



BOHEMICA OLOMUCENSIA

2/2023
— LINGUISTICA

Zpracování a vydání publikace bylo umožněno díky finanční podpoře, udělené roku 2023 Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR v rámci Institucionálního rozvojového plánu, Filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci.

OBSAH

- 7 **Editorial**
Darina Hradilová
- 12 **Vybrané metody programu čtením a psaním ke kritickému
myšlení ve výuce jedinců s odlišným mateřským jazykem**
Jana Marie Tušková – Hana Svobodová
- 26 **Slovesná valence v češtině nerodilých mluvčích**
Andrea Hudousková
- 42 **Koncepce cvičebnic výslovnosti češtiny pro cizince z projektu
ProczeFor (Pronunciation of Czech for Foreigners)**
Jitka Veroňková – Zdena Palková
- 58 **The Realization of the Glottal Stop in Utterances Read by
Students of Czech as a Second Language**
Michaela Kopečková
- 92 **Realizace českých vokálů ve čteném projevu frankofonních
mluvčích**
Pavla Poláchová
- 122 **Integrace řečových dovedností v testování češtiny pro cizince**
Vladimíra Pechová
- 146 **Výuka češtiny na bohemistice na Vídeňské univerzitě**
Markéta Schürz Pochylová
- 170 **Škola hrou aneb Objevné putování po stopách významných
osobností Moravskoslezského kraje**
Jiří Byčkov
- 206 **K posesivním adjektivům typu *matčin* ve staré a střední češtině**
Zuzana Maleňáková

- 234 **Inkluze v moderní lingvistice**
Jindřiška Svobodová
- 242 **Učíme (se) česky v Olomouci**
Jana Mášová
- 248 **Pár slov k mezinárodnímu setkání mladých lingvistů**
Yuliia Mostova
-

EDITORIAL

DARINA HRADILOVÁ

Nové číslo časopisu *Bohemica Olomucensia* se snaží dostat tomu, co stojí v podtitulu tohoto periodika, tedy být filologickým časopisem s mezioborovými přesahy. Stalo se již tradicí, že jádro lingvisticky orientovaného čísla tvoří příspěvky, které byly předneseny na konferenci *Komárkova jazykovědná Olomouc* v předcházejícím kalendářním roce. Ta byla na podzim roku 2022 věnována problematice výuky češtiny jako cizího a druhého jazyka a studie, které z ní vzešly, se dotýkají různých lingvistických témat, ke kterým přistupují též z pozic společenských věd: pedagogiky, psychologie, sociologie apod. Podrobně o konferenci referuje Jana Mášová v oddílu Varia.

Oddíl Studie otevírá text Jany Marie Tuškové a Hany Svobodové „Vybrané metody programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* ve výuce jedinců s odlišným mateřským jazykem“, které v něm navrhuje, jak lze pomocí metod obvykle užívaných pro rozvoj kritického myšlení budovat v češtině jako cizím/druhém jazyce potřebné kompetence a dovednosti, zejména jak motivovat uživatele jazyka k samostatnému mluvení a psaní. Andrea Hudousková v příspěvku nazvaném „Slovesná valence v češtině nerodilých mluvčích“ přináší výsledky výzkumu, který vycházel z předpokladu, že nerodilí mluvčí mají tendenci užívat stabilní inventář valenčních rámců. Na materiálu ze žakovského korpusu MERLIN autorka hypotézu potvrzuje a současně ukazuje, že se zvyšující se jazykovou úrovní klesá chybovost při užívání valenčních konstrukcí.

Otázkám fonologické kompetence v češtině jako cizím jazyce se věnují hned tři příspěvky. Jitka Veroňková se Zdenou Palkovou v textu „Koncepce cvičebnic výslovnosti češtiny pro cizin-

ce z projektu *ProCzeFor* (Pronunciation of Czech for Foreigners)“ prezentují nový učební materiál, který není založen pouze na tradičním teoretickém popisu, ale umožňuje přímou práci se zvukovou stránkou češtiny prostřednictvím četných nahrávek, jež jsou uživatelům učebnice k dispozici prostřednictvím QR kódů. V anglicky psaném textu „The Realization of the Glottal Stop in Utterances Read by Student of Czech as a Foreign Language“ Michaela Kopečková ukazuje, jak (ne)náležitá realizace rázu v češtině koreponduje s tím, z jakého jazykového prostředí mluvčí pochází, a že chybovost v tomto jevu klesá se zvyšující se úrovní pokročilosti mluvčího. Zdůrazňuje přitom potřebu věnovat nácviku rázu dostatečnou pozornost ve výuce. Pavla Poláchová ve své studii s názvem „Realizace českých vokálů ve čteném projevu frankofonních mluvčích“ porovnává vokální systém češtiny a francouzštiny a poukazuje na ty jevy, které v důsledku mezijazykové interference nevhodně ovlivňují výslovnost v češtině. Argumentuje tím, že ač se výslovnost se stoupající mírou jazykových kompetencí zlepšuje, lze ve výslovnosti vokálů doložit formantové hodnoty typické pro francouzštinu.

Testováním řečových dovedností v češtině jako cizím jazyce se zabývá ve svém příspěvku „Integrace řečových dovedností v testování češtiny pro cizince“ Vladimíra Pechová, která popisuje tradiční přístup spočívající v separátním testování jednotlivých dovedností a srovnává ho s možnostmi tzv. integrovaných úloh, jimiž je možno testovat více dovedností současně. Autorka objektivně hodnotí výhody i nevýhody integrovaných testových zadání, přičemž poukazuje zejména na fakt, že k integraci řečových dovedností dochází i v běžné komunikační praxi.

Praktickými aspekty výuky češtiny se zabývají Markéta Schürz Pochylová a Jiří Byčkov. Prvně jmenovaná autorka se v textu s názvem „Výuka češtiny na bohemistice na Vídeňské univerzitě“ zamýšlí nad výzvami, před nimiž lektor češtiny na zahraničním akademickém pracovišti stojí. Poukazuje zejména na ty, které vyplývají z výrazně heterogenního složení studijních skupin, v nichž se setkávají studu-

jící s odlišným jazykovým a národnostním pozadím, různého věku i profesního směřování. Jiří Byčkov ve studii s názvem „Škola hrou aneb objevné putování po stopách významných osobností Moravskoslezského kraje“ na praktických příkladech severomoravských reálií ukazuje, jak lze ve vyučování češtiny pro cizince využít postupy integrující v učení prvky nejazykové i jazykové (s odkazem na metodu CLIL, tedy Content and Language Integrated Learning).

Jediným příspěvkem tohoto čísla, který se nevztahuje k výuce češtiny jako cizího a druhého jazyka, ale naplňuje poslání tohoto časopisu ve smyslu otevřenosti veškerému lingvistickému bádání, je text Zuzany Maleňákové „K posesivním adjektivům typu matčin ve staré a střední češtině“. Autorka se zabývá tvořením takových přivlastňovacích jmen, zejména však konkurencí tvarů se jmennými a adjektivními koncovkami v jejich deklinačních paradigmatech; stručně komentuje také jejich syntaktické vlastnosti.

V oddílu Různé recenzuje Jindřiška Svobodová monografii *Sociálna inklúzia a používanie jazyka*, na jejímž vzniku se podílely tři slovenské autorky Oľga Orgoňová, Alena Bohunická a Maryna Kazharnovich a již vydala v roce 2023 Univerzita Komenského v Bratislavě. Julia Mostova pak referuje o 24. mezinárodním setkání mladých lingvistů, které se konalo v květnu 2023 a věnovalo se tématu (ne)srozumitelného světa.

STUDIE

BOHEMICA
OLOMUCENSIA

2/2023

LINGUISTICA

VYBRANÉ METODY PROGRAMU ČTENÍM A PSANÍM KE KRITICKÉMU MYŠLENÍ VE VÝUCE JEDINCŮ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM

JANA MARIE TUŠKOVÁ – HANA SVOBODOVÁ

SELECTED METHODS OF THE READING AND WRITING FOR CRITICAL THINKING PROGRAMME IN TEACHING INDIVIDUALS WITH A DIFFERENT MOTHER TONGUE

The paper focuses on the possibilities of using selected methods and procedures of the Reading and Writing for Critical Thinking programme in teaching individuals with a different mother tongue. Most of them develop reading literacy understood as the ability to understand, reflect on and use written text to achieve certain goals, i.e. to develop one's own skills and knowledge and to actively participate in society. The essence of the paper consists of examples of practical use of selected methods of critical thinking in teaching Czech as a second/foreign language, which serve to motivate and develop writing and speaking.

Keywords: Critical thinking; procedures and methods; reading literacy; teaching Czech as a second/foreign language

ÚVOD

Tématem podpory vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem a výuky češtiny jako druhého/cizího jazyka v propojení s metodami kritického myšlení jsme se věnovali již v roce 2018 v článku „Postupy a metody kritického myšlení ve výuce češtiny pro cizince“. Nyní jsme uvedené metody z části obměnili a doplnili (v našem případě o metodu myšlenkové mapy), a představujeme tak návrh souboru alternativních metod využitelných v rámci hlubšího porozumění zvolenému tématu a jeho procvičení.

1 KRITICKÉ MYŠLENÍ

Pojem kritické myšlení byl a stále ještě je spojován u naší odborné i laické veřejnosti s řadou významů a souvislostí. Pro potřeby školní praxe uvádíme definici, se kterou pracují propagátoři kritického myšlení v rámci programu Čtením a psáním ke kritickému myšlení. Říkají, že „[m]yslet kriticky znamená uchopit myšlenku a důsledně ji prozkoumat, podrobit ji nezaujatému skepticismu, porovnat s opačnými názory a s tím, co již o tématu víme, a na tomto základě zaujmout určité stanovisko“ (Meredith et al. 1997, 3).

Kritické myšlení, jeho metody a strategie vycházejí z pedagogického směru konstruktivismu, jehož počátky najdeme v polovině 20. století ve Francii. V šedesátých letech se tato teorie dostává do USA a Kanady a rozvíjí se. Podle konstruktivismu žák své poznání aktivně konstruuje a jeho podstatným znakem je práce s prekoncepty (Bertrand 1998, 68–70).

Do České republiky se uplatnění kritického myšlení ve výuce dostává v roce 2000, kdy je založeno občanské sdružení Kritické myšlení, které od té doby pečuje o rozvoj programu RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking neboli Čtením a psáním ke kritickému myšlení). Tento program vznikl v USA a byl mezinárodně spuštěn v roce 1997 (více viz <https://kritickemysleni.cz/o-programu/>).

2 METODY PROGRAMU RWCT A ROZVOJ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI

Čtenářská gramotnost je v mezinárodních srovnávacích výzkumech PISA charakterizována jako „schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti“ (Palečková, Tomášek, Basl 2010, 12). Pro její rozvoj ve výuce se používají rozličné metody a jedny z nich nabízí i program RWCT. Z široké škály metod lze doporučit např. metody volného psaní, myšlenkovou mapu, pětilístek, I.N.S.E.R.T., podvojný deník, ANO – NE,

čtení s předvídáním; z komplexnějších metod pak skládkové učení, literární kroužky, dílnu čtení atd. (viz Meredith et al. 1997; Košťálová et al. 2010; Tušková 2015).

Řada českých učitelů z různých stupňů škol používá tyto metody ve výuce rodilých mluvčích, okrajově se s nimi však zatím setkáváme při výuce jedinců s odlišným mateřským jazykem. I zde by však mohly najít své uplatnění a absolventi kurzů by pak mohli číst v češtině s větší chutí a s porozuměním.

Pro plné pochopení metod doporučujeme absolvovat některý z nabízených akreditovaných kurzů kritického myšlení, které vedou zkušení lektori programu RWCT, více na stránkách občanského sdružení Kritické myšlení. Účastníci kurzu si mohou metody vyzkoušet sami na sobě, reflektovat je a společně je analyzovat. Naučit se používat metody podle literatury je sice možné, ale mnohem těžší a zahrnuje rovněž riziko jejich nesprávné či neúplné interpretace.

3 UPLATNĚNÍ METOD PROGRAMU RWCT VE VÝUCE ČEŠTINY JAKO DRUHÉHO/CIZÍHO JAZYKA

Rozhodneme-li se do výuky češtiny jako druhého/cizího jazyka zařadit některou metodu kritického myšlení, je nezbytné ji správně pochopit, dokázat ji studentům vysvětlit a také ji při prvotním seznamování modelovat na části textu. Teprve potom zkoušejí pracovat s metodou studenti sami, reflektují její užití a učitel jim poskytuje zpětnou vazbu včetně konkrétního ocenění za to, co se jim povedlo. Popsaný proces může trvat i několik vyučovacích hodin. Je třeba vědět, že většina případných selhání pochází nikoli z metod samotných, ale z toho, že si studenti a učitelé nedopřejí dostatek času a příležitostí k vyzkoušení nových postupů a nechají se odradit prvotními neúspěchy. Ne každá metoda se totiž hodí pro určitou látku nebo pro konkrétní skupinu studentů. Doporučuje se také začínat s jednoduššími metodami, jako jsou například volné psaní, pětílístek, a volit pro práci nepříliš rozsáhlé a obsahově či terminologicky náročné texty.

Při soustavném užívání metod kritického myšlení je třeba zařazovat zvolené metody do rámce tzv. třífázového modelu učení skládajícího se z evokace–uvědomění–reflexe (E–U–R). Ve fázi evokace si mají studenti samostatně a aktivně vybavit, co už vědí o daném tématu. Cílem této fáze je studenty aktivizovat, vzbudit jejich vnitřní zájem učit se. V rámci uvědomění se setkávají s novými informacemi, např. prostřednictvím textu, přednášky, filmu. Probíhá tzv. stavění mostů mezi starým a novým. Cílem je udržet zájem studentů, aby sledovali, jak informacím rozumí, poznamenávali si nejasnosti, kladli otázky. Ve fázi reflexe studenti třídí a sjednocují, co se naučili, upevňují své poznatky, přehodnocují staré, dříve získané informace, zážitky a zkušenosti. Cílem je, aby dokázali vyjadřovat získané informace svými slovy, mysleli sami za sebe a naučili se zařazovat informace do širšího rámce, protože teprve potom se porozumění stane trvalým a vzniká prostor pro diskusi (více viz Hausenblas a Košťálová 2006a; 2006b; 2006c).

Popsaný model je vyžívaný pedagogickým konstruktivismem, je jednoduchý a současně účinný. Stejně jako všechny modely ho však nelze používat dogmaticky (má sloužit nám, ne my jemu). Pomáhá učiteli k tomu, aby plánoval svou výuku tak, aby zachovala co nejvíce rysů přirozeného učení, které je nejefektivnější. Myslí především na to, co a v jakém pořadí má student dělat, aby se skutečně něčemu naučil.

Uvedený model naplňuje při výuce zkušený učitel vybranými metodami kritického myšlení, lze však užít i jiné metody a postupy, avšak při zachování cílů jednotlivých fází třífázového modelu učení. Učitelé, kteří s užíváním metod ve výuce začínají, zařazují často do jedné vyučovací hodiny jen jednu metodu kritického myšlení a dále pracují s jinými postupy. To je samozřejmě možné, ale vždy by měli pamatovat na to, aby v rámci vyučovací jednotky realizovali všechny fáze modelu E–U–R. Třífázový model učení je tedy nadřazený metodám, kterými ho naplňujeme.

4 UKÁZKY METOD KRITICKÉHO MYŠLENÍ

V další části našeho příspěvku uvádíme tři ukázky jednoduchých metod kritickému myšlení (pětílístek, volné psaní, myšlenková mapa), které jsou vhodné pro výuku češtiny jako druhého/cizího jazyka a mohou sloužit k rozvoji psaní, mluvení a podpoře porozumění. Tyto získané dovednosti jsou nezbytné nejen v běžném denním kontaktu studentů, ale také pro dosažení úspěchu při testování jejich znalostí a složení zkoušek, např. Certifikované zkoušky z češtiny pro cizince.

Metody, které dále stručně charakterizujeme, jsou převzaty z textů Mereditha et al. (1997). Příručky jsou v plné šíři k dispozici absolventům základního (24hodinového) kurzu Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Vybrané metody jsme realizovali ve skupině mírně pokročilých (úroveň B1) na FF MU v Brně. Výzkum proběhl v jarním semestru 2022 a zastoupení byli studenti, jejichž rodným jazykem byla bulharština, francouzština, italština, japonština, makedonština, němčina, polština, ukrajinština. Pracovali jsme ve třech paralelních skupinách, z nichž každá měla 15 účastníků (celkový počet 45 studentů). Ve výuce jsme záměrně pracovali s texty uvedenými v učebnici *Communicative Czech: Intermediate* (2006) a *Čeština pro středně a více pokročilé* (2011). Pro všechny metody a skupiny jsme shodně zvolili téma času. Všechny níže uvedené ukázky prací studentů jsou prezentovány v jejich původní nezměněné podobě.

4.1 PĚTILÍSTEK

První metodou, se kterou jsme pracovali při probírání tématu času, byl pětílístek.

Postup: K tvorbě pětílístku potřebujeme pět volných řádků. Na první řádek запиše učitel slovo představující téma, o kterém mají studenti dále přemýšlet a popisovat ho. Na druhý řádek ho studenti popíší pomocí dvou přídavných jmen (můžeme se ptát – Jaké je?) a na třetí uvedou tři slovesa a zkusí tak odpovědět na otázky – Co dělá? Co se s ním děje? Čtvrtý řádek by měl obsahovat souvislou větu

o čtyřech slovech, která podává nějakou další podstatnou informaci o tématu. Na pátý řádek pak uvedou jedno slovo, které shrne podstatu celého jevu (lze zadat také vytvoření synonyma slova zapsaného na prvním řádku).

Cíl: Metodu pětílístku zadáváme s obdobnými cíli jako volné psaní. Pětílístek je však na rozdíl od volného psaní strukturovaný a vyžaduje zhuštěné vyjadřování, které je stručné a jasné. Jedná se také o prostředek tvůrčího zachycení myšlenek, formálně vypadá jako básnička o pěti řádcích a může se jí stát i svým obsahem.

Zařazení do fází E–U–R: Pětílístek zadáváme buď před probíráním zvoleného tématu, aby si studenti sami vybavili, co už o zadaném tématu vědí, s jakými pocity se váže (fáze evokace), nebo po ukončení těchto činností, aby shrnuli své názory, pocity, vystihli hlavní myšlenky (fáze reflexe).

Užití ve fázi evokace: Studenti dostali za úkol vytvořit pětílístek na téma času. Po ukončení zvoleného časového limitu (5 minut) měli možnost pětílístky přečíst nejprve kolegovi/kolegyni ve dvojici a případně společně diskutovat, objasňovat, proč použili zvolená slova. Následně byli vyzváni, aby případní dobrovolníci přečetli své pětílístky před celou skupinou. V této fázi již účastníci kurzu ztratili obavy z hodnocení a vzniklé pětílístky přečetli postupně všichni. Popisovali také pocity při psaní a čtení svého textu. Napsaný pětílístek někteří také přirovnávali k básni.

Ukázka 1:

ČAS
krátký budoucí
létá vyléčí plyne
Čas (vy)léčí duševní ránu.
(čtvrtá) dimenze

Ukázka 2:

ČAS
dlouhý krátký
utíká se změní zastavuje
Hodinky se nařizuje zpět.
přítomnost

Evaluace metody: Jako náročný se pro studenty ukázal čtvrtý řádek, na němž často použili (pro uvedení další podstatné informace o tématu) více než čtyři slova. Svá tvrzení často nedokázali zkrátit a zjednodušit. Dalším úskalím bylo správně uspořádat slova ve větě, chybovali například při zachování druhé pozice u enklitik. Na otázku Jak se jim psalo? shodně potvrzovali náročnost uspořádání informací do věty. Při společné diskusi mohli studenti přemýšlet nad svými texty i tvorbou kolegů a nakonec i porozuměli pro ně neznámým slovům. Pokud sami při četbě a diskusi neodhalili některé chybné výrazy či tvary, upozornila na chyby na samý závěr vyučující.

Tato metoda se ukázala jako velmi podnětná pro rozvoj a upevňování slovní zásoby i pro podporu psaného projevu. Napomáhá také při orientaci v morfologických jevech (např. při výběru správné koncovky adjektiv a verb na druhém a třetím řádku ve vazbě se zvoleným klíčovým slovem, v užití potřebných slovních druhů). V neposlední řadě podporuje rozvoj myšlení a s ním spojenou komunikaci.

4.2 VOLNÉ PSANÍ

Volné psaní navazovalo na pětílístek, studenti pak měli možnost zvolené téma ještě více procvičit.

Postup: Studenti píší k danému tématu po předem stanovenou dobu (nejčastěji 3–5 minut, jsou však možné i delší časové limity). Vyučující je vede k tomu, aby zapisovali vše, co je v daný moment napadá – fakta, názory, domněnky, dotazy, pocity, případně i to, co se zadaným tématem nespojuje, tedy to, co jim právě běží hlavou. Důležité je, aby psali pokud možno stále, v textu nic neopravovali,

nevraceli se zpět, nezabývali se formou písma, neuvažovali nad pravopisem nebo stylizací. Vytvořený text si po uplynutí limitu může student nechat pro sebe, zpravidla se ale předčítá, a to ve dvojicích, větších skupinách či dobrovolně před celou třídou.

Cíl: Hlavním cílem je vydat ze sebe co nejvíc myšlenek na dané téma a dokázat psát bez přerušení.

Zařazení do E–U–R: Volné psaní můžeme zadávat například před čtením textu, výkladem na zvolené téma, aby si studenti vybavili, co už o zadaném tématu vědí, s jakými pocity se váže (fáze evokace), nebo po ukončení těchto činností, aby shrnuli své názory, pocity, vystihli hlavní myšlenky (fáze reflexe). Níže uvádíme příklady užití v obou fázích.

Užití ve fázi evokace: Studenti psali po dobu 3 minut volné psaní na téma času. Následně mohli přečíst svůj text kolegovi/kolegyni ve dvojici a měli možnost diskutovat o všem, co napsali. Někteří své pocity, názory nebo zkušenosti během diskuse dále upřesňovali.

Ukázka 3:

Čas pro mně je něco, čeho nikdy nemám dost, a co se, bohužel, nevrátí. Chtěla bych ho mít víc pro mé koníčky, relax a sport. Svůj čas dávám tatinkovi, a protože můj čas nepatří ke mě, ale k jemu.

Ukázka 4:

Zkusím to, aby čas pro mě přestal existovat. Praktikuju už dlouho koncentrace, účinky druh koncentrace, a jedno důležité cvičení je „zastavit čas“. Na to musíte vypnout myšlení. Když už nemyslete na čas anebo na budoucnost anebo minulost, čas neexistuje. To je velmi základní cvičení.

Užití ve fázi reflexe: Volné psaní lze užít také ve fázi reflexe. V tomto případě mu ve fázi uvědomění předchází práce s uměleckým textem, hudbou, obrazem či diskuse. Jako průvodní text byla vybrána píseň Tomáše Kluse *Čas* a text pohádky *O dvanácti měsíčkách*. Pro

pokročilé studenty by mohl být použit i náročnější text, např. úvodní část Máchova *Máje*. Inspirací a možností pro další přemýšlení by mohly být rovněž materiály portálu Kurzy češtiny pro cizince.

Po přečtení textu a diskusi následovalo volné psaní (po dobu 3 minut), v němž měli studenti uvést, jak se lišila jejich původní představa času od předloženého textu. Po dopsání si své texty ve dvojicích přečetli a pak se někteří pokusili před celou skupinou zformulovat podobnosti a rozdíly svého popisu tématu času s textem. Studenti byli rovněž vyzváni, aby přečetli vytvořené volné psaní celé skupině. Této možnosti využila pouze část z nich. Všichni shodně konstatovali, že inspirace zhudebněným textem i diskusí do jejich přemýšlení a následného psaní zasáhla. Někteří studenti vyjádřili před psaním obavu z toho, zda se jim podaří dosáhnout uměleckých hodnot textu, se kterým pracovali. Vzhledem k tomu, že se s metodou volného psaní teprve seznamovali, vysvětlila jim vyučující, že volné psaní není učitelem hodnoceno a ani není jeho účelem vyrovnávat se jakémukoliv textu a že jeho cíl je jiný, viz v popisu postupu metody výše (na rozdíl od práce prostřednictvím některých tradičních metod).

Evaluace metody: Volné psaní vede studenty k samostatnému myšlení, pomáhá při nácviu psaní a podporuje rozvoj slovní zásoby. Je velmi důležité pro postupné rozvíjení písemného projevu a formování myšlenek. Studenti se tím mimo jiné připravují na jedno ze subtémat zkoušek pro cizince. Tato část patří k velmi náročným, neboť vyžaduje propojení znalostí ze všech jazykových rovin českého jazyka.

4.3 MYŠLENKOVÁ MAPA

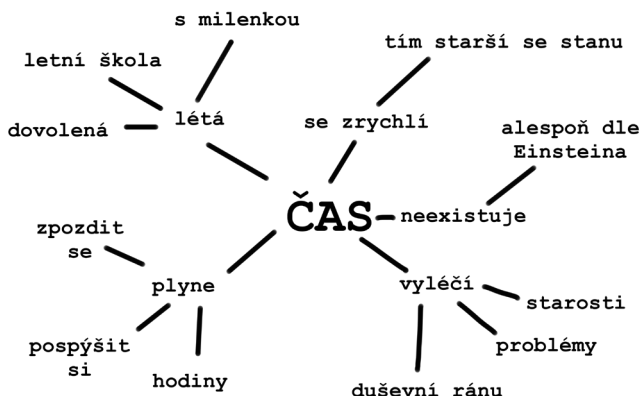
Metoda slouží pro přehledné a vizualizované zaznamenávání vybraného tématu nebo situace. Zařazujeme ji do fáze evokace nebo reflexe. Myšlenkovou mapu jsme zvolili pro závěrečné shrnutí probíraného tématu času.

