worth noting that the timing can, and should, be extended to ensure a smooth run of the lesson, particularly with larger groups. The time allowed for each activity has been shortened for the sake of the workshop delivered at UJOP Conference and should be taken under consideration.

This lesson is based on a TED talk so the language is completely authentic. It can be used as video and audio support with higher levels, to ensure linguistic immersion and comprehension. The text might be challenging at times. This should not discourage teachers who are handling lower level classes. In the interest of this example, the author opted for a version that allows even lower levels to manage the text. As such, the video can be transcribed and adapted slightly not in terms of language but in terms of length and topic relevance. The text has already been divided into parts to support the activation and collaborative section of the lesson as seen below. The questions are support for the teacher to help with the progress of the lesson and inference from text. They are not written on the student hand out but they may be prompted unless the students anticipate and tackle the answer themselves. In such cases, the teacher should encourage the discussion without restating the question, but allowing the students to conduct the learning and discovery process. It is important to note that no corrections in terms of the correctness of inference must be done. The satisfaction of discovering they were right, or the surprise of seeing they were wrong, must be left to the students to read in the following sections.

Adapted from TED (AORN Congress)

March, 2009. Matt Weinstein

What Bernie Madoff couldn't steal from me

1. This past December I went on vacation in Antarctica on this ship, the Academic Yuffee, a Russian ice breaker and it was an incredible voyage... gorgeous icebergs, like floating works of art, and penguins running around all over the place, and just spectacular scenery!

And about halfway through the trip, I got a page: to go up to the bridge for a satellite phone call and I thought I knew what this is about. (what do you think happened next?)

Who called? Was it an important call? What was the call about?

2. Before I had left on the trip I had worked with the Speaker's Bureau on a series of dates and they were supposed to call me if they needed my final approval on the deal. So I went kinda running up towards the bridge, up this steep flight of stairs, coz I knew these satellite phone calls were \$10 a minute, and at the same time I am thinking to myself, "this is kinda cool; doing business in Antarctica." But when I picked up the phone it is not the Speaker's Bureau. It was in fact, my wife Janine. And she said a few words to me that just totally turned my world upside down. She said to me: "Bernie Madoff's been arrested. His entire fund, is a complete scam." (what do you think happened next?)

Q: what is a scam? What kind of scam could it have been that the wife had to call immediately?

3. And what she didn't have to say, but which both of us knew very well at that moment was, we had just lost our entire life savings. I felt really sick inside. Janine and I both started out with nothing, worked really hard for 30 years, built up our retirement fund, given it over to Bernie Madoff to invest. He was the former chairman of the NASDAQ*, what could be safer than that? And it was gone: just like that! Turned out, Bernie Madoff stole \$65bn. Not all of it was mine, however. But it turned out to be the biggest financial scam in history, totally dwarfing anything like ENRON or WORLDCOM.

Are you familiar with other financial scams and scandals?

4. We were both really anxious about the future. We didn't know if we can afford to keep living in our house, just everything was up in the air. And after a few minutes, one of us had the presence of mind to say to the other one: "You know what? We are no longer the kind of people who can afford to talk on a satellite telephone... at \$10/minute." So we hung up. And as soon as I hung up, a wave of fear washed over me.

Why do you think Matt was afraid?

5. You know, wherever I travelled in the world, I've always been able to get home during an emergency but, this was Antarctica! There was no way to get home. Now, I did have some good friends on the ship and, of course, I had told them what was going on and they were incredibly supportive. But you know what? They were on vacation. I was thinking about Bernie Madoff 24/7 and they didn't want to be hearing: Madoff! Madoff! Madoff! all the time. Instead, all I could see was Bernie everywhere. As one of my friends later said: "Matt finally got to travel to the South Pole, just to see his investments go even further South." Now, you do not need to have had invested with Bernie Madoff to feel the pinch of the current economic downturn. I dare say that there isn't one person in this room right now, who is not feeling the effects of the economic meltdown: whether your house is losing some of its value, or your stock portfolio is in free fall, or you know somebody who's lost their job, or you're not feeling too secure in your own job right now. Everywhere I go I hear the same things: people talking about slashing budgets and travel restrictions, and hiring freezes and everyone having to do more with less.

Where do you think Matt is heading with this story?

What aspect do you think he is going to be talking about next?

6. [...] Now life does not depend on the circumstances that are bestowed upon us but on the way we react to them. Janine and I knew that Bernie had stolen all our money but it was up to us to make sure he did not steal the rest of our lives. You hear everybody say that money can't buy happiness but you rarely see anyone who lives though as if that was true in their life. [...]

What do you think is the point Matt is trying to make with this story?

Do you agree? Why? Why not?

Dissecting the lesson

This lesson is based on an A-A-A principle (Sieglova, Kocurova-Giurgiu 2018), meaning Activation, Content Analysis and Application. Essentially, the lesson aims at covering both levels of thinking described by Bloom (Bloom 1956), lower order level and higher order level, from recalling information (memorizing) to justifying positions in context to express opinions, evaluate options and criticize choices.

As mentioned before, the timing of this demo lesson has been adapted to suit the requirements of the UJOP conference. However, the lesson is designed to cover a 90-minute session, and can be adapted for both one-to-one classes as well as bigger (5 + people) or large groups (15+ people).

Each of the methods and techniques will be described in detail later in the paper.

SAMPLE LESSON PLAN – INTRODUCTION TO FINANCE AND FINANCIAL TERMS					
	METHOD	COOPERATIVE TECHNIQUE	TIME (min)	NOTES	AIM
ACTIVATION	Opinion poll	Peer brainstorming Think-pair-share	5	The teacher writes on the board: "money can't buy happiness..." In pairs or small groups, the students will discuss and share different ways to end the proverb	This step is aimed at easing the students into the topic by eliciting different attitudes they have regarding finance and money At this stage, the students should already produce some vocabulary related to finance. This step also prepares them for the text they will be working with, as it sets the tone of the lesson.
	Inference from title	Pair work Buzzgroup	5	The teacher writes the title of the study material on the board/ projects it on OHP/ interactive board: What Bernie Madoff couldn't steal from me* The teacher can help the discussion by asking supporting questions: Who is Bernie Madoff? What could be the object of theft? What are the things one cannot steal from a person?	By having students guess what is happening, the teacher can get an idea of how much they know and if they are able to contextualize the vocabulary they already know in various situations. The last question should already prompt the students to realize that the lesson is not simply about money and financial choices, but also about aspects of life that may but do not have to be connected with money. This way, the students get a personal experience within the lesson as they can relate to it and see an immediate application to their personal lives.
	Reading with	Pair work	20	The students get into pairs or small groups	At this point, the students are introduced to further

ANALYSIS	<p>prediction</p> <p>Mind mapping</p>	<p>3 stay – 1 stray</p> <p>Rotating flips</p>	<p>and read sections of the text, making inferences on how the text would continue. Each section should take on average 2 minutes to read for an upper intermediate learner.</p> <p>There are some supporting questions to get even the quietest students speaking.</p> <p>The students will create a mind map of the text, adding all the related vocabulary, terms, idioms related to the topic.</p> <p>The next step can be done either as rotating flips or, for younger classes (or sleepier ones) as 3 stay-1 stray or 3 stray-1 stay. In this step, the students will use their peers from other pairs or groups to complete their mind map with words, phrases they did not mention.</p>	<p>vocabulary that better yet, is contextualized.</p> <p>This activity also sparks their interest and their curiosity.</p> <p>It is also a good opportunity to have them engage with other pairs/groups about their deductions. If such discussions appear (and they usually do), the teacher should allow them as long as they produce the target vocabulary or they stay on top of the topic.</p> <p>By doing this, the students identify key vocabulary themselves and help each other to enlarge their current active word base, rather than having the teacher assign word lists they deem necessary. As such, the learner takes responsibility for their learning and makes the process more personal and relevant to their own life.</p>
----------	---------------------------------------	---	--	---

APPLICATION	1 minute presentations	Group work Pair work	10	<p>The teacher should allow minimum 5 minutes for preparation, encouraging the students to reserve one minute for practicing.</p> <p>The students will use their completed mind maps, and in the light of the text they read and current experience, they will prepare as a group a one -minute presentation defending or criticizing the question: Happiness and financial security: should we put all our eggs in one basket?</p> <p>The presentation must be delivered by one representative of the group and must be timed.</p> <p>TIP: the teacher can turn this into a competition. Without telling the students this at the beginning, he\she would count the target vocabulary used in each presentation.</p>	<p>The students can make notes and points they would like to cover as a group but cannot read their presentations. As a result, they are challenged to remember and use as much of the text right off the bat.</p> <p>Timing the presentation, forces the learner to organize their thoughts critically and prioritize according to the point they are trying to make. It also challenges them to be as clear and concise as possible</p> <p>As the students catch on, many of them will adapt and improvise on the go to score more points. This is excellent because it simulates real life and it challenges them to think</p>
-------------	------------------------	-------------------------	----	---	---

					on their toes creating enough positive stress without taking away the joy of learning.
--	--	--	--	--	--

*https://www.ted.com/talks/matt_weinstein_what_bernie_madoff_couldn_t_steal_from_me

Methods¹⁰

The next section will provide a quick overview of the methods used in the lesson and how they work along with how they must be effectively applied.

1. Opinion poll

The trainer first identifies the topic, issue, dilemma, or a problem, and formulates a question or a related set of questions. The participants as individuals, pairs, or small groups tackle the question. When finished, the collected data get reviewed, summed up, evaluated and presented for the whole class. The opinion poll can be run either on an individual basis with each student pursuing a different question, or it can be conducted in pairs or small fixed teams who share a common task, as done in this sample lesson.

2. Inference from title

The teacher extracts the title, or identifies key sections, phrases or words from the body of the course material and displays them to the students. These may be written on the board, typed on a screen or distributed on a blank sheet of paper. The trainer makes sure the students do not have access to the full material yet. Participants are asked to anticipate the content of the material. Supporting questions or hints to enhance discussion may be provided. Predictions can be done verbally or recorded in a written form, and further shared with the class. A trustful atmosphere is crucial for this activity.

¹⁰ The methods are directly quoted from Sieglöva, D., Kocurova-Giurgiu, I. Teaching the 21st century student: Activities and methods for teaching through critical thinking and interaction

The teacher stresses that there is no universal truth or wrong answer. No evaluative feedback is recommended. To promote discussion, cooperative learning techniques should be used. Pairs or buzz groups are best in a quick preparation for a discussion.

3. Reading with prediction

The principle of this activity is to present the material to the students in sequences. Teacher preparation involves identification of a set of key words for the initial prediction, splitting the text into semantic sections and preparing questions for discussion for each section. A prediction table for making predictions, as well as each section worksheets with questions for discussion can be used. The activity can start with students predicting the whole story based on the selected key words first. Prior to reading each section, then, students make predictions of further continuation of the story. The teacher may prepare questions for discussion, students substantiate their guesses. A prediction table can be used for recording their guesses. After finishing reading, original predictions are compared to the real story. The final discussion involves an exchange of the different views. To boost imagination and maintain a high degree of student involvement throughout the whole activity, it is essential that reading with prediction is organized in cooperation. During each prediction phase, students brainstorm their ideas individually first, to discuss them in pairs or buzz groups after.

4. Mind mapping

Mind mapping applies in situations when the study material contains a large amount of information, when there is a need to better remember the content, or when the material serves as preparation for a presentation. Mind-maps are usually crafted by hand and are organic in structure. They start with writing or drawing the core theme (a key word, phrase or image) placed in the central position of the writing area, framed in a bubble or highlighted by size, color or capital letters. Around the core, associated ideas split and evolve into branches. Major ideas gradually divide into multiple levels of branches as they grow in a tree. Individual branches may get further connected with lines and images according to the hierarchy of varied interrelationship among pieces of the whole. Mind-mapping is an ideal method for cooperative learning. It is a powerful technique to generate robust brainstorming and discussion sessions which foster mutual understanding and reception. Mind-mapping also serves as a technique to outline structures for individual presentations. The open format of mind-maps allows for class presentation fairs such as gallery visits or poster sessions. In addition to communication skills, mind-mapping helps outline general composition formats of varied sizes from summaries and syntheses to academic posters or theses.

5. 1 minute presentations

This method can be used across disciplines, it is ideal for forming opinions, clarifying positions, or discussing varied perspectives of an issue. This format gives participants a chance to briefly contribute to a given topic or issue and helps them to do so under a simulated pressure. The presentations are timed to train efficiency in expression. This exercise opens a variety of views on a topic in a class. It enhances presenting and active listening skills. The learners practice clarity and structure.

The trainer introduces the topic of the presentations and explains the assigned structure to ensure logic and clarity. The participants receive time for preparation to think their talks through. They may draft an outline, but they present their talk from memory. They are instructed to fit their presentations into one minute. The presentations are timed

with a stop-clock signaling when the time limit is out. The trainer may either cut off students exceeding the time limit or choose a more relaxed approach and let the students finish. The rule, however, should be applied consistently. As the students in class alternate, they get instructed not to repeat for as much as possible arguments and formulations from others.

Collaborative learning techniques¹¹

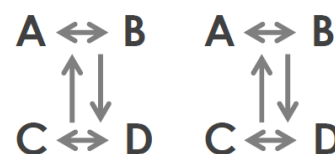
Essential for simulating real life environments and fostering motivation even in the shiest of students, collaborative learning techniques are an aspect that too often gets forgotten in traditional classrooms as a result of frontal teaching. In using critical thinking, cooperation is of essence and must not be omitted. From basic pair structures to various constellations, peer teaching and learning is a tool that should not miss from any teacher's quiver.

1. Peer brainstorming

Peer brainstorming prioritizes quantity before quality as it primarily aims at generating a wide range of ideas. To refine them into strong, competitive ideas, they need to be challenged. Therefore, learners need to adopt a follow up peer-reviewed brainstorming to improve the quality of ideas while preventing noisy comments. Each brainstorming pair reflections can get reviewed, evaluated and commented on by another pair, partner or can be presented and discussed in the whole group. Pair brainstorming activates verbal communication skills, but can contribute to practice elementary writing structures.

2. Think-pair-share

The three-phase dialogue technique can be a basis for a brainstorming session or can motivate a lecture segment. From this perspective, it is suitable for most of the activating methods. It can, however, be creatively used for the content analysis and visualization tasks. Individual pairs may get the



same task, share and agree on a mutual solution. The trainer can also either split one resource into pieces or distribute different resources among the pairs and have the quaternions work toward assembled solutions. These may lead to final group presentations, debates or serve as a basis for compositions. The strategy, builds on cooperation in pairs. It is a learning strategy in which two pairs of students gradually group up into quaternion to work together on an assigned task. It starts with students first thinking ideas individually, then discussing their ideas in pairs to further share or present their solutions to another pair.

3. Rotating flips

This is a potent brainstorming method compounding all present participants' active and passive knowledge, experiences, examples from practice and known contexts. The method is based on sending a topic around on a sheet of paper to collect all existing awareness on an issue. The result is a set of existing collective knowledge and assumptions, as well as open questions, which prepare a firm ground for new learning. Each group gets one task, a flip-chart paper and a few markers. They start working on the task. After finished, all groups send their charts to the neighboring groups. All flips rotate in one direction. Groups review the current information and contribute with their entries. They add, comment, or correct

¹¹ The techniques are directly quoted from Sieglöva, D., Kocurova-Giurgiu, I. Teaching the 21st century student: Activities and methods for teaching through critical thinking and interaction.

each of the tasks. In case of no ideas, students make guesses, inferences or associations. When posters return to the original groups, students prepare a short presentation.

4. Some stay – some stray

Different versions of this activity can be applied according to the group size and how much noise the teacher is willing to deal with in the classroom. For the purpose of this sample lesson, none of the versions have been applied, instead the rotating flips was used for the comfort of the participants. The technique is a set of constellations that combine team members with other teams. It requires minimally three groups of 3+ students and may further vary greatly. At first, the groups work on an assigned task which can involve brainstorming about a topic, analysis of a material, research or a project. After finishing the first stage of the task, a given number of students leave their groups to distribute to the other groups and share their ideas, results or collect information. Then, they return to report to their home team. This technique activates both productive and receptive skills through a profound analysis of resources and vivid interaction. The some stay – some stray learning strategy was originally designed for reading tasks. The trainer can either allocate distinct resources for each group, being it text, visuals, or audio. This way, all students get access to varied perspectives of a problem. In their original groups, they summarize and evaluate what they have learnt from the other groups. This technique is well applicable throughout the whole learning process.

5. Buzzgroups

This is a basic cooperative learning constellation of stable teams/pairs. Groups are flexible in size and role distribution work on a mutual task from the beginning toward the end, the procedure is decided cooperatively within the team, and each member contributes according to the situational needs. Roles are not primarily assigned but may evolve spontaneously throughout working on a task. Buzz groups are easy to organize and resilient in reference to the number of class participants. The trainer defines the task and the expected outcome. Teams do not have to consist of the same number of participants and may reflect various aspects. Teams may also form according to the spatial conditions. Larger teams are more efficient in time and distribution of effort when it comes to delivering results. They help handle larger classes. Smaller teams enhance individual involvement and responsibility for results, but split the availability of the trainer support. The smaller are the teams, the more efficient is cooperative learning.

Last words and limitations

The truth is that critical thinking approach to teaching, compared to the frontal style and traditional styles of teaching is far more beneficial and the outcomes and reactions from students stand proof of it. The biggest advantage of this approach compared to traditional frontal teaching, apart from shifting the focus from the teacher to the student, is that it allows for a real-life contextualization of the topic taught. While most textbooks and professionals using them use the content given by the particular teaching material it does not guarantee that they are of any relevant use to the student. Critical thinking through writing and reading methods allow for more flexibility in the choice of teaching materials while still following a preset curriculum. As such, the methods do not come at the cost of the information to be presented but they compliment it, making it more relatable and accessible to the student.

However, many institutions, particularly within secondary and tertiary education still consider that a critical thinking approach comes at the cost of information quantity. While that might seem true at a first glance, the main issue with this attitude is that with the amount of information currently available at the click of a button, the teacher can hardly be the only source of information, let alone an exhaustive one anymore. As soon as we, as educators, realize this to be true and accept it as a natural consequence of evolution and technological development, we can change the tables around and use these aspects to the advantage of both teachers and students. We can do this by implementing critical thinking which ultimately will allow learners not only to objectively and accurately select correct information in a world of misinformation, but will also bring the teacher to the point of their profession: being a guide in the personal learning process, rather than an information tyrant.

Once again, it is our strong belief that despite general perception, allowing students to take control of their learning is not irresponsible, nor it is lazy teaching. On the contrary, creating a safe environment that fosters curiosity and engagement takes far more preparation and teacher involvement than any other form of frontal teaching.

The biggest limitation of the critical thinking for teaching and learning approach is that if not trained properly, the teacher may misuse or misunderstand it. As a result, the lessons can become predictable and quite superficial. Therefore, it is crucial that the teacher is as informed as can be on the topic taught so that he/she can guide the students correctly through the information, should instances of confusion and misunderstanding appear.

In terms of language learning and how this approach can be successfully use in class, particularly with young adults and adults, there are ten major advantages that are worth mentioning in closing this paper:

1. Teaching through critical thinking and collaborative learning challenges, engages the student and allows for real life context
2. It creates the opportunity for neurolanguage coaching. This means focusing on creating strong emotions. People associate experience with emotion. As such, creating an environment that allows emotion, fosters memorization as well as context for personalization.
3. It allows for use of authentic materials which leads to exposure to updated language and linguistic structures.
4. Once the framework has been established and the teacher trained, the activities are easily transferable from topic to topic allowing the teacher more time to engage on a personal level with the learners rather than wasting time preparing and delivering lessons. This turns teaching into coaching.
5. This teaching approach is easily transferable across disciplines.
6. It allows for easier classroom management particularly with bigger groups.
7. Gets the students to explore a topic first on their own fostering curiosity and interest, while exploring existing knowledge
8. Immediate application of new information based on real materials makes the whole learning process real, giving the students a sense of accomplishment and utility in their life
9. This teaching approach also opens the chance for reflection and further inquiry.
10. Ultimately, teaching through critical thinking and cooperative techniques prompts further individual learning as the research of detailed information is at the student's discretion.

Bibliography

BLOOM, Benjamin Samuel. Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain. New York, 1956. David Mc Kay Company, Inc.

SIEGLOVA, Dagmar, STEJSKALOVA, Lenka, KOCUROVA-GIURGIU, Ioana. Optimizing language instruction at the tertiary level: Student needs analysis toward educational change. *Language Learning in Higher Education*. Boston, 2017. De Gruyter, 413-433.

SIEGLOVA, Dagmar, KOCUROVA-GIURGIU, Ioana. Teaching the 21st century student: Activities and methods for teaching through critical thinking and interaction. Praha, 2018. rw&w.

STEEL, Jeanine L., MEREDITH, Kurtis S., TEMPLE, Charles, WALTER, Scott. What is Critical Thinking. Guidebook I. (Czech version). Prague, 2007. Kritické myšlení, o.s.

Ioana Kocurova - Giurgiu

graduated with a major in Journalism & Communication and a M.A in Translation Studies, focusing on holy writings and script adaptation for television. As a trainer, she built a course in Business Communication Competences that is successfully run at Skoda Auto University in the Czech Republic, and it incorporates workshops that promote transferrable skills required in the current labor market. Also designed the current course in English for Academic Purposes and Academic Writing in English, run at the same institution. Runs Cambridge exams preparation courses and acts as a certified Cambridge examiner for the British Council. Currently interested in motivation and motivating factors in the learning process focusing on student interaction and immersion learning.

HOLISTICKÝ PŘÍSTUP PŘI HODNOCENÍ PRODUKTIVNÍCH DOVEDNOSTÍ V TESTECH S VYSOKÝM IMPAKTEM NA DALŠÍ KARIÉRU TESTOVANÝCH

HOLISTIC APPROACH TO PRODUCTIVE SKILLS ASSESSMENT IN HIGH-STAKES TESTS

Kateřina Kučerová, Ivana Mrozková

Abstrakt

Příspěvek analyzuje výhody a nevýhody holistického přístupu při hodnocení produktivních dovedností (mluvení a psaní) u tzv. „high-stakes“ testů. Popisuje holistický a analytický přístup k hodnocení a poté je provedena analýza a srovnání výsledků vzorků subtestu psaní z AJ dle STANAG 6001. Je popsána zásadní role deskriptorů definujících požadovanou úroveň znalostí a je zvažován vliv hodnocení na tvorbu a implementaci těchto testů. Dále jsou rovněž zvažovány případné implikace pro metodické vedení přípravy studentů ke zkoušce s vysokým impaktem na další kariéru testovaných.

Klíčová slova: analytické hodnocení, holistické hodnocení, testování

Abstract

The article provides analysis of advantages and disadvantages of the holistic approach in evaluating productive skills (reading and writing) at high-stakes language examinations. The authors describe holistic and analytical approaches to language proficiency level assessment, analyze and compare both types of assessment at samples of writing ability test of the English exam i.a.w. STANAG 6001, used in the Czech military environment. They stress the indispensable role of descriptors defining desired language level and discuss the impact of assessment on test design and implementation as well as possible implications for student preparation.

Keywords: analytic assessment, holistic assessment, testing

Po vstupu mnoha zemí do mezinárodní Severoatlantické aliance NATO byly vytvořeny standardizační dohody – STANAG, které slouží ke stanovení úrovní vojenských disciplín s cílem jednotného přístupu všech členských států. STANAG je tedy mezinárodní vojenskou normou pro postupy, vybavení, taktiku, školení a téměř vše, co ovlivňuje to, jak ozbrojené síly z různých zemí spolupracují na operacích a cvičeních.

Účast vojenského personálu členských zemí na mnoha mezinárodních misích a společných operacích v různých částech světa vyžaduje především efektivní spolupráci a komunikaci, která je důležitá především v misích a operacích, kdy jazykové nedorozumění může vést k chybám, a dokonce ztrátám na životech. Proto NATO věnuje velkou pozornost výuce jazyků a normalizačním aktivitám v této oblasti, a proto také byla zřízena profesní organizace BILC (Úřad pro mezinárodní jazykovou koordinaci). Organizace BILC byla vytvořena na podporu spolupráce v oblasti jazykové způsobilosti mezi zeměmi NATO; jejím úkolem je rovněž standardizace jazykového vzdělávání a testování. BILC představuje konzultační a poradní orgán pro záležitosti jazykového vzdělávání, významně se podílí na harmonizaci jazykové politiky a podporuje Alianci prostřednictvím výměny znalostí a osvědčených postupů.

Odpovídá rovněž za šíření informací o vývoji v oblasti jazykového vzdělávání v účastnických zemích a podílí se na poradenství a koordinaci jazykového testování. BILC také pořádá každoroční konference a odborné semináře, kde zúčastněné země hodnotí svoji práci a koordinují studium jednotlivých jazykových témat.

Tento orgán je také spoluautorem dokumentu STANAG 6001, který definuje úroveň jazykových dovedností potřebných pro fungování a spolupráci jednotlivých armád NATO. Je navržen tak, aby bylo možné srovnat jazykové schopnosti v různých zemích, přičemž jeho původní verze byla vytvořena již v roce 1976. Tento dokument byl pozměněn v roce 2003, kdy vyšla verze 2, a následně v letech 2009, 2010 a v roce 2016 vešla v platnost verze 5. Všechny členské země se tímto dokumentem řídí a usilují o dosažení předepsaného standardního jazykového profilu (SLP), každá země však vytváří své vlastní testovací materiály, je zodpovědná za tvorbu učebních osnov a sama rozhoduje o vyhodnocování výsledků v souladu s normou STANAG 6001.

STANAG 6001 podrobně popisuje pět základních jazykových úrovní mezi 0 a 4 pomocí deskriptorů, které vyjadřují obecně očekávané jazykové kompetence, dovednosti a způsobilosti kandidátů. Deskriptory poskytují definice standardizovaných úrovní způsobilosti v běžně uznávaných jazykových dovednostech (receptivních i produktivních): v poslechu, mluvení, čtení a psaní. Jelikož je každá dovednost v dokumentu popsána zvlášť a vzhledem k tomu, že předmětem této studie je pouze písemný projev a jeho hodnocení, věnují se autorky v tomto textu pouze deskriptorům týkajícím se dovednosti psaní, a to na úrovních 0 až 2.

Nejnižší úrovní zkoušky STANAG je úroveň 0. Pokud kandidát neprokáže schopnost jakékoliv komunikace, respektive neumí v cizím jazyce psát, dosahuje úrovně 0.

Na úrovni 1 by měl kandidát umět vyjádřit své bezprostřední osobní potřeby, například zvládne napsat krátké poznámky, pohlednici, krátký osobní dopis, pozvání či žádost. Má tendenci produkovat na dané téma krátké izolované věty, aniž by dodržoval syntaktická pravidla. Text vytváří z jednoduchých vět, které bývají (pokud vůbec) spojeny běžnými spojovacími výrazy. Dopouští se chyb v pravopise, slovní zásobě, gramatice a textům většinou nerozumí ten, kdo není zvyklý číst písemné pokusy cizinců. Kandidát neumí gramaticky správně vyjádřit časové roviny.

Kandidát, který zvládá jednoduchou osobní a běžnou pracovní korespondenci, tj. dopisy, stručná hlášení, zprávy a zápisy, dosahuje úrovně 2. Kandidát by na této úrovni měl umět uvádět fakta, dávat instrukce, popisovat osoby, místa a věci. Umí také vyprávět o přítomných, minulých a budoucích činnostech, umí věty spojit a uspořádat do souvislého textu a vyjádřit vztah mezi větami v odstavcích. Psaný projev na úrovni 2 by měl být srozumitelný rodilým mluvčím, kteří nejsou zvyklí číst projevy cizinců. Kandidát ovládá frekventované gramatické vazby, ale složitější struktury ovládá méně nebo se jim vyhýbá. Chyby v gramatice, slovní zásobě a pravopise mohou někdy zkreslit význam kandidátova sdělení.

V případě, že se kandidátovi podaří věty spojit do souvislého textu jen občas, nepřilíš spolehlivě dokáže sepsat instrukce, popis osob, míst a věcí, nedosahuje úrovně 2, nýbrž úrovně 1+. Plusové úrovně obecně naznačují pokus o vyšší úroveň jazykových dovedností, která ale není po celou dobu zkoušky dané dovednosti udržena. Na úrovni 1+ kandidát často

chybuje v jednoduchých mluvnických strukturách a základních gramatických vazbách a časové roviny sice používá, ale často nesprávně.

Výše popsané deskriptory jazykové dovednosti psaní (zde na úroveň 0–2) představují výchozí bod pro vytváření testových specifikací, formulaci testových úloh a ovlivňují rovněž způsob hodnocení. Teoretický konstrukt testu tedy vychází z normy STANAG 6001.

Každý test musí splňovat obecně známá kritéria spolehlivosti, validity a praktičnosti (ekonomičnosti). Zkouška dle STANAG 6001 má vysoký impakt, jelikož výsledky zkoušky často významně ovlivní budoucí kariéru testovaných a důsledky úspěšnosti či neúspěšnosti jsou tudíž pro kandidáty velmi značné. Tato zkouška musí respektovat nejen deskriptory dané organizací NATO, ale i současný stav a požadavky Armády České republiky vyzkoušet a vyhodnotit vysoký počet kandidátů. Zkouška patří mezi tzv. proficiency tests, to znamená zkoušky, které testují celkovou úroveň jazykových znalostí a dovedností kandidáta, ne pouze výkon jen v určité oblasti např. gramatiky. I z hlediska vlivu zkoušky na další život kandidátů je tedy nutno věnovat nastavení testových specifikací a způsobu hodnocení velkou pozornost.

Konstrukt testu vytvořený podle deskriptorů popsaných v normě STANAG 6001 se přímo odráží v testových úlohách pro dovednost psaní; vzhledem k tomu, že jde o dvojúrovňový test, je v zadání prvního úkolu napsat osobní dopis (úroveň 1) a v druhém souvislý text popisující fakta, případně podávající instrukce a využívající různých časových rovin (úroveň 2). Rovněž hodnocení testu a to jak analytické, tak holistické vychází z uvedených deskriptorů a je tedy v přímé souvislosti s konstruktem testu a zadáním testových úloh. (Vzhledem k tomu, že jde o standardizovanou zkoušku, nelze zveřejnit přesné znění testových úloh.) Testové úlohy jsou zvoleny tak, aby hodnotitelé získali relevantní vzorek podle jednotlivých dílčích jazykových dovedností popsaných ve výše uvedené normě.

Způsob hodnocení jazykových dovedností lze obecně rozdělit na hodnocení objektivní a subjektivní (Alderson et al., 1995), přičemž objektivní hodnocení je možné pouze v případě, že je k dispozici klíč se správnými (přípustnými) odpověďmi, tj. např. testy s odpověďmi typu true/false, multiple choice apod., zatímco subjektivní hodnocení se používá u testů s posuzováním komplexnějším než pouhé správně/špatně.

Subjektivní hodnocení vždy vyžaduje určitou hodnotící škálu, a to ať už hodnotíme kandidátův výkon jako celek, kdy jde o tzv. škálu výsledného dojmu „impression scale“ (Ibid.) u hodnocení holistického, nebo o oddělené posuzování různých aspektů výkonu u hodnocení analytického. U písemných projevů lze tedy použít dva základní typy hodnocení – holistické a analytické.

Holistické hodnocení, které se také nazývá celkové, globální nebo impresionistické, vychází z hodnocení produktu jako celku a jeho výsledkem je jedna výsledná úroveň („známka“). Holistické hodnocení bývá chápáno jako hodnocení tradiční, jednou z jeho nejčastěji zmiňovaných výhod je rychlost hodnocení, a tudíž i jeho efektivita. Tento typ hodnocení je rovněž vnímán jako přirozenější, postihující celkový dojem z výkonu kandidáta, a proto také autentičtější (Weigle, 2002).

Fulcher (2003) ovšem upozorňuje, že při holistickém hodnocení nelze do hloubky postihnout všechny aspekty dané dovednosti, a rovněž Bachman a Palmer (1996) považují u holistického hodnocení za problematické tyto aspekty: možná inference jazykového

hodnocení s hodnocením všeobecných, případně odborných znalostí kandidáta a možnost upřednostnění určitých kritérií/komponentů (a z toho plynoucí problém, kterým kritériím případně dát přednost). Problematika toho, že různí hodnotitelé mohou přikládat stejným komponentům/kritériím různou váhu, může být ovšem potenciálně problematická i u hodnocení analytického. V obou případech lze problémům předejít pečlivým proškolením hodnotitelů a kalibrací jejich výkonů.

Analytické hodnocení posuzuje každý daný aspekt produktu zvlášť podle předem stanovené škály. Explicitně odráží to, jak hodnotitelé postupují, jaké aspekty a kritéria daného výkonu posuzují. Hughes (2003) vidí výhody analytického hodnocení v tom, že eliminuje problém, jak hodnotit nestejný rozvoj různých aspektů dané dovednosti, zdůraznění aspektů, které by jinak hodnotitelé mohli přehlédnout, a obecně tento typ hodnocení považuje za spolehlivější. Tento typ hodnocení je velmi výhodný z hlediska výuky, neboť umožňuje jasné rozlišení silných a slabých stránek kandidátova výkonu.

Naopak mezi nevýhody analytického hodnocení je třeba zařadit jeho větší časovou náročnost a možnost nesprávného nastavení škály a hodnoty jednotlivých komponentů. Za problematické je rovněž možné považovat potlačení osobnosti kandidáta při posuzování výsledného produktu. Celkově je však analytické hodnocení považováno za přesnější.

V českých podmínkách se výhodám a nevýhodám holistického a analytického přístupu k hodnocení produktivních dovedností v jazyce a jazykovému testování obecně věnuje Eva Složilová (2007), která poukazuje na důležitost kritéria praktičnosti a ekonomičnosti při tvorbě a hodnocení testů; z tohoto hlediska pak holistické hodnocení vychází jako efektivnější vzhledem k potřebě zhodnotit v poměrně krátkém časovém úseku velký počet uchazečů (zkoušku STANAG vykoná za rok více než 4 500 kandidátů).

	Holistické	Analytické
Spolehlivost	nižší, ale stále dostačující	vyšší (přesnější)
Praktičnost	relativně rychlé, jednoduché	časově náročné, drahé
Impakt	jeden skór, nevyrovnaný profil	více skórové, diagnostické informace
Autenticita	přirozenější proces	potlačení vlivu osobnosti kandidáta

Tab. 1: Srovnání holistického a analytického hodnocení podle Weigle, 2002 a Whitea, 1995

Produktivní dovednosti zkoušky podle normy STANAG 6001 se v České republice hodnotí holisticky. Důvody, které vedly ke zvolení holistického hodnocení, jsou zejména časová nenáročnost vzhledem k vysokému počtu kandidátů vykonávajících tuto zkoušku a další již zmíněné výhody tohoto hodnocení.

Vzhledem k tomu, že v některých zemích se produktivní dovednosti hodnotí podle analytické škály a že jde o zkoušku s vysokým impaktem, se autorky zabývaly otázkou, zda by nebylo pro kandidáty přínosnější (a výhodnější) hodnotit výsledky subtestu psaní analyticky. Rozhodly se vyzkoušet analytické hodnocení u pilotního vzorku 30 produktů dovednosti psaní zkoušky z anglického jazyka podle STANAG 6001 na úroveň 1–2.