Postup: Do středu tabule/papíru napíšeme do rámečku/kolečka klíčové slovo nebo sousloví k probíranému tématu. Studenty vyzveme, aby do prostoru kolem zapisovali všechna slova, která je napadají k uvede-

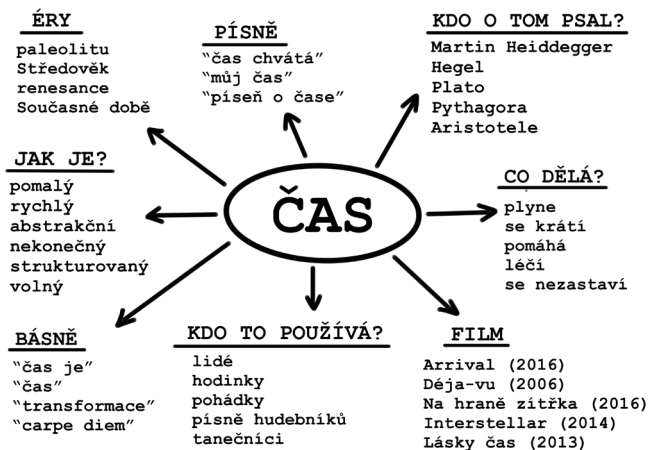
nému výrazu. Tato hesla také pro přehlednost ohraničujeme a čarou je propojíme s klíčovým slovem podle vzájemné závislosti a souvislosti.

Užití ve fázi reflexe: Na tabuli jsme napsali klíčové slovo čas a chtěli jsme, aby studenti do své myšlenkové mapy zaznamenali vše, co je k tématu napadá, co o něm již vědí. Vytvořené mapy pak prodiskutovali v pětičlenných skupinách.

Ukázka 5:



Ukázka 6:



Evaluace metody: Ukázalo se, že tato metoda může sloužit pro zopakování a závěrečné zobecnění tématu. Velmi podnětná byla především následná diskuse, při které si studenti nejen osvěžili získanou slovní zásobu, ale získali nad tématem nadhled a nebáli se své názory obhájit. Myšlenkovou mapu lze použít například pro procvičení získaných dovedností studentů, které jsou požadovány pro užití akademického jazyka, jenž slouží současně jako prostředek pro podporu učení i mimo předmět český jazyk.

5 VYHODNOCENÍ

Studenti mohli po vyzkoušení všech vybraných metod kritického myšlení napsat svůj názor na jejich využití ve výuce.

Ukázka 7:

Podle mého názoru je tato forma výuky pro mě zajímavá, zvláště z hlediska obohacování slovní zásoby. Je to docela kreativní, a hlavně tím, že každý úkol byl jiný se člověk nezačíná nudit. Navíc tady bylo všechno: psaní, čtení, porozumění textu. Pro mě je to dobrá metoda a ráda bych ji zopakovala příště.

Ukázka 8:

Myslím si, že různé způsoby výuky jsou dobré, obzvláště, když se člověk učí nový jazyk. I když je to pro něj někdy komplikované, těžké a nekomfortní, kvůli bariéře. Ale tento způsob mi přišel zajímavým. Myslím si, že by bylo dobré kombinovat standartní (klasické) s něčím takovým. Výuka pro studenty nebude nudná. Je nudná, když jedno, a to samé se opakuje dokola, ztrácí se zájem o výuku. Je to dobrá změna. :)

Úspěšná realizace metod kritického myšlení v hodinách se odvíjí od splnění několika základních podmínek, k nimž především patří:

- dostatek času na přemýšlení a diskuse;

- vhodně zvolený pracovní text, který by měl být pro studenty jednak dostatečně atraktivní, jednak přiměřeně náročný po stránce obsahové i rozsahové.

Texty lze čerpat například z učebnic, beletrie, populárně-naučné literatury nebo si je může zkušený pedagog vytvářet sám. Dostupný materiál pro podporu výuky češtiny jako druhého/cizího jazyka je možné získat například na stránkách NPI, Inkluzivní škola: META, o. p. s., a AUČCJ.

ZÁVĚR

Domníváme se, že ve výuce češtiny pro cizince lze využít dle jazykové úrovně studentů a probíraného tématu kromě uvedených metod i řadu dalších metod a postupů kritického myšlení (viz Meredith et al. 1997; Košťálová et al. 2010; Tušková a Svobodová 2018). Studenti pak budou zvědavější, aktivnější, samostatnější, budou umět lépe vyhledávat podstatné informace v textech nebo správně a věcně argumentovat.

Mgr. Hana Svobodová, Dr. phil.

Katedra českého jazyka a literatury
Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity
Poříčí 623/7, 603 00 Brno
svobodova.kcj@ped.muni.cz

doc. PhDr. Jana Marie Tušková, Ph.D.

Katedra českého jazyka a literatury
Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity
Poříčí 623/7, 603 00 Brno
tuskova@ped.muni.cz

LITERATURA

- Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ)*. <https://www.auccj.cz/> (přístup 15. 2. 2023).
- Bertrand, Yves. 1998. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál.
- Bischofová, Jana et al. 2011. *Čeština pro středně a více pokročilé*. Praha: Karolinum.
- Hausenblas, Ondřej a Košťálová, Hana. 2006a. „Co je E-U-R. Podrobněji k evokaci.“ *Kritické listy* 6(22), s. 54–58.
- Hausenblas, Ondřej a Košťálová, Hana. 2006b. „Co je E-U-R. Podrobněji k fázi uvědomění si významu informací.“ *Kritické listy* 6(23), s. 57–59.
- Hausenblas, Ondřej a Košťálová, Hana. 2006c. „Co je E-U-R. Podrobněji k fázi reflexe.“ *Kritické listy* 6(24), s. 67–69.
- Inkluzivní škola, META*, o. p. s., <https://inkluzivniskola.cz/> (přístup 15. 2. 2023).
- Inkluzivní škola*. „O dvanácti měsících.“ <https://inkluzivniskola.cz/>, <https://inkluzivniskola.cz/o-dvanacti-mesickach> (přístup 15. 2. 2023).
- Klus, Tomáš. Čas. <https://pisnicky-akordy.cz/>, <https://pisnicky-akordy.cz/tomas-klus/cas> (přístup 15. 2. 2023).
- Košťálová, Hana et al. 2010. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: Česká školní inspekce.
- Kurzy češtiny pro cizince*. „2A – Čas, domlouvání schůzky, reakce časového charakteru.“ <https://www.cicops.cz/cz/kurzy>, <https://www.kurzycestinypro-cizince.cz/cs/2-cas-domlouvani-schuzky-reakce-casoveho-charakteru.html> (přístup 15. 2. 2023).
- Meredith, Kurtis S. et al. 1997. *Čtením a psáním ke kritickému myšlení. Příručka 1–8*. Praha: Kritické myšlení, o. s.
- Národní pedagogický institut. 2016. *Portál podpory pedagogických pracovníků vzdělávajících děti/žáky cizince*. <https://cizinci.npi.cz> (přístup 15. 2. 2023).
- Národní pedagogický institut. 2023. *Zkouška pro občanství*. „Informace o zkoušce z českého jazyka.“ <https://cestina-pro-cizince.cz/obcanstvi/>, <https://cestina-pro-cizince.cz/obcanstvi/zkouska-z-ceskeho-jazyka/informace-o-zkousce-jazyk/> (přístup 15. 2. 2023).

Národní pedagogický institut. 2023. *Zkouška z češtiny pro trvalý pobyt*. „Materiály ke stažení.“ <https://cestina-pro-cizince.cz/trvaly-pobyt/>, <https://cestina-pro-cizince.cz/trvaly-pobyt/a1/pro-ucitele/materialy-ke-stazeni/> (přístup 15. 2. 2023).

Palečková, Jana, Tomášek, Vladislav a Basl, Josef. 2010. *Umíme ještě číst?* Praha: ÚIV.

Rešková, Ivana. 2006. *Communicative Czech: Intermediate*. Praha: Karolinum.

Tušková, Jana Marie a Svobodová, Hana. 2018. „Postupy a metody kritického myšlení ve výuce češtiny pro cizince.“ *CASALC Review* 8(1), s. 15–24.

Tušková, Jana Marie. 2015. „Postupy a metody kritického myšlení – prostředek rozvoje čtenářské gramotnosti v hodinách českého jazyka.“ *Komenský* 139(33), s. 42–48.

SLOVESNÁ VALENCE V ČEŠTINĚ NERODILÝCH MLUVČÍCH

ANDREA HUDOUSKOVÁ

VERB VALENCY IN NON-NATIVE CZECH

The paper presents the results of the analysis of verb valency in non-native Czech on the basis of the learner corpus MERLIN. In order to confirm the hypothesis based on previous studies on valency in non-native Czech, i.e. that non-native speakers overuse prototypical patterns and central meanings of verbs, the use of verbs and their valency frames were examined in 148 texts at CEFR levels A2, B1, and B2. The research based on 3350 occurrences of verbs leads to the conclusion that the number of valency patterns and expressed meanings indeed does not significantly increase with higher level of proficiency.

Keywords: verb valency; Czech for foreigners; learner corpus; CEFR levels

ÚVOD

Tento článek na základě zkoumání žákovských textů v korpusu MERLIN představuje slovesnou valenci v češtině nerodilých mluvčích na úrovních A2, B1 a B2. Cílem výzkumu bylo ověřit hypotézu vyplývající z předchozích studií (viz Rosen 2017; Škodová 2018; Škodová 2020; Hudousková 2021), že nerodilí mluvčí se omezují na centrální valenční rámce a významy sloves, a zjistit, jakým způsobem se liší valence sloves na jednotlivých úrovních a zda lze v tomto směru vysledovat určitý vývoj od úrovně A2 k úrovni B2.

Po krátkém představení dosavadního výzkumu slovesné valence v češtině a v oblasti češtiny pro cizince v oddílech 1 a 2 bude v oddíle 3 představen vlastní výzkum založený na žákovském korpusu MERLIN,

statistické výsledky a zobecnění týkající se slovesné valence na jednotlivých úrovních a konkrétní příklady užití sloves *být* a *mít*, kolokací a nejčastějších typů chyb v češtině nerodilých mluvčích. Oddíl 4 shrne nejdůležitější závěry a poukáže na otevřené problémy, jimž se bude třeba v budoucnu věnovat.

1 VÝZKUM SLOVESNÉ VALENCE V ČEŠTINĚ

Zkoumání slovesné valence má v českém kontextu dlouhotrvající tradici (Sgall 1967; Panevová 1974–1975; 1980; 1998; 2020; Daneš a Hlavsa 1981; Grepl a Karlík 1998; 1986), která v rámci různých teoretických koncepcí směřuje k popisu sémantických typů predikátů, valenčních rámců sloves a větných vzorců v češtině. Poněkud odlišný přístup zastává Čermák (1991), jenž prosazuje lexikální a čistě syntagmatický přístup založený na kolokacích jednotlivých sloves, které lze na základě jejich ustálenosti, pravidelnosti a frekvence zobecnit do sémantických tříd.

Pro češtinu jsou k dispozici rozsáhlé valenční slovníky, ať již tištěné (Svozilová, Prouzová a Jirsová 1997; 2005), či elektronické, k nimž se řadí Vallex (Lopatkova et al. 2020) a VerbaLex (Hlaváčková 2008).

Zatímco pro češtinu tedy existují jak propracované teoretické popisy valence sloves, tak obsáhlé praktické příručky, je v oblasti češtiny pro cizince množství prakticky využitelných materiálů velmi omezené. Patří k nim například *Seznam nejjfrekventovanějších českých sloves: s označením vidu, rekce a s příklady* (Confortiová 1968). Z Čermákovy pojetí valence vychází příručka *Paradigmatika a syntagmatika českého slova* (Čermák a Holub 2005). Studií, která sice nemíří do oblasti češtiny pro cizince, ale lze ji pro tento účel využít, je monografie *Skladební funkce a pád v korpusu: frekvenční analýza* (Jelínek 2015). Všem těmto publikacím je společný frekvenční přístup, v prvních dvou případech k samotným slovesům, v posledním uvedeném přímo ke konkrétním slovesným vazbám. Nevýhodou těchto publikací je, že jako takové je není snadné využít přímo ve výukové praxi pro

rozvíjení znalosti slovesné valence u nerodilých mluvčích, neboť nezohledňují jejich potřeby a jazykovou úroveň.

2 VÝZKUM SLOVESNÉ VALENCE V ČEŠTINĚ NERODILÝCH MLUVČÍCH

Valenci sloves v češtině nerodilých mluvčích bylo v poslední době věnováno několik studií, které docházejí ke společnému závěru, že nerodilí mluvčí češtiny mají tendenci nadužívat prototypické vazby, a naopak málo užívat vazby méně běžné.

Výzkum o užití slovesných vazeb, který Rosen (2017) založil na textech žákovského korpusu CzeSL, dokládá, že nerodilí mluvčí nadužívají prototypické valenční vzorce (intransitivní, tranzitivní s akuzativním objektem), a naopak málo užívají lexikálně specifické vzorce, např. genitivní vazby sloves.

Škodová (2018; 2020) při zkoumání užití sloves pohybu v češtině zjišťuje, že nerodilí mluvčí češtiny užívají centrální význam těchto sloves, případně další odvozené významy, které zachovávají význam pohybu, ale opomíjejí významy jiné.

Hudousková (2021) dokládá, že při užívání sloves, jejichž komplementem jsou obsahové věty, se nerodilí mluvčí zaměřují na několik centrálních sloves (*myslet, rozumět, chtít*) na úkor lexikálně specifictějších lexémů (*domnívat se, uvědomit si, chápat, pochopit, přát si*) a zároveň nadužívají lexémy spojitelné se spojkou *že* namísto jiných, méně častých spojek.

S ohledem na slovesnou valenci v češtině nerodilých mluvčích lze na základě uvedených studií vyslovit hypotézu, že se zvyšující se jazykovou úrovní se nezvyšuje ani počet valenčních rámců, ve kterých se slovesné lexémy realizují, ani počet významů, které vyjadřují.

3 VÝZKUM SLOVESNÉ VALENCE V KORPUSU MERLIN

Pro ověření výše uvedené hypotézy byl proveden výzkum slovesné valence v žákovském korpusu MERLIN. Tento korpus obsahuje texty, které vznikly v rámci písemné části Certifikované zkoušky pro cizince na jednotlivých úrovních a jejichž jazyková úroveň je tedy kvalifikovaně ohodnocena podle SERR.⁽¹⁾ Předmětem výzkumu byly texty na úrovních A2, B1 a B2. Počty textů na jednotlivých úrovních a počty excerpcovaných sloves jsou shrnuty v tabulce 1.

Úroveň	Počet textů	Počet slovesných výskytů
A2	76	1065
B1	40	1188
B2	32	1097
Celkem	148	3350

Tabulka 1: Počet zkoumaných textů a počet zjištěných slovesných výskytů v korpusu MERLIN

Na jednotlivých úrovních byly zjišťovány následující údaje:

- podíl jednotlivých skupin sloves na celkovém počtu výskytů;
- celkový počet lexémů a počet jejich valenčních realizací;⁽²⁾
- poměr jednotlivých typů valenčních realizací;
- procento předložkových a infinitivních vazeb;
- procento chyb a jejich typy;
- podíl kolokací.

Je třeba předem upozornit na to, že zjištěné údaje jsou značně ovlivněny povahou korpusu MERLIN, zejména charakterem zadání na jednotlivých úrovních a jejich malou tematickou rozrůzněností. Na úrovni A2 bylo úkolem kandidátů popsat obrázek (rodina u moře, žena v pokoji) a napsat neformální dopis. Na úrovni B1 psali kandi-

1 Council of Europe (2001).

2 Pojem *valenční realizace* bude vysvětlen v oddíle 3.1.

dáti neformální dopis na zadané téma. Na úrovni B2 byla zadána esej na témata „Všude dobře, doma nejlépe“; „Škola – základ života“; „Víc hlav víc ví“.

Takto výrazná žánrová a tematická předurčenost textů má velký vliv na volbu a míru opakování lexikálních jednotek, což může nezanedbatelným způsobem ovlivnit výsledky analýzy, které proto nelze jednoduše vztáhnout na češtinu nerodilých mluvčích jako celek. Na druhé straně je výhodou korpusu MERLIN možnost sledovat žákovský jazyk na různých úrovních pokročilosti, které jsou předem jasně definované.

Tabulka 2 shrnuje podíl sledovaných jevů na celkovém počtu slovesných výskytů na jednotlivých úrovních.

Výskyty (3350)	A2 (1065)	B1 (1188)	B2 (1097)
Sloveso ⁽³⁾	45,5 %	52 %	62 %
Být	17,5 %	16,5 %	18 %
Mít	17 %	13,5 %	7 %
Jít/jet	7 %	6,5 %	2 %
Kolokace	---	1,5 %	5 %
Chyby ve valenci	13 %	10 %	6 %

Tabulka 2: Podíl sledovaných jevů na celkovém počtu slovesných výskytů na jednotlivých úrovních

Z údajů v tabulce je zřejmé, že podíl slovesných lexémů jiných než *být*, *mít*, *jít* a *jet* se vzrůstající úrovní stoupá, zatímco počet chyb ve slovesné valenci klesá. Vyrůstá také počet kolokací. Klesající podíl sloves *mít* a *jít/jet* je pravděpodobně způsoben zadáním: zatímco na úrovních A2 a B1 píší kandidáti neformální dopis s časovými formulacemi typu *Jak se máš? Mám se dobře. Kdy přijedeš? Kam půjdeme?*, na úrovni B2 je zadávána argumentační esej, v níž potřeba těchto sloves klesá.

3 Jiné než *být*, *mít* a *jít/jet*.

3.1 VALENČNÍ REALIZACE SLOVES

Pro popis valence v češtině nerodilých mluvčích zavádíme pojem *valenční realizace*, jímž se míní konkrétní realizace slovesného lexému s určitým počtem doplnění obligatorních či fakultativních.⁽⁴⁾

Valenční realizace mohou reprezentovat různé realizace jednoho valenčního rámce, např. u slovesa *děkovat* (*děkovat*; *děkovat komu*; *děkovat za co*; *děkovat komu za co*), nebo příslušet ke dvěma různým valenčním rámcům slovesa, jako je tomu např. u slovesa *dělat* (1. *dělat co*; *dělat jak* – „vykonávat“; 2. *dělat komu co* – „působit“).

Tabulka 3 ukazuje, že s rostoucí úrovní stoupá celkový počet slovesných lexémů a pochopitelně též i celkový počet valenčních realizací.

	A2	B1	B2
Lexémy	104	148	224
Valenční realizace	153	229	321

Tabulka 3: Počty slovesných lexémů a valenčních realizací na jednotlivých úrovních

Z tabulky však vyplývá, že průměrný počet valenčních realizací na jeden slovesný lexém zůstává na jednotlivých úrovních přibližně stejný, kolem 1,5. Navíc poměr lexémů s určitým počtem valenčních realizací zůstává poměrně stálý na všech úrovních pokročilosti. Slovesa s jednou valenční realizací tvoří 2/3 celkového počtu slovesných lexémů na dané úrovni. S každou přibývajícím valenční realizací se počet lexémů třikrát zmenší. Sloves se dvěma valenčními realizacemi je tedy třikrát méně než sloves s jednou realizací. Sloves se třemi valenčními realizacemi je třikrát méně než sloves se dvěma realizacemi a tak dále až do maximálního zjištěného počtu šesti různých valenčních realizací. To znamená, že se vzrůstající jazykovou úrovní se sice zvyšuje počet doložených slovesných lexémů, ale nikoli počty

4 Toto pojetí se blíží konceptu plné valence (Čech, Pajas a Mačutek 2010).

jejich valenčních realizací, a tedy ani valenčních rámců a různých slovesných významů.

Rovněž poměr mezi slovesy s různým počtem valenčních doplnění zůstává na jednotlivých úrovních stabilní, jak ukazuje tabulka 4.

Počet doplnění	1	2	3
Podíl na celkovém počtu sloves	20 %	67 %	13 %

Tabulka 4: Poměr sloves s různým počtem valenčních doplnění

Na všech sledovaných úrovních pokročilosti převládají tranzitivní slovesa se dvěma valenčními doplněními, počet intransitivních a ditransitivních sloves je výrazně nižší.

Výskyt předložkových vazeb a infinitivních doplnění shrnuje tabulka 5. Zatímco podíl infinitivních doplnění zůstává relativně stálý, poměr předložkových vazeb na celkovém počtu výskytů narůstá se zvyšující se úrovní.

Úroveň	A2	B1	B2
Předložková vazba	10 %	16 %	18 %
Infinitivní doplnění	4,5 %	3,5 %	3,7 %

Tabulka 5: Výskyt předložkových vazeb a infinitivních doplnění na jednotlivých úrovních pokročilosti

3.2 SLOVESA *BÝT* A *MÍT*

Jak je patrné z tabulky 2, podíl slovesa *být* na celkovém počtu slovesných výskytů zůstává na jednotlivých úrovních poměrně stálý. Při bližším pohledu je ale zřejmé, že funkce slovesa *být* se na různých úrovních poněkud proměňuje, jak ukazuje tabulka 6.

Funkce slovesa být	A2	B1	B2
Zástupné sloveso	4 %	---	---
Postoj	4 %	5 %	1,5 %
Hodnocení	0,5 %	1,5 %	5 %
Modalita	0,5 %	3 %	3 %

Tabulka 6: Funkce slovesa *být* na jednotlivých úrovních pokročilosti

Na úrovni A2 vyjadřuje sloveso *být* nejčastěji kvalifikaci (31 %), lokalizaci (23 %) a identifikaci (10 %). Ve 4 % výskytů se podílí na vyjadřování postojů (*být rád, je mi líto, být překvapen/šťasten*) a jen okrajově je součástí výrazů hodnotících (*je v pořádku*) či modálních (*je možné*). V některých případech sloveso *být* na úrovni A2 zastupuje jiná, plnovýznamová slovesa (*dneska večer určitě budu, bude jenom tvoje rodina*), což je způsob užití, který není doložen na vyšších úrovních.

Rovněž na úrovni B1 dominuje sloveso *být* ve vyjadřování kvalifikace (35 %), lokalizace (18 %) a identifikace (18 %). Podobně jako na úrovni A2 slouží také k vyjadřování postojů (*být rád, je mi líto*) a hodnocení (*je škoda/dobře, že; je zajímavé/jednoduché* + infinitiv) a ve větší míře než na úrovni A2 se podílí na vyjadřování deontické (*je možné; je třeba*) a jistotní (*být si jistý, že*) modality.

Také na úrovni B2 převládá u slovesa *být* vyjadřování kvalifikace (35 %), identity (28 %) a lokalizace (11 %). Vyjadřování postojů (*být rád; být ochotný/připraven* + infinitiv) je zde přítomno v menší míře než na nižších úrovních,⁵⁾ naproti tomu se zde sloveso *být* podobně jako na úrovni B1 objevuje při vyjadřování deontické (*je nutné; je potřeba*) a jistotní (*jsem si jistá, že; je nepochybné, že*) modality a jeho užití je na této úrovni výrazně častější ve spojení s hodnotícími výrazy (*je důležité/těžké/zajímavé* + infinitiv; *nikdy není pozdě* + infinitiv; *je schopen* + infinitiv).

5 To je pravděpodobně způsobeno rozdílností zadání na těchto úrovních, tj. neformální dopis vs. argumentační esej.

S ohledem na jazykovou úroveň se proměňují také kolokace slovesa *mít*, a jak ukazuje tabulka 7, největší pestrost kolokací je doložena na úrovni B1.

A2	B1	B2
čas, dovolenou, školu, volno, otázky, psa, kočku, děti, dobrou náladu, zájem	volno, čas, hodně práce, peníze, stáž, dovolenou, kurz, dítě, otázku, chuť, zájem, radost, nápad, zkoušku, výsledek, plány, novinky, chřipku, depresi, nemoc, úraz, problém, hlad, šanci, štěstí, cenu, pocit, odvahu, svoje místo, úspěch, zájmy, úkol, pravdu, prosbu	čas, peníze, problémy, úspěch, výhodu, zájem, zkušenosti, šanci, štěstí, smůlu, možnost, příležitost

Tabulka 7: Kolokace slovesa *mít* na jednotlivých úrovních pokročilosti

3.3 KOLOKACE

Žákovský jazyk doložený v korpusu MERLIN dokládá vzrůstající míru formulačního jazyka,⁽⁶⁾ který se projevuje zvyšujícím se počtem kolokací, jak již bylo uvedeno v tabulce 2. Na úrovni A2 se kolokace, s výjimkou běžných kolokací se slovesy *být* a *mít* zmíněných v oddíle 3.2, téměř nevyskytují. Typy nejčastějších kolokací na nadprahových úrovních jsou znázorněny v tabulce 8.

Kolokace	<i>mít</i> ⁽⁷⁾	<i>být</i> ⁽⁸⁾	dát dávat	dostat (se)	vzít brát	jít	jiné
B1 (1,5 %) ⁽⁹⁾	19 %	---	12 %	---	---	---	69 %
B2 (5 %)	19 %	17 %	5,5 %	5,5 %	4 %	4 %	45 %

Tabulka 8: Podíl jednotlivých typů kolokací na nadprahových úrovních

6 Formulaic language.

7 S výjimkou kolokací uvedených v tabulce 7.

8 S výjimkou typů kolokací vyjadřujících postoje, hodnocení a modalitu, uvedených v oddílu 3.2.

9 Podíl kolokací na celkovém počtu slovesných výskytů na dané úrovni.

Na úrovni B1 jsou ve větší míře doloženy kolokace se slovesy *mít* (*mít černé svědomí*; *mít něco v hlavě*) a *dát/dávat* (*dát si sraz*; *dávat jistotu*; *dávat pozor na*), většinou se ale jedná o kolokace různého typu (*co se týká čeho*; *vyřešit problémy*; *posílat srdečný pozdrav*; *to zní dobře*). V některých případech se kolokace odchyľují od standardní češtiny (*dostat dojem*; *práce nás udělala lidmi*).

Úroveň B2 je charakterizována celkově vyšší mírou formulačního jazyka a širším repertoárem kolokací, zejména v kombinaci se slovesy uvedenými v tabulce 8. Nejčastější jsou opět kolokace se slovesem *mít* (*mít na paměti*; *mít vliv na co*; *mít zázemí a důvěru*; *mít dar přátelství*), následuje sloveso *být* (*být dobrým příkladem čeho*; *něco není výjimkou*; *být komu k smíchu*; *být po boku*; *být na dně*), *dát/dávat* (*dát životu smysl*; *dávat komu pomocnou ruku*), *dostat (se)* (*dostaly se mi do rukou spisy*; *dostat se někomu do paměti*⁽¹⁰⁾), *vzít/brát* (*vzít si jiný příklad*; *brát ohled na co*) a sloveso *jít* a jeho deriváty (*život jde dál*; *přijde mi fér*). Necelou polovinu z celkového počtu tvoří kolokace jiného typu (*spadnout z nebe*; *překonat strach*; *hrát roli*; *budovat přátelství*; *vytvářet pouto*). Na této úrovni se objevují i první příklady užití analytických predikátů (*klást důraz*; *uvést příklad*).