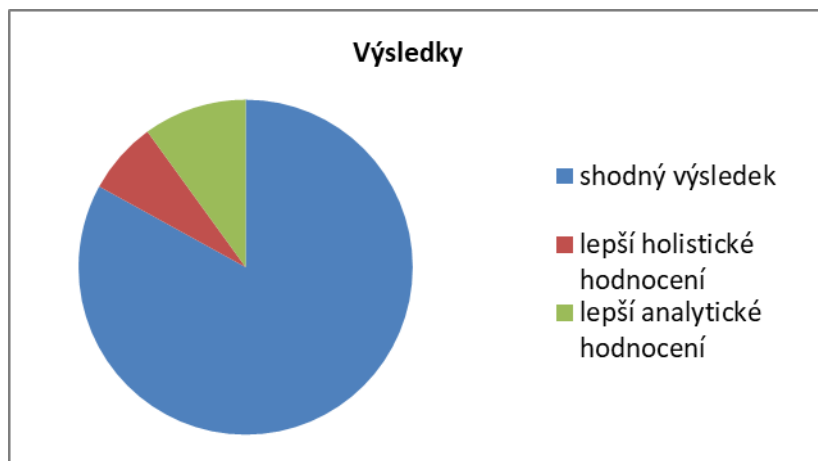
Hodnotitelé, kteří se podílejí na hodnocení, jsou nejen zaškolení, ale také se pravidelně účastní kalibračních seminářů, jejichž cílem je shodná interpretace hodnotících kritérií (deskriptorů) uvedených v normě STANAG 6001. Všichni hodnotitelé jak analytického, tak i holistického způsobu hodnocení se účastní mezinárodních kalibračních workshopů věnujících se důkladnému rozboru deskriptorů a hodnocení produktivních dovedností dle normy STANAG 6001 a kde také probíhá zaškolení týkající se konstruktů a tvorby testových úloh. Rovněž hodnotitelé, kteří se podíleli na hodnocení zvoleného vzorku testu psaní, jsou zapsáni v seznamu certifikovaných examinátorů zkoušky dle STANAG 6001.

Vzorky byly vybrány náhodně z testů existující zkoušky podle STANAG 6001, u kterých již bylo provedeno holistické zhodnocení dvěma hodnotiteli, kteří nezávisle dle deskriptorů navrhli dosažený stupeň a následně společně rozhodli stupeň konečný. Výsledek tohoto hodnocení však autorky předem neznaly. Autorky nejprve zhodnotily vzorky individuálně za použití analytické škály, poté následovalo jejich konsolidované zhodnocení. Výsledek konsolidovaného analytického hodnocení byl pak porovnán s výslednou úrovní, kterou vzorek dosáhl při hodnocení holistickém.

Analytickou hodnotící škálu autorky vytvořily na základě teoretických poznatků z literatury (Hughes, 2003; Bachman, Palmer, 1996) a praktických zkušeností a materiálů ze seminářů BILC, kterých se obě účastnily. Hlavní základ škály představovaly deskriptory úrovně znalostí pro písemný projev uvedené v dokumentu STANAG 6001. Celkový počet možných dosažených bodů byl 100, přičemž poměr hodnocených kritérií a bodů, kterých bylo možno nejvíce dosáhnout, byl podle deskriptorů stanoven následovně:

- Obsah a splnění úkolů daných zadáním: 30 bodů
- Organizace textu: 20 bodů
- Slovní zásoba: 20 bodů
- Gramatika: 20 bodů
- Pravopis: 10 bodů

U převážné většiny vzorků (25 vzorků, tj. 83 %) se výsledky analytického a holistického hodnocení shodovaly, vzorky byly ohodnoceny stejnou výslednou úrovní. U třech vzorků (10 %) dosáhli kandidáti lepšího výsledku při analytickém hodnocení, u dvou vzorků (7 %) potom kandidáti dosáhli lepší úrovně při hodnocení holistickém. Ve všech případech šlo při dosažení odlišné úrovně hodnocení o vzorky, kdy se celkový počet bodů analytického hodnocení lišil od počtu bodů požadovaného pro úroveň dosažené holistickým hodnocením pouze o 1–3 body, které však rozhodovaly o (ne)dosažení dané úrovně.



Obr. 1: Srovnání výsledků holistického a analytického hodnocení

Výsledky holistického hodnocení se ukázaly být téměř shodné s výsledky hodnocení analytického. Nepotvrdilo se tedy, že by kandidáti mohli při použití analytického hodnocení dosáhnout výrazně jiných výsledků. Autorky to přisuzují jasně formulovaným deskriptorům, které výrazně ovlivňují jak holistické hodnocení, tak i nastavení analytické škály a mají rozhodující vliv rovněž na vytváření testových úloh a jejich formulaci. Za klíčové je potom třeba považovat soustavné proškolení a kalibrace hodnotitelů, kteří díky tomu docházejí ve většině případů ke stejnému výsledku hodnocení.

Výsledky bohužel potvrdily zvýšenou časovou náročnost hodnocení, která sice mohla být u prvních vzorků způsobena novostí použití analytické metody, ovšem přetrvávala i poté, co si autorky metodu osvojily. Vzhledem ke stále narůstajícím počtům uchazečů o složení zkoušky z anglického jazyka v prostředí Armády ČR se zdá být hledisko efektivnosti a praktičnosti při výběru způsobu hodnocení jako klíčové.

Nastavení analytické škály a její použití při hodnocení písemného projevu by bylo možné dále využít při přípravě a výuce uchazečů o zkoušku, kdy lze z výsledků jasně vyčíst silné a slabé stránky produktu, a tedy stanovit oblasti jazyka, na které se má kandidát zaměřit, aby se zlepšil a u zkoušky uspěl.

Závěrem lze konstatovat, že vzhledem k vlivu, jaký má (ne)úspěšné vykonání jazykové zkoušky podle STANAG 6001 na další profesní život uchazečů, by v případě zavedení analytické metody hodnocení dovednosti psaní bylo nutné nastavení analytické škály podrobit analýze na mnohem větším počtu vzorků. Nicméně i při tomto způsobu hodnocení by zásadní roli hrálo využití deskriptorů a kalibrace hodnotitelů.

Celkově tedy z výsledků pilotního projektu analytického hodnocení vyplývá, že dosud používané holistické hodnocení je méně časově náročné a tudíž efektivnější, přičemž se ukázalo jako stejně spolehlivé. Navíc tento způsob hodnocení lépe odráží jazykové potřeby kandidátů v běžném životě a pomáhá soustředit se spíše na kladné stránky jejich písemného projevu. Jako zásadní je třeba znovu zdůraznit důležitost školení a kalibrace hodnotitelů, které jsou pro validitu výsledků hodnocení naprosto klíčové.

Bibliografie

ALDERSON, Charles J., CLAPHAM, Caroline, WALL, Dianne. Language Test Construction and Evaluation. Cambridge, 1995. Cambridge University Press.

BACHMAN, Lyle F., PALMER, Adrian S. Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests. Oxford, 1996. Oxford University Press.

Centrum jazykového vzdělávání. Dokumenty. STANAG 6001 - český jazyk – překlad. Univerzita obrany [online]. Brno. [cit. 10. 6. 2018] Dostupné z: https://www.unob.cz/cjv/Documents/STANAG%206001_czech.pdf.

DAVIES, Alan, BROWN, Annie, ELDER, Cathie, HILL, Kathryn, LUMLEY, Tom, MCNAMARA, Tim. Dictionary of Language Testing. Cambridge, 1999. Cambridge University Press.

FULCHER, Glenn. Testing Second Language Speaking. UK, 2003. Pearson Education Limited.

HUGHES, Arthur. Testing for Language Teachers. 2nd ed. Cambridge, 2003. Cambridge University Press.

HUOT, Brian. Writing Assessment As a Field of Study. In Rearticulating Writing Assessment for Teaching and Learning. Utah, 2002. Utah State University Press.

SLOŽILOVÁ, Eva. Testování dovednosti psaní: Pandořina skříňka. In: Písemné zkoušky a testy z cizích jazyků (a z češtiny pro cizince): sborník z mezinárodního semináře. Poděbrady, 2007. Univerzita Karlova v Praze, Ústav jazykové odborné přípravy.

SOLAK, Ekrem. Historical Development of Nato Stanag 6001 Language Standards and Common European Framework (CEF) and the Comparison of Their Current Status [online] Release Date: 2011 [cit. 10. 6. 2018] Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/301662588_HISTORICAL_DEVELOPMENT_OF_NATO_STANAG_6001_LANGUAGE_STANDARDS_AND_COMMON_EUROPEAN_FRAMEWORK_CEF_AND_THE_COMPARISON_OF_THEIR_CURRENT_STATUS.

WEIGLE CUSHING, Sara. Assessing Writing. Cambridge, 2002. Cambridge University Press.

Mgr. Kateřina Kučerová, MBA vystudovala mezinárodní obchod na Lynn University v Boca Raton v USA a obor anglický jazyk a literatura na Slezské univerzitě v Opavě. Na Univerzitě obrany Brno pracovala na oddělení výuky anglického jazyka, nyní je akademickou pracovnící Oddělení metodiky a testování CJV UO.

PhDr. Ivana Mrozková, Ph.D. vystudovala anglický, český a španělský jazyk na Filozofické fakultě Palackého univerzity v Olomouci, kde rovněž získala doktorát. Dlouhodobě se věnuje problematice aplikované lingvistiky a komunikaci při vedení a řízení. Na Univerzitě obrany Brno je akademickou pracovnící Oddělení metodiky a testování CJV UO.

ESTUARY ENGLISH – PŘECHODNÁ MÓDA, NEBO BUDOUCNOST?

ESTUARY ENGLISH – A PASSING FAD OR FUTURE?

Ivana Mičinová

Abstrakt

Příspěvek se zabývá otázkou místa „moderní“ výslovnosti v rámci výuky britské angličtiny na vysokých školách pro nefilologické obory. Výslovnosti se věnuje minimum pozornosti, zpravidla jen v hranicích přiměřené srozumitelnosti. Studenti však očekávají, že výuka a jejich učitelé budou modelem přízvuku, který působí dojmem současného rodilého mluvčího. Příspěvek přináší shrnutí fonetických výzkumů a mediálních postřehů hodnotících vývoj standardní britské výslovnosti Received Pronunciation (RP) pod vlivem jihovýchodního akcentu zvaného Estuary English (EE). Jestliže se ještě na přelomu milénia někteří mluvčí a média bránili vlivu „demokratičtějších“ forem výslovnosti, nyní již celospolečenská praxe, bez ohledu na společenské rozdíly, dává výrazně přednost moderní formě RP nebo EE, pokud lze tyto akcenty ještě v této době odlišit. Otázkou tak zůstává, do jaké míry jsou ve výuce v jazykových centrech zastoupeny současné trendy ve výslovnosti britské angličtiny.

Klíčová slova: Dialekt, Estuary English, přízvuk, Received Pronunciation, standardní výslovnost, výuka výslovnosti.

Abstract

This paper discusses the issues of modernity of the British English accent taught in non-philological study programmes in higher education. Pronunciation is typically neglected due to time constraints and aims at minimal intelligibility. Students, however, expect that the instruction and their teachers will model a current form of standard pronunciation. To decide which features of modern standard should be highlighted a summary of studies and media articles have been completed. British English Standard in pronunciation is embodied by Received Pronunciation (RP) changing fast under a South-Eastern accent called Estuary English (EE). Despite many past controversies before and around the millennium as some media and speakers opposed “more democratic” forms of pronunciation, today the language use indicates significant preferences towards a modern form of RP or alternatively EE. In addition, it is becoming more difficult to differentiate between these accents. The question remains to what extent the modern form of RP/EE is embedded in teaching pronunciation.

Keywords: Accent, dialect, Estuary English, L2 pronunciation pedagogy, Received Pronunciation, standard pronunciation.

1. Úvod – postavení výslovnosti ve výuce angličtiny na vysokých školách

Výslovnosti se v rámci výuky angličtiny na vysokých školách pro nefilologické obory věnuje minimum pozornosti, zpravidla jen v hranicích přiměřené srozumitelnosti (intelligibility) a v zahraničí tomu nebývá jinak (např. Becker a Kluge, 2015, s. 24). Otázky autentičnosti přízvuku a jeho „modernosti“ (rozuměj „znějícího současně“) nebývají z časových důvodů prioritou. Studenti však očekávají, že výuka a jejich učitelé budou modelem přízvuku, který působí dojmem současného rodilého mluvčího. Jejich preference, pokud jde o britskou či americkou variantu, se odvíjejí od zkušeností, které si přinesli z předchozí výuky, a na základě

osobních zájmů o film, knihy, sport a jiné aktivity. Málokdy však dokáží posoudit, zdali jejich vlastní akcent či akcent jejich učitele, ať už rodilého nebo nerodilého mluvčího, tenduje k zastaralé nebo zastarávající variantě, či nakolik je spisovný nebo nakolik odráží aktuální trendy.

Tyto otázky se staly předmětem výuky a jejího experimentálního ověřování v Jazykovém centru Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v letech 2014–2018 mezi studenty zpravidla bakalářských oborů nefilologického zaměření. Vyučovací variantou je tu britská angličtina, a proto se experimentální výuka zaměřila na současné trendy, které jsou v její výslovnosti patrné od 80. let 20. století.

Impulzem k této studii a experimentální výuce byly současně i stesky studentů k náročnosti poslechových ukázek zařazovaných do výuky. Smyslem výuky bylo tedy studentům předvést, že za jejich problémy nemusí stát nutně jen nízká zkušenost s poslechy jako takovými a kognitivní nároky, které s některými úkoly nutně souvisejí, ale i množství variant akcentů, jak standardních, tak méně standardních, s jejichž znaky nejsou cíleně seznamováni, protože nejsou explicitně vyučované, což může souviset i s tím, že tyto znaky nejsou detailně podchyceny ve většině běžných studijních slovníků, učebnic a jazykových příruček vydávaných v České republice, ale ani mezinárodně uznávaných učebnic (Ježek, 2015).

2. Mýty o standardní výslovnosti a volba vyučovaného přízvuku

Přestože se může zdát, že výslovnost se v dnešní době již nemění, opak je pravdou. Proto je na místě otázka, kterou z variant standardní výslovnosti zvolit jako základ výuky, které trendy aktivně zapojit do výuky a s kterými studenty pouze seznámit, dokud nebude zřejmé, zdali se nový jev ujme nebo zapadne, a dokud nebude jasné, nakolik je již formalizovaný, nebo nakolik vypovídá o neformálnosti komunikativní situace (Waniek-Klimczak, 2015).

Na tuto otázku nemůže být univerzální odpověď, protože je nutné brát v potaz, pro jaké profesní prostředí se studenti připravují. Pokud jde o výrazně aplikované obory jako zdravotnictví, turismus nebo obchod, tedy prostředí, které je většinou méně formální, lze požadovat, aby se studenti seznámili i s alternativními přízvuky. Jiné obory, které jsou více formalizované, jako je právo, humanitní a filologické obory, nemusejí vždy vyžadovat aktivní osvojování forem výslovnosti, které jsou momentálně v trendu, ale přesto se vyplatí s nimi studenty seznámit, aby byli alespoň receptivně připraveni na komunikaci s mluvčími s neformálním způsobem vyjadřování, zpravidla mimo typické profesní situace, a měli povědomí o základních odlišnostech od konzervativní výslovnosti standardní britské angličtiny, jak přetrvává ve slovnících a učebnicích či ve výslovnosti učitelů angličtiny.

Aby bylo možné na tyto otázky najít didaktické odpovědi, je třeba zmapovat současný stav výslovnosti. Pokud jde o angličtinu, je to téměř nadlidský úkol. Vzhledem k tomu, že se z angličtiny stala lingua franca, tj. dorozumívací prostředek po celém světě (Crystal, 1997), není reálné a ani účelné „vyrobit“ ze studentů experty na všechny „angličtiny“, kterými se ve světě hovoří. (Aktuální příručku k popisu variant angličtiny, standardních i nestandardních vydal P. Trudgill s J. Hannah v roce 2017.)

Dominantní variantou je v České republice zpravidla britská angličtina, podpořená jednak učebnicemi, kulturní blízkostí, výrazným podílem v rámci komunikace Evropské unie a jejích orgánů a orientací části učitelů. I z tohoto důvodu se tento příspěvek zabývá současnými trendy výhradně ve výslovnosti britské angličtiny.

3. Kde hledat současný standard přízvuku?

Východiskem této studie je zmapování dosavadních analýz změn ve výslovnosti a evaluace trendů, které zaznamenávají nejen lingvisté, ale i široká veřejnost. Máloco vzbuzuje v lidech tolik zvědavosti jako přízvuk. Stačí prohodit několik slov a už nás na jazyku pálí otázka: „A odkud vy vlastně jste?“ Máloco vzbuzuje tolik emocí jako řeč, ať už její ústní nebo písemná podoba. Někteří novinky nadšeně vítají, jiní je pohoršeně zatracují. Řeč je součástí identity každého jedince, jeho volby, jeho preferencí, vyjádřením společenské skupiny, do níž chce patřit (Trudgill a Hannah, 2017, s. 1–2).

Proto byly do výuky zařazeny i články z významných britských deníků (online verze), které dokladují, jak jsou jazykové změny reflektované, zda jsou ještě vysmívané nebo přijímané jako pozitivní trend, a čemu věnuje společnost pozornost. Podobně byly zařazeny do výuky nahrávky současných mluvčích mladší generace, kteří patří ke známým osobnostem, a proto mají schopnost formovat trend (Booth, 2015, podobně Kerswill, 2000). Podobně byly využity i internetové stránky, které se britské výslovnosti věnují cíleně a které přinášejí zajímavé srovnání různých variant výslovnosti a generačních a společenských posunů, k nimž nutně dochází.

Po dlouhá desetiletí byla dominantním a společensky žádoucím modelem britské výslovnosti Received Pronunciation (dále jen RP), média však již od 90. let 20. století víří nálady ve společnosti titulky, které ohlašují konec tohoto „monolitu“ (Przedlacka IN Dziubalska-Kořaczuk a Przedlacka, 2008, s. 23) a na jeho místo dosazují Estuary English (dále EE), kterou mnozí lingvisté té doby považovali za pouhý produkt mediálního humbuku než za skutečný sociofoneticky identifikovatelný jev (Maidment, 1994). Maidment svůj příspěvek nazval Estuary English: Hybrid, or Hypo? Vyjádření mnoha dalších fonetiků jsou rezervovaná, či skeptická (Przedlacka, 2008, s. 29). Např. Roach (2000, s. 5) se tímto jevem odmítá zabývat s odkazem, že dostupné popisy tohoto jevu jsou efemerního rázu, a velmi vehementně varuje před používáním tohoto názvu. Nicméně to, co bylo jednou pojmenováno a co rezonuje s praxí, které jsou mluvčí svědkem v denním životě, musí mít nějaké faktické základy. Odkud se tedy tato „nová“ varianta akcentu vzala? Jaké jsou její rysy? A nahradí někdy „zlatý standard“ RP?

Na tyto otázky se pokusí odpovědět stručná přehledová studie, jejímž cílem není popsat do detailu všechny zaznamenané změny a jejich varianty výslovnosti, ale podat přehled hlavních trendů, které i lingvisté (více méně ve shodě) považují za produktivní změny standardní výslovnosti a jejích blízkých alternativ, a které je třeba vzít v potaz při koncipování výuky výslovnosti angličtiny jako cizího jazyka, aby nepůsobila zastarale. Naší výhodou je, že nás od vzniku EE dělí již padesát let, proto nehrozí, že bychom podlehlí módní vlně (hypo), zároveň slyšíme mnohem zřetelněji, nakolik se EE etablovala ve veřejném prostoru a nakolik se změnila samotná RP.

Nevýhodou však zůstává, že po počátečním zájmu o EE v 90. letech 20. století a počátkem milénia se pozornost od tohoto tématu odpoutala a nové či detailnější fonetické studie na toto téma nejsou prakticky k dispozici. Jediným zdrojem poznatků, které reflektují současný stav vztahu mezi RP a EE, je Britain (2015), Hinton (2015) a Kerswill (2006), kteří se vyjadřují ke vztahu mezi standardem a dialekty. Tato situace vedle k nutnosti opírat se v tomto článku mnohem výrazněji, než je zvykem, o novinové články a webové stránky komentující trendy ve výslovnosti společenských elit.

4. Received Pronunciation – standardní výslovnost

Aby bylo možné posoudit postavení alternativních variant ke standardnímu britskému akcentu, je třeba nejprve popsat stávající standard spisovné a formální varianty britského přízvuku nazývaného Received Pronunciation (RP). Tento termín se významněji ujal ve 20. století. Obvykle se uvádí rok 1926 a je připisován Danielu Jonesovi, vedoucímu katedry fonetiky na University College London, významnému lingvistovi a autorovi English Pronouncing Dictionary, na jehož editorskou práci navázali další, např. A. G. Gimson spolu s Cruttendenem (17. vydání, 2008) nebo John C. Wells (Longman Pronunciation Dictionary, 3. vydání, 2008), jejichž práce se staly zdrojem poznatků o posunech v RP.

Výraz received je třeba chápat v jeho starším významu, kdy znamenal totéž co accepted, tj. přijímaný, resp. přijatelný. Jednalo se o způsob výslovnosti absolventů public schools, soukromých internátních škol pro společenskou elitu, tedy střední či vyšší třídu a aristokracii. Důvody k jeho osvojení byly praktické: možnost společenského uplatnění a vzestupu bez stigmatu akcentu indikujícího provinciální původ, známka příslušnosti k vládnoucí elitě (např. Levey a Harris, 2002, s. 17). Cílem privátních škol bylo vychovat budoucí generaci těch, kteří se budou podílet na politické, intelektuální a ekonomické moci, aniž by bylo možné poznat, odkud kdo pochází, tj. z jakého regionu. Tím se tento neregionální akcent stal sociodialektem, tj. akcentem vládnoucí elity. Paradoxně se však stal ze stejných důvodů i terčem útoků proti stávajícímu „establishmentu“. Protestování proti RP a provokativní používání dialektických akcentů se stalo součástí společenského odporu. Zřejmě i pod tímto tlakem se začal od 70. let 20. století výrazněji proměňovat. (Kerswill, 2000 i 2003)

S RP jsou však často mylně spojovány podobné pojmy, jako je the Queen's English, Oxford English nebo BBC English. Ty však zahrnují i standardní gramatiku a lexikum, RP je však pojem označující výlučně výslovnost. Spisovný jazyk je varieta neboli dialekt, jehož slovní zásoba, gramatické struktury, pravidla pro jejich užití, stylové roviny a také výslovnost prošly procesem standardizace a plně dokážou vyjádřit všechny komunikativní funkce (Kerswill, 2006, s. 5). Z tohoto povědomí o spisovnosti však pramení představy laické veřejnosti a také většiny studentů angličtiny jako cizího jazyka, že RP reprezentuje neměnnou strukturu, něco velmi tradičního, co nepodléhá změnám – podobně jako se zdá, že jim nepodléhají výše zmíněné britské instituce (Levey a Harris, 2002, s. 18, též Przedlacka IN Dziubalska-Kolaczyk a Przedlacka, 2008, s. 18). Mnohé fonetické studie, konkrétní nahrávky a záznamy z médií a koneckonců i dílčí změny reflektované v hlavních slovnících, které představují současný standard výslovnosti britské angličtiny, jako je Longman Pronunciation Dictionary (Wells, 2008), English Oxford Dictionary [online] nebo English Cambridge Dictionary [online] však dokládají, že i v RP dochází ke změnám – stejně jako v regionálních dialektech (Kerswill, 2000 a 2003). Jak však Kerswill podotýká (2006, s. 5–12), je velmi problematické tyto změny prosazovat, protože jdou proti principu spisovnosti – a tím je ustálenost. Druhým problémem je, že k domnělým změnám v RP dochází vždy a jedině pod vlivem nejsilnějších dialektů, a tím je jihoanglický a východoanglický akcent (south-eastern accent) a severoanglický akcent (northern accent). Argumentace se často opírá o podobné přístupy, jaké využil Mathesius (1942, citováno podle Ježek, 2012, s. 137), když došel k závěru, že znělou moravskou výslovnost typu SHODA je třeba považovat rovněž za spisovnou, jinak bychom museli všechny moravské mluvčí, kteří jinak používají spisovnou výslovnost, označit za nespisovné, tj. vyloučit je z komunity uživatelů spisovného jazyka.

Takové dilema řešil v angličtině Upton (2008, s. 241–2 citováno podle Ježek, 2012, s. 136), když navrhl přijmout do RP severoanglickou variantu krátkého kardinálního /a/ v typu TRAP hned vedle jihoanglické varianty /æ/, která dominovala i RP.

V minulosti, ještě před nástupem digitálních technologií a internetu, bylo velmi pracné změny zaznamenávat, což vedlo k tomu, že dostupné jazykové příručky poskytovaly zastaralý obraz jazyka a jeho užívání (Bauer, 1984 IN Dziubalska-Kolaczyk a Przedlacka, 2008, s. 19), zato v dnešní době online slovníků je však možné provádět úpravy textu a zanášet nejnovější výrazy a změny takřka ze dne na den. Možná i tento dřívější stav přispíval k představě, že nejen RP jako synonymum žádoucí výslovnosti, ale i celý gramatický systém je neměnný, protože vývoj do podoby současné angličtiny byl víceméně ukončen.

Podobné postoje a názory k RP jako ke kamennému monolitu analyzuje ve svém článku i Booth (2015), který uvádí do souvislostí vnímání Hochsprache, spisovné/standardní výslovnosti rodilých Němců, jako neměnné konstanty a vliv této situace na osvojování anglických samohlásek v jejich zastaralé podobě (zejména samohláska a ve slově TRAP). (Pozn.: Z reakcí studentů JC FF UK během experimentální výuky byly zaznamenány totožné představy o tom, že anglická výslovnost se nemění, a pokud studenti zaregistrují odlišnou variantu výslovnosti samohlásek i souhlásek, považují ji za nespisovnou.)

Pro predikci dalšího vývoje výslovnosti spisovné výslovnosti, tj. výslovnosti jazykové variety, která plní plnohodnotným způsobem celonárodní funkci dorozumivacího prostředku ve veřejném i osobním prostoru, formálním i neformálním, a která má oporu v kodifikaci slovní zásoby a gramatického systému (Trudgil a Hannah, 2017, s. 2), je důležité identifikovat progresivní změny – jediné tak je možné s jistou dávkou spolehlivosti integrovat do výuky takové trendy ve výslovnosti, které znějí aktuálně, a vyvarovat se neproduktivních variant, které již současní rodilí mluvčí považují za zastaralé, ba co hůř, působící staromilsky a směšně.

Studie zaměřené na vývoj RP, tj. na změny a posun ve výslovnosti, realizovala koncem 20. století a na přelomu milénia opět celá řada fonetiků, jejichž práce shrnuje Przedlacka (2008). Všichni ve shodě zaznamenávají významný posun samohlásek a dvojhásek směrem dopředu podle místa realizace. Mezi tyto změny patří např. posun tzv. širokého e /æ/ více ke kardinálnímu a /a/. Tato změna se např. již promítla i do užívání symbolů IPA v transkripci současných slovníků. Např. Oxford Dictionary of Pronunciation for Current English (Upton et al., 2003) a podobně i Oxford BBC Guide to Pronunciation (Olaussen a Stangster, 2006) používají místo /æ/ znak /a/. Nicméně English Cambridge Dictionary [online] stále zachovává znak /æ/ (srovnej TRAP). Výjimkou je opět Wells (2001, citováno podle Ježek, 2012, s. 136), který změny v RP velmi detailně popsal a utřídil, ale zároveň navrhoval, aby se transkripční znaky ponechaly v původní podobě. Takové řešení by však nevedlo ku prospěchu věci, a naopak by především nerodilým mluvčím přivodilo zmatek ohledně výslovnosti.

RP je klasifikována ne jako regionální, ale jako sociální akcent, přestože se původ odvozuje od jihovýchodní části Anglie a sousedícího Midlands jako politického a ekonomického centra, které určovalo zásadní změny. Crystal (2010, s. 456 IN Booth, 2015, s. 17) zdůrazňuje, že jde o regionálně neutrální variantu výslovnosti prestižní britské angličtiny. Je to také model výslovnosti, který se vždy používal jako východisko pro výuku angličtiny jako cizího jazyka. Splňuje sice podmínku, aby plnil funkci celospolečenskou a byl teritoriálně neutrální (alespoň pokud jde o Velkou Británii), ale není neutrální z hlediska společenského zařazení, což může

být pro nerodilé mluvčí, kteří si osvojí tento přízvuk, určitý hendikep, jehož si nemusejí být vědomi.

Tradiční RP bývá mnohdy vnímaná negativně jako výslovnost a jazyk vládnoucích vrstev s ostnem nevraživosti a podezřívavosti (Levey a Harris, 2002, s. 17–18). Jeho uživatelé bývají označováni za „nafoukance“, „snoby“ a „aristokratické povaleče“. Navíc počet mluvčích, kteří aktivně používají RP, nebyl nikdy závratný. Przedlacka (2008) cituje Wellse (1982), jenž v 80. letech uváděl, že tímto akcentem mluví zhruba 3 % celkové populace ve Velké Británii, ponejvíce Angličanů s vyšším vzděláním a zázemím střední třídy a vyšší. Trudgill (2017, s. 1) odhaduje, že v současnosti mluví standardní angličtinou 15 % populace. (Toto srovnání chápejme relativně. Wells uváděl výslovně výslovnost RP, kdežto Trudgill hovoří o standardní angličtině, tj. zahrnující i standardní gramatiku a lexikum) Tyto konotace brání dalšímu rozšiřování RP, protože i její dřívější bašta, BBC, „povolila otěže“ a do vysílání zařazuje regionální varianty výslovnosti, což se ponejvíce projevuje ve sportovně zpravodajské sekci, moderování počasí a regionálním vysílání (Booth, 2015, s. 17). Tím bere za své i jedna z výhrad, které uváděl např. P. Roach (2000), když brojil proti používání názvu RP jako označení standardní výslovnosti a prosazoval ve svých publikacích a příručkách fonetiky název BBC English.

Na závěr uveďme přehled trendů ve výslovnosti RP podle Przedlacke (2008, s. 18–25) a doklady, které autorka článku vyhledala v online verzích slovníků English Oxford Dictionary (slovník výrazně ovlivněný Uptonovými výzkumy) a English Cambridge Dictionary, aby ověřila, nakolik se některé změny uváděné v citovaných studiích promítají do hlavních příruček pro standardní výslovnost, a budou tím posilovat jejich postavení ve smyslu vnímání spisovnosti.

4.1 Posuny vokálů v moderní RP

HAPPY

Samohláska /ɪ/ se vyslovuje v koncové nepřízvučné slabice zavřeněji (tensing), tj. jako /i/. Tato změna se již promítla do některých slovníků, např. English Oxford Dictionary [online], English Cambridge Dictionary [online].

TRAP

Samohláska /æ/ mívá tendenci směřovat k zadnímu a její výslovnost je více otevřená, tj. /a/ (lowering and opening). English Oxford Dictionary již tuto změnu integroval, English Cambridge Dictionary ještě ne. (Podle Przedlacke tuto změnu slovníky ještě nerefletovaly!)

GOOSE

Samohláska /u:/ a /ʊ/ se posunuje více dopředu (centralizing). Výše zmíněné slovníky zatím na tuto změnu nereflektují.

4.2 Změny konsonant

RÁZ (GLOTTAL STOP) /ʔ/

Souhláska t bývá nahrazována alofonem v podobě rázu zpravidla na hranici slov, např. WHAT NOW. U mnoha mluvčích se objevuje i v koncové pozici, např. FELT /felʔ/. Další je intervokální t, např. BUTTON /bʌʔn/. Przedlacka uvádí řadu podrobných fonetických studií, které dokladují výskyt rázu u mluvčích s RP až hluboko do 19. století. Není tedy pravdou, že ráz do RP nepatří. Vyskytuje se však nesystematicky jako alofon t, a proto slovníky zatím na tuto změnu nereflektují.

VOKALIZACE L

SMALL Vokalizace temného /l/ nabývá různých podob – variantně u/w. Vyskytuje se nesystematicky, a proto slovníky zatím na tuto změnu nereflektují.

TUESDAY, REDUCE /tj a /dj/ se mění na /tʃ/ and /dʒ/. Slovníky zpravidla uvádějí obě varianty.

4.3 Posuny diftongů

Opět se projevuje celková tendence k posunu místa výslovnosti dopředu (centraling), ale ani zde slovníky na změny nereflektují jednotně. Pouze English Oxford Dictionary Online uvádí obě alternativy v níže uvedených typech posunů.

OLD /əʊ/ se mění na [ɒʊ] před temným l.

POOR, SURE /ʊə/ na /ɔ:/ Např. English Oxford Dictionary Online uvádějí novou alternativu na prvním místě.

FEAR /ɪə/ a /eə/ se mění na monoftongické samohlásky /ɪ:/ and /ɛ:/.

Na závěr těchto změn je nutné podotknout, že RP bývá dělena na tradiční, tj. konzervativní formu výslovnosti, a moderní, která do sebe absorbuje aktuální trendy ve výslovnosti mluvčích. Tyto změny se kodifikují i prostřednictvím slovníků, jak jsme mohli vidět na několika výše uvedených příkladech. Nelze tedy ani v nejmenším tvrdit, že RP představuje monolit, naopak je to živý útvar, který jde s dobou. Nakolik jsou soudobé změny poplatné vlivu regionálních variant výslovnosti, bude možné ilustrovat na typických rysech Estuary English (EE).

5. Estuary English – tahoun nových trendů?

Největším „rivalem“, který může otrást pozici RP jako „zlatého standardu“ je již po desetiletí (minimálně podle titulků v médiích, pro něž je to oblíbeným tématem) regionální akcent nazývaný Estuary English (EE) podle teritoria, v němž se nacházejí jeho mluvčí. Jde vesměs o Londýn a okolí Temže zahrnující hrabství Kent, Essex, Sussex a Surrey. Prvenství popisu tohoto fenoménu je připisováno Davidu Rosewarnovi, který o něm referoval v Times Educational Supplement v roce 1984. V té době byl „teprve“ PhD studentem a jeho zjištění se setkala s nevolí jak u veřejnosti, tak mezi fonetiky, kteří se nemohli shodnout na tom, jestli je EE skutečným samostatně identifikovatelným akcentem. Problémem bylo, že má některé shodné rysy s cockney a jinde se shoduje s RP, což trvá víceméně doposud, a jeho regionální rozšíření není jednotné ve smyslu, že v některých lokalitách se setkáváme s akcentem, který už tenduje výrazně ke cockney, jinde naopak velmi mírně.

Nicméně zanedlouho poté se rozpoutala skutečná válka mezi zastánci RP a mluvčími EE. Noviny byly zaplaveny dopisy rozhorlených čtenářů, poněkud v duchu obrany starých dobrých časů a starých dobrých mravů, protože nositeli tohoto akcentu byla především mladá generace (Przedlacka, 2002, též Levey a Harris, 2002 nebo Altendorf, 2003). Na vlně zájmu vznikla i populárně naučná příručka Paula Cogglia s názvem, Do you speak Estuary? (1993). Vysvětlení vzniku tohoto nového jevu (a obecně všech nových trendů v jazycích) přinesla především sociolingvistika spolu s pojmy typu sociální mobilita, demokratizace, měnící se role mladé generace ve společnosti, migrace (vnitřní i vnější), ale i pojmy úžeji svázanými s vývojem dialektů (více Kerswill, 2003, s. 223–243).