3.4 CHYBY

V průběhu analýzy slovesné valence v žákovském jazyce byly odhaleny různé typy chyb, které shrnuje tabulka 9.

Chyby	A2 (13 %) ⁽¹¹⁾	B1 (10 %)	B2 (6 %)
Postoje, emoce	11 % ⁽¹²⁾	8,5 %	---
Chybná vazba	13 %	24 %	31 %
Chybné sloveso	27 %	24 %	34,5 %
Reflexivita	24 %	17 %	12 %

10 V češtině rodilých mluvčích spíše *vrýt se někomu do paměti*.

11 Číselný údaj v závorce uvádí celkový podíl chyb na celkovém počtu slovesných výskytů.

12 Číselný údaj udává podíl z celkového počtu chyb zjištěných na dané úrovni.

Chybí val. doplnění	10 %	7 %	3 %
Adv namísto adj	7 %	13 %	9 %
Chybná/žádná spojka	6 %	4 %	---
Jiná chyba	2 %	2,5 %	10,5 %

Tabulka 9: Nejčastější typy chyb zjištěných při analýze slovesné valence v žákovských textech

Jak je patrné z tabulky 9, míra chybovosti se zvyšující se úrovní klesá, na úrovni B2 je poloviční oproti úrovni A2. Tento vývoj se však netýká všech druhů chyb.

Se zvyšující se úrovní výrazně klesá množství případů, kdy schází valenční doplnění, je užitá chybná spojka, nebo je spojka vypuštěna. Příklady těchto chyb na jednotlivých úrovních jsou uvedeny v tabulce 10.

Chyba	A2	B1	B2
Chybí valenční doplnění	koupit [co] pomůže [komu] rezervovat [co] ...	mám [co] ráda posílat komu [co] nevědět [co] ...	použít [co] zařadit [co] kam
Chybná/žádná spojka	zeptat se, pokud (jestli) víte, když (jestli) myslí, [že] to je fajn ...	zeptat se, [jestli] znáš ... mrzí mě, [že] takhle píšu rodiče jsou šťastní mě vidět ...	---

Tabulka 10: Chyby ve valenci, jejichž podíl klesá s rostoucí úrovní pokročilosti; hranaté závorky označují prvek, který chybí

Se zvyšující se úrovní postupně mizí chyby ve vyjadřování emocí a postojů,⁽¹³⁾ jejichž příklady jsou uvedeny v tabulce 11, a také chyby v reflexivitě, které ale nejsou předmětem tohoto výzkumu.

13 Zvýšený podíl těchto chyb na úrovních A2 a B1 je způsoben zadáním (neformální dopis), v němž se výrazy tohoto typu často vyskytují.

A2	B1
- těší se mi na tebe - velmi jsem se potěšila o něm - bych těšit mě velmi - také moc se mi zajímavé, kdo - jsem ráda trávit celý víkend kde - těší mě na tvou odpověď - holčička se líbí moře ...	- bylo mi velké radost - těším mi, že - mohl bych těšit, kdybys mi poslal - těším mě na setkání - těšila jsem se moc z něho - těším se, že se máte docela dobře ...

Tabulka 11: Příklady chyb ve valenci při vyjadřování postojů a emocí

Se zvyšující se úrovní naopak přibývá chyb v užití sloves a ve slovesných vazbách, což souvisí s narůstající komplexitou žakovského jazyka. Řada z těchto chyb je způsobena interferencí z jiných jazyků, zejména u sloves myšlení a mluvení a v užití prefixů. Příklady jsou uvedeny v tabulce 12.

Chyba	A2	B1	B2
Chybné užití sloves	- ví další hosty - myslet o své rodině (= přemýšlet) - zdravit koho od koho - dostáme návštěvu - zadat otázky - řešit jet na dovolenou - mluví, kam (= říká) - trvá svůj víkend (= tráví) - provádět svátek (= slavit)...	- já vím jedno tvrzení (= znám) - myslet o čem (= přemýšlet) - myslet nad čím (= přemýšlet) - pozdravíš Petra, prosím - Odpovídá ti to? (= hodí se) - dojdu tě na nádraží (= vyzvednu) - vychovat se jak (= vzdělat se) - přišla mi ještě horší věc (= stala se) - přežít celý život (= prožít) ...	- vědí teorie Darwina - myslet se na čem (= přemýšlet o čem) - o přátelství se dá říkat jen tehdy (= mluvit) - využít si život (= prožít) - přiložit úsilí - převrátit opice v člověka - lišit koho od čeho (= odlišovat) - z toho sleduje, že (= vyplývá) - přestudovat Velkou didaktiku - obránit se proti čemu - trvat s kým čas (= tráví) - tak to v životě pracuje ...

Chyby ve vazbách	• zaplatit pro co • poděkovat koho, že • děkovat na co • pracuje učitelkou • mluvit komu o čem • myslet o nich (= na ně) ...	• zeptat se někoho něco • zeptat se na pomoc maminku • respektovat komu • rozdělit se co s kým • trápit se z čeho • nepoprosit na nic • rozumět co • uvěřit v čem • přát si o svatbě ...	• pomáhat někoho + inf • být spokojeným se svým výkonem • uživit se z čeho • bude sloužit prvním krokem • zabývat se o čem • tušit čeho • pracovat nad sebou • opřít se na koho ...
---------------------	--	---	---

Tabulka 12: Příklady chyb v užití sloves a slovesných vazbách

Na jazykové úrovni se naopak zdá být nezávislý podíl chyb způsobený interferencí z jiných slovanských jazyků, kdy je namísto adjektiva se slovesem *být* užito adverbium (*moje studium je dobře; jídlo je levně; to je snadno*).

ZÁVĚR

Zkoumání žákovského jazyka v korpusu MERLIN na úrovních A2, B1 a B2 vede k závěru, že se zvyšující se jazykovou úrovní se výrazně nezvyšuje ani počet valenčních rámců, v nichž se slovesa vyskytují, ani počet významů, které vyjadřují, což potvrzuje úvodní hypotézu a závěry předchozích studií. Představený výzkum ale přinesl i další zjištění, totiž že se zvyšující se jazykovou úrovní se 1) snižuje celkový počet chyb souvisejících s valencí sloves; 2) zvyšuje počet kolokací; 3) nezvyšuje podíl vícevalenčních (tj. tří- a čtyřvalenčních) sloves a 4) zvyšuje počet předložkových vazeb.

K těmto závěrům je třeba učinit dvě důležité poznámky. Jak již bylo zmíněno v úvodu, korpus MERLIN je velmi specifickým souborem textů, jež jsou tematicky a žánrově velmi omezené, což má nezanedbatelný vliv na užitou slovní zásobu, a tedy i na výsledky tohoto zkoumání. Především nelze přímočaře srovnat úroveň A2 a B1, na nichž kandidáti psali neformální dopisy, s úrovní B2, kterou reprezentovaly argumentační eseje. Další otevřenou otázkou je, ja-

kým způsobem se obraz slovesné valence v žákovském jazyce liší od srovnatelných textů rodilých mluvčích. Teprve takové srovnání totiž může ukázat na skutečná specifika žákovského jazyka.

Mgr. Andrea Hudousková, Ph.D.

Ústav bohemistiky pro cizince a komunikace neslyšících

Filozofická fakulta Univerzity Karlovy

Na Příkopě 584/29

110 00 Praha 1

andrea.hudouskova@ff.cuni.cz



LITERATURA

- Confortiová, Helena. 1968. *Seznam nejfrekventovanějších českých sloves (s označením vidu, rekce a s příklady)*. Praha: SPN.
- Council of Europe. 2001. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Přel. Jaroslava Ivanovová, Alena Lenochová, Jana Linková a Šárka Šimáčková. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého.
- Čech, Radek, Pajas, Petr a Mačutek, Ján. 2010. „Full Valency. Verb Valency without Distinguishing Complements and Adjuncts.“ *Journal of Quantitative Linguistics* 17(4), s. 291–302.
- Čermák, František a Holub, Jan. 2005. *Syntagmatika a paradigmatika českého slova 1. Valence a kolokabilita*. Praha: Karolinum.
- Čermák, František. 1991. „Podstata valence z hlediska lexikologického.“ *Walęcja czasownika a problemy leksykografii dwujęzycznej*. Ed. Danuta Rytel-Kuc. Wrocław/Warszawa/Kraków: Wydawnictwo polskiej Akademii nauk, s. 15–40.
- Daneš, František a Hlavsa, Zdeněk. 1981. *Větné vzorce v češtině*. Praha: Academia.
- Grepl, Miroslav a Karlík, Petr. 1998. *Skladba češtiny*. Olomouc: Votobia.
- Hlaváčková, Dana. 2008. *Databáze slovesných valenčních rámců VerbaLex*. Dizertační práce. Brno: FF MU.
- Hudousková, Andrea. 2021. „Užití spojkových obsahových vět v češtině nerodilých mluvčích.“ *Nová čeština doma a ve světě* (2), s. 50–65.
- Jelínek, Tomáš. 2015. *Skladební funkce a pád v korpusu: frekvenční analýza*. Praha: Karolinum.
- Lopatková, Markéta et al. 2020. *VALLEX 4.0. THE LINDAT/CLARIAH-CZ Digital Library at the Institute of Formal and Applied Linguistics, Faculty of Mathematics and Physics, Charles University*, <http://hdl.handle.net/11234/1-3524> (přístup 10. 9. 2022).
- Panevová, Jarmila. 1974. „On Verbal Frames in Functional Generative Description 1.“ *PBML* 22, s. 3–40.
- Panevová, Jarmila. 1975. „On Verbal Frames in Functional Generative Description 2.“ *PBML* 23, s. 17–52.

- Panevová, Jarmila. 1980. *Formy a funkce ve stavbě české věty*. Praha: Academia.
- Panevová, Jarmila. 1998. „Ještě k teorii valence.“ *Slovo a slovesnost* 59(1), s. 1–13.
- Panevová, Jarmila. 2020. „Valence a její univerzální a specifické projevy.“ In *Studie z české morfologie a syntaxe*. Jarmila Panevová. Praha: Karolinum, s. 109–115.
- Rosen, Alexandr. 2017. „Valency Patterns in Czech Learner Corpora.“ *Práce filologiczne* (70), s. 377–395.
- Sgall, Petr. 1967. *Generativní popis jazyka a česká deklinace*. Praha: Academia.
- Sgall, Petr. 1986. *Úvod do syntaxe a sémantiky: některé nové směry v teoretické lingvistice*. Praha: Academia.
- Svozilová, Nad'a, Prouzová, Hana a Jirsová, Anna. 1997. *Slovesa pro praxi: valenční slovník nejčastějších českých sloves*. Praha: Academia.
- Svozilová, Nad'a, Prouzová, Hana a Jirsová, Anna. 2005. *Slovník slovesných, substantivních a adjektivních vazeb a spojení*. Praha: Academia.
- Škodová, Svatava. 2018. „Sloveso JÍT v zrcadle užití nerodilými mluvčími češtiny.“ In *Čeština jako cizí jazyk v průsečíku pohledů*. Eds. Svatava Škodová, Milan Hrdlička. Praha: FF UK, s. 246–260.
- Škodová, Svatava. 2020. „The verb jít as a representative of a motion event in space in texts by non-native speakers of Czech.“ *Studie z aplikované lingvistiky* 11, s. 88–111.

KONCEPCE CVIČEBNIC VÝSLOVNOSTI ČEŠTINY PRO CIZINCE Z PROJEKTU PROCZEFOR (PRONUNCIATION OF CZECH FOR FOREIGNERS)

JITKA VEROŇKOVÁ – ZDENA PALKOVÁ

THE CONCEPT OF CZECH PRONUNCIATION EXERCISE BOOKS FOR FOREIGNERS FROM
THE PROCZEFOR (PRONUNCIATION OF CZECH FOR FOREIGNERS) PROJECT

Two printed exercise books for practicing Czech pronunciation for foreigners contain
speech material reflecting the sound characteristics of Czech and the most difficult
sound phenomena for non-native speakers. All the exercises are connected to the online
app with audio tracks and other functions.

Keywords: Czech as L2; Czech for foreigners; pronunciation; perception; articulation;
sound

ÚVODEM

Výuka češtiny jako cizího jazyka má na českých, především vysokých školách dlouhou tradici a poměrně dobré teoretické zázemí na jednotlivých úrovních popisu jazyka. To platí i pro rovinu zvukové stavby – segmentální popis fonetiky a fonologie i gramatikalizované jevy suprasegmentální roviny prozodické. Samostatnou kapitolu věnovanou zvukové stránce češtiny mají mimo jiné dva standardní popisy na mezinárodní bázi *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky* (SERR, 2001), *Prahouvá úroveň – čeština jako cizí jazyk* (2001) a *Čeština jako cizí jazyk. Úroveň B2* (2008).

Směrem k výuce byla již publikována řada studií věnovaných jevům, které jsou pro češtinu charakteristické, ale nerodilým mluvčím činí dlouhodobě potíže (Janota a Palková 1976; Palková 2006; Ro-

maševská 2008; Muryc 2009; Jakubše 2012; Romaševská a Veroňková 2016; Poláchová 2018; Kopečková 2019; Veroňková a Poukarová 2020; Veroňková 2022a; Nguyen 2022).

Četné jsou i studie z výzkumu relevantních zvukových jevů jednotlivě a analýzy jejich percepce či produkce ze strany nerodilých uživatelů jazyka (např. užívání rázu v řeči cizinců, viz Veroňková a Tolkunova 2016; Veroňková 2022b; Kopečková 2023; studie týkající se realizace kvantity vokálů Ramasheuskaya 2015; Veroňková a Poukarová 2018; Palková et al. 2020; Veroňková et al. 2020; Veroňková a Bořil 2020; Veroňková a Gersamia 2020; Chabrová a Veroňková 2022; souhlásek [r] a [l] u čínských mluvčích Poukarová a Veroňková 2020; Veroňková 2022c; či tempa řeči Veroňková 2014).

Postrádaným nedostatkem při výuce byly však až dosud materiály pro nácvik češtiny ve zvukové podobě, jaké dnes umožňuje elektronické zpracování řeči, a to kontrolované nahrávky v dobré jazykové kvalitě, opřené o spolehlivý teoretický základ.

V rámci projektu *ProCzeFor – Pronunciation of Czech for Foreigners* (Výslovnost češtiny pro cizince) byly proto nyní vydány dvě specializované cvičebnice: *Souhrnná a tematická cvičení k nácviku výslovnosti a mluvené češtiny pro cizince* (Jitka Veroňková) a *Výslovnost spisovné češtiny. Cvičení pro cizince* (Zdena Palková a Jitka Veroňková). Podstatným výstupem projektu je jejich internetová zvuková prezentace. Všechna cvičení jsou ozvučena; prostřednictvím QR kódů se uživatel připojí do webové aplikace, čímž kromě vlastní audiostopy získá možnost využít všechny funkce a interaktivní prvky, které aplikace pro dané cvičení nabízí. Paralelně je k dispozici tištěná verze všech textů. Ve stručnosti se zde pokusíme tento materiál představit.

Výchozí zkušenosti pro obě cvičebnice se staly praktické kurzy češtiny pro cizince, které po řadu let probíhají na FF UK, zejména na půdě Fonetického ústavu. Jsou to kurzy klasické výuky fonetiky i korektivní výslovnosti češtiny, ať už pro studenty, kteří studují češtinu jako vysokoškolský obor, tak i pro stážisty či účastníky jazykových kurzů Česká studia a Letní školy slovanských studií.

1 CVIČEBNICE *SOUHRNNÁ A TEMATICKÁ CVIČENÍ* *K NÁCVIKU VÝSLOVNOSTI A MLUVENÉ ČEŠTINY* *PRO CIZINCE*

Tato cvičebnice vychází z materiálů, které se osvědčily v praktických seminářích určených k nácviku základních poslechových a motorických návyků v češtině, potřebných pro srozumitelnou a dostatečně plynulou mluvenou komunikaci (srov. Munro a Derwing 1995). Skladba i obsah cvičení jsou vhodné pro uživatele na úrovni začátečníků, dobře však poslouží k rozvíjení mluvních dovedností také pokročilejších studentů, zejména pak k (často obtížnému) odstraňování potenciálních chybných návyků z počátečních fází studia.

Aby byla cvičebnice přístupná začátečníkům, obsahuje oddíly s krátkými výklady o základních zvukových vlastnostech češtiny a současně si všímá důležitého vztahu výslovnosti a ortografie. Ve cvičeních, zejména v základních částech kurzu, je cílevědomě užívána běžná slovní zásoba. Materiálem pro cvičení i prezentaci zvukových jevů jsou jednak slova, ve větší míře však také delší slovní spojení a věty. Na závěr jsou pak zařazeny dva delší souvislé texty. Prostřednictvím sledu zvukových ukázek a cvičení jsou průřezově demonstrovány hlavní charakteristiky české výslovnosti, včetně těch, které obecně působí nerodilým mluvčím potíže, např. kvantita vokálů, výslovnost palatálních souhlásek [ɟ], [dʲ], [ɲ] atd. Systematickému nácviku výslovnosti se věnuje druhá ze cvičebnic.

Řečový materiál některých kapitol se záměrně zakládá na vybrané lexikální zásobě, což nejen fixuje, případně rozšiřuje slovní zásobu studenta, ale především podporuje vytvoření sluchového i motorického návyku na správný obraz jednotlivých frází a slov. Uvedeny jsou např. názvy dnů v týdnu či měsíců nebo číslovky, a to nejen jako lexikální jednotky, ale i v delších spojeních, například s předložkami (ve strukturách pro určování data a času). Student si tak může hned od počátku studia češtiny zapamatovat správnou výslovnost běžné a často používané slovní zásoby a následně ji dokáže i adekvátně zapojit do delších promluv. Zařazeny jsou větné i nevětné kon-

strukce obsahující názvy hlavních měst Evropy ve vybraných pádech (např. odpovědi na otázku *Kde...?, Odkud...?*).

Dále jsou uvedeny např. obraty pro různé situace každodenní konverzace (pozdravy, poděkování apod.) a další zdvořilostní fráze, zejména konstrukce používané při představování osob. Podrobné instrukce k některým z těchto cvičení mají pomoci uživateli (studentovi, příp. učiteli) uvědomit si, co dalšího je při mluvené komunikaci vedle jazykové správnosti potřeba sledovat. Pro nácvik plynulé výslovnosti výpovědi jsou využita i česká přísloví, tedy věty a fráze, které student může snadno opakovat z paměti.

Nahrávky ve středním tempu a neutrálním řečovém modu namluvil profesionální mluvčí (herec a dabér) s příjemnou barvou hlasu a bezpečnou standardní výslovností, schopný udržet stabilní zvukovou realizaci v rovině segmentální i v prozódii.

2 CVIČEBNICE VÝSLOVNOST SPISOVNÉ ČEŠTINY.

CVIČENÍ PRO CIZINCE

Tato cvičebnice je cíleně zaměřena k osvojování správné výslovnosti českých hlásek v jejich standardní podobě. Je určena nerodilým mluvčím, kteří mají zájem ovládnout zvukový plán češtiny tak, aby jejich projev byl nejen srozumitelný, ale také velmi dobře přijatelný pro kultivovanou a stylově neutrální souvislou komunikaci ve veřejné i soukromé mluvní situaci.

Obsahem cvičebnice je rozsáhlý soubor drilových cvičení potřebných pro stabilizaci správné sluchové percepce hlásek a hláskových kombinací a umožňujících vznik náležitých artikulačních dovedností a návyků. Propojení mezi percepčním rozpoznáváním hlásek, návykem na jejich správnou zvukovou podobu a upevněním artikulační motoriky při jejich napodobování je metodickým základem celého materiálu (kurzu).

Základem většiny cvičení jsou vhodně vybrané soubory slov. Slovo lze v češtině považovat za výchozí bázi pro plynulou realizaci hlásek

a hláskových kombinací a představuje také relevantní stavební jednotku prozódie.

Výběr slov pro jednotlivá cvičení se primárně řídí cílem dostatečně opakovat hlásku v dané pozici nebo hláskové kombinaci. V úvahu se však bere také obvyklost jednotlivých vzorků v komunikaci i případná artikulační obtížnost. Kde je dostatečná možnost výběru, jsou používána především slova běžně spisovná, nejčastěji slovesa, substantiva, adjektiva a příslovce. U jmen v naprosté většině převažují apelativa, pouze v případě, že žádoucí kombinace není v češtině zastoupena s dostatečnou frekvencí či je zcela výjimečná, je zařazeno proprium, osobní nebo místní jméno. Omezeno je použití expresivních výrazů a neběžných slov přejatých. Nejsou také zařazována slova obsahující artikulačně obtížné hláskové skupiny, pokud není cílem jejich nácvik.

Zvuková realizace vzorků je vedena snahou, aby znění procvičovaných hlásek odpovídalo standardu a bylo zároveň co nejvíce stabilní v celém materiálu. Mluvčí kontrolují výslovnost konkrétní hlásky i v příkladech, v nichž není tato hláska předmětem nácviku. Dodržení tohoto požadavku je významné zejména pro stabilizaci zvukového obrazu samohlásek. Vzorky jsou čteny ve středním tempu, s vyrovnanou dynamikou slabik a se stereotypním použitím progredientní melodie, tedy bez poklesu hlasu, který by různým způsobem ovlivňoval timbre hlásek (nejvíce opět sluchový obraz vokálů); vyloučena je expresivita a emotivní hlasové modifikace.

Požadavek náležitě stability zvukového obrazu hlásek klade vysoké nároky na mluvní kázeň interpretů cvičného materiálu. Těmi jsou dva mluvčí, muž a žena, zkušené herci se spolehlivou výslovností ve standardu jazyka a schopností dodržet požadovaný mluvní styl. Vedle jeviště mají oba zkušenost také s realizací audioknih i s dabingem. Charakter jejich hlasů vyhovuje danému účelu: hlasy ve střední poloze s dostatečnou bohatostí harmonických složek nechávají vyniknout kvalitě segmentů řeči a při delším poslechu poměrně stereotypního materiálu příliš neunavují posluchače.

Uspořádání materiálu vychází ze základních charakteristických rysů zvukové stavby češtiny.

Materiál je rozčleněn do 26 lekcí obsahujících soubory cvičení k jednotlivým okruhům tematiky. Komplex témat odpovídá standardnímu fonetickému popisu hláskového inventáře češtiny. Kurz je primárně určen pro práci s poučeným lektorem, který vždy přizpůsobí výběr cílových jevů i pořadí vlastních cvičení potřebám žáka, a to podle typu chyb i úrovně jeho mluvních dovedností. Vhodný a cílený výběr cvičení dovozuje využít cvičebnici pro studenty s různým mateřským jazykem i různou úrovní znalostí češtiny a při určitém teoretickém poučení poskytuje cvičebnice také dobrou oporu pro samostudium.

Úvodní lekce s přehledem všech kombinací konsonant–vokál slouží k orientačnímu nalezení hlavních nesnází studenta při výslovnosti češtiny. Následujících osm lekcí je věnováno nácviku jednotlivých typů vokálů a připojuje doplňující poučení o použití tvrdého hlasového začátku (rázu). Materiál pro nácvik souhláskového inventáře obsahuje nejprve čtyři lekce pro nácvik skupiny okluziv a čtyři lekce pro nácvik skupin frikativ a afrikát. Dalších šest lekcí je věnováno jednotlivě hláskám, které jsou v inventáři češtiny nějakým způsobem specifické a při výuce nerodilých mluvčích je třeba jim věnovat zvláštní pozornost. Problematiku konsonantismu uzavírá samostatná lekce k nácviku nejčastějších změn, jimž konsonanty podléhají při setkání v souvislé řeči. Poslední dvě lekce obsahují materiál k nácviku dvou stabilizovaných jevů z roviny prozódie. Lekce 25 ukazuje spojování slov do mluvních taktů a řešení taktů s jednoslabičnými předložkami. Lekce 26 je věnována větné intonaci a poskytuje materiál pro nácvik gramatikalizované intonační kadence pro kontrast věty oznamovací a zjišťovací otázky.

Soubor cvičení v jednotlivých lekcích se zaměřuje zejména na vlastnosti, které jsou charakteristické pro správnou podobu hlásek a hláskových kombinací ve slově a jejichž zvládnutí je pro českého posluchače určující při hodnocení řeči cizince, jak z hlediska srozumitelnosti,

tak sociální přijatelnosti jeho projevu. Zvláštní pozornost je věnována fonologickým významově relevantním kontrastům. Kde to je užitečné, opírají se kolekce specializovaných souborů slov ve cvičeních o kombinatoriku hláskových skupin s různou obtížností pro dosažení potřebné kvality artikulace a podle toho se řadí slova ve cvičení, od vzorků usnadňujících žádoucí výslovnost k příkladům bez koartikulační podpory. V závěru každé lekce je zařazeno cvičení s krátkými větami. Pro snazší orientaci uživatele bez hlubšího fonetického zázemí a pro samostudium obsahuje text některých cvičení poznámky k motivaci uspořádání příkladů, případně postup a cíl nácviku.

2.1 HLAVNÍ SMĚŘOVÁNÍ NÁCVIKU ZAMĚŘENÉHO NA VOKÁLY

Pro zvládnutí dobré výslovnosti češtiny je podstatná plná výslovnost všech samohlásek, nezávisle na pozici ve slově, typu slabiky nebo na hláskovém kontextu. Ve standardu jazyka je rozlišení vokálů zřetelné, redukce není nikdy korektní. Také diftongy jsou vyslovovány s plnou realizací obou svých částí.

Lekce věnované samostatně jednotlivým vokálům obsahují vždy úvodní tabulku příkladů pro kombinace všech souhlásek s krátkou samohláskou ve čtyřech pozicích (v první slabice, v druhé slabice otevřené, v druhé slabice zavřené a ve třetí nebo další slabice) a se samohláskou dlouhou ve třech pozicích (ve slabice první, druhé a třetí nebo další). Následná poslechová a artikulační cvičení doporučují sledovat ve sloupcích stabilitu kvality vokálu vzhledem k sousední souhlásce a v řádcích porovnávat kvalitu vokálu vzhledem k pozici ve slově. Plné výslovnosti v různých pozicích slova jsou věnována ještě další samostatná cvičení.

Zařazena jsou také specializovaná cvičení pro některé kombinace konsonant–vokál, různé pro jednotlivé vokály. Výběr je motivován především ohledem na nesnáze nerodilých mluvčích při jejich realizaci (např. vokály [a], [a:] v sousedství velár, sekvence *má*, sekvence *lé*, výslovnost [je] při zápisu *ě*, výslovnost [o] po labiále a další), ale také jejich nedostatečnou diferenciací v náznakové výslovnosti

českých mluvčích (např. rozlišení *je – ja*, sekvence *ji, jí*, porovnání [o] – [u] na konci slova a další).