EE není hodnocena jako plnohodnotný dialekt, ale pouze jako akcent. Mluvní tedy mohou používat naprosto standardní gramatiku i lexikum, ale také nemusí. Jako původ se všeobecně uvádí, že se jedná o akcent, který spojuje prvky cockney, londýnského dialektu hraničícího se slangem, z něhož přebírá některé typické znaky výslovnosti (ne lexika nebo gramatiky) a neregionálního akcentu RP. Maidment (1994) ho proto nazval „hybridem“. V minulosti byla EE spojována s nižšími společenskými vrstvami a byla silně navázaná na dělnickou vrstvu, mládež a pracovníky ve službách. Velmi rychle se však šířila a s rostoucí demokratizací a s nechtí ke starým konzervativním pořádkům včetně vládnoucích konzervativců v 70.–80. letech minulého století začal převládat názor, že EE je známkou liberálního ducha Anglie. Proto se nemůžeme divit, že i Wells vyjádřil naději, že EE napomůže vzniku „nového, nelokalizovatelného, ale mnohem demokratičtějšího standardu“ (1982, s. 118 IN Przedlacka, 2008, s. 28).

Již delší dobu je však v médiích EE vnímaná jako „cool“ a „trendy“, tedy jako pravý opak „snobské“ RP (Przedlacka, 2008, s. 25–27; shodně i Booth, 2015). O tom svědčí i mluvčí, kteří se stali nositeli tohoto akcentu, jako jsou oblíbené celebrity, herci, zpěváci, ale i sportovní komentátoři. V praxi slyšíme EE na odborných konferencích, na přednáškách, při obchodních jednáních. Mluvní si uvědomují, že RP je pocitována jako nadřazená forma, proto se někdy uchylují k EE nebo jejím výrazným rysům především v podobě glotalizace, když mají potřebu dát ostatním najevo, že je považují za rovnocenné partnery, jak jsme tomu svědkem u politiků, jako byl David Cameron (Booth, 2015).

Aby vynikly odlišnosti od RP, povšimněme si nejnápadnějších rysů připisovaných EE. Bude zajímavé sledovat, jak se některé z nich staly rovněž součástí moderní varianty RP (Przedlacka, 2008).

Jako nejvýraznější známku akcentu EE bývá považována vysoká míra GLOTALIZACE – nejčastěji místo t (intervokálního, koncového, ale nikdy ne na začátku slova, poté také na hranici slov). Příklady zde uváděné pocházejí z videa, na kterém je část rozhovoru s Jamie Oliverem (Nahrávka č. 1, 2014) a které byly použity jako součást materiálů ve výuce. Ráz je v následujících slovech vyznačen tučně. (...I've got to do it.... I tried it a couple of years ago but it didn't work It's never that simple.... when they know a lot about you but you know nothing about them...) V krátké zhruba dvouminutové ukázce jich lze napočítat asi třicet a takto intenzivní výskyt „nového“ rysu dává řeči i jiný ráz, více rytmizovaný než při plynulé výslovnosti. Není divu, že něco takového už nerodilí mluvčí nepřehlédnou jako drobný detail, který „neslyší“.

Dalším rysem je VOKALIZACE L (couple of years /kapw/, simple /simpw/) a PRODLOUŽENÍ DÉLKY /i/ na konci slov typu: HAPPY, coffee, trendy, money, duty, sexy apod. Dochází též ke změkčování alveolárního t a d na postalveolární afrikáty ve slovech typu TUESDAY nebo EDUCATION (yod – coalescence), na rozdíl od RP i v iniciální pozici (např. STUDENT). Obdobně se mění kvalita diftongů, jak bylo popsáno výše u moderní varianty RP, tj. tendence k posunu výslovnosti dopředu a k větší otevřenosti, u diftongů k jejich zkracování.

O tom, že posuny ve výslovnosti zasáhly i do nejvyšších pater společnosti, svědčí i videa rozhovorů s princem Williamem a Harrym. Princ William je médií označován dokonce za „krále rázu“ (king of glottal stop) a některé další rysy v jejich výslovnosti jdou za rámec mainstream RP (míra vokalizace /i/ a prodloužení koncového /i/, např. ve slovech typu ROYAL a DUTY. Oba jdou v duchu s moderní mladou generací naproti produktivním změnám. A protože se těší masové oblibě u veřejnosti, je možné, že jejich mluva opět poslouží jako

vzor nové spisovné výslovnosti, která již není znakem jen pro privilegované vrstvy, jak v to kdysi doufal Wells (viz výše, 1982).

6. Experimentální výuka – její obsah a zkušenosti

Předložený výběr fonologických rysů obou variant výslovnosti se stal základem experimentální výuky, jejímž cílem bylo ověřit, 1) zdali je taková výuka považována studenty nefilologických oborů FF UK za přínosnou, 2) v jakém rozsahu, a 3) zdali vede k ověřitelnému zlepšení poslechu autentických nahrávek se současnou britskou angličtinou.

Na začátku byla vedena párová a posléze skupinová diskuse k obtížnosti poslechů. Z této fokusové skupiny vyplynuly očekávané závěry. Někteří studenti nemají uspokojivé poslechové dovednosti, které přičítají nízké zkušenosti s poslechy jako takovými a s poslechem rodilého mluvčího (lhostejno, jakou variantou mluví). Poslechu nahrávek z internetu se cíleně nevěnují a vyjadřují obavy, že by „stejně nerozuměli“. Rozložení takových názorů však víceméně odpovídá úrovni jejich jazykové kompetence. Ti, kteří přicházejí do kurzů s B1+/B2-, nemají již s poslechy větší potíže.

Dále pokračovala výuka diskusí ke spisovné výslovnosti britské angličtiny. O výrazu RP nikdo neslyšel, pod anglickým dialektem si mnozí vybaví cockney, ale nikdo nedokázal popsat jediný její rys, většina ji považuje za již neexistující nebo zastaralou. Někteří si vybavují zvláštní výslovnost z Yorkshire nebo Manchesteru ve smyslu, že mají „legrační samohlásky“. Na přímou otázku, zdali se domnívají, že se spisovná výslovnost britské angličtiny mění, odpovídají shodně, že ne. To potvrzuje i zjištění Bootha mezi německými studenty (2015).

Následně byli studenti konfrontováni se dvěma ukázkami. Ukázka č. 1 obsahovala dvouminutový úryvek z televizní talk show s Jamiem Oliverem (dále jen J. O.) na téma jeho zkušeností s provozováním řetězce restaurací, co rád jí a vaří, a jaké má zkušenosti s mediální publicitou a slávou, modus byl tedy osobní, ale určený pro veřejnost. Studenti měli za úkol zapsat tři témata nebo problémy, jimž porozuměli, dále posoudit míru srozumitelnosti a míru spisovnosti. Úryvek poslouchali dvakrát a kromě diskuse k výslovnosti neproběhla úvodní konverzace k tématu blízkému poslechové ukázce, jak je ve výuce zvykem.

Ukázka č. 2 obsahovala dvouminutový úryvek z rozhovoru moderátora s princem Williamem (P. W.) na téma, čeho si nejvíc váží na královně Alžbětě II. a jaký má postoj ke svému nástupnictví na trůn. Modus byl tedy osobní, ale určený pro veřejnost. Studenti zopakovali předchozí skladbu úkolů.

Následující tabulka ukazuje rozložení postojů studentů ke srozumitelnosti a spisovnosti. Obě nahrávky byla videa a obě osobnosti byly velmi známé, takže je studenti bezchybně identifikovali.

	Spíše ano	Spíše ne	Nedokážu posoudit
Považujete výslovnost J. O. za dobře srozumitelnou?	46 %	38 %	16 %
Považujete výslovnost J. O. za spisovnou?	41 %	22 %	37 %
Považujete výslovnost P. W. za dobře srozumitelnou?	48 %	35 %	17 %
Považujete výslovnost P. W. za spisovnou?	92 %	0 %	8 %

Tab. č. 1. Výsledky postojů studentů ke srozumitelnosti a spisovnosti.

Výsledky potvrzují, že studenti nedokáží odlišit spisovnost a její varianty a rozhodují se na základě společenského postavení daného mluvčího, tj. objektivně existuje potřeba explicitně učit rozeznávat, co je to spisovnost, co je formální a co neformální, co je RP a její stylové varianty, popř. dialekty. Pokud studenti zaregistrují odlišnou variantu výslovnosti samohlásek nebo souhlásek, považují ji za nespisovnou. Vzhledem k tomu, že jde o studenty neanglisty, byl takový výsledek očekávatelný. Didakticky bylo cílem studenty konfrontovat s jejich zafixovanými představami – a v tomto smyslu „kvazi experiment“ splnil svůj účel.

Následovala výuka vybraných fonologických rysů moderní RP a EE prostřednictvím obou výše uvedených nahrávek. Z didaktických důvodů byla nejprve použita nahrávka s J. O. Studenti neměli problém registrovat glotalizaci t, jakmile jim byla předvedena a jakmile si ji sami několikrát vyzkoušeli. Někteří poznamenali, že jim ve výslovnosti některých slov zdědycky něco chybělo – a teď už vědí co, že jde o glotalizované t.

S vokalizací l měli větší problém – ale v úryvku se vyskytuje jen třikrát, takže není velký prostor ho zachytit. Na dotaz, zdali zaregistrovali nějaké gramatické chyby, např. chybnou koncovku, chybnou shodu pomocného slovesa nebo dvojí zápor, odpověděli záporně. Společný závěr zněl: Ukázka má všechny znaky spisovné gramatiky a lexika, zato výslovnostní rysy neodpovídají tomu, co se studenti učili a co najdou v učebnicích.

Při opětovném rozboru rozhovoru s P. W. již byli studenti schopni sami rozpoznat glotalizaci. Překvapeně konstatovali, že její množství odpovídá ukázce s J. O. V této druhé ukázce však bylo více příkladů vokalizace l a prodlouženého /i/, (zatím je hodnoceno jako znak EE, ne RP), především ve slovech ROYAL DUTY. Posuny vokálů dopředu nebyli studenti schopni zaregistrovat, výjimku tvořila změna v typech slova TRAP na /a/. To byla nakonec jediná změna, na které se téměř všichni shodli, že si jí povšimli již dříve, ale považovali ji za nespisovnou nebo za módní výslovnost mládeže.

Další výuka již neprobíhala v bloku jako předchozí plán dvouhodiny, ale vždy jen jako část, kde sloužila k procvičení poslechu autentických nahrávek. Podkladem pro didaktické zpracování se staly úryvky řeči politiků, hereckých celebrit, akademiků, královské rodiny, ba i samotné královny Alžběty II. Množství těchto ukázek je dostupné především v online verzích britských deníků, na youtube.com a specializovaných webových stránkách, které se věnují současným trendům ve výslovnosti, např. Pronunciation Studio (2008–2017), která nabízí zajímavé srovnání výslovnosti posledních třech londýnských starostů. Nahrávky jsou dokladem, jak široké rozpětí může spisovnost mít. Boris Johnson hovoří „křišťálově čistou“ RP a dává tak nepokrytě najevo vzdělání nabyté v Etonu a Oxfordu. Stávající starosta Sadiq Khan užívá General British English (tj. moderní formu spisovné angličtiny na rozdíl od mírně tradiční Standard British English) s převážně neutrální RP a typicky londýnskými rysy (pod vlivem Estuary English), jako je výslovnost nosového n jako /n/, např. ve slově THINKING, nápadné, ale nesystematické užití rázu (glottal stop; IPA?), např. ve spojení BUY AND RENT /renʔ/, a výrazný podíl vokalizovaného /l/, např. SINGLE /singw/. Ken Livingstone dává na oddiv svůj dělnický původ a londýnské vlivy jsou v jeho řeči patrné, pokud mu přijde vhod, aby se ztotožnil se svými voliči (vokalizované l, např. SMALL /smaw/ a posuny dvojhlásek).

Novinové články byly využity jako texty k procvičování čtení s porozuměním a opět přispívaly k upevnění minulé látky. Většina komentovala přízvuk královské rodiny a jeho modernizaci. Např. The Telegraph (2012) přinesl článek Prince William's cut-glass accent is a little less polished than Kate Middleton's, kde vtipně a výstižně srovná to, co už je rodilými mluvčími považováno za posh, tedy nóbl. Článek z Daily Mail Online (2016) přinesl text

o tom, jak se proměňoval přízvuk královny Alžběty během její vlády. Text je založen na výzkumu prof. J. Harringtona z Mnichovské univerzity. Pro studenty je poměrně velkým překvapením, že královna jako symbol tradic mění svůj přízvuk a intonaci. Titulek (How the Queen's cut-glass accent is slipping: Videos reveal the monarch has shifted her speech in recent years to sound more like one of us) se nabízí i jako sociolingvistický zdroj analýzy postojů veřejnosti k anglické královně a není jen o „výslovnosti“.

Celkově byla tato výuka hodnocena jako přínosná nejen těmi, kteří se necítili v poslechu komfortně, ale ještě více těmi, kteří s poslechem neměli větší potíže. Ocenili aktuální poznatky a novinky, které jim pomohli pochopit, jak se řeč a její výslovnost vyvíjí, a protože mnozí z nich studují jako hlavní obor jiné cizí jazyky, považovali to za přínos ke svému lingvistickému rozvoji.

7. Diskuse

Experimentální výuka, které se během čtyř semestrů zúčastnilo 136 studentů zpravidla 1. ročníků studia, prokázala, že studenti vítají více informací o aktuálním stavu výslovnosti britské angličtiny a společenském statusu, kterým je přízvuk stále ještě nositelem. Stejně tak oceňují i jiné aktuality, které lze do kurzů směřujících k úrovni B2 již zahrnout (např. využití stavových sloves v průběhové formě (become, hear), výrazné preference průběhových forem v přítomném čase a will + ing formy v budoucím čase.

Zdali jim však tato výuka pomůže lépe zvládat nároky poslechu, nebylo možné prokázat. K tomu by bylo zapotřebí zjistit jejich vstupní a výstupní úroveň. Vzhledem k časové tísní a velké fluktuaci studentů v kurzech v prvních týdnech výuky od tohoto požadavku autorka studie ustoupila. A testování v kratším rozsahu než 12 týdnů výuky se nezdálo účelné realizovat.

V době přípravy textu článku autorka zaznamenala velmi zajímavý experiment, který na toto téma provedl Ježek (2012) na Masarykově univerzitě, tedy se stejnou cílovou skupinou. Účastníci experimentu měli za úkol vyslechnout několik ukázek na webové stránce vytvořené k projektu a posoudit míru srozumitelnosti a regionálnosti, sociální statut, vzdělání a celkový dojem (snobské, přirozené apod). Kontrolní skupinu tvořili rodilí mluvčí. Čeští mluvčí nedokázali správně posoudit (tj. ve shodě s rodilými mluvčími) téměř ani jednu kategorii. I Ježek došel k závěru, že studenti nejsou vědomě seznamováni s RP a její moderní formou, v učebnicích se sice vyskytují nahrávky moderní RP, ale učivo seznamující s výslovností stále používá zastaralé varianty výslovnosti, což si doslova protiřečí s tím, co studenti slyší. Ježek uvádí jako příklad Maturita Solutions, autorka má zkušenosti s New English File, kde je tentýž problém (např. TRAP, SURE, POOR).

Výuka výslovnosti je však spojena i s jinými problémy než výběr akcentu. Jde o výslovnost nerodilých mluvčích a stanovení minimální srozumitelnosti (intelligibility) jejich výslovnosti. Vzhledem k internacionálnímu složení skupin je vidět, že čeští studenti mají někdy potíže porozumět mluvčím, jejichž mateřským jazykem je ruština, francouzština nebo španělština (nejčastěji a nejvýrazněji zastoupené národnosti) a obdobně výslovnost některých českých studentů je „velmi přibližná“, zpravidla pokud jde o akademické/internacionální výrazy. Z obojího však vyplývá jednoznačný závěr. Výslovnosti je nutné věnovat se cíleně i v rámci výuky angličtiny na vysoké škole. Chybné návyky totiž přetrvávají. Přitom studenti velmi bedlivě sledují a hodnotí výslovnost svých učitelů (a to nejen jazykových), jak ukazuje výzkum Hendrikové et al. (2018) na holandských vysokých školách. Studenti posuzovali výslovnost oborových přednášejících v anglicky vyučovaných studijních programech ve smyslu

srozumitelnosti a kvality. Středně výrazný německý a holandský akcent na rozdíl od mírného akcentu má podle této studie patrně i vliv na hodnocení kvality výuky (tj. zda je dotyčný dobrý přednášející, nebo ne). Z toho se dá usuzovat, že srozumitelnost výslovnosti je sice významná složka řečového projevu, ale pokud mluvčímu záleží na dojmu, jaký zanechá v posluchačích, potažmo jak bude hodnocen, hraje akcent, jenž se blíží rodilému mluvčímu stále významnou roli.

8. Závěr

EE došla od bouřlivého přijetí a nenávislného zatracování ke smíření se situací, o čemž svědčí, že se postavení EE již fonetická nebo sociolingvistická veřejnost zdaleka nevěnuje tolik jako v 90. letech, kdy se zdálo, že jde o stěžejní problém. Většina lingvistů i mluvčích považuje v současnosti EE jako jednu z variant společensky přijatelné výslovnosti. Studie výše citovaných autorů uvádějí mnohé doklady o tom, že se situace zklidnila. Mompean (2006, s. 6) na základě srovnání fonetických znaků EE a moderní formy RP dochází k závěru, že je nyní velmi obtížné oba akcenty přesně odlišit, liší se totiž především v míře zastoupení nejvýraznějších fonetických rysů (tedy v míře glotalizace, vokalizace l a změkčení t a d). Navíc v moderní formě RP už nejsou tyto moderní formy výslovnosti považovány za společensky stigmatizující, tedy degradující mluvčí na nižší úroveň. Rozdíly se obtížně hledají i na úrovni sociokulturní, tedy mezi vzdělanými a výše postavenými společenskými třídami a méně vzdělanými a níže postavenými třídami. Zbývá tu jediný hmatatelný rozdíl. EE je vždy spojována s jihovýchodní částí Anglie, kdežto RP tuto lokalizovatelnost neposkytuje (s. 7). Fonetické rozdíly mezi mluvčími a realizace jednotlivých rysů jsou i často individuálního rázu, ty však na vývoj normy nemají zásadní vliv.

Postavení EE a její další zkoumání se neseťkávaly vždy s kladným přijetím. Je příznačné, že většina obhájců EE jako samostatného akcentu pocházela a stále pochází z řad sociolingvistů, kteří si povšimli, že řada mluvčích, u kterých by se z titulu jejich společenského postavení předpokládalo, že budou používat RP, užívala ve veřejném prostoru EE. Na druhé straně fonetici představovaní např. P. Roachem (2000) prohlašovali, že specifický akcent EE neexistuje, protože se nedá spolehlivě odlišit od RP a nemá jednotné realizace typických fonologických rysů v oblasti, s níž je spojován. Poněkud paradoxně očekávali, že nově se etablovující akcent bude jevit rysy standardizovaného přízvuku. S velkým časovým odstupem můžeme sledovat osud Roachova návrhu (s. 3), aby se místo označení RP užíval výraz BBC English, protože moderátoři této stanice používají „oficiální“ akcent. Roach sice nebyl jediný, kdorazil představu, že zodpovědnost za šíření standardního akcentu převezme celostátní rozhlasová a televizní stanice, ale společenské změny, které zasáhly Velkou Británii od 90. let, tuto myšlenku poněkud pohřbily, přestože význam tištěných médií je stále dominující.

Důvodem, proč řada fonetiků nepostřehla nebo nebyla ochotná přijmout zásadní změny, které se odehrávaly v oblasti standardní výslovnosti, bylo možná i to, že se této oblasti nevěnoval žádoucí zájem. Jak uvádí Britain (2017, s. 289), zájem dialektologů se upíral směrem k plnohodnotným dialektům a jejich mluvčím, kteří se spíše vymykali celospolečenským trendům, než aby studovali řeč elit, tedy těch, kteří byli tradičně označováni za nositele spisovného přízvuku. Odchyly od tohoto standardu byly označovány za „lajdácké“, a tím byly vylučovány z oblasti zkoumání variet. I Wells (1982, s. 279) připouští, že zkoumání RP se nevěnuje tolik pozorností co jiným akcentům. Britain (2017, s. 289) z toho vyvozuje další paradox: Přestože nejsou k dispozici rozsáhlé vzorky mluvčích, kteří užívají RP jak ve veřejném prostoru, tak v osobním životě, existují mnohé slovníky a příručky, které

tento akcent popisují, a tím i kodifikují. Podobně nachází nedostatek výzkumů pro variety, které se objevují v gramatickém systému.

Dalším paradoxem RP jsou návrhy pro zavedení modelů, které se vzájemně mírně odlišují (Trudgill, 2008), jako např. původní RP, mainstreamová RP, osvojená RP nebo dokonce quasi RP. I to je zřejmým dokladem, že jednotný standard, jako ho kdysi popsal Jones (1926), je otázkou minulosti a podléhá mnoha změnám. Stejně tak se mění elity, které ho používají. Už zdaleka nejde o víceméně homogenní společenskou vrstvu, ale o skupinu mluvčích, která je díky ekonomickým změnám vysoce dynamizovaná a heterogenní (Savage, Cunningham a kol., 2015, s. 317–344), úzce navázaná na populární kulturu žijící v těsné blízkosti metropole Londýna, se vzděláním, které nebylo nabyto na soukromých elitních školách, s rodinným zázemím, které není nutně privilegované, s ambiciózními plány a modely úspěchu, které netěží výhradně z postavení. Britain se výrazně přimlouvá za zkoumání akcentu a promluvy vůbec těchto nových elit (2017, s. 295), i když připouští některé metodologické komplikace.

V blízké budoucnosti se dá předpokládat, že se i v RP výrazně objeví výraznější podíl glotalizace včetně intervokálního t. Lingvisté diskutují i možnost, že z angličtiny postupně vymizí nazální /n/ nebo afrikáty /θ/ a /ð/, a to pod vlivem migrace (např. Multicultural London English) a globálního užití angličtiny, ale zatím se nemohou shodnout na mnoha otázkách – podobně jako v raných počátcích Estuary English (Hughes a Trudgill a Watt, 2012, s. 5–7).

Za těchto okolností se jeví sociolingvisticky i didakticky obhajitelné zařazovat do výuky na vysokých školách nejen výrazně akcentované ukázky výslovnosti EE (což se ostatně děje v mnoha učebnicích obecné angličtiny pro střední školy), ale především aktuální moderní formu RP, která je regionálně nepřiznačná. Všechny poslechové ukázky si však vždy zaslouží doprovod v podobě fonetického výkladu, jinak nedojde k posunu u studentů, aby si uvědomili fonologické rysy různých variant britské výslovnosti a jejich možného dalšího vývoje. Jak vyzývá Celce-Murcia (2010, s. 10), s nástupem nových technologií přišel čas věnovat se znovu intenzivně a koncepčně výzkumu a výuce výslovnosti a nerezignovat na ni ve prospěch rozvoje řečových dovedností. Rovněž je záhodné, aby studenti dostávali informace o sociokulturních konotacích variant RP a EE, aby posoudili, která je vhodná pro jejich odborné zaměření, a dokázali akcent identifikovat v profesionálních situacích, kdy se setkají s rodilým mluvčím. Vzhledem k tomu, že se tyto druhy výslovnosti etablovaly za zdi univerzit a je možné se s nimi běžně setkávat na odborných konferencích a v rámci obchodních jednání, není nejmenší důvod trvat na puristických tendencích.

Studenti ve svých evaluacích cizojazyčné výuky zdůrazňují jeden z faktorů, podle něhož hodnotí výuku angličtiny jako cizího jazyka. Dávají přednost vyučujícímu, jehož výslovnost se výrazně blíží rodilému mluvčímu. A takové výslovnosti by ideálně chtěli sami dosáhnout. Zároveň však nevědí, jak aktuální by přízvuk měl být. V tom jim musí vyjít naproti právě obsah a koncepce výuky cizích jazyků na vysokých školách.

Bibliografie

ALTENDORF, Ulrike. Estuary English. Levelling at the Interface of RP and South-Eastern British English. Tübingen, 2003.

BAUER, Laurie. Tracing Phonetic Change in the Received Pronunciation of British English. *Journal of Phonetics*. 1985, roč. 3, s. 61–81.

BECKER, Marcia Regina, KLUGE, Denise Cristina. Studies of perception of English as a Lingua Franca – Intelligibility and Lingua Franca Core. EPIP4 4th International Conference on English Pronunciation: Issues & Practices Prague, May 21-23, 2015. [online] Praha: EPIP, 2015, s. 25-26 [cit. 16. 5. 2018] Dostupné z: <http://fu.ff.cuni.cz/epip4/docs/EPIP4-Proceedings.pdf>.

BRITAIN, David. Beyond the “gentry aesthetic”: elites, Received Pronunciation and the dialectological gaze. *Social Semiotics*. [online] Roč. 27, č. 3. 2017, s. 288–298. Staženo 28. 10. 2018. Dostupné: DOI:10.1080/10350330.2017.1301794.

BOOTH, John. The fossilization of non-current English pronunciation in German EFL teaching. *English Today*. 2015. Cambridge University Press. 124, 31(4), s. 25–26.

CELCE-MURCIA, Marianne et al. Teaching pronunciation: A reference for teachers of English. 2. vydání. New York, 2010. CUP.

COGGLE, Paul. Do you speak Estuary? Bloomsberry, 1993.

English Cambridge Dictionary [online] [cit. 16. 4. 2017] <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english>.

CRYSTAL, David. English as a global language. CUP, 1997.

CRYSTAL, David. The Cambridge Encyclopedia of language. 3rd edition. 2010. Cambridge University Press.

DZIUBALSKA-KOLACZYK, Katarzyna, PRZEDLACKA, Joanna. English Pronunciation Models: A Changing Scene. 2. vydání. Bern, 2008. Peter Lang.

English Cambridge Dictionary. [online] [cit. 16. 7. 2018] <https://dictionary.cambridge.org>.

English Oxford Dictionary. (2018) [online] [cit. 16. 7. 2018] <https://www.oxforddictionaries.com>.

FABRICIUS, Anne. Variation and Change in the TRAP and STRUT Vowels of RP: A Real-time Comparison of Five Acoustic Data sets. *Journal of the International Phonetic Association*. Roč. 37. 2007, s.293–320.

GIMSON, Alfred Charles, CRUTTENDEN, Alan. Gimson’s Pronunciation of English. Londýn, 2008. Edward Arnold.

HENDRIKS, Berna et al. The evaluation of lecturers’ nonnative-accented English: Dutch and German students’ evaluations of different degrees of Dutch-accented and German-accented English of lecturers in higher education. *Journal of English for Academic Purposes*. 2018, roč. 34., s. 28–45.

HUGHES, Arthur, TRUDGILL Peter, WATT Dominic. English Accents and Dialects. Londýn, 2012. Hodder.

JONES, Daniel. English Pronouncing Dictionary. Cambridge, 1926.

- JEŽEK, Miroslav. The Double-Edged Sword of RP: The Constrasting Roles of a Pronunciation Model in Both Native and Non-native Environments. *Research in Language*. 2012, roč. 10, č. 2, s. 133–143. Staženo: 5. 11. 2018. Dostupné z: DOI 10.2478/v10015-011-0037-6.
- LEVEY, David, HARRIS, Tony. Accomodating Estuary English. *English Today*. 2002. roč. č. 18 (71).
- KERSWILL, Paul E., WILLIAMS, Ann. Mobility and social class in dialect levelling: evidence from new and old towns in England. In MATTHEIER, K. (ed.) *Dialect and migration in a changing Europe*. Frankfurt, 2002. Peter Lang, s. 1–13.
- KERSWILL, Paul. Dialect levelling and geographical diffusion in British English. IN BRITAIN, David a CHESHIRE Jenny (eds.) *Social dialectology. In honour of Peter Trudgill*. Amsterdam, 2003, s. 223–243.
- KERSWILL, Paul. RP, Standard English and the standard/non-standard relationship. In BRITAIN, David (ed.) *Language in the British Isles* (2. vydání). Cambridge, 2006. Cambridge University Press
- OLAUSSEN a STANGSTER. *Oxford BBC Guide to Pronunciation*. OUP, 2006.
- MAIDMENT, J. A. Estuary English: Hybrid or Hype? [online] A paper presented at the 4th New Zealand Conference on Language & Society, Lincoln Univ., Christchurch, NZ., August 1994. [cit. 10. 5. 2015] Dostupné z: <http://www.phon.ucl.ac.uk/home/estuary/maidment.htm>.
- MATHESIUS, Vilém. *Jazyk, kultura a slovesnost*. Praha, 1982 [1942]. Odeon.
- MOMPEAN, José Antonio. Estuary English: Revisiting the Debate on its Status as a New Accent of England and Potential EFL Pronunciation Model. *Barcelona English Language and Literature Studies*. [online] 2006. [cit. 14. 7. 2018] Dostupné z: <https://www.raco.cat/index.php/bells/article/viewFile/82956/139971>.
- PRZEDLACKA, Joanna. *Estuary English? A sociophonetic study of teenage speech in the Home Counties*. Frankfurt, 2002.
- ROACH, Peter. *English Phonetics and Phonology*. 3. vydání. CUP, 2000.
- ROSEWARNE, David. Estuary English. *Times Educational Supplement*, 19. 10. 1984.
- SAVAGE, Mike, CUNNINGHAM, Niall a kol. *Social Class in the 21st Century*. Londýn, 2015. Pelican.
- UPTON, Clive et al. *Oxford Dictionary of Pronunciation for Current English*. OUP, 2003.
- TRUDGILL, Peter. Accommodation between dialects. In: TRUDGILL. *Dialects in contact*. Oxford, 1986. Blackwell, s. 1-38.
- TRUDGILL, Peter, HANNAH, Jean. *International English: A Guide to Varieties of English Around the World*. Routledge, 2017.
- UPTON, Clive. Received Pronunciation. In UPTON, Clive, KORTMANN, Bernt (ed.) *Varieties of English: The British Isles*. New York, 2008. Mouton de Gruyter, s. 237–252.

WANIEK-KLIMCZAK, Ewa. Accents in learners of English: Problems, challenges, (possible) solutions. EPIP4 4 th International Conference on English Pronunciation: Issues & Practices Prague, May 21-23, 2015. [cit. 16. 5. 2018] Dostupné na: <http://fu.ff.cuni.cz/epip4/docs/EPIP4-Proceedings.pdf>.

WELLS, John Christopher. Accents of English. II. The British Isles. Cambridge, 1982. Cambridge University Press.

WELLS, John Christopher. What is Estuary English? English Teaching Professional, 1997.

WELLS, John. IPA Transcription Systems for English. [online] Cit. 28. 10. 2018. Dostupné na: <https://www.phon.ucl.ac.uk/home/wells/ipa-english-uni.htm>.

WELLS, John. Longman Pronunciation Dictionary. Pearson ELT, 2008.

Internetové zdroje použité ve výuce a výzkumu povědomí studentů o aktuální výslovnosti britské angličtiny:

Pronunciation Studio. 2017. [cit. 16. 5. 2018] Dostupné z <https://pronunciationstudio.com/the-mayors-accents/>

Prince William's cut-glass accent is a little less polished than Kate Middleton's. The Telegraph [online]. Published 7:30AM GMT 04 Nov 2012. [cit. 14. 1. 2016] Dostupné z: <https://www.telegraph.co.uk/news/newstopics/howaboutthat/9653166/Prince-Williams-cut-glass-accent-is-a-little-less-polished-than-Kate-Middletons.html>.

How the Queen's cut-glass accent is slipping: Videos reveal the monarch has shifted her speech in recent years to sound more like one of us. The Daily Mail Online. 9. 2. 2016. [cit. 16. 7. 2018] Dostupné z: <http://www.dailymail.co.uk/sciencetech/article-3439129/How-Queen-s-cut-glass-accent-slipping-Videos-reveal-monarch-shifted-speech-recent-years-sound-like-one-us.html>.

Videoukázky a nahrávky použité ve výuce a výzkumu:

Nahrávka č. 1

Jamie Oliver.

[cit. 16. 5. 2018] (Dostupné z

https://www.youtube.com/watch?v=wIK_Q7Torg&feature=youtu.be

Nahrávka č. 2

Prince William 0:40–2:46

[cit. 15. 5. 2018] Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=7CQeVLDs8m0&t=192>

Ivana Mičínová

dříve působila v Jazykovém centru FF UK a nyní vyučuje odbornou angličtinu pro cestovní ruch a letový provoz na Katedře cizích jazyků Vysoké škole obchodní v Praze. V publikační činnosti se věnuje specifikům výuky angličtiny pro akademické a odborné účely, motivaci, rozvoji akademické/profesní identity a učebním strategiím studentů VŠ.

UNDERSTANDING AND ADDRESSING THE PSYCHOLOGICAL FACTORS THAT INFLUENCE LANGUAGE EDUCATION AT THE LANGUAGE CENTER OF THE UNIVERSITY OF DEFENCE IN BRNO

POROZUMĚNÍ A ŘEŠENÍ PSYCHOLOGICKÝCH FAKTORŮ OVLIVŇUJÍCÍCH JAZYKOVOU VÝCHOVU V JAZYKOVÉM CENTRU UNIVERZITY OBRANY V BRNĚ

Francesco Muto, Ludmila Koláčková

Abstract

Studying a foreign language for specific purposes often evokes negative emotions in the student. Learner anxiety, self-criticism and lack of confidence can lead to a phenomenon known as communicative apprehension, in which the learner becomes reluctant to attempt productive skills. Anxiety, self-deprecation, and self-doubt can all hurt student performance. This study seeks to evaluate the level, causes, and effects of learner anxiety at our institute within the University of Defence in Brno, in which our students are primarily undergoing preparations for the special language examinations for military-related personnel in accordance with NATO standardization agreement (STANAG) 6001. Our study is unique in that our students are adult employees of the Ministry of Defence. Furthermore, we hope that by helping our students identify and cope with their anxiety, they can improve their overall performance, both on the STANAG examinations and in the classroom. Finally, we hope to use the conclusions of this study to make some recommendations to our faculty about how to help students overcome their anxiety surrounding language learning.

Keywords: adult learner, affective filter, communication apprehension, student stress

Abstrakt

Studium cizího jazyka pro specifické účely často ve studentech vyvolává negativní emoce. Úzkost, sebekritika a nedostatek sebedůvěry mohou vést k obavám z komunikace, student se zdráhá mluvit v cizím jazyku a pokoušet se o další produktivní dovednosti. Strach a pochybnosti mohou poškodit výkon studenta. Cílem této studie je zhodnotit míru, příčiny a následky úzkosti studentů v našem Ústavu jazykové přípravy na Univerzitě obrany v Brně, kde se naši studenti primárně připravují na speciální jazykové zkoušky pro vojenský personál v souladu s normalizační dohodou NATO (STANAG) 6001. Naše studie je jedinečná v tom, že naši studenti jsou dospělí zaměstnanci ministerstva obrany. Úkolem studie je pomoci studentům identifikovat a zvládnout jejich úzkost, a ve výsledku zlepšit jejich celkový výkon jak při zkouškách STANAG, tak ve třídě. Rádi bychom využili závěry této studie pro doporučení našim učitelům, jak pomoci studentům překonat jejich strach z jazykového vzdělávání.