Podobně důležité pro srozumitelnost a dobrou úroveň řeči je zachování rozdílu vokálů podle kvantity. Kvantita je v češtině distinktivním rysem v celém vokalickém systému a je signalizována v pravopisu. V cvičebnici je rozdílu krátkých a dlouhých samohlásek a minimálním párům na základě této opozice věnována samostatná lekce se sérií vzájemně navazujících poslechových i artikulačních cvičení. Dodržování rozdílu délky vokálů je opět sledováno ve všech cvičeních kurzu.

2.2 HLAVNÍ SMĚŘOVÁNÍ NÁCVIKU ZAMĚŘENÉHO

NA KONSONANTY

Stabilita v realizaci je podstatnou vlastností také konsonantismu. Ve srovnání s řadou dalších jazyků zjišťujeme v češtině relativní nezávislost v realizaci kombinace konsonant–vokál, uvnitř slabiky i mezi slabikami, bez ohledu na jejich pořadí. Konsonanty nemodifikují své místo ani způsob artikulační překážky vlivem sousedního vokálu. Čeština nemá palatalizace ani velarizace a jejich výskyt v řeči signalizuje cizí výslovnost. Cvičebnice poskytují dostatek materiálu pro nácvik skupin souhlásek jednotlivě, ve vzájemném kontrastu i v kritických slabičných kombinacích.

Z hlediska nerodilého uživatele češtiny je podstatné zejména rozlišování alveolární a palatální řady exploziv [t]–[ť], [d]–[ď], [n]–[ň]. Toto rozlišení nemá v češtině kolísání ani alternativu. Cvičebnice zařazuje materiál pro nácvik samotné výslovnosti v kombinacích s různými vokály (zejména výslovnost skupin *tě, dě, ně* bez tranzientního [i]), i k percepčnímu rozlišování minimálních párů (*tým – tím, mladý – mladí, jiný – jiní* apod.).

V paralelním kontrastu přední a zadní výslovnosti ve skupině alveolárních hlásek úžinových a polozávěrových (sykavek a polosykavek) jsou speciální cvičení zaměřena nejen na kontrast odlišného místa artikulace, ale také na dodržování rozdílu ve způsobu tvoření (tedy nejen správné rozlišování [s]–[š], [c]–[č], ale také [s]–[c], [š]–[č]).

K určujícím vlastnostem konsonantismu patří opozice přítomnosti/nepřítomnosti základního tónu. Všechny obstruenty (šumové hlásky) existují v češtině v párech odlišených znělostí, rozdíl v tzv. napjatosti je zanedbatelný (viz i dále). V cvičebnici je v každé skupině šumových konsonantů zařazen rozsáhlý materiál pro cvičení výslovnosti znělostních párů, a to pro nácvik jejich artikulace, ale také pro správnou sluchovou identifikaci, v kontrastu i samostatně.

Opozice znělosti ovšem významně zasahuje i kombinatoriku hlásek v souvislé řeči. Takzvaná asimilace znělosti je závazným fonetickým procesem uvnitř i na rozhraní slova a představuje jednak nejčastější změnu konsonantů v toku řeči, jednak největší rozdíl mezi zvukovou a psanou podobou slova. Materiál k nácviku je zařazen ve cvičeních samostatné lekce 24 a zabírá její podstatnou část.

Další standardní vlastností češtiny je obecně lenisová (nenapjatá) výslovnost konsonantů, včetně konsonantů neznělých (viz výše). V žádné pozici se neobjevuje aspirace a její výskyt je opět příznakem cizí výslovnosti. Právě výslovnost neznělých souhlásek činí nerodilým mluvčím často potíže, a proto je jim věnována řada cvičení (pravidelně např. cvičení výslovnosti v iniciální pozici před samohláskou). V běžné češtině mimo standard se naopak některé souhlásky ([j], [v], [h]) oslabují, takže pro ucho cizince téměř mizí. Materiál pro jejich nácvik je zařazen u těchto hlásek jednotlivě.

Nosovost se v češtině uplatňuje jako distinktivní vlastnost pouze ve skupině závěrových souhlásek. Ke standardní výslovnosti náleží čtyři nosové konsonanty, z nichž dva jsou variantami téhož fonému. Ve cvičebnici je jejich nácvik zařazen do skupin, k nimž náležejí podle místa tvoření (v případě dvou alofonů [n]/[ŋ] podle základní varianty [n]). To odpovídá vlastnostem artikulace, které je třeba při nácviku především sledovat.

Šest lekcí je věnováno jednotlivě hláskám [j], [l], [r], [ř]/[ř̥], *ch* [x] a [h], které jsou v inventáři češtiny nějakým způsobem specifické, a při výuce nerodilých mluvčích je třeba jim věnovat zvláštní pozornost.

- Aproximanta [j] se v češtině uplatňuje jako konsonant, v pozici mezi vokály je vyslovována plně, vedle další souhlásky nezpůsobuje její modifikaci (typu palatalizace). Materiál je zaměřen zejména k procvičování [j] v kombinaci se samohláskami [i], [i:], také na realizaci [j] na konci slov, kde dochází snadno k oslabení. Užitečné je důsledné propojování poslechu, tj. rozznávání jednotlivých variant, a nácviku vlastní artikulace.
- Sonora [l] má v češtině stabilní kvalitu, ale ve výslovnosti nerodilých mluvčích často kolísá v závislosti na sousední samohlásce. Cvičení obsahuje vzorky všech kombinací [l] s vokály předcházejícími i následujícími. Zařazeno je také cvičení pro rozlišování sonor [l] a [n] pro výuku studentů s mateřským jazykem, v němž tyto hlásky nemají platnost samostatných fonémů. Zvláštní pozornost je pak věnována nácviku [l] v pozicích, v nichž tvoří vrchol slabiky.
- Vibrantní sonora [r] je v češtině hláska předodásňová a zůstává vibrantou ve všech kombinacích s vokály, v souhláskových skupinách i ve všech pozicích slova. Kurz poskytuje bohatý materiál pro každou z těchto situací. Zvláštní nácvik je opět věnován hlásce [r] v pozicích, v nichž je slabikotvorné.
- Zařazeno je i porovnání slabikotvorného [r] a [l], a to jak cvičení pro percepční rozlišení, tak i nácvik artikulace.
- Vibrantní obstruent /ř/ patří k vyhlášeným charakteristikám českého konsonantismu a bývá pro nerodilé mluvčí zdrojem nesnází, a to nejen v souhláskových skupinách. Má dvě varianty, znělou [ř] a neznělou [ř̥], které se částečně liší i charakterem kmitů. Ve výslovnosti rodilého mluvčího dodržování rozdílu mezi znělou a neznělou variantou nekolísá. Cvičebnice poskytuje soubory vzorků pro všechny pozice. Užitečné je opět důsledně propojovat poslech konkrétních kombinací s artikulacním nácvikem.
- Neznělá velární frikativa *ch* [x] je opět stabilní z hlediska místa tvoření a charakteru šumu. Ve výslovnosti nerodilých mluvčích často kolísá, zejména vlivem sousedních vokálů. Cvičení

poskytují příležitost k nácviku správné pozice. V souvislé řeči při asimilacích znělosti tvoří [x] neznělý protějšek k hlasivkové hlásce [h]. Příklady jsou obsaženy v kapitole 24.

- Laryngální frikativa [h] je v češtině výrazně znělý lenisový konsonant tvořený hlasivkami. Nácvik u mluvčích, kteří ho neznají ze své mateřštiny, je dosti obtížný, zejména v pozici na začátku slova. Podporou při nácviku jsou především různé kombinace [h] v intervokální pozici a ve skupinách mezi znělými konsonanty. Neznělým protějškem v asimilacích souvislé řeči je hláska [x] (viz výše).

Jak bylo řečeno výše, kapitola 24 se samostatně zabývá změnami konsonantů v souvislé řeči. Nejvíce materiálu je věnováno asimilacím znělosti. Vedle toho však lekce obsahuje také příklady asimilace artikulačního místa, z nichž některé jsou přijímány jako spisovné, a to alternativní realizace kombinací alveolárních a palatálních okluzív (př. [špatně] – [špaťně]). Tento materiál je v cvičebnici uveden především pro demonstraci a poslech. Závazná je v češtině asimilace místa u fonému /n/, a to změna na [ŋ] před [k], [g] uvnitř slova. Nácvik této výslovnosti je zařazen v části věnované /n/.

2.3 PROZÓDIE

Poslední dvě kapitoly zaměřené již k rovině prozodie poskytují materiál pro jediné dva jevy z této oblasti, které jsou v češtině dostatečně stabilizovány a vyžadují tudíž při výuce nerodilých mluvčích alespoň elementární nácvik.

Lekce 25 poskytuje studentům základní orientaci pro uskupování slov textu, především slov jednoslabičných, do mluvnických taktů. Vlastní nácvik se pak týká vazby jednoslabičných předložek s následujícím jménem, kterou je už možno považovat ve standardním projevu za závaznou.

Lekce 26 je věnována intonaci věty, konkrétně kadencím, které rozlišují jednotlivé větné typy. Tato část popisu větné intonace je

plně gramatikalizována a pro rozlišení dvou typů výpovědi – zjišťovací otázky a oznamovací věty – je plně funkční. Cvičení obsahují zároveň i příklady dalšího funkčního průběhu intonační kontury, vliv pozice větného důrazu na zapojení věty do kontextu.

3 ZVUKOVÁ STOPA OBOU UČEBNIC A ZVUKOVÁ PRESENTACE CVIČENÍ

Jak bylo uvedeno, texty první cvičebnice (*Souhrnná a tematická cvičení*) realizuje jeden mužský hlas (Jiří Miroslav Valůšek), texty druhé cvičebnice (*Výslovnost spisovné češtiny*) jsou namluveny dvěma hlasy, mužským (Pavel Batěk) a ženským (Lucie Juříčková).

Zvuková stopa je dosažitelná pomocí QR kódu uvedeného u jednotlivých cvičení. Načtením kódu se cvičení otevře v internetové aplikaci *ProCzeFor*, uživatel má tak kromě vlastní zvukové stopy k dispozici několik dalších funkcí, např. může navolit délku pauz, počet přehrání zvukové jednotky či zobrazit transkripci textu.

Zvuková prezentace materiálu poskytuje opět více možností a způsob práce lze měnit podle jednotlivých typů cvičení. S každým cvičením lze v aplikaci pracovat ve dvou režimech.

Pro poslechová a artikulační cvičení se ve výchozím nastavení zobrazuje ortografický text nahrávky a mezi jednotkami jsou krátké pauzy pro poslech cvičení. Při změně na režim určený primárně pro opakování je ortografický text nejdříve skryt a pauzy mají délku vhodnou pro zopakování přehrávané jednotky.

Podobně lze vybírat postup zaměřený na trénink a prohloubení percepčních dovedností, např. na identifikaci či diferenciaci cílových zvukových jevů. I zde lze pracovat ve dvou režimech. Například ve cvičeních založených na výběru správné jednotky z více variant se v testovém režimu přehrává náhodně vybraná jednotka z dané dvojice, trojice či čtveřice. V režimu nácviku má uživatel k dispozici všechny jednotky příslušné dvojice–čtveřice tak, aby je mohl vzájemně porovnávat. V obou režimech jsou vyhodnocovány správné a chybné odpovědi.

Úspěšnost zvukové aplikace celého materiálu byla postupně ověřena během kurzů češtiny pro cizince aktuálně probíhajících na FF UK a zajišťovaných Fonetickým ústavem. Demoverze aplikace je dostupná z webových stránek projektu www.proczefor.cz.

PhDr. Jitka Veroňková, Ph.D.

Fonetický ústav

Filozofická fakulta Univerzity Karlovy

Nám. J. Palacha 1/2

116 38 Praha 1

jitka.veronkova@ff.cuni.cz

prof. PhDr. Zdena Palková, CSc.

Fonetický ústav

Filozofická fakulta Univerzity Karlovy

Nám. J. Palacha 1/2

116 38 Praha 1

zdena.palkova@ff.cuni.cz



Tento projekt TLo2000480 byl spolufinancován se státní podporou Technologické agentury ČR v rámci Programu ÉTA – www.tacr.cz.

LITERATURA

- Čeština jako cizí jazyk. Úroveň B2. 2008. (Dodatek C „Výslovnost a intonace vč. příloh“ Zdena Palková). Vedení projektu M. Holub. Praha: Univerzita Karlova v Praze, s. 362–403.
- Chabrová, Anna a Veroňková, Jitka. 2022. „Percepce kvantity vokálů v českých dvojslabičných slovech v řeči rodilých mluvčích němčiny.“ *Nová čeština doma i ve světě* 2, s. 25–37. <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/178572> (přístup 20. 5. 2023).
- Jakubše, Karolína. 2012. „Problémy Čiňanů při nácviu české výslovnosti.“ *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2012*. Ed. Zuzana Hajičková a Richard Vacula. Praha: Filip Tomáš / Akropolis, s. 155–163.
- Janota, Přemysl a Palková, Zdena. 1976. „Testing Perceptive and Productive Skills in Language Learning.“ *Acta Universitatis Carolinae. Philologica* 3. *Phonetica Pragensia*. Eds. Milan Romportl a Přemysl Janota. Praha: Univerzita Karlova, s. 15–27.
- Kopečková, Michaela. 2019. „Analýza výslovnosti českých hlásek a hláskových spojení u mluvčích s mateřským jazykem islandštinou.“ *Bohemica Olomucensia* 11(2), s. 102–120.
- Kopečková, Michaela. 2023. „The Realization of the Glottal Stop in Utterances Read by Students of Czech as a Foreign Language.“ *Bohemica Olomucensia* 15(2), s. 58–91.
- Munro, Murray J. a Derwing, Tracey M. 1995. „Foreign Accent, Comprehensibility, and Intelligibility in the Speech of Second Language Learners.“ *Language Learning* 45(1), s. 73–97. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1995.tb00963.x> (přístup 15. 3. 2021).
- Muryc, Jiří. 2009. „Mezijazyková interference ve zvukovém plánu češtiny a polštiny.“ *Opera slavica* 19(4), s. 1–9.
- Nguyen, Phuong Hoa. 2022. *Specifika zvukové stránky češtiny vietnamských mluvčích*. Nепublikovaná diplomová práce. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Ústav českého jazyka a teorie komunikace.
- Palková, Zdena, Bořil, Tomáš a Veroňková, Jitka. 2020. „Difficulties in adjacent vowel length of L1 Russian speakers in Czech“. *Proceedings of 11th International Conference of Experimental Linguistics, 12–14 October 2020, Athens, Greece*, Ed. Antonis Botinis. Athens: ExLing, s. 149–152. <https://doi.org/10.36505/ExLing-2020/11/0037/000452> (přístup 15. 3. 2021).

- Palková, Zdena. 2006. „Výslovnost češtiny v projevu nerodilých mluvčích.“ *Přednáška na XLX. běhu LŠSS*. Praha: FF UK, 4. 8. 2006.
- Poláchová, Pavla. 2018. „Chyby ve výslovnosti češtiny u frankofonních studentů (čeština jako cizí jazyk, lingvodidaktická studie).“ *CASALC Review* (2), s. 71–85. <https://journals.muni.cz/casalc-review/article/view/12236> (přístup 15. 3. 2021).
- Poukarová, Petra a Veroňková, Jitka. 2020. „Degree of Czech R/L acquisition in L1 Chinese speakers.“ *ExLing 2020: Proceedings of 11th International Conference of Experimental Linguistics, 12–14 October 2020, Athens, Greece*. Ed. Antonis Botinis. Athens: ExLing, s. 161–164. 10.36505/ExLing-2020/11/0040/000455 (přístup 15. 3. 2021).
- Prahová úroveň – čeština jako cizí jazyk. 2001. (Dodatek A „Výslovnost a intonace“ Zdena Palková). Vedení projektu M. Šára. Praha: Univerzita Karlova v Praze, s. 236–255.
- Ramasheuskaya, Katsiaryna. 2015. *Specifika češtiny ruských studentů (se zaměřením na vybrané fonetické a morfosyntaktické jevy)*. Nepublikovaná disertační práce. Univerzita Karlova v Praze. Filozofická fakulta, Ústav českého jazyka a teorie komunikace.
- Romaševská, Jekaterina [Ramasheuskaya, Katsiaryna]. 2008. „Vybrané výslovnostní problémy při studiu češtiny jako cizího jazyka: výuka na pozadí ruštiny.“ *Didaktické studie IV. Čeština jako druhý jazyk*. Ed. Eva Hájková a Karel Šebesta. Praha: Univerzita Karlova v Praze, PedF. s. 7–29.
- Romaševská, Kateřina [Ramasheuskaya, Katsiaryna] a Veroňková, Jitka. 2016. „Posuzování zvukové stránky řeči ruskojazyčných cizinců rodilými posluchači češtiny.“ *Čeština a ruština v kontaktu. Metody a výsledky terénního výzkumu nabývání druhého jazyka u rodilých mluvčích ruštiny v českém prostředí*. Ed. Hana Gladkova a Kateřina Romaševská [Ramasheuskaya, Katsiaryna]. Praha: Filozofická fakulta, Univerzita Karlova v Praze, s. 59–83.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky (SERR). 2001. Univerzita Palackého v Olomouci (se souhlasem Rady Evropy). <https://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky> (přístup 15. 3. 2021).
- Veroňková, Jitka a Bořil, Tomáš. 2020. „Czech vowel quantity in Polish speakers as perceived by Moravian-Silesian listeners.“ *Speech Research conference*. Budapest: Hungarian Research Institute for Linguistics, s. 89–91.
- Veroňková, Jitka a Gersamia, Giorgi. 2020. „Vowel length of Czech trisyllabic words in L1 Russian speakers.“ *Proceedings of 11th International Conference*

of Experimental Linguistics, 12–14 October 2020, Athens, Greece.

Ed. Antonis Botinis. Athens: ExLing, s. 209–212. <https://doi.org/10.36505/ExLing-2020/11/0052/000467> (přístup 15. 3. 2021).

- Veroňková, Jitka a Poukarová, Petra. 2018. „Percepce kvantity vokálů cizojazyčných mluvčích u skupiny učitelů češtiny pro cizince.“ *Čeština jako jazyk v průsečíku pohledů: Sborník příspěvků z 9. mezinárodního sympozia o češtině jako cizím jazyku*. Ed. Svatava Škodová a Milan Hrdlička. Praha: UK FF, s. 262–280.
- Veroňková, Jitka a Poukarová, Petra. 2020. „Variabilita ve výslovnosti češtiny u čínských mluvčích a její zohlednění ve výuce.“ In *Čeština jako cizí jazyk na Dálném východě*. Ed. Milan Hrdlička a Karel Šebesta. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, s. 129–161.
- Veroňková, Jitka a Tolkunova, Jana. 2016. „Vowel-Related Glottalization in Czech Read Speech: Russian vs. Native Speakers.“ *SALi* 7, s. 94–109. <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/97116> (přístup 15. 3. 2021).
- Veroňková, Jitka, Bořil, Tomáš, Palková, Zdena a Poukarová, Petra. 2020. „Délka českých samohlásek u polských mluvčích v taktech s různou strukturou kvantity.“ *Area Slavica 3 (Jazyk na hranici – hranice v jazyku)*. Ed. Iva Bogoczová. Ostrava: Ostravská Univerzita, Filozofická fakulta, s. 51–61.
- Veroňková, Jitka. 2014. „Tempo řeči jako ukazatel stupně osvojení češtiny jako cizího jazyka.“ *Čeština jako cizí jazyk VII. Materiály ze VII. mezinárodního sympozia o češtině jako cizím jazyku*. Ed. Jiří Hasil. Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, s. 63–72.
- Veroňková, Jitka. 2022a. „Srozumitelnost krátkých vět u čínských mluvčích v češtině.“ *Nová čeština doma i ve světě* (2), s. 51–65. <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/178574> (přístup 20. 5. 2023).
- Veroňková, Jitka. 2022b. „Ráz v českém projevu u mluvčích s ruštinou a ukrajinštinou jako L1 ve srovnání s rodilými mluvčími češtiny.“ *CASALC Review* 12(2), s. 23–43. <https://doi.org/10.5817/CASALC2022-2-2> (přístup 20. 5. 2023).
- Veroňková, Jitka. 2022c. „Realizace českých souhlásek r a l u čínských mluvčích.“ *CASALC Review* 12(1), s. 5–18. <https://doi.org/10.5817/CASALC2022-1-1> (přístup 20. 5. 2023).

THE REALIZATION OF THE GLOTTAL STOP IN UTTERANCES READ BY STUDENTS OF CZECH AS A SECOND LANGUAGE

MICHAELA KOPEČKOVÁ

REALIZACE RÁZU VE ČTENÉM PROJEVU STUDENTŮ ČEŠTINY JAKO CIZÍHO JAZYKA
V příspěvku jsou prezentovány výsledky výzkumu, jenž je zaměřen na realizaci rázu ve čteném projevu mluvčích-cizinců, kteří studují češtinu jako cizí jazyk. Ráz slouží v češtině primárně jako delimitační signál a je Čechy zpravidla přirozeně realizován před vokály na začátku slova po pauze či na začátku slovního základu po prefixu.

Cílem zde prezentované analýzy je zjistit, zda u cizinců obecně dochází k redukci rázu, jaký typ odchylek u nich lze detekovat a ve kterých slovech / slovních kombinacích chybují nejčastěji. Dílčím cílem studie je upozornit na nutnost zařadit ráz do výuky výslovnosti v rámci češtiny pro cizince již od úrovně A1.

Klíčová slova: ráz; fonetika; ortoepie; čeština pro cizince; jazyková úroveň; jazyková rodina

INTRODUCTION

The glottal stop [ʔ] is one of the phenomena from the language sound plane which in spoken utterances serves particularly to delimitate words or morphemes starting with a vowel. It is classified as a consonant and recently has frequently been called a glottal plosive. Based on the regular or less regular vibration of the vocal cords, it is possible to differentiate more precisely between the glottal plosive and the creaky or breathy voice (Palková 2004). The realization of the glottal stop preceding vowels after a pause is commonly natural

for native speakers of the Czech language and its possible reduction does not result in incomprehension, given that the context is known.

According to orthoepic rules, glottal stop should be used particularly with non-syllabic prepositions *v* “in”, *k* “to”, *z* “from”, *s* “with”, for instance *z Ostravy* “from Ostrava” [s ʔostravɪ], not [z ostravɪ] or [s ostravɪ] (Hůrková 1995).⁽¹⁾

Due to the specifics in its realization and utilization in spoken language, the glottal stop has recently been the subject of numerous studies. One can point out for instance studies and recent monographs delimiting the term *ráz*, its possible variants and utilization (Machač and Skarnitzl 2009; Palková 2016), or statistical studies investigating the occurrence of the glottal stop in read and spoken utterances (Volín 2012; Kopečková 2022b). The glottal stop is frequently part of research into the spoken language of professional speakers in the context of the orthoepic norm of Czech (Kopečková 2022a; Štěpánová 2019). Among other things, the studies have demonstrated that the correct realization of the glottal stop significantly contributes to the overall quality of a spoken utterance and that speakers who regularly reduce glottal stops are viewed as lower-quality speakers.

As already mentioned above, while the absence or partial reduction of the glottal stop may result in slight deviations, these usually do not prevent comprehension and a usual recipient does not even notice them, especially in shorter utterances or utterance segments. It is also for this reason that this element of language is frequently marginalized while teaching Czech as a second language, although, as documented in the studies published in the Czech Republic as well as abroad (e. g. Balas 2011; Bissiri, Lecumberri, Cooke and Volín 2011; Veroňková and Shadrina 2016), the glottal stop is an important part of spoken utterances, in Czech primarily due to the signalling of boundaries of individual words or expressions.

1 The tendency to link a non-syllabic preposition with the following word is, according to native speakers, more typical for Moravians and Silesians (available from: <https://www.czechency.org/slovník/RÁZ>).

While typical educational materials focused on all language skills always include sections on pronunciation, these serve for practising of speech sounds and common phenomena that might be difficult for non-native speakers⁽²⁾, such as the difference between the speech sounds [h] × [x]; [d], [t], [n] × [ʃ], [c], [ɲ]; sibilants, sometimes also voice assimilation. Concerning suprasegmental features, they place emphasis on word accent. At this point, it needs to be noted that these exercises are usually not complex, and are very brief compared to the amount of grammar, reading and comprehension, listening, etc. a non-native speaker needs to manage while studying (e.g. Holá 2016; Švarcová and Wenzel 2020). Complex practical materials including the glottal stop as a separate element of language are usually provided in topic-specific guidebooks (or sections in other study materials) focused on practising pronunciation for non-native speakers studying Czech as a second language (for instance Kopečková 2017; Palková and Veroňková 2022; Veroňková 2022).

Due to insufficient education focusing on the glottal stop, this phenomenon may more frequently be linked to pronunciation habits derived from the non-native student's mother tongue. It is likely, for example, that a speaker whose mother tongue is French, Slovak, Ukrainian or English will tend to “link” expressions with prepositions/prefixes or combinations of two words (e.g. *na ulici* “in the street”, *poobědval* “he had lunch”, *znám Alenu* “I know Alena”) – i.e. the person will not realize the glottal stop before the word-initial vowel – [na ulɪtsɪ], [poobjɛdval], [zna:m alenu] (Skarnitzl, Šturm and Volín 2016; Duběda 2005; Zborovská 2023; Poláchová 2023). Individual units might therefore be linked, which results in incomprehensibility, more frequently on the part of recipients who also learn Czech as their L2. In contrast, in the case of speakers whose mother tongue is German, the realization of glottal

2 Non-native = L2 Czech.

stop is expected, since this element is part of German phonology (O'Brien and Fagan 2016).⁽³⁾

In a similar way in which the realization of the glottal stop is affected by the speaker's mother tongue, it may also be influenced by the level of language competence and speaking practice of the speaker. The glottal stop is likely to occur more frequently in the utterances of beginners with insufficient vocabulary, since they tend to separate individual lexemes with a pause [/] and therefore naturally realize the glottal stop before a word-initial vowel.⁽⁴⁾ Speakers with a higher level of language competence and greater speaking practice may speak more fluently (and naturally); on the contrary, they link the words incorrectly due to the negative transfer from their L1 (see above) or sloppy L2 pronunciation, especially in common expressions and phrases.

What may be especially problematic for non-native speakers are combinations with non-syllabic prepositions (*k*, *s*, *v*, *z*), for instance *v Opavě* "in Opava", *z Islandu* "from Iceland". Here, as mentioned in the initial part of the text, two deviations may occur that are realized by Czech native speakers as well – i.e. pronunciation without a glottal stop and voice assimilation [v opavjɛ], [z islandu], or with voice assimilation [f opavjɛ], [s islandu]. In contrast, a more significant deviation, that does not occur with Czech native speakers, is the separation of prepositions and words with a pause while maintain-

3 In German, as in the Czech language, realization of the glottal stop increases the quality of speech (Skarnitzl, Šturm and Volín 2016).

4 A more significant, even excessive, separation of words is clearly expected with beginners, but it needs to be noted that while a distinctive break between two content words does not necessarily seem unnatural to the recipient, in combinations with prepositions, such as *na ulici* [na / ʔulɪci], the situation differs. Based on orthoepic rules concerning word stress in Czech, in such word combinations only the preposition shall bear the stress, while the following word is part of the so-called stress group. While this pronunciation occurs even with Czech native speakers – the preposition does not bear stress and the first syllable of the following word is stressed, or stress is positioned on the preposition as well as the first syllable (Kopečková 2022a) – an average recipient in an average conversation is not likely to perceive them, since the speaker does not make the pause. It is therefore recommended that non-native speakers should be made aware of the rules of word stress in Czech as soon as possible, so that they do not develop an incorrect habit.

ing the pronunciation of the preposition based on its written form, i.e. [v / ʔopavɛ], [z / ʔɪslandu].⁽⁵⁾ Such a manner of realization is very distinctive particularly for the recipients, especially Czech native speakers, and the speaker's utterance is perceived as generally unnatural.

A similar situation may be found in combinations with syllabic prepositions (or words) ending with a consonant, for instance *pod oknem* "under the window", *úsměv Aleny* "Alena's smile". There might occur deviations with the absence of the glottal stop, i.e. [pod oknɛm], [u:smɲɛv alɛnɪ], [pot oknɛm], [u:smɲɛf alɛnɪ], and also incorrect and unnatural pronunciation caused by realization of a pause, i.e. [pod / ʔoknɛm], [u:smɲɛv / ʔalɛnɪ].

The above listed deviations, where the glottal stop is reduced or entirely omitted, may be expected in case of non-native speakers with a higher language competence or less precise speaking, and speakers applying habits from their mother tongue.⁽⁶⁾ In contrast, the occurrence of the mistake involving the realization of a pause and the maintained pronunciation in accordance with the written form of the preposition is most likely with beginners. It may, however, also appear in case of speakers with greater speaking practice but with insufficient awareness of the rules concerning the pronunciation of the individual speech sounds, their clusters, or word accent in

5 The glottal stop, as well as consonant pairs (with the exception of the phoneme v), contribute to voice assimilation. Students often do not know the rules of assimilation, but naturally obtain an understanding of the phenomenon during their speaking practice, since the pronunciation is easier to articulate, for instance *zpívát* [spi:vát]. An important role is played by lecturers whose pronunciation non-native speakers imitate. However, the combination of non-syllabic preposition and a following word should be pointed out, because in this case assimilation is not entirely natural to them and they sometimes tend to individually develop a habit (such as separation of prepositions and words with a pause) that may be subsequently rather hard to eliminate. Voice assimilation in Czech is therefore one of the phenomena that should receive greater attention while practising pronunciation with non-native speakers of Czech.

6 Based on the recent research focusing on Czech TV news presenters (L1 speakers), the tendency to link the words appears more frequently in the speeches with higher tempo (around 6 syllables per second) and sloppy pronunciation (Kopečková 2022a, 96–99). Thus, speech tempo can be another feature influencing realization of glottal stop by non-native speakers.

Czech.⁽⁷⁾ Apart from possible incomprehension, the speech production also results in the speaker's uncertainty, which may in extreme cases even lead to a non-native speaker's reluctance to speak Czech in the Czech environment.

A pilot research project conducted as part of this study is focused on an analysis of read utterances delivered by speakers studying Czech as L2. It takes into account various word combinations, where the realization of the glottal stop may be expected, the mother tongue and Czech-language competence of individual participants. Its main aim is to identify possible tendencies and deviations in the realization of the glottal stop in the speech of non-native speakers, and determine whether the assumptions outlined above may be confirmed or disproved based on a comparison of selected speakers with regard to their mother tongue and level of their Czech-language competence. An equally important aim is to determine which combinations are difficult for the speakers with regard to the realization of the glottal stop and therefore cannot be omitted when practising pronunciation with beginners as well as with more advanced students.

1 METHODOLOGY AND DATA PROCESSING

RESEARCH PARTICIPANTS

The first phase of the research involved a total of 61 students, particularly participants of the Summer School of Slavonic Studies that took place in Olomouc in summer 2022. Recordings of their reading were obtained over a period of three weeks, beginning in the second week of the summer school (particularly due to 'acclimatization' of students with regard to the timetable of the summer school,

7 The observation of these typical deviations and the features expected to influence realization of the glottal stop is based on the author's eight year teaching experience, especially in the lessons of corrective pronunciation at the Summer School of Slavonic Studies in Olomouc.

etc.). Each participant came for his/her reading session individually within the course that lasted one month.

The participants' language competence varied (from beginners to level C1). Some of them also stated a range of levels, for instance A1 – A2. Such cases were included twice while processing the data for comparison based on language competence level, i.e. both in group A1 and group A2. In particular, the recording involved 14 A1-level students (or A1 – A2), 22 A2-level students (or A1 – A2; A2 – B1), 28 B1-level students (or A2 – B1; B1 – B2), 4 B2-level students (or B1 – B2; B2 – C1), and 3 C1-level students (or B2 – C1).

The research included students who not only reached various language competence levels, but also spoke different mother tongues. Concerning the aspect of mother tongue, participants were compared even with regard to the language family into which the particular languages belong. The language families compared were the following: Germanic (13), Romance (13), Slavic (29), Sino-Tibetan (5), Altaian (2), and Finno-Ugric (1). Mother tongues of the students were the following: German (GER, 7), English (ENG, 3), French (FRE, 5), Spanish (ESP, 6), Romanian (ROM, 1), Italian (ITA, 1), Ukrainian (UKR, 28), Russian (RUS, 9), Polish (POL, 4), Slovak (SVK, 1), Bosnian (BOS, 1), Japanese (JAP, 2), Chinese and Taiwanese (CHIN/TAIW, 5), Finnish (FIN, 1), Norwegian (NOR, 1), Dutch (DUT, 1), and Danish (DAN, 1).

In view of the disproportion between the participants regarding individual levels of language competence, individual language families and particularly mother tongues, average values were calculated for all resulting data. The comparison in figures provided below reflects especially mother tongues (and language families) represented by multiple participants. A commentary is provided, however, even for those represented by only one or two students.

MATERIAL

The material used for analysis was a text prepared in advance with a length of one standard page (A4) consisting of four sections (for

greater detail, see Table 1). The first section included 18 isolated content words starting with a vowel (a monophthong or a diphthong). The second section consisted of 54 word combinations including primary prepositions (syllabic and non-syllabic) as well as secondary prepositions. The third section contained 30 combinations of two content words. Half of the first words from these combinations ended with a vowel and the other half ended with a consonant, and the second words always started with a vowel. The fourth section included eight simple or complex sentences selected in such a way that each contained two situations where pronunciation with glottal stop is expected. The total number of these situations in the fourth section therefore equalled 16.

Section	Position Observed	Abbreviation	Number	Example
1	Isolated word	W	18	Evropa, ouška, ukázat
2	Non-syllabic preposition	NP	12	z Anglie, k Ostravě
	Syllabic preposition – open	SPO	18	za Aničkou, pro Emila
	Syllabic preposition – closed	SPC	12	nad Anglií, bez úkolu
	Multi-syllable preposition	MSP	12	vedle Umy, místo Evy
3	Two words – first ending with a vowel, the same as or different from the initial vowel of the second word	VV/VdV	15	doba akátů, rada Evropy
	Two words – the first ending with a consonant	CV	15	oběd Erika, výlet Amálky
4	Simple or complex sentences (combination with glottal stop)	S	8 (16)	Mají akci v obchodě.

Table 1: An overview of the sections of the text including all the observed positions and their numbers in the particular section, abbreviations for the individual positions used in the figures below, and examples of expressions / sentences

The text contained elementary as well as more advanced lexicon⁽⁸⁾ and consisted primarily of two- and three-syllable words, with the exceptions of prepositions and four four-syllable words (*restauraci* “restaurant”, *poobědval* “he had lunch”, *euforie* “euphoria”, *informace* “information”). Apart from general nouns, the text also included proper nouns⁽⁹⁾ in order to facilitate reading, particularly for beginners. It may be presumed, however, that reading such a long text might be in itself rather difficult for some of the participants and that it could affect the realization of the glottal stop.

THE ANALYSIS PROCESS

The participants were asked to read all four sections at their own speech tempo. Prior to reading, they were informed about the focus of the research and the fact that the reading would be recorded.⁽¹⁰⁾ They were also instructed to read naturally and without thinking about the correct realization, if possible. They were also aware that, given the focus of the research, they did not need to be afraid of making mistakes in pronunciation, but they could correct themselves if they wished.⁽¹¹⁾

The analysis of the speeches delivered by the participants was conducted primarily through perception; if the auditory perception needed to be verified, the Praat software⁽¹²⁾ and visualization of oscillograms were used. In particular, possible errors listed in Table 2 below were observed.

8 The occurrences of advanced lexicon (e. g. *akátů*, *euforie*) were marginal and therefore it did not affect individual speeches.

9 Proper nouns may be easier even for beginners, since they might know them as equivalents to proper nouns from their own language.

10 All students signed their consent with the recording. The document included, among other things, a more detailed description of the aim of the research, and it stated that all data would be presented anonymously. The students also filled in information on the length of their study of Czech and the level of their competence, their mother tongue, places of residence, etc.

11 This option was used by only a few participants, most of them did not correct themselves.

12 Available from: <https://www.fon.hum.uva.nl/praat/>.

THE REALIZATION OF THE GLOTTAL STOP IN UTTERANCES READ BY STUDENTS OF CZECH AS A SECOND LANGUAGE

Position	Deviation	Abbreviation	Example
NP	Glottal stop deletion without voice assimilation	NP – WOA	z Anglie [zanglije]
	Glottal stop deletion with voice assimilation	NP – WA	z Anglie [sanglije]
	Realization of pause and speech sound according to the grapheme	NP – RP (G) ⁽¹⁴⁾	z Anglie [z / ʔanglije]
SPO	Glottal stop deletion (2 identical vowels)	SPO – VV	pro Oldu [prooldu]
	Glottal stop deletion (2 different vowels)	SPO – VdV	pro Evu [proevu]
VPC	Glottal stop deletion without voice assimilation	SPC – WOA	nad Anglií [nadaŋgliji:]
	Glottal stop deletion with voice assimilation	SPC – WA	nad Anglií [nataŋgliji:]
	Realization of pause and speech sound according to the grapheme	SPC – RP (G)	nad Anglií [nad / ʔangliji:]
MSP	Glottal stop deletion (2 different vowels)	MSP – VdV	vedle Umy [vedleumi]
VV	Glottal stop deletion (2 identical vowels)	VV	známe Emila [zna:mɛɛmila]
VdV	Glottal stop deletion (2 different vowels)	VdV	peče oplatky [peʃɛoplatki]
CV	Glottal stop without voice assimilation	CV – BA	oběd Erika [ʔobjɛderika]
PR ⁽¹⁵⁾	Glottal stop deletion after prefix (2 vowels)	PR – VV	doopravdy [do:pravdi]
OM ⁽¹⁶⁾	Other mistake – inserted [j] preceding e	OM – JE	v Evropě [vjɛvropjɛ]

Table 2: Expected deviations in utterances read by research participants; the table includes the positions (see Table 1), deviations expected in these positions, abbreviations of positions with deviations (used in figures below) and examples

13 G = written grapheme.

14 This situation only occurred on one instance in a sentence.

15 Other mistakes, such as insertion of a speech sound [j] in front of words beginning with the vowel e in case of Slavic speakers – Eva [jɛ:va], or incorrect realization of diphthongs, e. g. native speakers of English – euro [juro], were expected in all sections, particularly section 1 (W).

The analysis of the recordings and subsequent data processing were conducted using the statistical method, particularly determination of the error rate in the read utterances, i.e. the method always reflected all positions and combinations where a recipient might expect the realization of the glottal stop, and the percentage proportion of deviations emerging in the particular expressions was counted.

The resulting data, i.e. the error rate, were subsequently compared with regard to all speakers, and a comparison was elaborated concerning the individual attributes: language family, mother tongue, and the level of Czech-language competence. As already mentioned above, due to the disproportion of speakers in the individual groups under observation, the average values were always reflected.⁽¹⁶⁾

With regard to all speakers, it was also determined which section (1–4) was the most demanding for them and which position posed the greatest trouble (W, NP, MSP, etc.). A more detailed comparison of the individual positions within the individual sections was subsequently done for all the speakers (cf. Table 2). In a similar way, a comparison based on the above-listed attributes was done, i.e. a comparison of the speakers themselves (e.g. according to the language family), then with regard to the individual sections, and to the individual positions (or the expected deviations in these positions).

For the purpose of comparison,⁽¹⁷⁾ based on the expected mistake in the positions, a less complex model was chosen compared to the model outlined in Table 2, concerning only four basic deviations (see Table 3).

16 The analysis also reflected the standard deviation, which is not included in the presentation of the data. It is, however, necessary to mention that in the vast majority of cases, it was high, i. e. some speakers within a group under observation, whether based on mother tongue, language family, or level of Czech, made significantly more mistakes, while others made few or none.

17 Particularly according to attributes: language family, mother tongue, and the level of language competence in Czech.

Deviation	Abbreviation	Example
Glottal stop deletion after a consonant without assimilation	GD – WOA	z Anglie [zanglije], nad Anglií [nadangliji:]
Glottal stop deletion after a consonant with assimilation	GD – WA	nad Anglií [natangliji:], oběd Erika [ʔobjetɛrika]
Realization of glottal stop after a consonant – realization of pause and speech sound according to the grapheme	GR – RP (G)	z Anglie [z / ʔanglije], oběd Erika [ʔobjed / ʔerika]
Glottal stop deletion (2 vowels)	VV – VdV	pro Oldu [prooldu], peče oplatky [peʃɛoplatki]

Table 3: A simplified model of expected deviations emerging in the read utterances of the research participants; the table provides the expected deviations in the individual positions, abbreviations of the positions containing the deviations (used in the figures below), and examples

All results were subsequently presented in the form of column figures accompanied with commentaries on the individual comparisons. As already stated, the analysis primarily took into account the groups with three and more speakers, but some of the tendencies are even reflected in the less represented groups.

2 FINDINGS

The following part of the treatise presents the research results. Figure 1 shows the ratio of error rate in speeches delivered by all speakers according to the individual sections (Sect). Figures 2 and 3 provide deviations of all the research participants compared based on a simplified model (see Table 2), and based on all possible deviations within the individual sections (see Table 3).

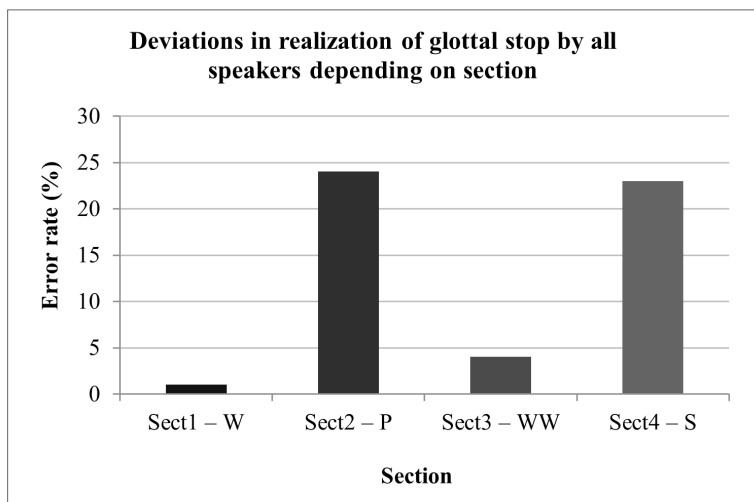


Figure 1: The error rate (in %) in realization of the glottal stop for all the speakers in sections 1–4; the legend also includes abbreviations of observed positions occurring in the individual⁽¹⁸⁾

Considering all speakers (61) and situations where the glottal stop should be realized (118), the overall error rate may be evaluated in very positive terms, since its value is only 15.4 %.⁽¹⁹⁾ Certain differences may, however, be observed already from these data.

As it is apparent from the figure, the most problematic sections in general were sections 2 and 4. This result is not surprising. In section 1, it was not expected that any greater trouble would appear concerning realization of the glottal stop.⁽²⁰⁾ If a deviation emerged, it was OM – JE, particularly with Slavic speakers. In section 3, containing combinations of two content words, the number of mistakes was also small, mostly linking of two vowels, which also happens with Czech native speakers. What was also expected is that combinations with prepositions would pose another problem since there might oc-

18 W = one word; P = prepositions; WW = two words; S = sentence.

19 There was, however, a great difference among speakers: there was a speaker who made mistakes in almost 50 % of cases, as well as a speaker who made almost no mistakes.

20 Partial deletion (such as creaky voice) was not evaluated as a mistake.

cur three or four mistakes (according to the ending of the preposition). Section 4, as mentioned above, includes all possible variants of observed positions in complete sentences. The participants therefore needed to concentrate more while reading, and the tendency to make mistakes was higher. It is, however, important to mention that there were also participants (mostly with the language competence level B1 or higher) who made mistakes in isolated combinations, for instance *z Anglie* [z / ʔaŋglije], but had no trouble reading the expression *v obchodě* in a sentence correctly, i. e. [f ʔopxoʒɛ]. This fact documents that these students had learned correct pronunciation of a familiar expression in practice, but they were not sure about correct pronunciation in isolated word combinations (or they tried to make pronunciation more precise).

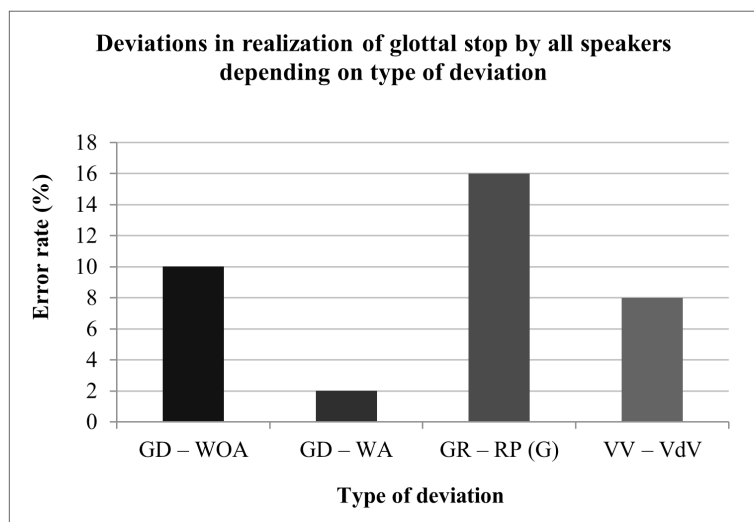


Figure 2: The error rate (in %) in realization of the glottal stop for all speakers according to the simplified model of expected deviations in individual sections

Figure 2 also shows differences related to the type of deviation. Concerning the position where a consonant – vowel combination occurs, the most frequent deviation was GR – RP (G), less frequently

also GD – WOA, while the value of GD – WA was almost negligible. A similar error rate, as with deviation GD – WOA was detected for the vowel – vowel combination (VV – VdV). Although the values were generally not high, it should be noted that while deviations GD – WOA, GD – WA, and VV – VdV occur even with Czech native speakers, and therefore are not perceived as disturbing in most cases, in the case of GR – RP (G) there might occur excessive segmentation of the utterance and the fluency of speech might be disrupted, which may be perceived as marked by the recipient.

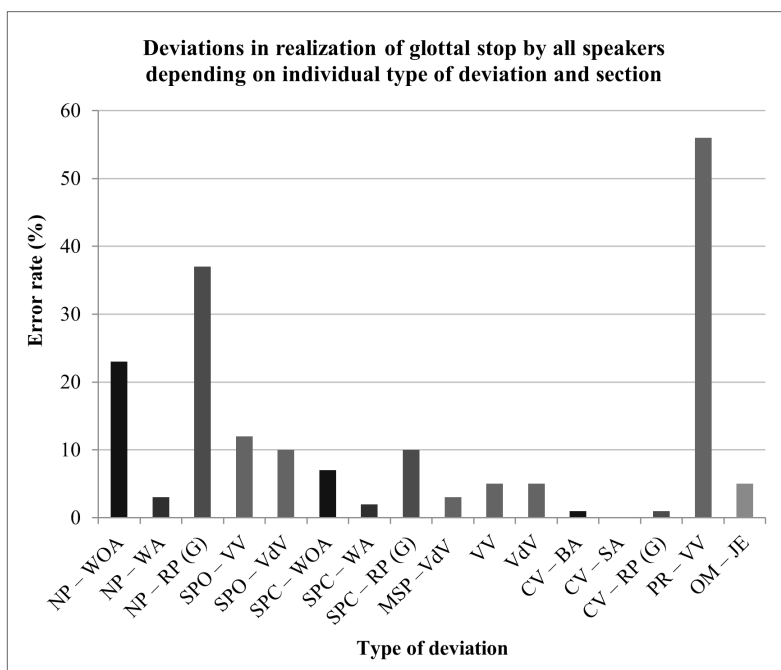


Figure 3: The error rate (in %) in realization of glottal stop for all speakers concerning all expected deviations in individual sections (1–4)

Figure 3 presents, as already stated, deviations in relation to particular combinations in the individual sections. It provides a more detailed view of the positions where realization of the glottal stop was more or less problematic for students. As expected, there was a higher error rate in combinations with a non-syllabic preposition for deviations GD – WOA and GD – RP (G), particularly an almost 40 % error rate for GD – RP (G). A considerably smaller number of deviations were detected after closed syllabic prepositions; in combinations of two content words, the error rate was almost zero. For combinations V – VdV, deviations emerged in all observed sections (with the exception of section 1); a slightly higher error rate occurred after open syllabic prepositions. There was, however, a significant error rate concerning the position of a vowel after a prefix (PR – VV), which reached the value of approximately 55 %. The result cannot be generalized here, since this situation appeared only once in the entire text. It is, however, important to point out that the omission of the glottal stop in this case occurred even with those participants who made a minimum of mistakes in their speech as a whole. It is therefore possible that, even if this combination appeared more frequently in the text, the error rate would remain very similar.

The following Figures 4 to 6 present a comparison of error rate for speakers based on the language family into which their mother tongues belong (Figure 4), deviations according to the simplified model (Figure 5), and deviations by section (Figure 6).

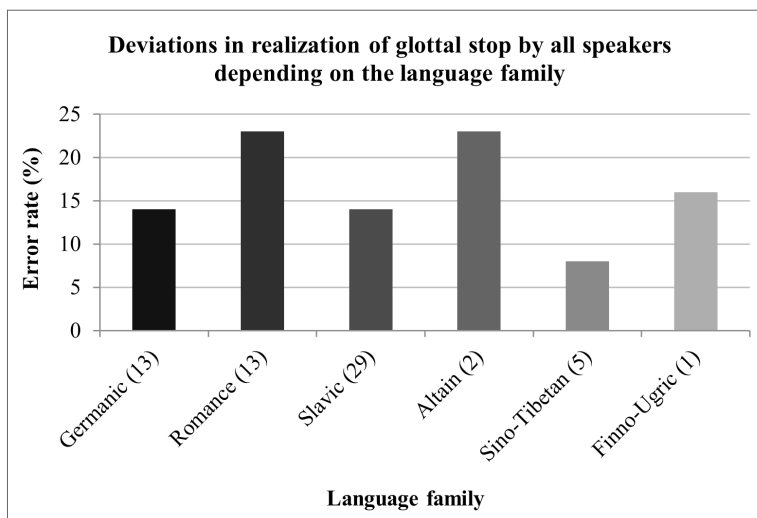


Figure 4: The error rate (in %) in realization of the glottal stop for all speakers according to the language family of their mother tongue. Information on the number of participants in the particular language family is provided in the legend (in brackets)

Taking into account individual language families represented by five or more speakers, it is obvious that the greatest error rate (23 %) was reached by participants of the Romance language family (particular languages are presented in Figures 7–9). The error rate of students of the Germanic and Slavic language families was 14 %. The lowest error rate was reached by speakers from the Sino-Tibetan language (8 %). As to Romance languages, especially French, a typical feature is linking of words, so the greater error rate was expected here (more detail in Figure 7).

The Altaian language family was only represented by two students, whose mother tongue was Japanese; both of them had a lower level of Czech-language competence (A2). The error rate is therefore not surprising. As shown in Figure 5, the most frequently occurring deviation was GR – RP (G).

A similar result was obtained for the single representative of the Finno-Ugric language family whose mother tongue was Finnish. This

student's language competence level was B1 and in general, the student did not manifest any problems with pronunciation. The occurrence of error GR – RP (G) may therefore in all likelihood be explained with insufficient knowledge of realization of the glottal stop and voice assimilation.⁽²¹⁾

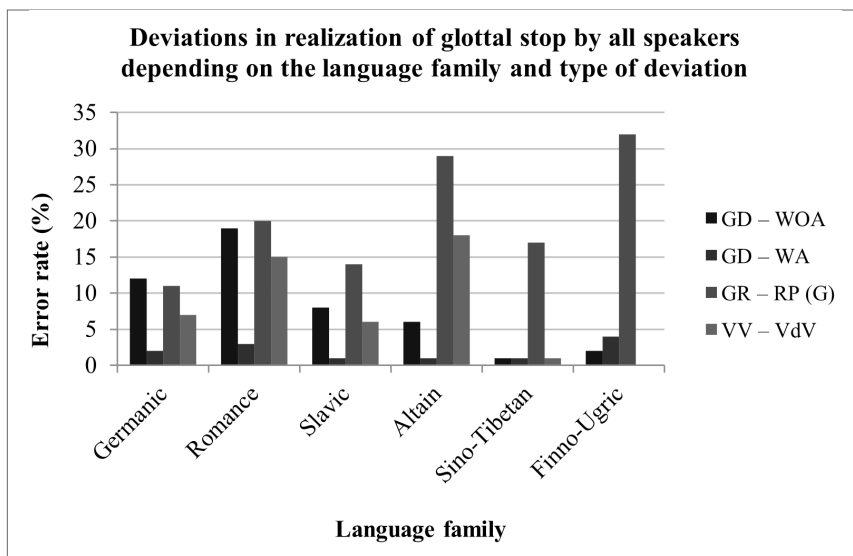


Figure 5: The error rate (in %) in realization of the glottal stop for all speakers according to language family based on the simplified model of expected deviations in individual sections

The figure shows that the most frequent deviation, with the exception of the Germanic language family, was GR – RP (G), which was clearly the prevailing mistake for Altaian, Sino-Tibetan, and Finno-Ugric language families; the same was also valid for the Slavic language family. The Altaian and Finno-Ugric language families were commented on previously. As concerns the Sino-Tibetan family, the vast majority of errors concerned one single deviation (with

21 It also must be pointed out, that the student was really nervous. According to my own experience with another Finnish student, there were almost no mistakes in his speech (including realization of the glottal stop) detected.

several exceptions). For the Slavic language family, even deviations GD – WOA and VV – VdV were observed with a similar error rate of approximately 7 %.