Klíčová slova: afektivní filtr, dospělý student, obava z komunikace, úzkost

Theoretical Background

A number of language specialists have addressed the psychological factors which play a role in the second language acquisition process. Particular focus has been paid to the issue of learner anxiety as a barrier to learning. Anecdotal evidence from the collective experience of

language teachers, and indeed, from our own experience as students, tends to suggest that studying a foreign language is often fraught with negative thoughts and feelings, a phenomenon closely examined in the work of Horowitz and Cope. Anxiety is included among Steven Krashen's four critical factors as exerting substantial influence over the learner's acquisition and performance: motivation, attitude, anxiety, and self-confidence (Krashen, 1982). In his affective filter hypothesis, Krashen went on to assert that an elevated degree of learner anxiety corresponds to higher affective filter which impedes the acquisition process by limiting the amount of comprehensible input that a learner can receive. Numerous studies, notably the work of Elaine Horowitz, have confirmed the existence of a significant link between heightened levels of learner anxiety and lapses in communicative competence (Horowitz, 1990). Horowitz developed a measurement scale to detect and measure this stress, which is frequently used and adapted to this today.

We intend to initiate a study to examine the occurrence and severity of language learner anxiety at our institute, the University of Defence in Brno, Czech Republic. We aim to implement curricular changes and issue certain classroom management recommendations to our teaching staff with the aim of lessening student stress and anxiety. The student population at our workplace primarily consists of officers of the Czech military, along with civilian university employees and academic workers, who have been ordered by their superiors to attend our courses. We offer a range of course types and structures, but in general, our students are enrolled in what may be termed intensive immersion courses lasting for several months. During this time, the majority of our students, who frequently have children and families of their own, are housed at our dormitory for the duration of the course. Although nearly all of our students come from military backgrounds, a relatively high degree of heterogeneity exists in terms of type and level of education achieved, as our class lists combine individuals who have attained PhDs or even professorships alongside blue-collar professionals such as military drivers. We attempt to overcome the difficulties posed by this diversity through a highly desirable student-teacher ratio of 10-1 for intermediate and 8-1 for advanced groups (as established by a decree from the Czech Ministry of Defence). Of course, the level of formal education cannot necessarily predict performance in our courses, as students with lower levels of formal education can excel beyond highly educated academic workers, but this factor can influence students' feelings of confidence.

Adult learners, many of whom have been away from an academic setting for several years, and indeed may have struggled with foreign languages during their formative education, are likely to approach the language learning and testing program with a great deal of apprehension. Worry about the examinations constitutes a large part of learner anxiety according to Horowitz and Cope (Horowitz et al., 1986), which undoubtedly affects our students. Indeed, the examinations conducted at the testing department of our institute are in many cases pivotal to our students' career advancement and opportunities.

The manifestations of learner anxiety in the foreign classroom are similar to those of performance-related anxiety as a whole. Racing pulse and rapid breathing, dry mouth and tight throat, trembling hands, knees, lips, and voice, sweaty and cold hands, and nausea and an uneasy feeling in one's stomach have all been indicated. (DSMV 5, 2013) Horowitz and Cope reported that one study subject enrolled in a university foreign language course felt so anxious that he could not clearly differentiate the sounds made by his French teacher during the lesson, but rather heard only „loud buzzing sound” whenever she spoke (Horowitz et al., 1986, page 127).

Horowitz and Cope state that anxiety chiefly affected performance in two skills-listening in speaking. Regarding speaking, some of the worry associated with foreign language class may be attributed to certain incorrect beliefs about the acquisition process (Horowitz et al., 1986). Specifically, the authors note that some students maintain the belief that „nothing should be said in the foreign language until it can be said perfectly” (Horowitz et al., 1986, page 128)., a proposition which goes against the core beliefs of the modern communicative approach. While accuracy is undoubtedly important at the university and adult education levels, it has been established that no meaningful progress can be made without attempting more complex structures.

While listening and speaking were the skills chiefly affected by anxiety, they were by no means the only ones. Daly and Miller found that students experiencing a higher level of anxiety tend to write shorter compositions and qualify their compositions less than their calmer counterparts do (Daly and Miller, 1975). This propensity to write shorter and less qualified compositions could certainly hinder our students, as the culminating STANAG examination contains a writing component with a stipulated minimum word length.

Horowitz and Horowitz identified three related performance anxieties-namely communication apprehension, test anxiety and fear of negative evaluation (Horowitz et al., 1986). Elaine Horowitz' Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) remains an effective tool for measuring the level of distress caused by each of these fears. The FLACS consists of thirty-three questions and a simple answering scale ranging from „strongly agree” to „strongly disagree”. Examples of questions include: #4 „it frightens me when I don't understand what the teacher is saying in the foreign language” and # 30 „I feel overwhelmed by the number of rules you have to learn to speak a foreign language.”

Of all the factors that contribute to a student's performance in second language learning, motivation remains perhaps the most critical. Regarding Second Language Acquisition, most theorists have tended to adopt R.C. Gardner's definition of motivation as the “extent to which the individual works or strives to learn the language because of a desire to do so and the satisfaction experienced in this activity” (Gardner, 1986). Both Krashen and Gardner make the vital distinction between two types of motivation: integrative motivation and instrumental motivation. These two types of motivation are similar to intrinsic and extrinsic motivation as defined in the Self-determination theory of psychology. In short, learners who are integratively motivated by their profound desire to know the language, perhaps through the strength and depth of their social connections in the target culture, or other intrinsic factors, are likely to succeed in their language-learning goals. On the other hand, students who are instrumentally motivated tend to a less personal objective in mind, such a work-related goal.

This study seeks to gauge the level of learner anxiety present in our students at the Language Center of the University of Defence. We will attempt to measure learner anxiety by distributing a modified version of the FLCAS questionnaire to our students (see Appendix for a full version of the FLCAS). We hope that by understanding the psychological pressures which our students' face, we as teachers can help to create a reassuring and supportive environment for them.

Furthermore, we would like to explore the question of what motivates our students to achieve their language goals. Within the context of our workplace, the primary motivation for our learners is most likely the attainment of their STANAG-6001 examination goals. On

the other hand, daily lessons should interest the students and engage them intellectually and emotionally. By identifying the subject matter and teaching approaches that inspire our students the most, we may be able to help them to overcome communicative apprehension.

Research Design

This project will be conducted via two (2) questionnaires which will be our sole research instruments. The surveys have been adapted from the Foreign Language Anxiety (FLACS) Scale as designed by Elaine Horowitz. The target population includes all students enrolled in intermediate (STANAG Level 2) courses conducted at our institute in the autumn of 2018. The first questionnaire, which has already been administered, seeks to measure students' language anxiety at the beginning of the course. A second questionnaire will ask the same questions at the end of the course. Questionnaires are distributed in the Czech language. Both the original Czech language questionnaire and an English language translation are included in the appendix.

Responses are being gathered anonymously and great care is being taken to ensure their confidentiality. Students have been informed about the study and verbally reassured by our staff that responses will not be shared with their superiors. We took great effort to explain the rationale behind this study, as well as to convey our hope that it will ultimately improve the quality of teaching and evaluation at our institute. The first round of questionnaires was administered during the first week of October 2018, and all respondents willingly filled in the survey without hesitation or apparent concern. Our staff received no questions about the secrecy of the responses, although some students asked about the intent of the study and its implications for teaching methods.

We hypothesize that students who report higher levels of language anxiety as assessed in item 2 of the questionnaire (when I evaluate my level of English, I feel self-critical") and greater discomfort in class as asked about in item 3 ("I feel comfortable in my English course") will also report higher levels of communicative apprehension as measured in statements 10 ("When I feel nervous, speaking in English is more difficult for me") and 12 ("When I feel nervous, I make more mistakes in writing"). Furthermore, we predict that students who report increased levels of comfort on the second questionnaire (i.e., who feel more confident than they did at the beginning of the course) will also report lower levels of communicative apprehension as gauged in items 10 and 12.

The aims of this research project are 1.) to ascertain whether our students experience language anxiety, and if so, to what degree and 2.) to create a list of pedagogical suggestions to address problems with language anxiety at our institute. We hope to tackle language anxiety by suggesting error correction methods to our faculty which will satisfy both the needs of the higher degree accuracy required to attain the required proficiency levels with the need to provide validation and reassurance to our students. While it is too early to speculate on exact teaching method suggestions, an unobtrusive strategy such as recast comes to mind as a possible solution.

An intriguing question and one which has not been approached by other researchers examining FLA is the effect of the military environment on learning, specifically: are military personnel less prone to share their concerns and frustrations regarding language learning because of the emphasis on following orders and working in a hierarchical structure? We hope that this study will be a step forward into understanding the causes and manifestations

of Foreign Language Anxiety in a professional military environment. We hope to explore this and other questions about the nature of language anxiety in our student population in future research, with this initial project serving as the catalyst for further work.

Bibliography

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Arlington, Virginia, USA, 2013. American Psychiatric Publishing.

DALY, John, MILLER, Michael. Apprehension of Writing as a Predictor of Message Intensity. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 89(2), 175-177. 1975.

GARDNER, Robert C. Social psychology and second language learning. The role of attitudes and motivation. Londýn, 1986. Hodder Arnold.

HOROWITZ, Elaine, HOROWITZ, Michael, COPE, Jonathan. Foreign Language Anxiety. *The Modern Language Journal*, 1986, 7(2) 125-132.

HOROWITZ, Elaine. *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. New York, 1990. Pearson Press.

HOROWITZ, Elaine. Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21(1), 112-126. 2001.

KRASHEN, Stephen. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Hayward, California, USA, 1982. Alemany Press.

Francesco Muto, M.Ed. graduated with a Master's degree in Multicultural Education from Eastern University in 2006. He taught Italian language at the Philadelphia High School for Creative and Performing Arts before moving to the Czech Republic in 2012. Since 2013, he has worked at the University of Defence in Brno.

Mgr. Ludmila Koláčková, Ph.D. works at the Language Centre of the University of Defence in Brno where she has been a faculty member since 2004 and is currently the Director of Studies. She previously worked as a lecturer of English and Czech for Foreigners and the head of the second language department. Dr. Koláčková completed her Ph.D. at Jan Evangelista Purkyně University in 2014. Her research interests lie in the area of languages, ranging from theory to implementation. She has served on the Association of Teachers of Czech as a Foreign Language (AUCCJ) Executive Committee, and was the president of the Czech and Slovak Association of Language Centres (CASALC) where she is a committee member. She is a member of the Editorial Board of the CASALC Review professional journal.

Appendix 1 - Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) by Elaine Horowitz (1986)

Please answer the following questions by providing the number correspondent to the option that best describes your opinion.

1. Strongly Agree 2. Agree 3. Neither Agree nor Disagree
4. Disagree 5. Strongly Disagree

1. I never feel quite sure of myself when I am speaking in my foreign language class.
2. I don't worry about making mistakes in language class.
3. I tremble when I know that I'm going to be called on in language class.
4. It frightens me when I don't understand what the teacher is saying in the foreign language.
5. It wouldn't bother me at all to take more foreign language classes.
6. During language class, I find myself thinking about things that have nothing to do with the course.
7. I keep thinking that the other students are better at languages than I am.
8. I am usually at ease during tests in my language class.
9. I start to panic when I have to speak without preparation in language class.
10. I worry about the consequences of failing my foreign language class.
11. I don't understand why some people get so upset over foreign language classes.
12. In language class, I can get so nervous I forget things I know.
13. It embarrasses me to volunteer answers in my language class.
14. I would not be nervous speaking the foreign language with native speakers.
15. I get upset when I don't understand what the teacher is correcting.
16. Even if I am well prepared for language class, I feel anxious about it.
17. I often feel like not going to my language class.
18. I feel confident when I speak in foreign language class.
19. I am afraid that my language teacher is ready to correct every mistake I make.
20. I can feel my heart pounding when I'm going to be called on in language class.
21. The more I study for a language test, the more confused I get.
22. I don't feel pressure to prepare very well for language class.
23. I always feel that the other students speak the foreign language better than I do.

24. I feel very self-conscious about speaking the foreign language in front of other students.
25. Language class moves so quickly I worry about getting left behind.
26. I feel more tense and nervous in my language class than in my other classes.
27. I get nervous and confused when I am speaking in my language class.
28. When I'm on my way to language class, I feel very sure and relaxed.
29. I get nervous when I don't understand every word the language teacher says.
30. I feel overwhelmed by the number of rules you have to learn to speak a foreign language.
31. I am afraid that the other students will laugh at me when I speak the foreign language.
32. I would probably feel comfortable around native speakers of the foreign language.
33. I get nervous when the language teacher asks questions which I haven't prepared in advance.

Appendix 2 - Czech Version of our Questionnaire

Vážení respondenti,

děkujeme Vám za ochotu v následujících 10 minutách odpovědět na otázky spojené s výzkumem vyučujících na CJV UO v Brně.

Zakroužkujte prosím 1 odpověď, která nejlépe vystihuje Vaši osobní situaci.

ČÁST A: MŮJ POSTOJ K ANGLIČTINĚ

1. Moje předchozí zkušenost se studiem cizího jazyka byla pozitivní.

souhlasím víceméně souhlasím nejsem si jist/jista nesouhlasím rozhodně nesouhlasím

2. Když hodnotím svoji úroveň angličtiny, jsem sebekritický/sebekritická.

souhlasím víceméně souhlasím nejsem si jist/jista nesouhlasím rozhodně nesouhlasím

ČÁST B: KURZ AJ, KTERÝ JSEM NAVŠTĚVOVAL/NAVŠTĚVOVALA

3. V kurzu jsem se cítil/cítila dobře.

souhlasím víceméně souhlasím nejsem si jist/jista nesouhlasím rozhodně nesouhlasím

4. Jazykový kurz mě dobře připravil na zkoušku podle STANAG 6001.

souhlasím víceméně souhlasím nejsem si jist/jista nesouhlasím rozhodně nesouhlasím

5. Když jsem během kurzu myslel/myslela na složení zkoušky podle STANAG 6001, obával/obávala jsem se jí.

souhlasím víceméně souhlasím nejsem si jist/jista nesouhlasím rozhodně nesouhlasím

6. Zkušenosti, které jsem získal/získala v jazykovém kurzu na CJV, odpovídají mým očekáváním.

souhlasím víceméně souhlasím nejsem si jist/jista nesouhlasím rozhodně nesouhlasím

7. Nebál/nebála jsem se, že jsem ve třídě dělal/dělala chyby, když jsem mluvil/mluvila.

souhlasím víceméně souhlasím nejsem si jist/jista nesouhlasím rozhodně nesouhlasím

8. Vyučující během kurzu neopravoval/neopravovala všechny chyby, které jsem při mluvení dělal/dělala.

souhlasím víceméně souhlasím nejsem si jist/jista nesouhlasím rozhodně nesouhlasím

9. Cítil/cítla jsem se jistě, když jsem ve třídě mluvil/mluvila anglicky.

souhlasím víceméně souhlasím nejsem si jist/jista nesouhlasím rozhodně nesouhlasím

10. Když jsem cítil/cítla obavy, bylo pro mne obtížnější mluvit anglicky.

souhlasím víceméně souhlasím nejsem si jist/jista nesouhlasím rozhodně nesouhlasím

11. Cítil/cítla jsem se jistě, když jsme ve třídě psali anglicky.

souhlasím víceméně souhlasím nejsem si jist/jista nesouhlasím rozhodně nesouhlasím

12. Když jsem cítil/cítla obavy, dělal/dělala jsem v psaní více chyb.

souhlasím víceméně souhlasím nejsem si jist/jista nesouhlasím rozhodně nesouhlasím

SLOVNÍ BOHATSTVÍ V ODBORNÝCH TEXTECH RODILÝCH A NERODILÝCH MLUVČÍCH ČEŠTINY

VOCABULARY RICHNESS IN ACADEMIC TEXTS OF NATIVE AND NON-NATIVE SPEAKERS OF
CZECH

Zdeňka Suchá

Abstrakt

Analýza je založena na porovnání tzv. slovního bohatství odborných textů rodilých a nerodilých mluvčích češtiny. Výzkumný vzorek tvoří eseje studentů magisterského navazujícího oboru Čeština pro cizince (nerodilí mluvčí převážně z Polska) a studentů bakalářského oboru Český jazyk a literatura (rodilí mluvčí) na Filozofické fakultě Ostravské univerzity. Cílem výzkumu je ověřit hypotézu, že nerodilí mluvčí budou mít signifikantně menší slovní zásobu v analyzovaných textech než rodilí mluvčí. Pro výpočet bohatství slovníku je použita metoda moving average type-token ratio (MATTR), která je nezávislá na délce textu. Výsledky jsou následně statisticky vyhodnoceny. Získané údaje mohou přinést důležité poznatky pro další výuku studentů v oblasti produkce (nejen) odborných textů.

Klíčová slova: průměrná délka slov, slovní bohatství, slovní zásoba

Abstract

The analysis is based on the comparison of so-called word richness of native specialist texts and non-native speakers of Czech. The research sample consists of essays of students of Master's degree course Czech for Foreigners (non-native speakers mainly from Poland) and students of the Bachelor's degree in Czech Language and Literature (native speakers) at the Faculty of Arts of the University of Ostrava. The aim of the research is to verify the hypothesis that non-native speakers will have significantly less vocabulary in analyzed texts than native speakers. The method moving average type-token ratio (MATTR), which is independent of the length of the text, is used to calculate the wealth of the dictionary. The results are then statistically evaluated. The obtained data can provide important insights for further teaching of students in the field of production (not only) of academic texts.