When comparing the deviations, the Germanic and Romance language families show similar tendencies; in the Germanic family, the prevailing error is GD – WOA by 1 % over GR – RP (G); in the Romance family, the results were reversed. A slightly lower error rate was detected for VV – VdV.

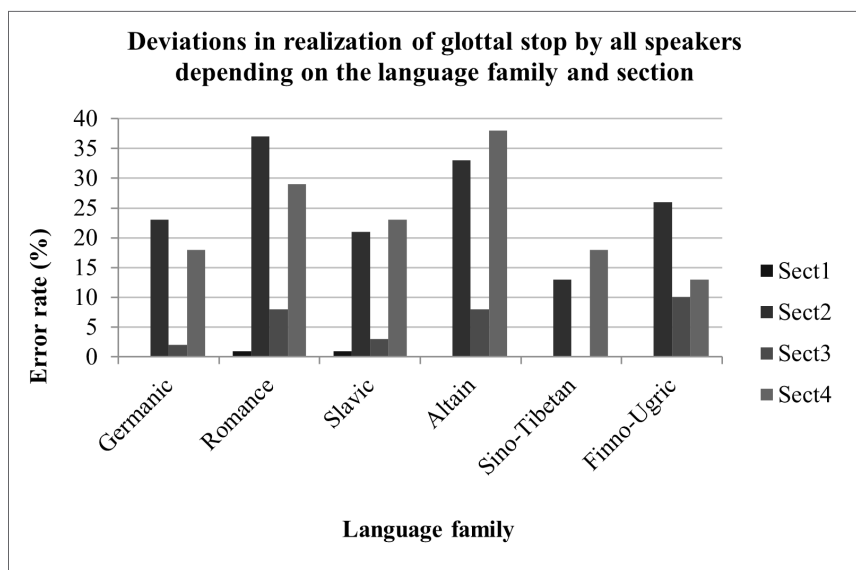


Figure 6: The error rate (in %) in realization of the glottal stop for all speakers according to language family with regard to all expected deviations in individual sections

Concerning individual sections, half of the speakers had greatest difficulties reading section 2, i. e. combinations with non-syllabic prepositions (Germanic, Romance, and Finno-Ugric language families), while for the other half the most difficult part was section 4, i.e. simple and complex sentences (Slavic, Altaian, and Sino-Tibetan language families). The result in the Altaian language family is not

surprising; as already mentioned, the speakers' language competence was lower and shorter combinations are certainly less difficult for them compared to entire sentences. Similarly, a significant number of students – beginners were represented in the group of Slavic native speakers, which certainly affected the results.

As concerns speakers of the Romance, Altaian, and Finno-Ugric families, one can observe a slightly higher error rate in section 3 compared to other language families. In case of the Altaian family, the errors may probably be caused by insufficient practice in reading. Concerning the Romance language family, the result was undoubtedly influenced by students with a higher level of Czech-language competence whose mother tongue was French. These speakers had a tendency to link the words. The speaker whose mother tongue was Finnish made mistakes particularly in combinations of consonant – vowel with the deviation GR – RP (G).

The following Figures 7–9⁽²²⁾ present a comparison of the error rate of individual speakers based on their mother tongue (Figure 7), deviations according to the simplified model (Figure 8), and deviations in individual sections (Figure 9).

22 As mentioned above, languages with less than three participants are not included. Yet, these speakers' results are also commented if needed.

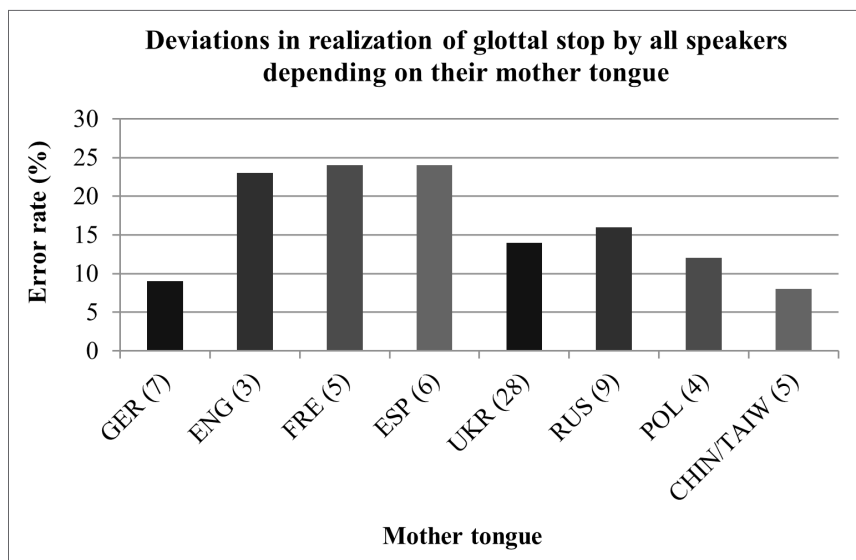


Figure 7: The error rate (in %) in realization the of glottal stop for all speakers according to the language family of their mother tongue; information on the number of participants with the particular mother tongue is provided in the legend (in brackets)

Figure 7 presents equally interesting findings. The group of Germanic languages manifests differences in the error rate: it is obvious that speakers whose mother tongue is German or Danish (1)⁽²³⁾ manifested a much lower propensity for deviations in glottal stop realization, in some cases even more than 50 %, compared to native speakers of English, Norwegian (1), and Dutch (1).⁽²⁴⁾ In contrast, concerning the Slavic language family (with the exception of a student whose mother tongue was Bosnian (1) and had B1 level in Czech) and the Romance language family (with the exception of a student whose mother tongue was Italian (1) and had B2 level in Czech), the

23 Number of participants.

24 It seems there is a positive interference from the mother tongue by participants with German and Danish mother tongue.

error rate of the individual speakers having different mother tongues was similar or almost identical.

Compared to other Slavic languages, the highest error rate was detected for a student who was a native speaker of Slovak (1)⁽²⁵⁾ and whose Czech-language competence was C1. In particular, this participant manifested multiple cases of deviation DR – WOA, i.e. absence of the glottal stop without assimilation – concerning Czechs, this pronunciation is typical for Moravian and Silesian speakers of Czech.⁽²⁶⁾ In addition, he also manifested a smaller number of cases of deviation VV – VdV.

Other languages (Finnish, Japanese, Chinese/Taiwanese) were the only representatives of the language families commented on above.

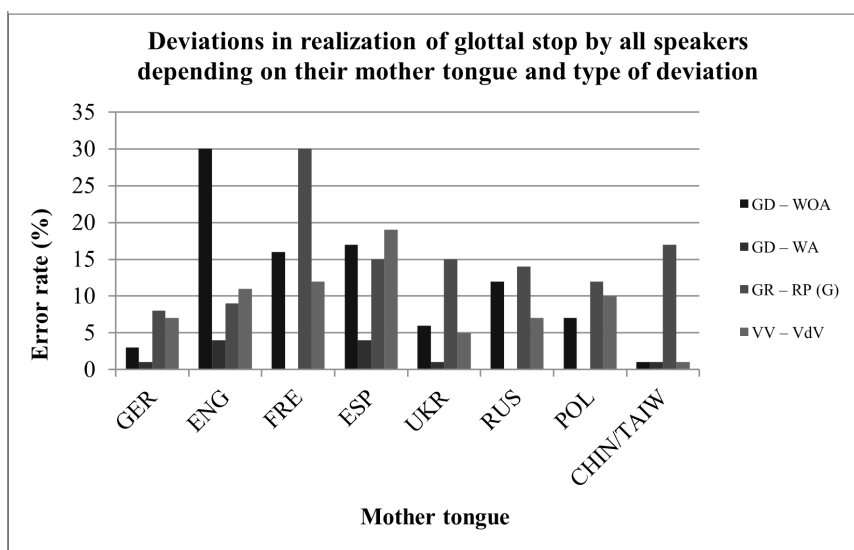


Figure 8: The error rate (in %) in realization of the glottal stop for all speakers according to mother tongue based on the simplified model of expected deviations in individual sections

25 A similar tendency occurred with the Bosnian native speaker (B1 level).

26 Available from: <https://www.czechency.org/slovník/RÁZ>.

As concerns languages in the Germanic language family, particularly German and English, it is possible to observe differences especially in the error rate of deviation GD – WOA. German-speaking students (and similarly Danish-speaking one) manifested a lower, even negligible, error rate of this deviation; the prevailing mistake within this group, with an almost identical error rate, were GR – RP (G) and VV – VdV. For English native speakers, mistake GD – WOA clearly prevailed, reaching the value of up to 30 %.

The group of Romance languages also manifested differences. French native speakers, especially those with a lower level of Czech-language competence, manifested prevalently mistake GR – RP (G) with the error rate of 30 %, almost 50 % more compared to GD – WOA and over 50 % more compared to combination VV – VdV.⁽²⁷⁾ As to Spanish native speakers, the error rate was comparable (15–19 %) for all types of deviations with the exception of GD – WA. It is also worth pointing out the results of the Italian native speaker (1), who only manifested deviation GD – WOA in 34 % of cases.

Concerning speakers of Slavic languages, for Ukrainian, Russian, and Polish native speakers the prevailing deviation was GR – RP (G); Ukrainian students manifested the highest error rate for this deviation, which was also more significant compared to GD – WOA and VV – VdV. This group contained the greatest proportion of beginners, who did not yet possess sufficient education regarding pronunciation, and also clearly applied habits from their mother tongue where combinations with non-syllabic prepositions are realized according to the graphical form of the consonant. Russian native speakers also showed a greater proportion of GD – WOA; Polish native speakers manifested a greater error rate for combination VV – VdV.

27 The opposite was true for the Romanian native speaker, i.e. error GD – WOA prevailed in the same way.

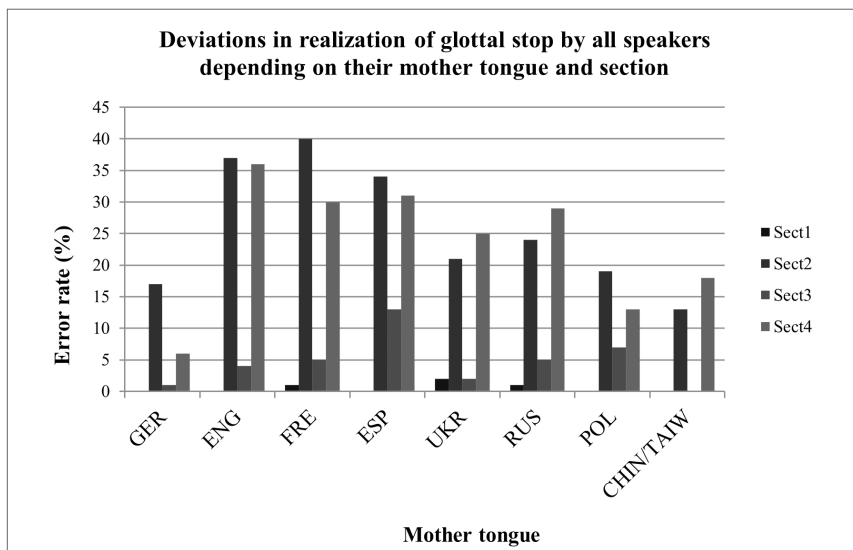


Figure 9: The error rate (in %) in realization of the glottal stop for all speakers according to mother tongue with regard to all expected deviations in individual sections

The figure clearly illustrates that section 1 was not problematic for any group of speakers; there were several cases of deviation made by speakers of Russian, Ukrainian, in one case also French. In particular, it was OM – JE. Section 3 already contained slightly more deviations, although in many cases the error rate was negligible. A moderately higher value was reached by Spanish native speakers – their error rate equalled 13 %. In conclusion, with regard to the mother tongue, all speakers encountered the greatest difficulties in sections 2 and 4, which corresponds to the overall result presented in Figure 1.

For speakers with mother tongues belonging to the Germanic family, the difficulty of sections 2 and 4 was almost equal, with the only exception of German native speakers: in a comparison of these two sections, their error rate was higher in section 2 by almost two thirds.

Native speakers of Spanish, French, and Romanian (1) showed a slightly higher error rate in section 2: for French, the difference was 10 %, for Spanish it was only 3 %, and for Romanian it reached

27 %. Contrarily, the student whose mother tongue was Italian (1) showed higher error rate in section 4, but only by 3 %.

Concerning participants of the Slavic language family, certain differences can be observed. Native speakers of Russian and Ukrainian made slightly more mistakes in section 4; however, the difference equalled 3 % (UKR) and 5 % (RUS), which may be considered a negligible difference. In contrast, speakers of Polish and Slovak (1) encountered greater difficulties in section 2: for Polish the difference was 6 %, while for Slovak it reached 29 %.⁽²⁸⁾ The student whose mother tongue was Bosnian (1) only made mistakes in section 2.

Figures 10–12 below present a comparison of the speakers' error rate based on their level of Czech-language competence (Figure 10), deviations according to the simplified model (Figure 11), and mistakes in individual sections (Figure 12).

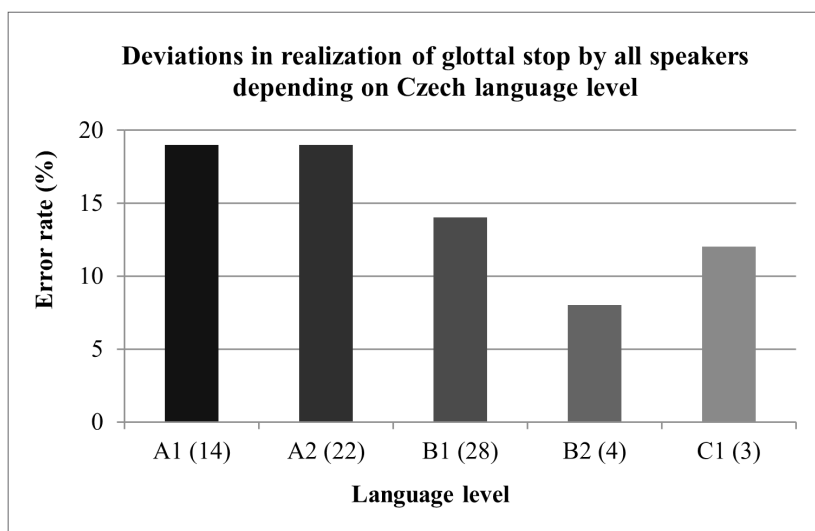


Figure 10: The error rate (in %) in realization of the glottal stop for all speakers according to their Czech-language competence; provided in the legend (in brackets) is information on the number of participants with language competence level⁽²⁹⁾

²⁸ Some differences may be found between West and East Slavic languages, but considering quite small amount of speakers it is difficult to generalize the data.

While the comparison of speakers based on the level of their Czech-language competence expectedly showed the greatest error rate in groups with levels A1 and A2, the figure illustrates that deviations emerged even with speakers at higher levels and the difference is not very high (with the exception of level B2).⁽³⁰⁾

The pronunciation of speakers in individual groups is obviously more or less affected by their mother tongue. There are, however, other factors that might play a role in their pronunciation deviations. Concerning levels A1 and A2 we may expect the influence of insufficient practice, while with speakers of level B1 or higher, the cause of deviations (especially GR – RP (G)) may be, among other things, insufficient educational focus on the rules of pronunciation in expressions with glottal stop⁽³¹⁾ and also more frequent cases of sloppy speaking resulting from insufficient speaking practice.

29 If students stated their language competence level as a range (e. g. A1 – A2), they were included in the comparison according to language level twice, i. e. both in group A1 and A2 (see Methodology – Research Participants).

30 The result is obviously also influenced by the number of students at individual levels, since higher levels are represented by a significantly lower numbers of students compared to levels A1 – B1.

31 Students might develop an undesirable habit that is difficult to eliminate later.

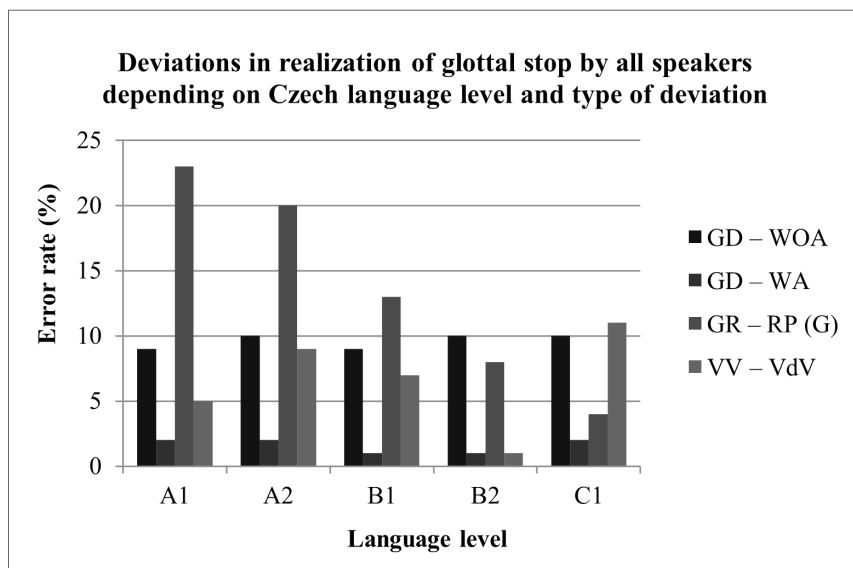


Figure 11: The error rate (in %) in realization of the glottal stop for all speakers according to their Czech-language competence based on the simplified model of expected deviations in individual sections

A comparison of occurrence of deviations in relation to the level of participant's language competence brings interesting results. A positive aspect is the decreasing error rate for deviation GR – RP (G) with the increasing students' language competence. The reasons might be more extensive speaking practice, as well as knowledge in the area of the Czech phonetics.

In contrast, it is obvious that deviation GD – WOA occurred almost identically at all language competence levels. The reason may be the influence of the participants' mother tongue and their speaking habits. As to levels B2 and C1, it should be noted that they were represented by a smaller number of participants, which distorts the results. As already mentioned above, particularly the speaker whose mother tongue was Slovak manifested most frequently deviation GD – WOA and therefore contributed significantly to the result.

Deviation VV – VdV occurred most frequently with C1-level speakers, while the lowest error rate for the combination vowel-vowel was detected in the group of participants with B2-level competence. Apart from this group (B2), the differences concerning this case among individual language levels were negligible.

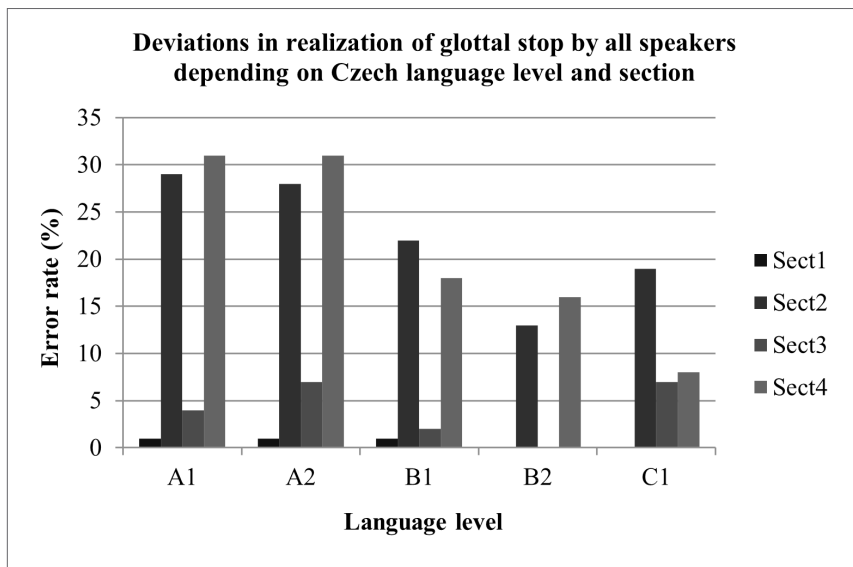


Figure 12: The error rate (in %) in realization of the glottal stop for all speakers according to their Czech-language competence concerning all expected deviations in individual sections

The resulting data concerning individual sections correspond to the overall results (Figure 1), particularly with regard to levels A1 – B2. The most problematic parts appeared to be sections 2 and 4; with students of levels A1 and A2, the error rate for both sections was around 30 % with slightly higher values for section 4. A similar trend may be observed for level B2, although the error rate is approximately 50 % lower. Participants with the language competence level A1 – A2 obviously struggled to read entire sentences: they showed greater uncertainty and were therefore more prone to making mistakes.

Contrarily, the prevalence of mistakes with speakers of levels B1 and C1 occurred in section 2: for level B1, the difference was only 4 %, for students of C1 level, the difference was slightly higher, equalling 11 %.

Deviations in section 3 occurred more frequently with speakers of levels C1 and A2. While with C1 speakers it may be presumed that there is, among other things, the factor of more sloppy speaking, with A2 students the deviations are expected to result from insufficient practice. Speakers in both groups were undoubtedly also influenced by their mother tongue.

CONCLUSION

The present pilot research aimed to determine the propensity for deviations in realization of the glottal stop in utterances read by speakers studying Czech as a second language⁽³²⁾ and to point out, among other things, the need for regular practising of expressions containing the glottal stop within lessons of Czech language for non-native speakers. A secondary aim was a comparison regarding types of deviations and individual text sections. The comparison involved the participants' general error rate and the error rate for selected attributes: language family, mother tongue, and the level of Czech-language competence.

Based on the obtained data, the following may be concluded: concerning all speakers, deviations occurred particularly in word combinations with prepositions and in entire simple or complex sentences. In contrast, the error rate was lower for isolated words and combinations of two content words; in case of isolated words, it was almost negligible.

32 Particularly students of the one-month workshop within the Summer School of Slavonic Studies taking place in Olomouc in summer 2022.

The most frequently detected deviation was in general the realization of a pause and pronunciation of a speech sound in accordance with the particular grapheme in combinations with prepositions (especially non-syllabic) and between two content words where the first one ended with a consonant (GR – RP /G/), e. g. [z / ʔaŋɡljɛ]. Unlike other deviations observed, this one is unnatural for Czech native speakers, and therefore disturbing during reception. In addition, there was a relatively regular occurrence of deletion of glottal stop, which is common even for Czech speakers, for instance [zaŋɡljɛ], [prooldu], etc.⁽³³⁾ The lowest error rate occurred in the deletion of glottal stop with preserved voice assimilation, i.e. [saŋɡljɛ].

The comparison of speakers based on the language family of their mother tongue showed that the highest error rate emerges with speakers belonging to the Romance language family, as well as the Altaian language family (which was represented by only two students). Contrarily, the fewest mistakes occurred within the Sino-Tibetan language family.

With regard to a comparison based on the mother tongue, it was possible to observe certain differences. While languages belonging to the Romance language family and Slavic language family manifested no significant differences in the error rate (in fact only exceptionally, in individual cases), with students whose mother tongues belonged to the Germanic family it was proven that the greatest proportion of deviations came from English-speaking participants, while the fewest deviations came from German native speakers. These results confirmed that the non-native speakers' pronunciation is positively/negatively influenced by, among other things, interference from their mother tongue.

Interesting results were obtained from a comparison based on the speakers' level of Czech-language competence. Although the greatest error rate was expectedly detected in the group of students of

33 For more details see Kopečková (2022b); Kopečková (2023).

levels A1 and A2, the difference compared to higher levels was not substantial. The fewest mistakes were made by B2-level speakers. As to level C1, incorrect realization of expressions containing the glottal stop may be affected, among other things, by the speaker's mother tongue, as well as a tendency towards rather lax speaking.

A positive result in relation to the language level was the decreasing error rate for the most problematic deviation, i.e. GR – RP (G). The number of deviations, that may be perceived as marked by the recipient, proportionately decreased with the increasing language level.

On the basis of the obtained data, it may be stated that instructing non-native speakers that glottal stop is an important part of the Czech phonetics while practising pronunciation is substantial. It is particularly important to point out its role in word combinations with prepositions – both syllabic and non-syllabic, where the so-called voice assimilation may occur. One cannot rely on the students' ability to adopt correct pronunciation based on listening to a teacher's speech. The research has also shown that while in simple and complex sentences the speakers with higher command of Czech had no trouble concerning realization of the glottal stop and assimilation, in isolated expressions they were uncertain about the correct pronunciation. In view of this, following a short theoretical explanation, it is important to include regular practice of these and other combinations, so that incorrect pronunciation habits are eliminated from the start. As stated above, concerning the pronunciation, a higher level of language competence does not automatically mean lower error rate.

Speakers of mother tongues where glottal stop does not serve as a delimitation signal (or doesn't have another function) and where linking of words occurs (such as French) need to receive particular attention, since the absence of glottal stop in a longer utterance may result in the recipient's perception of the speech as sloppy.

While a possible deviation usually does not result in incomprehension, correct realization glottal stop increases the quality of speech

(in particular, it contributes to its cultivated nature), and with non-native speakers it also increases the overall quality of pronunciation of Czech speech sounds and their combinations. Equally important is that it prevents them from feeling uncertain and unwilling to practise speaking in the Czech environment.



Mgr. Michaela Kopečková, Ph.D.
Dept. of Czech Studies
Faculty of Arts, Palacký University
Křížkovského 512/10
771 80 Olomouc
michaela.kopeckova@upol.cz

Zpracování studie bylo umožněno díky finanční podpoře Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci v letech 2022–2024 z Fondu pro podporu vědecké činnosti (FPVC2022/09).

LITERATURE

- Balas, Anna. 2011. "Glottal stops produced by polish native speakers in polish and in English." [www.internationalphoneticassociation.org](http://www.internationalphoneticassociation.org/icphs-proceedings/ICPhS2011/Online-Proceedings/RegularSession/Balas/Balas.pdf), <https://www.internationalphoneticassociation.org/icphs-proceedings/ICPhS2011/Online-Proceedings/RegularSession/Balas/Balas.pdf> (access 15. 11. 2023).
- Bissiri, Maria Paola, Lecumberri, Maria Luisa, Cooke, Martin and Volín, Jan. 2011. "The Role of Word-Initial Glottal Stops in Recognizing English Words." www.osca-speech.org, https://www.isca-speech.org/archive/pdfs/inter-speech_2011/bissiri11_interspeech.pdf (access 15. 11. 2023).
- Duběda, Tomáš. 2005. *Jazyky a jejich zvuky: univerzálie a typologie ve fonetice a fonologii*. Praha: Karolinum.
- Holá, Lída. 2016. *Česky krok za krokem 1 / Czech step by step 1: A1-A2*. Praha: Akropolis.
- Hůrková-Novotná, Jiřina. 1995. *Česká výslovnostní norma*. Praha: Scientia.
- Kopečková, Michaela. 2022a. *Mluvní vzory v hlavním televizním zpravodajství (Analýza zvukové roviny v projevu vybraných moderátorů)*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého v Olomouci.
- Kopečková, Michaela. 2022b. "Deletion of glottal stop by professional speakers." *Bohemica Olomoucensia* 14(2), pp. 90–107.
- Kopečková, Michaela. 2023. "Use of glottal stop and voicing assimilation in Czech regional TV news." *Conference paper: 18th Annual Meeting of the Slavic Linguistics Society*, Bratislava (25. 8. 2023).
- Ladefoged, Peter. 2003. *Phonetic Data Analysis: An Introduction to Fieldwork and Instrumental Techniques*. Malden, MA: John Wiley and Sons Ltd.
- Machač, Pavel and Skarnitzl, Radek. 2009. *Fonetická segmentace hlásek*. Praha: Epocha.
- O'Brian, Mary Grantham a Fagan, Sarah M. B. 2016. *German phonetics and phonology: theory and practice*. New Haven: Yale University Press.
- Palková, Zdena and Veroňková, Jitka. 2022. *Výslovnost spisovné češtiny (cvičení pro cizince)*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.
- Palková, Zdena et al. 2004. "Stabilizace některých termínů pro fonetický popis češtiny v závislosti na nových výsledcích výzkumu." *Sborník z Konference česko-slovenské pobočky ISPhS*. Ed. Tomáš Duběda. Praha: FF UK, pp. 65–74.

- Palková, Zdena. 1994. *Fonetika a fonologie češtiny*. Praha: Karolinum.
- Palková, Zdena. 2016. "Hlasivkový ráz ve výzkumu zvukové stavby češtiny." In *Sandhi w językach słowiańskich II*. Anna Cychnerska, Irena Sawicka. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, pp. 143–158.
- Poláchová, Pavla. 2023. *Chyby ve výslovnosti češtiny u frankofonních studentů*. Dissertation thesis. Olomouc: Filozofická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci.
- Skarnitzl, Radek, Šturm, Pavel and Volín, Jan. 2016. *Zvuková báze řečové komunikace: fonetický a fonologický popis řeči*. Praha: Karolinum.
- Štěpánová, Veronika. 2019. *Vývoj kodifikace české výslovnosti*. Praha: Academia.
- Švarcová, Tereza and Wenzel, Jakub. 2020. *Czech it up! 1 (učebnice): čeština pro cizince: úroveň A1*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého v Olomouci.
- Veroňková, Jitka and Shadrina, Yana. 2016. "Vowel-related glottalization in Czech read speech: Russian vs. native speakers." *Studie z aplikované lingvistiky* (7), pp. 93–108.
- Veroňková, Jitka. 2022. *Souhrnná a tematická cvičení (k nácviku výslovnosti a mluvené češtiny pro cizince)*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.
- Volín, Jan. 2012. "Jak se v Čechách 'rázuje'?" *Naše řeč* 95(1), pp. 51–54.
- Zborovská, Karolína. 2023. *Problematické jevy ve výslovnosti českých hlásek a hláskových spojení u nerodilých mluvčích s mateřským jazykem ukrajinštinou*. Master's thesis. Olomouc: Filozofická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci.

REALIZACE ČESKÝCH VOKÁLŮ VE ČTENÉM PROJEVU FRANKOFONNÍCH MLUVČÍCH⁽¹⁾

PAVLA POLÁCHOVÁ

REALISATION OF CZECH VOWELS IN READING OF FRANCOPHONE SPEAKERS

The present study focuses on the acoustic analysis of spoken Czech of Francophone speakers and focuses on the realization of vowels (which were measured and evaluated using the Praat program). The background material for the analysis were audio-recordings of loud Czech reading by 50 students studying Czech with French as a mother tongue. The analysis shows that the realization of Czech vowels is influenced by negative transfer from the native language, which decreases with higher language level.

Keywords: Czech as a foreign language; Pronunciation; Phonetic analysis; Czech vowels; French vowels

ÚVOD

Přestože se mezilidská komunikace odehrává ve velké většině formou mluvenou (až 95 %; Vlčková-Mejvaldová 2006, 11),⁽²⁾ a nikoli písemně, není nácviku mluveného projevu jako komunikační dovednosti (potažmo zvukové rovině češtiny) věnována dostatečná pozornost, a to ani samotnými rodilými mluvčími, ve výuce ani v odborném prostředí (srov. Štěpánová 2019, 9; Hradilová 2016, 38–51). Mluvení pa-

1 Výzkum byl realizován pro účely disertační práce: Poláchová, Pavla. 2023. *Chyby ve výslovnosti češtiny u frankofonních studentů*. Disertační práce. Olomouc: Univerzita Palackého.

2 V dnešní době je potřeba zohlednit např. stále oblíbenější písemnou komunikaci na chatu, která simuluje komunikaci mluvenou.

tří tradičně společně s psaním mezi produktivní řečové dovednosti, čtení s porozuměním a poslech s porozuměním pak mezi dovednosti receptivní (Šebesta 2005, 61–65). Nácvik mluveného projevu, jenž je součástí výstupů definovaných Rámcovým vzdělávacím programem (tedy osou českého vzdělávacího systému), je i v mateřském jazyce často zanedbáván a stojí na okraji zájmu školské praxe.⁽³⁾

I během procesu akvizice cizího jazyka jde primárně o verbální komunikaci mezi mluvčím a posluchačem, základní podobou jazyka je tedy podoba mluvená, psaná je od ní vždy odvozena. V cizím jazyce patří ústní komunikace mezi klíčovou řečovou dovedností a je obvykle vyváženě rozvíjena s ostatními řečovými dovednostmi. Jedná se o integrální součást mezinárodních zkoušek z jazyků.

Aby byla komunikace úspěšná, je důležité si mimo jiné náležitě osvojit zvukovou rovinu jazyka. Nesprávná výslovnost může porozumění ztížit, a to po stránce receptivní i produktivní, v horším případě učinit řeč nesrozumitelnou. Výslovnost jednotlivých hlásek a další jevy souvisele řeči (přízvuk, intonace, tempo apod.) jsou základem aktivní znalosti jazyka, dovedností, které je třeba věnovat značnou pozornost hned na počátku výuky a kterou je třeba náležitě procvičovat a zdokonalovat (srov. Veroňková 2012, 76–77). Předkládaná studie se zaměřuje na akustickou analýzu mluvního projevu v češtině u frankofonních mluvčích a soustřeďuje se na segmentální rovinu jazyka, konkrétněji na realizaci vokálů v češtině.

Nezvládnutí výslovnosti se v pozdější fázi výuky opravuje velice obtížně a pomalu. Není bohužel výjimkou, že se řečový projev cizince stane kvůli nesprávné výslovnosti nesrozumitelným a nejasným i přesto, že cizinec dosáhl vysoké gramatické a lexikální kompetence (což bývá z naší praxe případ mj. asijských studentů učících se česky). Čeští rodilí mluvčí, jak potvrzují průzkumy, bývají vůči nedostatkům

3 Zvuková rovina jazyka patří i z hlediska školní výuky českého jazyka k nejpodceňovanějším rovinám jazykového systému, přestože se jí rovněž týkají očekávané výstupy RVP již na 1. stupni ZŠ (Štěpáník a Vlčková-Mejvadlová 2018, 12–14). Nejen lingvodidaktici, ale i samotní čeští žáci a studenti vnímají podle výzkumů prostor pro rozvoj mluveného projevu jako velmi omezený (Hradilová 2022, 33).

ve výslovnosti cizinců méně shovívaví než vůči gramatickým chybám.⁽⁴⁾ Jako nejzávažnější chybu při hodnocení mluveného i psaného projevu cizinců vnímají rodilí mluvčí nedostatky ve slovní zásobě, které se projevují záměnami slov nebo jejich užíváním v nesprávném kontextu. V pořadí druhý nejvýznamnější nedostatek v mluveném projevu cizinců je vnímáno nevyhovující zvládnutí zvukové roviny jazyka: výslovnost jednotlivých hlásek a hláskových skupin, dále nezvládnutí přízvuku ve smyslu jeho chybného položení a záměny za kvantitu a také nesprávná větná melodie (chybná realizace přízvuku není vnímána tak negativně jako špatná artikulace či zaměňování hlásek; více Hradilová 2020, 82–83; Dosoudilová 2015, 32–34).

Správná výslovnost může navíc kompenzovat, či dokonce zamaskovat chyby na jiných jazykových úrovních, zejména nedostatky v syntaxi (Dufeu 2008, 10). Při osvojování si cizího jazyka v dospělém věku je to podle některých lingvodidaktiků právě výslovnost, která je nejproblematictější, se zvyšujícím se věkem roste počet obtíží při ovládnutí srozumitelné výslovnosti (tyto obtíže nesouvisejí se vzděláním či s inteligencí člověka; srov. Krashen 2002, 35; Fraser 2000, 20). Paldusová upozorňuje, že čím je studentova výslovnost v cizím jazyce lepší, tím lépe je hodnocena jeho celková míra znalosti jazyka a daný student mívá také v cizím jazyce přesnější pravopis (Paldusová 2021).

Náležité ovládnutí fonetické a fonologické kompetence v cizím jazyce u studentů přispívá v neposlední řadě k růstu sebedůvěry a sebejistoty, zvyšuje jejich motivaci k dalšímu studiu a zejména významně snižuje strach z komunikace v cizím jazyce (srov. Dufeu 2008, 10).

1 ZVUKOVÁ PODOBA FRANCOUZŠTINY A ČEŠTINY⁽⁵⁾

Soubor francouzských hlásek je od souboru českých hlásek velmi odlišný (vokální systém ve francouzštině je mnohem bohatší než v češ-

4 Podle výzkumů jsou to především rodilí Francouzi a Japonci, již jsou k nedostatkům ve výslovnosti u cizinců nejméně shovívaví, nejtolerantnější jsou Nizozemci (Lauret 2007, 17).

5 Pro fonetickou transkripci jsme použili znaky mezinárodní fonetické abecedy IPA.

tině, konsonantický systém je naopak méně obsáhlý). Na předělu stojí ve francouzštině skupina tří polokonsonantů (*semi-consonnes* – [j], [w], [ɥ]).⁽⁶⁾

1.1 FRANCOUZSKÝ VOKALICKÝ SYSTÉM

Žádná francouzská samohláska se nekryje s českým vokálem, a to ani artikulační, ani akustickou podobou (srov. Hála 1960, 74). U frankofonních mluvčích tedy předpokládáme větší nedostatky při realizaci českých vokálů než u nerodilých mluvčích s jiným mateřským jazykem.

Činnost mluvních orgánů je při realizaci českých a francouzských vokálů velice odlišná. Francouzský vokalický systém obsahuje 16 jednotek, oproti češtině se liší výrazným zastoupením předních zaokrouhlených samohlásek i řadou nosových samohlásek a uplatňuje se v něm rozdíl otevřenosti a zavřenosti. Takto složitý vokalický systém přináší značné potíže zejména cizincům učícím se francouzštinu jako cizí jazyk.

V dnešní francouzštině je tendence vokalický systém redukovat na 14 jednotek – ústní hláska [ɑ] (zadní, zaokrouhlená) ztrácí svou distinktivní roli ve prospěch hlásky [a] (přední, nezaokrouhlená), zaokrouhlený nazální vokál [œ] ve prospěch nezaokrouhlené nazály [ɛ] (Léon et al. 2009, 13; Dohalská a Schulzová 2003, 72).

6 Jedná se o redukované vokály, jež neplní slabikotvornou funkci, po stránce artikulační je jejich společným charakteristickým znakem rychlý přechod k následujícímu vokálu (stávají se skoro konsonantickými složkami diftongů; srov. Hála 1960, 86). Všechny tři jsou výslovnostní alternativou vysokých vokálů, tedy [i], [y], [u]. Žádnou polosouhlásku nesmíme nikdy dělit do více slabik. Polosouhláska [j] se artikulačně nejvíce blíží výslovnosti vysokého předního [i], graficky značeno i + vokál, y + vokál, příklad: papier /papír/ [pajpe], payer /platit/ [peje]. Transkripční znak [j] představuje jak konsonant, tak i polokonsonant. Konsonantické [j] je graficky převážně značeno jako il, ill, y. Polosouhláska [ɥ] se artikulačně nejvíce blíží výslovnosti předního vysokého labializovaného [y], graficky značeno u + vokál, příklad: lui /mu/ [lɥi]. Polosouhláska [w] se artikulačně nejvíce blíží výslovnosti zadního vysokého labializovaného [u], grafické značení ou + vokál, oi, oin, oy, příklad: Louis [lwi], louer /pronajmout/ [lwe].

1.1.1 Charakteristika artikulační

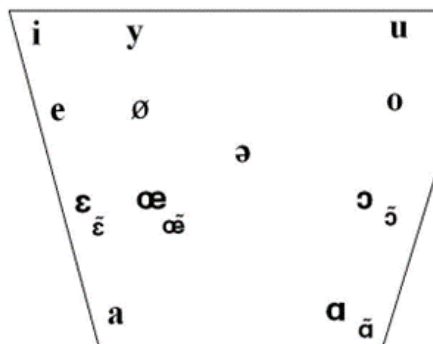
Ve francouzštině musí být artikulace jednotlivých samohlásek daleko přesnější a napjatější než v češtině, protože sebemenší nepřesnosti v takto bohatém vokalicím systému mohou způsobit záměnu slova (srov. *paix* /mír/ [pɛ] × *pain* /chleba/ [pɛ̃]; *père* /otec/ [pɛʁ] × *peur* /strach/ [pœʁ]). Daleko výrazněji se ve francouzštině do výslovnosti vokálů zapojují také rty a jazyk (srov. např. výslovnost [i], [y], [u]).⁽⁷⁾

Z hlediska artikulace jsou francouzské samohlásky charakterizovány čtyřmi parametry:

1. místem artikulace; dělení na:
 - přední [i], [e], [ɛ], [y], [ø], [œ], [ə], [a], [œ̃], [ɛ̃];
 - zadní [u], [o], [ɔ], [ɑ], [ɑ̃], [ɔ̃];
2. aperturou, která je charakterizovaná úhlem čelisti a polohou jazyka; dělení na:
 - zavřené [i], [y], [u];
 - polozavřené [e], [ø], [o];
 - středové [ə];
 - polootevřené [ɛ], [œ], [ɔ], [œ̃], [ɛ̃], [ɔ̃];
 - otevřené [a], [ɑ], [ɑ̃];
3. postavením rtů; dělení na:
 - zaokrouhlené [y], [ø], [œ], [ə], [u], [o], [ɔ], [œ̃], [ɔ̃];
 - nezaokrouhlené [i], [e], [ɛ], [a], [ɑ], [ɛ̃], [ɑ̃];
4. ne/zapojením dutiny nosní; dělení na:
 - nosové [œ̃], [ɛ̃], [ɑ̃], [ɔ̃];
 - ústní [i], [e], [ɛ], [y], [ø], [œ], [ə], [a], [u], [o], [ɔ], [ɑ].

7 Francouzské [i] je vysoká přední ústní samohláska, která je oproti českému i artikulovaná s větší napjatostí a s výraznějším zaostřením koutků úst. Grafické značení: i, y, î, î. Francouzské [y] je vysoká přední zaokrouhlená ústní samohláska, která v českém vokalicím systému nemá žádný protějšek. Při artikulaci musíme dbát na maximální zaokrouhlení a vyšpulení rtů. Grafické značení: u, û, ü, eu, eû. Francouzské [u] je vysoká zadní zaokrouhlená samohláska. Při artikulaci dochází k výrazné labializaci, oproti českému u je tato francouzská samohláska artikulována s větší napjatostí. Grafické značení: ou, où, oû, aou, aoû.

Vokální systém francouzštiny je tradičně zobrazován ve formě lichoběžníku, jenž prezentuje přibližnou polohu artikulačních orgánů (zejména jazyka) při realizaci jednotlivých vokálů.



Obrázek 1: Přehled francouzských vokálů (Guilbault 2023)

1.1.2 Charakteristika akustická

Akustickou charakteristiku jednotlivých vokálů určují formanty (pro realizaci a identifikaci vokálů jsou nutné nejméně dva formanty, vokály jich ale mají více, uvádí se až šest formantů; srov. Krčmová 2008, 79).

Zavřené	[i]	[y]	[u]
F2	2 500	1 800	750
F1	250	250	250
Polo zavřené	[e]	[ø]	[o]
F2	2 200	1 600	750
F1	375	375	375
Polootevřené	[ɛ]	[œ]	[ɔ]
F2	1 800	1 400	950
F1	550	550	550
Otevřené	[a]		[ɑ]

F2	1 700		1 200
F1	750		750

Tabulka 1: Referenční hodnoty francouzských ústních vokálů, hodnoty jsou uvedeny v Hz. Tabulka dokládá, že samohlásky ve stejné řadě (zavřené – polozavřené – polootvřené – otevřené) mají stejnou hodnotu pro první formant (F1), k rozlišení vokálů stejné řady slouží tedy druhý formant (F2) (Léon 2012, 116)

	Přední		Zadní	
	Nezaokrouhlené [ɛ]	Zaokrouhlené [œ]	Nezaokrouhlené [ə]	Zaokrouhlené [ɔ]
F3	1 750	1 350	950	750
F2	600	600	600	600
F1	250	250	250	250

Tabulka 2: Referenční hodnoty francouzských nosových vokálů, hodnoty jsou uvedeny v Hz (Léon 2012, 117)

1.1.3 Kvantita vokálů

Délka vokálů nemá již v současné francouzštině na rozdíl od češtiny distinktivní funkci.⁽⁸⁾ Délku je však třeba respektovat i v současné francouzštině, její nedodržování totiž narušuje rytmický průběh promluvy. Francouzské vokály jsou delší v přízvukné slabice (př. *il lave /myje/* [illa:v]; *la chose /věc/* [laʃo:z]), v nepřízvukných slabikách jsou krátké, případně polodlouhé (srov. Dohalská a Schulzová 2003, 75; Carton 1974, 214).⁽⁹⁾ Kvantitu vokálů ovlivňují také konsonan-

8 Carton zmiňuje několik málo dvojic slov, kde délka vokálů (hlavně při zvláště pečlivé výslovnosti) může hrát distinktivní roli i v dnešní francouzštině, jedná se však o jev regionálně podmíněný (Normandie, Burgundsko, oblast kolem řeky Loire), srov. [ɛ]/[ɛ:]: *mettre /položit/* × *maître /mistr/* (Carton 1974, 215). Délka vokálů měla funkční platnost v 17. a 18. století (Dohalská a Schulzová 2003, 75).

9 Ve slově *papa /tatínek/* [papa:] je kvantita prvního vokálu o 50 % kratší než kvantita druhého (finálního) vokálu (Carton 1974, 104). Pro účely této studie jsme kvantitu zaznačili i v transkripci, i když ji francouzské slovníky standardně neznačí (předpokládáme, že z toho důvodu, že kvantita nemá v dnešní francouzštině funkční platnost).

ty – vibranta [r] – a např. znělé konstriktivy [v], [z] prodlužují délku vokálů i v nepřízvučných slabikách (Carton 1974, 104).

1.1.4 Němé *e* (epentetické šva)

Na rozdíl od češtiny, kde se všechny vokály vyslovují plně, francouzština má tzv. němé *e* (*e muet*, *e caduc*, *schwa*), které se nevyslovuje, srov. *table* /stɔ̃l/ [tabl], *loupe* /lupa/ [lup]. Slouží i ke značení ženského rodu – tzv. *e caduc* se nevysloví, ale koncový konsonant ano, srov. *grand* /vysoký/ [grã] × *grande* /vysoká/ [grã:d].

Tento vokál má ve francouzském vokalickém systému zvláštní postavení, neboť jeho realizace závisí i na výslovnostním stylu (je mnohem častější v kultivované výslovnosti, během slavnostních projevů, na jevišti apod.). Tato hláska odpovídá zpravidla grafému *e*.

Základní pravidla distribuce lze zjednodušeně popsat podle umístění epentetického šva na začátku, uvnitř nebo na konci rytmického taktu. V první slabice rytmického taktu může nebo nemusí být vysloveno: *ce livre* /tato kniha/ [səlivʁ], [slivʁ]. Je však nutné ho vyslovit v první slabice před dyšným *h*: *le haut* /výška/ [ləo]. Na konci slova či rytmického taktu se nevyslovuje: *l'école* /škola/ [lɛkɔl]. Vysloví se však na konci rytmického taktu v zájmenu *le*: *dis-le* /řekni to/ [dilɛ], zde je dokonce nositelem přízvuku. Uvnitř rytmické skupiny se vysloví, když *e caduc* předchází dva konsonanty, srov. *vendredi* /pátek/ [vãdʁɛdi].

1.2 ČESKÝ VOKALICKÝ SYSTÉM

Český vokalický systém není nikterak rozsáhlý. Z hlediska kvality zahrnuje pět vokálů: [ɪ], [ɛ], [a], [o], [u]; z hlediska kvantity odlišujeme vokály krátké a dlouhé: [i:], [ɛ:], [a:], [o:], [u:]. Celkově obsahuje třináct fonémů: pět monoftongů krátkých, pět monoftongů dlouhých a tři diftongy ([oũ], [aũ] a [ɛũ]).⁽¹⁰⁾

10 Všechny české diftongy jsou klesavé, směřují k zadnímu zavřenému [u]. Během výslovnosti dochází ke změně nastavení jazyka, případně i rtů.

České vokály se vyslovují plně, neměly by podléhat redukci (vliv sousední souhlásky však výslovnost ovlivňovat může). Z hlediska kvality by měly být české vokály neutrální, jejich výslovnost by neměla být ani příliš otevřená, ani příliš zavřená.⁽¹¹⁾ České vokály jsou souhrnně charakterizovány ve srovnání s francouzskými jako vokály středního stupně otevřenosti (srov. Dohalská a Schulzová 2003, 7). Chybná výslovnost vokálů je jedním z hlavních rysů, které způsobují dojem cizího akcentu, zvládnutí jejich správné výslovnosti trvá většinou déle než u konsonantů (Hedbávná, Janoušková a Veroňková 2009, 29–30).

1.2.1 Charakteristika artikulační

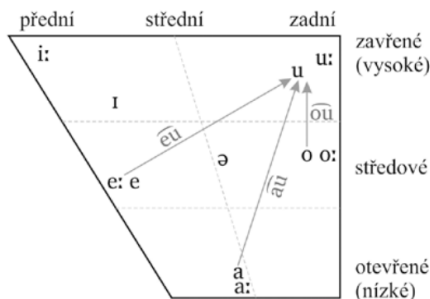
Realizace českých vokálů je ovlivněna především pohybem jazyka a postavením rtů (tři artikulační pohyby):

- posun jazyka ve směru horizontálním (rozdělení na přední, střední, zadní);⁽¹²⁾
- posun jazyka ve směru vertikálním (rozdělení na nízké, středové, vysoké);
- v rámci postavení rtů (tvar retní štěrby), které úzce souvisí s polohou jazyka v horizontálním směru, platí, že přední a střední vokály jsou nezaokrouhlené (mají úzkou retní šterbinu), zadní jsou naopak vždy zaokrouhlené.

Měkké patro při artikulaci českých vokálů zaujímá aktivní polohu, je zvednuto a přitisknuto k zadní stěně hrdelní dutiny, čímž uzavírá vstup do dutiny nosní; všechny české vokály jsou tudíž ústní.

11 Otevřenost vokálů může být v češtině ovlivněna regionální příslušností. Mluvní z Moravy mají spíše zavřené vokály, mluvní z oblasti středních Čech mívají vokály příliš otevřené (pražská výslovnost *i* téměř jako [e], výslovnost *u* téměř jako [o]; Palková 1994, 187).

12 Jemnější rozdíly v posunu jazyka v horizontálním směru, které se označují jako rozdíly mezi zavřenou a otevřenou variantou dané samohlásky (jak je tomu ve francouzštině), nejsou v češtině relevantní, české vokály jsou z tohoto hlediska hodnoceny jako „neutrální“, „střední“. V češtině není využito ani rozdílu v napjatosti.



Obrázek 2: Klasifikace českých vokálů (Volín a Skarnitzl 2018, 15)

1.2.2 Charakteristika akustická

K identifikaci českých vokálů – stejně jako je tomu ve francouzštině – potřebujeme znát hodnoty formantů F1 a F2. Při realizaci vokálů by se měly frekvenční hodnoty jednotlivých vokálů pohybovat v rozsahu referenčních pásem (tabulka 3), aby bylo splněno požadované akustické rozlišení (Palková 1994, 106). V současných výzkumech (zejména na půdě FF UK) je snaha hodnoty formantů českých vokálů aktualizovat (srov. Skarnitzl a Volín 2012, 7–11; Paillereau a Chládková 2019, 77–95). Studie fonetiků Volína a Skarnitzla ukázala, že jednotlivé dvojice nevysokých samohlásek (e-ové, a-ové, o-ové) lze z hlediska vokalické kvality považovat za homogenní, zatímco krátké a dlouhé vysoké samohlásky (i-ové, u-ové) se ve formantech liší, tudíž je jejich výslovnost odlišná.⁽¹³⁾ Dále studie upozorňuje i na vyšší formanty u ženských mluvčích oproti mužským (o 15 až 20 %).