Keywords: average word length, vocabulary, vocabulary richness

Úvod

V příspěvku budou představeny vybrané kvantitativní lingvistické metody (slovní bohatství a průměrná délka tokenu), s jejichž pomocí lze velmi jednoduše porovnávat rozdíly ve slovní zásobě rodilých a nerodilých mluvčích češtiny. Výsledky získané prostřednictvím těchto metod mohou rovněž přispět k bližšímu poznávání produkce mluvčích s odlišným mateřským jazykem. Tyto poznatky lze pak dále uplatnit při výuce češtiny jako cizího jazyka. Údaje uváděné v příspěvku si nekladou za cíl podat ucelenou studii o slovní zásobě mluvčích s jiným mateřským jazykem než češtinou, jedná se pouze o nastínění této problematiky, které, co se týče produkce zahraničních studentů, v českém prostředí dosud nebyla věnována výrazná pozornost.

Kvantitativní analýza textů

Kvantitativní analýzy textů patří mezi metody, s jejichž pomocí lze některé znaky textu statisticky vyhodnotit. Tyto metody a metody, které jsme pro příspěvek zvolili, se uplatňují zejména v tzv. kvantitativní stylistice. Tyto metody mají také didaktické využití. Na jejich základě jsou například vytvářeny učebnice s odpovídající slovní zásobou pro danou úroveň nejen pro mateřský jazyk, ale i pro jazyky cizí. Mezi hodnoty měřitelné v textu patří slovní bohatství, průměrná délka tokenů, popř. aktivita (počet sloves) a deskriptivita (počet adjektiv) textu. Podrobně tyto metody popsal ve své monografii např. Miroslav Kubát (Kubát, 2016). V příspěvku se zaměříme pouze na slovní bohatství a průměrnou délku tokenu. V českém prostředí dosud neexistuje studie, jež by se věnovala slovnímu bohatství v rámci češtiny jako cizího jazyka. Existuje však několik zahraničních studií, které hodnotí slovní zásobu v písemné produkci nerodilých mluvčích s angličtinou jako L2. Soustavně se problematice zkoumání a hodnocení slovní zásoby věnuje např. Batia Laufer z univerzity v Haifě (Laufer, 1991; Laufer – Nation, 1995).

Slovní bohatství

Měření slovního bohatství patří k základním stylometrickým nástrojům, díky němuž lze posuzovat jak literární žánry, jednotlivé funkční styly, ale můžeme s jeho pomocí identifikovat rozdíly mezi jednotlivými autory a popř. i rozdíly mezi různými texty téhož autora. Za průkopnici takto zaměřených výzkumů je v českém prostředí považována Marie Těšitelová, která se využití těchto metod v českém jazyce věnovala od 70. let (Těšitelová 1974, 1985).

Primárním vzorcem pro výpočet slovního bohatství je rovnice type-token ratio (TTR):

$$TTR = \frac{V}{N}$$

Nevýhodou této metody je její závislost na délce textu. „Tato závislost je způsobena tím, že slovní zásoba je omezená, tudíž je nemožné, aby s rostoucí délkou textu mohl úměrně také narůstat počet nových lexikálních jednotek. Krátké texty proto mají z principu vyšší TTR než dlouhé texty.“ (Čech – Kubát, 2017). Při výpočtu slovního bohatství se rozlišují termíny type a token. Type představuje jakoukoliv abstraktní jednotku, v našem případě slovo, token je pak její konkrétní realizací. Type tedy pro češtinu znamená základní slovníkový tvar, tedy nominativ singuláru u substantiv, adjektiv, zájmen a číslovek, u sloves pak infinitiv. U ostatních slovních druhů není třeba tyto jednotky rozlišovat, protože svoje tvary nemění. Vzhledem k vlivu délky na celkové výsledky se řada lingvistů snaží najít takový způsob výpočtu, který bude mít výpovědní hodnotu a jehož výsledky nebudou nijak zkresleny. Z toho důvodu byla v roce 2010 vytvořena metoda moving average type-token ratio (MATTR), u níž se závislost na délce textu neprojevuje.

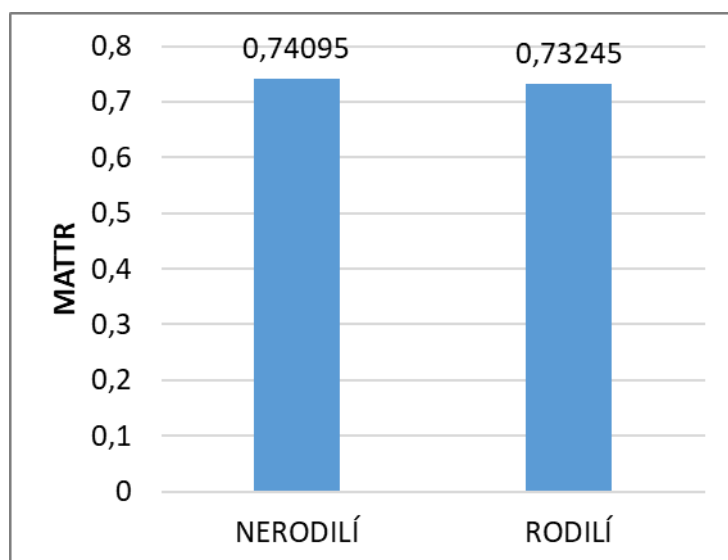
Výzkumný vzorek

Zkoumaným vzorkem pro tento příspěvek byly práce rodilých a nerodilých mluvčích. Skupiny nerodilých mluvčích tvořili studenti magisterského oboru Čeština pro cizince na Filozofické fakultě Ostravské univerzity. Podmínkou pro přijetí na tento obor je minimální úroveň B1 dle SERR. Většina studentů má však už v době zahájení studia úroveň vyšší. Co se týče národnostního složení, jedná se převážně o studenty z Polska vzhledem k blízkosti Ostravy a Polska. Práce zahraničních studentů jsme porovnávali s pracemi rodilých mluvčích,

studentů 3. ročníku bohemistiky na téže fakultě. Výhodou takto zvoleného vzorku je, že studenti navštěvovali tentýž seminář, a práce proto měly stejné zadání, stejné téma a vznikaly ve stejných podmínkách. S ohledem na avizované zaměření příspěvku jsme zvolili žánr eseje, v českém prostředí tradičně charakterizovaný jako přechodný útvar na pomezí mezi odborným, uměleckým a popř. publicistickým funkčním stylem. (Čechová – Krčmová – Minářová, 2008, s. 334). K dispozici jsme měli celkem 40 textů, 20 produkovaných cizinci a 20 od českých studentů. Texty byly nejprve lemmatizovány, tzn., že všechna slova, jež při skloňování nebo časování mění svoje tvary, byla převedena do základního slovního tvaru pomocí nástroje Treex vyvinutého Ústavem formální a aplikované lingvistiky na Karlově univerzitě (RT [online]).

Slovní bohatství v textech nerodilých mluvčích

Na začátku výzkumu jsme si stanovili hypotézu, že nerodilí mluvčí budou mít signifikantně menší slovní zásobu než rodilí mluvčí. Naše hypotéza nebyla podložena žádnými empirickými daty, jednalo se pouze o intuitivní předpoklad. Na základě výpočtu se však ukázalo, že naše výchozí hypotéza je chybná. Pomocí metody MATTR jsme zjistili, že co do slovního bohatství není mezi texty zahraničních a českých studentů žádný signifikantní rozdíl (viz Graf 1).



Graf 1: Rozdíl ve slovním bohatství v textech rodilých a nerodilých mluvčích

Vzhledem k takto nepatrnému rozdílu, jsme museli hledat možné důvody tohoto pro nás překvapivého výsledku. Mezi pravděpodobné důvody, které měly vliv na výsledek, jsme zařadili následující faktory: pomoc rodilého mluvčího, vysoká jazyková úroveň nerodilých mluvčích versus nízká úroveň rodilých mluvčích, blízká příbuznost jazyků a vliv odborného stylu. Studenti své práce zpracovávali jako domácí cvičení, nebyli tedy „pod kontrolou“, tudíž můžeme z pochopitelných důvodů předpokládat, že při práci používali slovník nebo o pomoc požádali některého ze svých českých spolužáků. Dalším uvažovaným důvodem mohla být také vysoká jazyková úroveň studentů, při níž nejsou rozdíly mezi rodilými a nerodilými mluvčími natolik patrné. Jak jsem již výše zmínila studenti mají již v prvním ročníku magisterského studia úroveň B2–C1. Naproti tomu se v posledních letech setkáváme s určitou sestupnou tendencí schopnosti českých studentů produkovat obtížnější texty, tento fakt však nemáme nijak podložen, zmiňujeme jej proto jen okrajově a nepřikládáme mu větší váhu. Vliv na naše zjištění můžeme rovněž přisuzovat velmi blízké příbuznosti obou jazyků

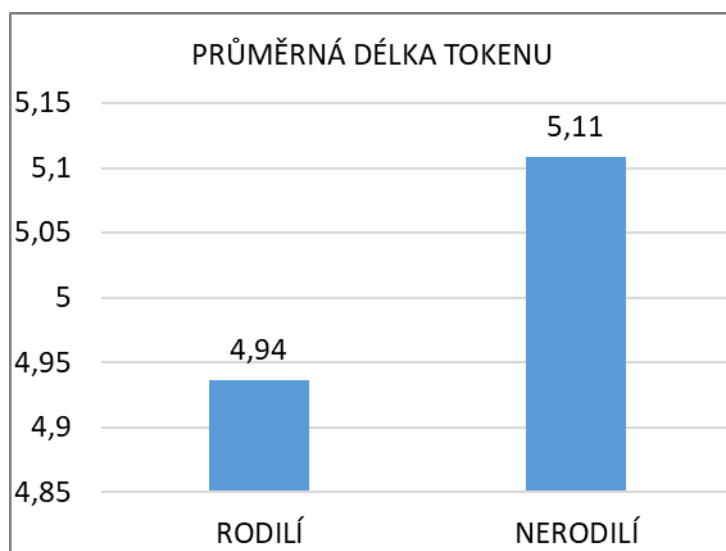
patřících do téže jazykové skupiny, u nichž nejsou rozdíly ve slovní zásobě tak výrazné. Můžeme předpokládat, že pokud bychom porovnávali stejné texty produkované studenty s mateřským jazykem zcela odlišným od češtiny, výsledek by byl pravděpodobně mnohem jednoznačnější. To však může ukázat až další zkoumání. Za poslední ovlivňující faktor je možné považovat samotný žánr a potažmo zvolený funkční styl. Přestože je esej žánr pomezí, je tradičně přiřazován k odbornému stylu, který se vyznačuje určitou stereotypností v použitých formulacích, obratech a tedy i ve slovní zásobě v porovnání např. s uměleckým stylem.

Pravopisná a syntaktická analýza

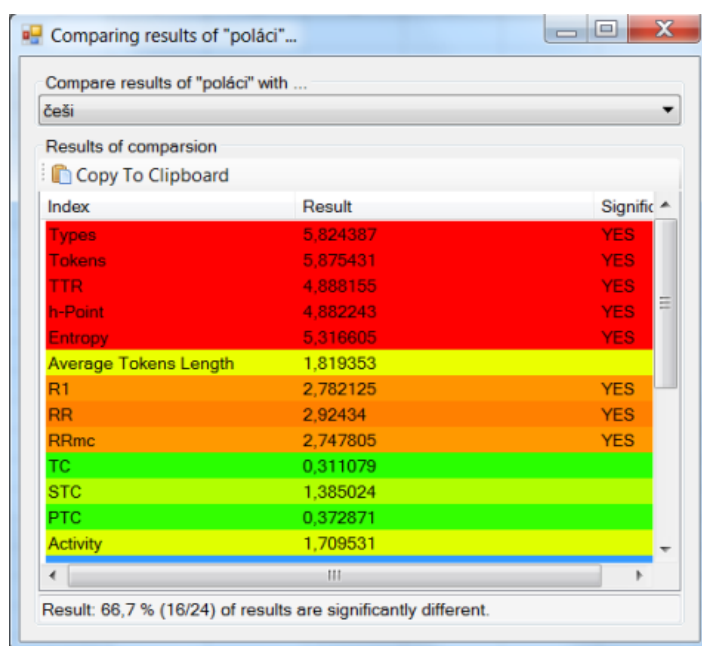
Eseje nerodilých mluvčích jsme podrobili také pravopisné a syntaktické analýze, zdali jsou i tyto oblasti bez významnějších rozdílů. V tomto směru se však rozdíly oproti českým studentům projeví. V textech se objevovaly nedostatky typické pro polské mluvčí, jež jsme klasifikovali do několika skupin. Byly to především nedostatky ve slovosledu (... už se asi bychom měli poučit z historie..., ... přečetla, ale bych jí neporozuměla...) a v deklinaci (... že člověk není schopný posoudit své místo v historii..., ... říct, že čím blíže česko-polské hranice, tím...), chybné vazby (Poslední události na Ukrajině jsou důvodem na to..., ... nepochopí českého humoru, a tak určitě nesáhne po českou literaturu...), z pravopisného hlediska pak chybějící kvantita, chyby ve shodě podmětu a přísudku a častým jevem byla také záměna použití předložek s/z (otázky tykající se právní stránky..., přejímaní slov; vystřídání francouzštiny; srovnání jazykovědce z biologem; pronikali do státu odlišné vlivy). Často se také objevovaly nedostatky v interpunkci, nicméně tento jev není charakteristický pouze pro nerodilé mluvčí, obvykle v ní chybují i mluvčí rodilí.

Průměrná délka tokenu

Kromě slovního bohatství jsme rovněž hodnotili průměrnou délku tokenu. Dle Čermáka (2010, s. 9) jsou v češtině nejfrekventovanější nejkratší slova (viz být, a, se, v, na, že, on, s), a že v odborných textech očekáváme slova, jejichž průměrná délka je vzhledem k zaměření textů a vzhledem k předpokládanému vzdělanému příjemci delší. (Kubát 2017, s. 81) Na rozdíl od předchozí metody, v níž se pracuje se základními slovními tvary (lemmaty), pro měření průměrné délky slova jsou pro nás důležité tokeny, tzn. všechny tvary slova. K výpočtu tohoto faktoru jsme použili program Quantitative Index Text Analyzer (QUITA). Domnívali jsme se, že rodilí mluvčí budou v průměru používat delší slova než nerodilí mluvčí. Ani v tomto případě se však neukázaly významné rozdíly mezi texty rodilých a nerodilých mluvčích, jak je patrné na Grafu 2. Jako jediný signifikantní rozdíl mezi texty se ukázala délka textu, protože texty nerodilých mluvčích byly v mnoha případech v porovnání s texty rodilých mluvčích kratší (viz Obrázek 3).



Graf 2: Rozdíl v průměrné délce slova mezi rodilými a nerodilými mluvčími



Obr. 1: Výsledné rozdíly mezi texty rodilých a nerodilých mluvčích

Závěr

V příspěvku jsme se pokusili naznačit možnosti využití kvantitativních lingvistických metod (zejména metod z oblasti tzv. kvantitativní stylistiky) při zkoumání produkce nerodilých mluvčích. Výsledky získané těmito metodami mohou přinést cenné poznatky o písemné produkci nerodilých mluvčích a o jejich slovní zásobě, a napomocť tak ke zlepšení výuky zahraničních studentů. Přestože provedený výzkum nepotvrdil výchozí hypotézu, že rodilí mluvčí budou mít signifikantně vyšší slovní bohatství než nerodilí mluvčí, získali jsme díky němu jistý obraz o slovní zásobě vybrané skupiny studentů, které můžeme dále využít při plánování výuky a pomoci rozvíjení slovní zásoby.

Bibliografie

- BATIA, Laufer. The Development of L2 Lexis in the Expression of the Advanced Learner. *The Modern Language Journal* 75, č. 4, s. 440–448. 1991.
- BATIA, Laufer, NATION, Paul. Vocabulary Size and Use: Lexical Richness in L2 Written Production. *Applied Linguistics* 16, č. 3, s. 307–322. 1995.
- ČECH, Radek, KUBÁT, Miroslav. Slovní bohatství textu. In: KARLÍK, Petr, NEKULA, Marek, PLESKALOVÁ, Jana (eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. 2017. URL: <https://www.czechency.org/slovník/SLOVNÍ BOHATSTVÍ TEXTU> (poslední přístup: 12. 6. 2018).
- ČECHOVÁ, Marie, KRČMOVÁ, Marie, MINÁŘOVÁ, Eva. *Současná stylistika*. Praha, 2008.
- ČERMÁK, František, KŘEN, Michal, BLATNÁ, Renata. *Frekvenční slovník češtiny*. Praha, 2010.
- KUBÁT, Miroslav. *Kvantitativní analýza žánrů*. Ostrava, 2016.
- TĚŠITELOVÁ, Marie. *Otázky lexikální statistiky*. Praha, 1974.
- TĚŠITELOVÁ, Marie. *Kvantitativní charakteristiky současné češtiny*. Praha, 1985.
- RT [online]: Run Treex. Ústav formální a aplikované lingvistiky, Karlova univerzita, Praha. URL: https://lindat.mff.cuni.cz/services/treex-web/run?fbclid=IwAR3CwFAq53Yq6csNNEoKCCqaKVTbXgwl-v7nSBZ38fEsf2vue1_cbCrft7M (poslední přístup: 12. 6. 2018).

Zdeňka Suchá

vyučuje češtinu pro cizince na Katedře českého jazyka FF OU. Od roku 2017 je studentkou doktorského studia v Ústavu českého jazyka a teorie komunikace FF UK.