13 Ve fonetické transkripci je odlišena výslovnost krátkého [ɪ] (otevřenější a méně přední vokál) a dlouhé varianty [i:], která odpovídá zavřenému (vysokému) přednímu vokálu. Podobná asymetrie vzniká i u zadních zavřených vokálů, u zbývajících dvojic vokálů – e-ových, a-ových a o-ových – se kvalita krátkého a dlouhého vokálu výrazně neliší (více Skarnitzl a Volín 2012). Podobné výsledky (zejména dvojí výslovnost vysokých vokálů) představují také nejnovější výzkumy, např. Kopečková (2022).

Hláška	i, i:	ε, ε:	a, a:	o, o:	u, u:
F1 (Hz)	300–500	480–700	700–1 100	500–700	300–500
F2 (Hz)	2 000–2 800	1 560–2 100	1 100–1 500	850–1 200	600–1 000

Tabulka 3: Souhrnná normativní frekvenční pásma F1 a F2 pro jednotlivé vokály (Palková 1994, 174)

1.2.3 Kvantita vokálů

Z hlediska kvantity rozlišujeme v češtině, jak jsme již zmínili výše, vokály dlouhé a krátké. Kvantita vokálů má v češtině distinktivní funkci, proto je důležité jejich přesné rozlišování.⁽¹⁴⁾ Délka samohlásek v češtině nepodléhá žádným pravidlům distribuce, není vázaná na slovní přízvuk, může se zde vyskytnout i neomezený počet za sebou následujících dlouhých samohlásek (srov. Krčmová 2009, 132–133).

Tradičně se uvádí, zejména ve starší literatuře, že poměr mezi krátkým a dlouhým vokálem je v češtině 1 : 2 (Palková 1994, 179). Novější výzkumy, ze kterých vycházíme (tabulka 8), hodnoty revidují a upozorňují, že poměr 1 : 2 se v mluvené řeči (s výjimkou dvojice a/á) téměř nerealizuje. Dlouhé vokály u dvojic e/é a o/ó jsou v průměru o 70 % delší než krátké, v případě dvojice u/ú je dlouhý vokál delší o 60 % a u dvojice i/í činí rozdíl 30 % (Skarnitzl, Šturm a Volín 2016, 51–52).⁽¹⁵⁾

Vokál	Trvání (ms)
i	53,5
i:	68,9
ε	53,5

14 Na krácení dlouhých vokálů může mít u rodilých mluvčích vliv nářečí (např. lašská nářečí či dialekt na Ostravsku). Takzvaná moravská krátkost ve starých dvouslabičných slovech je pravděpodobně nejstarším diferenčním česko-moravským rysem, srov. *bláto* × *bláto*. Na Ostravsku a ve Slezsku může docházet až k likvidaci kvantity (Bláha, Svobodová et al. 2018, 14–15).

15 Tento stav dokládají i novější studie, např. Kopečková (2022, 73).

ε:	91,8
a	63,1
a:	113,0
o	51,7
o:	89,3
u	57,3
u:	91,4

Tabulka 5: Průměrná délka českých vokálů (Skarnitzl a Volín 2012, 9)

2 ANALYZOVANÝ MATERIÁL

Podkladovým materiálem k analýze byly audionahrávky 50 studentů studujících češtinu (tabulka 6), jejichž mateřským jazykem je francouzština. U studentů jsme zjišťovali délku studia češtiny, jejich přibližnou úroveň podle *Společného evropského referenčního rámce* (dále SERR),⁽¹⁶⁾ zemi původu (potažmo region).⁽¹⁷⁾ Ve většině případů se jednalo o studenty-začátečníky (úroveň A1 až A2+ podle SERR) a v menší míře i o mírně pokročilé studenty (úroveň B1/B1+). Celkem se výzkumu zúčastnilo 28 žen a 22 mužů.

Všichni studenti byli v době výzkumu se zvukovou rovinou češtiny seznámeni, čeština pro ně nebyla (s výjimkou jediného studenta) prvním cizím jazykem a s institucionalizovanou výukou češtiny začali nejdříve kolem šestnáctého roku, tedy po tzv. senzitivním/kritickém období,⁽¹⁸⁾ většinou s příchodem na univerzitu kolem osmnáctého roku věku.

16 Úroveň jazykové znalosti podle SERR byla stanovena společně s jednotlivými lektory, kteří své studenty znají nejlépe.

17 Všichni studenti hodnotili svou výslovnost francouzštiny jako standardní a neutrální, nikdo neuvedl, že by aktivně používal některý z francouzských dialektů.

18 Senzitivní období (v literatuře se objevuje také výraz „kritické období“ – Maurova Paillereau 2015, 99; Celce-Nurcia et al. 2010, 16 –, tzn. nejvýhodnější období pro osvojení si cizího jazyka) u dětí končí mezi 6. a 15. rokem, většina vědců se přiklání k 12. roku.

Mezi studenty jsou zčásti i Belgičané. Jsme si vědomi faktu, že výslovnost francouzštiny v Belgii je odlišná od výslovnosti standardní francouzštiny. Podle výzkumů (srov. Miličková 1997, 59; Detey et al. 2010, 203–206) se ve zvukové rovině frankofonních Belgičanů projevují zejména následující rysy:

- vokály jsou artikulovány s menším svalovým napětím;
- vokály se vyslovují otevřeněji (v nepřízvučných pozicích);
- je zachována opozice [ɔ] – [o] ve finálním postavení, belgická výslovnost je otevřená, francouzská výslovnost je zavřená: např. *tango* [tãɔ], fr. [tãgo];
- projevuje se obecná tendence vokály prodlužovat, např. k rozlišení maskulina a feminina: např. *ami* × *amie* [ami] × [ami:]; fr. [ami], [ami];
- dochází k nazalizaci vokálů, zejména [ɛ] a [æ]: např. *peine* [pẽ:n]; fr. [pɛn];⁽¹⁹⁾
- chybí polokonsonant [ɥ];
- dochází k vložení polokonsonatu mezi dva vokály (tzv. hiát): př. *créer* [cre:je]; fr. [cree].

Žádný z těchto jevů se však ve výzkumu signifikantně neprojevil a výslovnost češtiny neovlivnil.

Sběr dat probíhal na Université Paris-Sorbonne v Paříži, Université Charles de Gaulle v Lille, Université de Bourgogne v Dijonu, Université Libre v Bruselu a na Letní škole slovanských studií FF UP. Studie se zúčastnili i 3 francouzští studenti, kteří působili na Univerzitě Palackého v rámci programu Erasmus+. Nahrávky byly pořizovány s využitím diktafonu, kvalita nahrávek byla dostatečná a nekomplikovala průběh fonetické analýzy.

Všichni studenti s nahráváním souhlasili, udělili souhlas i k následné analýze nahrávek a k prezentaci výzkumu. Od každého par-

19 Nazalizace vokálů v české výslovnosti u belgických studentů detekována nebyla.

ticipanta výzkumu jsme analyzovali čtený projev. Jednalo se o čtení textu na úrovni A1 podle SERR (rozsah 235 slov, celkem 40 nahrávek od 21 žen a 19 mužů). Celkem 10 studentů (7 žen a 3 muži) patří svou úrovní už mezi samostatné uživatele (úroveň B1/B1+ podle SERR), četli proto text odpovídající této úrovni (rozsah 342 slov). Tato skupina slouží k naznačení tendencí v realizaci vokálů.

Kód studenta	Pohlaví (žena/muž)	Délka studia	Odhadovaná úroveň (SERR)	Země původu, region
S1	Ž	10 měsíců	A1	Fra, Paříž
S2	Ž	10 měsíců	A2	Fra, Dijon
S3	Ž	2 roky	A2	Fra, Dijon
S4	Ž	2 roky	A2	Fra, Dijon
S5	Ž	2 roky	A1+	Fra, Lyon
S6	Ž	10 měsíců	A1	Fra, Paříž
S7	Ž	10 měsíců	A1	Fra, Paříž
S8	Ž	10 měsíců	A1	Bel, Brusel
S9	Ž	10 měsíce	A1	Bel, Brusel
S10	Ž	10 měsíců	A1	Bel, Brusel
S11	Ž	10 měsíců	A1	Bel, Brusel
S12	Ž	10 měsíců	A1	Bel, Brusel
S13	Ž	10 měsíců	A1	Bel, Brusel
S14	Ž	1 rok	A1+	Fra, Lyon
S15	Ž	10 měsíců	A1	Fra, Lille
S16	Ž	10 měsíců	A1	Fra, Cham- pagne-Ardenne
S17	Ž	10 měsíců	A1	Fra, Lille
S18	Ž	10 měsíců	A1	Fra, Calais
S19	Ž	10 měsíců	A1	Fra, Calais
S20	Ž	1,5 roku	A2	Fra, Paříž
S21	Ž	1,5	A2	Fra, Paříž
S22	M	1 rok	A2	Fra, Paříž

S23	M	1,5 rok	A2	Fra, Calais
S24	M	1,5 roku	A2	Fra, Rouen
S25	M	1,5 roku	A2	Fra, Lille
S26	M	10 měsíců	A2	Fra, Bretaň
S27	M	8 měsíců	A1	Fra, Paříž
S28	M	10 měsíců	A1+	Fra, Lille
S29	M	10 měsíců	A1	Fra, Paříž
S30	M	1 rok	A2+	Fra, Paříž
S31	M	1,5 roku	A2+	Fra, Lyon
S32	M	2 měsíce	A1	Fra, Paříž
S33	M	2 roky	A2+	Fra, Paříž
S34	M	8 měsíců	A2	Fra, Paříž
S35	M	8 měsíců	A1	Fra, Paříž
S36	M	1 rok	A2	Fra, Dijon
S37	M	10 měsíců	A1	Bel, Brusel
S38	M	10 měsíců	A1	Bel, Brusel
S39	M	10 měsíců	A1	Fra, Lille
S40	M	10 měsíců	A1	Fra, Calais
S41	Ž	2 roky	B1	Fra, Lyon
S42	Ž	2 roky	B1	Fra, Dijon
S43	Ž	4 roky	B1+	Fra, Paříž
S44	Ž	3 roky	B1+	Fra, Paříž
S45	Ž	3 roky	B1	Bel, Brusel
S46	Ž	3 roky	B1	Bel, Brusel
S47	M	2 roky	B1	Fra, Aix-en-Provence
S48	M	1,5 roku	B1	Fra, Paříž
S49	M	2 roky	B1	Fra, Paříž
S50	M	2,5 roku	B1	Fra, Paříž

Tabulka 6: Seznam účastníků výzkumu (Fra = Francie, Bel = Belgie)

Realizaci vokálů jsme ve čteném textu hodnotili z hlediska kvality i kvantity. Pro měření jsme používali specializovaný program Praat (Boersma a Weenink 2018). Od každého mluvčího bylo vybráno celkem 8 krátkých a 8 dlouhých vokálů, výběr probíhal náhodně s přihlédnutím k potřebě analyzovat všechny pozice daného vokálu (pozice iniciální, mediální, finální i monosylabická slova) a různé hláskové okolí. Od každého studenta na úrovni A1 až A2+ bylo změřeno 67 vokálů, od studenta s jazykovou znalostí B1/B1+ bylo změřeno 65 vokálů²⁰ (měřeny nebyly diftongy ani vokál [o:], který se vyskytuje jen v přejatých slovech, popř. při emfatickém dloužení).

2.1 KVALITA VOKÁLŮ

Vokály byly měřeny v místě stabilní artikulačně-akustické fáze (nejčastěji střed), zaznamenány byly průměrné frekvenční hodnoty F1 a F2 z několika po sobě následujících formantových bodů. Případné extrémní (odlehlé) hodnoty (z důvodu např. šumu) byly kontrolovány a manuálně korigovány. Za normativní jsme považovali formantová pásma dle monografie Zdeny Palkové (1994), jejichž konkrétní hodnoty uvádíme v teoretické části příspěvku a s nimiž byly naměřené hodnoty komparovány. Při následné evaluaci artikulace vokálů jsme pak přihlíželi k hodnotám F1 a F2 pro francouzské vokály. V analytické části práce prezentujeme vizualizace vokalických trojúhelníků pro krátké a dlouhé vokály zvlášť, a to pro obě skupiny mluvčích (A1 až A2+, B1/B1+), k nim pak připojujeme komentář. V trojúhelníku jsou zahrnuty pouze průměrné hodnoty F1 a F2 (každého vokálu) pro jednotlivé mluvčí.

2.2 KVANTITA VOKÁLŮ

Segmentace vokálů se řídila doporučenými pravidly pro segmentaci hlásek (Machač a Skarnitzl 2009), v případě nejasné hranice hlásek

20 V obou textech se vokál [u:] vyskytoval pouze třikrát, v textu pro skupinu studentů s úrovní B1/B1+ se vokál [e:] vyskytoval v různých pozicích šestkrát.

rozhodovala percepcce. K měření délky jsme opět používali program Praat (Boersma a Weenink 2018), výsledné hodnoty jsou uvedeny v milisekundách.

3 ANALÝZA

3.1 ÚROVNĚ A1/A1+, A2/A2+

3.1.1 Kvalita vokálů

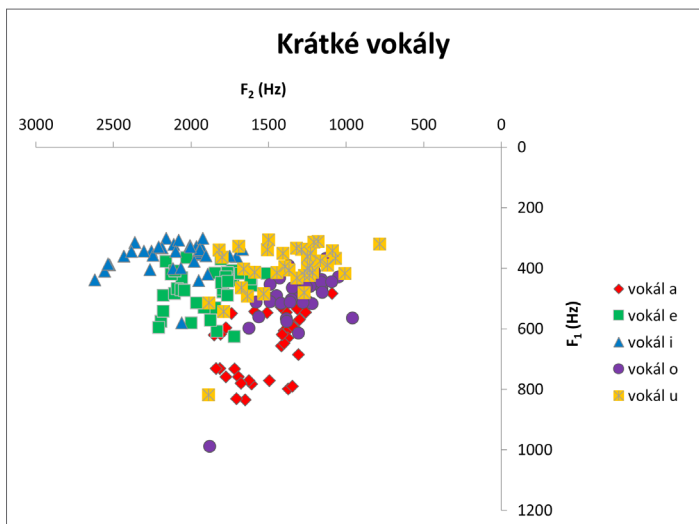
V několika případech došlo u studentů s úrovní A1 až A2+ k záměně jednotlivých vokálů (*ubytování* × *abytování*, *do* × *da*, *krásný* × *krásné*), a přestože záměny nebyly časté, vyskytovaly se frekventovaněji než u studentů vyšší jazykové úrovně. Percepčně jsme zaznamenali dloužení (a to krátkých i dlouhých vokálů) zejména ve finální pozici, což mohlo mít mj. vliv i na kvalitu. V některých případech vokály působily příznakově (nedbale artikulované), což percepčně přispívalo k větší míře cizího akcentu, nijak to ovšem nebránilo porozumění.

Z analýzy měření vokalických formantů, jež prezentujeme v grafech 1 a 2 (zvlášť pro krátké a dlouhé vokály), lze zaznamenat vyšší hodnoty F_2 , jež odpovídají spíše hodnotám pro francouzské vokály. Taktéž byla odhalena tendence ke splývání jednotlivých formantových pásem (v případě některých mluvčích lze hovořit i o centralizaci), což má za následek nedostatečné kvalitativní odlišování jednotlivých vokálů, a řeč tak může působit nedbale (což bylo potvrzeno i percepčně).

Při bližším srovnání formantových hodnot vokálů frankofonních studentů s hodnotami formantových pásem pro češtinu lze konstatovat problematickou výslovnost zejména u vokálů [a] a [u]. Výslovnost českého vokálu [a] se u frankofonních mluvčích blíží výslovnosti francouzského otevřeného [a] – potvrzují to zejména hodnoty F_2 . Také u vokálu [u] byly u všech studentů zaznamenány vyšší hodnoty F_2 , než stanovuje české normativní pásmo (hodnoty odpovídají francouzskému zavřenému [y]). Rovněž výslovnost českého [ɛ] byla u některých studentů ovlivněna francouzským [e], čemuž opět odpo-

vídají vyšší hodnoty F_2 . Percepčně se tak tento vokál může českému posluchači jevit jako spíše zavřenější (tzv. moravské) *e*.

Formantové hodnoty vokálů [i] a [o] českým normativním pásmům odpovídaly (pouze u vokálu [o] byla u jednoho studenta naměřena extrémní hodnota, jak lze vidět v grafu 1). U vokálu [i] jsou opět hodnoty F_2 vyšší, než je tomu u českých mluvčích. Aktuální průměrné hodnoty druhého formantu vokálu [i] se pohybují kolem 2 000 Hz (Skarnitzl a Volín 2012, 8). Vokál realizovaný frankofonními mluvčími je tak opět zavřenější a odpovídá spíše výslovnosti ve francouzštině. Přesto však, jak bylo řečeno výše, tato realizace (stejně jako v případě ostatních vokálů) nezpůsobuje nepochopení.

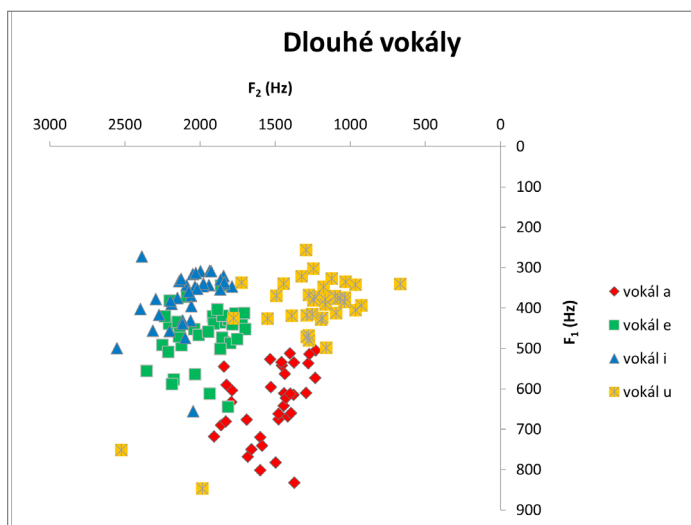


Graf 1: Vokální trojúhelník pro krátké vokály, jazyková úroveň A1 až A2+ (u každého studenta byla hodnota formantů F_1 a F_2 pro daný vokál aritmeticky zprůměrována a zaokrouhlena na dvě desetinná místa)

U výslovnosti dlouhých českých vokálů můžeme taktéž vysledovat znatelný vliv francouzštiny, a to zejména u vokálu [a:], jehož formantové hodnoty F_2 směřovaly k francouzskému [a]. Také výslovnosti českého vokálu [ɛ:] byla u frankofonních mluvčích ovlivněna

francouzským [e]. Vysoké hodnoty F_2 odpovídající francouzským vokálům byly naměřeny i u vokálu [u:]. U dvou studentů se u tohoto vokálu vyskytly extrémní hodnoty, které se podle posledních výzkumů objevují taktéž při nedbalé mluvě rodilých mluvčích.⁽²¹⁾

Vokál [i:] se svými hodnotami vešel do širokých referenčních pásem českých vokálů a na rozdíl od krátkého [ɪ] hodnoty formantů odpovídaly i aktuálním datům naměřeným u českých mluvčích. Výslovnost dlouhého [i:] byla až na výjimky poměrně stabilní.



Graf 2: Vokální trojúhelník pro dlouhé vokály, jazyková úroveň A1 až A2+ (u každého studenta byla hodnota formantů F_1 a F_2 pro daný vokál aritmeticky zprůměrována a zaokrouhlena na dvě desetinná místa)

3.1.2 Kvantita vokálů

Jak bylo řečeno v teoretické části, kvantita vokálů má v češtině na rozdíl od francouzštiny distinktivní funkci, proto je v češtině důležité přesné rozlišování dlouhých a krátkých vokálů. Ve francouzštině je však nutné kvantitu dodržovat také, a to z důvodu rytmického prů-

21 Výzkum vokálů u českých politiků (Kučera 2023).

běhu promluvy (francouzské vokály jsou delší v přízvučné slabice, tj. v poslední slabice rytmické skupiny).

Výsledky výzkumu kvantity u skupiny frankofonních studentů jazykové úrovně A1 až A2+ ukazuje tabulka 7. Pro každý vokál je uvedena průměrná hodnota od všech studentů, a to v různých pozicích ve slově, zaznamenána je i celková průměrná hodnota daného vokálu. U každé hodnoty uvádíme taktéž směrodatnou odchylku, jež je v některých případech extrémně vysoká, čímž se potvrzují velké rozdíly mezi jednotlivými studenty. V tabulce pracujeme s průměrnými hodnotami, neboť mohou naznačit tendence ve výslovnosti vokálů. Percepčně jsme zaznamenali dloužení u dlouhých i krátkých vokálů, a to zejména ve finálních pozicích, naměřené hodnoty touto zjištění rovněž odpovídají.

	[a]	[a:]	[ɛ]	[ɛ:]	[ɪ]	[i:]	[o]	[u]	[u:]
Iniciální pozice	87,95	X	74,03	X	86,82	X	X	92,96	X
Směrodatná odchylka	23,36	X	17,44	X	37,12	X	X	43,66	X
Mediální pozice	90,15	110,46	77,20	104,31	77,44	98,76	83,40	66,76	133,91
Směrodatná odchylka	32,74	50,13	23,75	49,52	44,93	47,10	34,04	24,15	60,18
Finální pozice	144,94	138,78	116,52	161,85	129,61	147,98	144,97	131,44	X
Směrodatná odchylka	70,89	62,73	59,97	89,46	57,50	82,40	59,45	66,16	X
Monosylabická slova	96,06	112,74	91,75	160,77	X	X	88,99	87,29	X
Směrodatná odchylka	42,75	59,82	72,79	84,76	X	X	30,68	66,90	X
Celkový průměr	104,75	118,34	88,33	125,64	99,61	123,55	92,56	104,73	133,91
Směrodatná odchylka	51,60	58,41	46,39	72,02	53,94	71,60	42,53	62,46	60,18

Tabulka 7: Průměrné hodnoty jednotlivých vokálů
u studentů jazykové úrovně A1 až A2+ (hodnoty v ms)

Při porovnání naměřených hodnot s aktuálními normativními hodnotami pro české vokály lze konstatovat, že frankofonní mluvčí všechny české vokály dlouží, a to krátké i dlouhé. Výjimkou je vokál [a:], jehož hodnoty odpovídají hodnotám pro české [a:], ve finální pozici bylo však jeho dloužení taktéž zaznamenáno. Naopak extrémní hodnoty trvání byly naměřeny u vokálů [a] a [u]. Také trvání [ɪ] je u frankofonních mluvčích v průměru delší než hodnota pro [i:] u českých mluvčích. Tendence k dloužení všech vokálů byla zaznamenána nejen ve finální pozici, ale taktéž v mediální pozici v poslední slabice, jež je ve francouzštině nositelkou přízvuku. Lze tedy na realizaci vokalické kvantity v češtině potvrdit vliv negativního transferu z francouzštiny.

Jako velice problematické se jeví adekvátní odlišení krátkého a dlouhého vokálu, které je pro češtinu klíčové. Naměřené hodnoty neodpovídají hodnotám českých rodilých mluvčích: vokál [a:] je pouze o 13 % delší než [a],⁽²²⁾ [ɛ:] je o 42 % delší než [ɛ], [i:] o 24 % delší než [ɪ], [u:] o 29 % delší než [u]. Z analýzy vyplývá, že nejlépe je z hlediska kvantity odlišena dvojice [ɛ]/[ɛ:], rozlišení dvojice [ɪ]/[i:] se pak nejvíce blíží reálnému rozlišení u rodilých mluvčích.

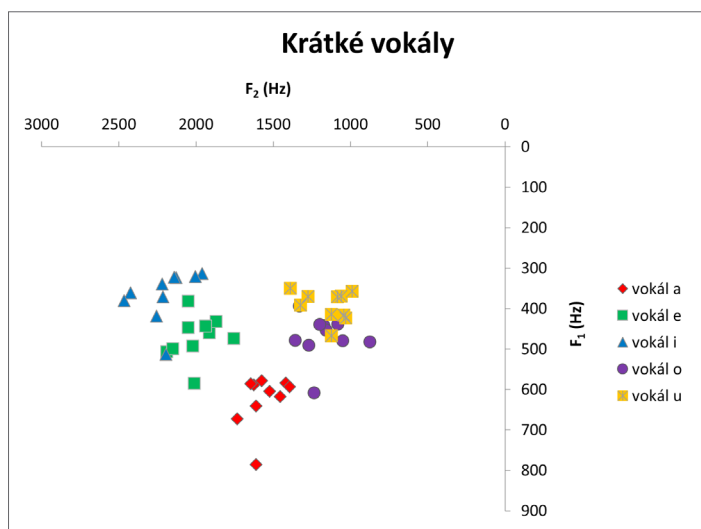
3.2 ÚROVEŇ B1/B1+

3.2.1 Kvalita vokálů

Percepčně – až na několik málo výjimek, při kterých došlo k záměně jednotlivých vokálů (př. *přijedete* × *přejedete*) – byla kvalita vokálů v pořádku a jednotlivé vokály nebyly u studentů vyšší jazykové úrovně zaměňovány ani nepůsobily příznakově.

Výsledky analýzy měření vokalických formantů demonstrujeme v grafech 3 a 4 (pro krátké a dlouhé vokály zvlášť).

22 U českých rodilých mluvčích je u vokálu [a]/[a:] rozdíl až 100 % (Skarnitzl, Šturm a Volín 2016, 51–52).

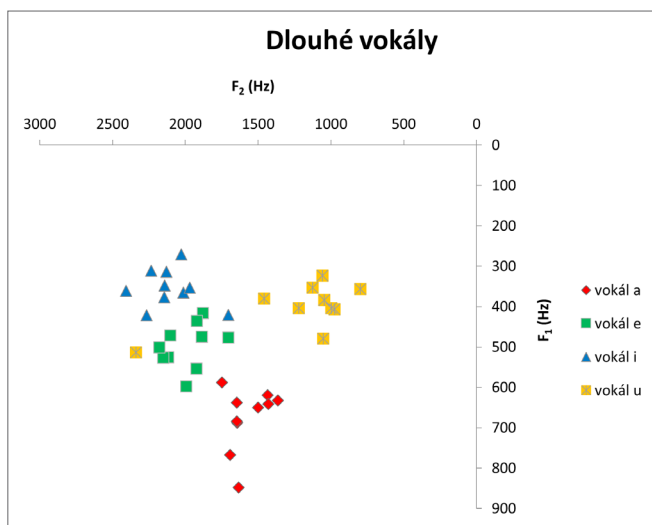


Graf 3: Vokální trojúhelník pro krátké vokály, jazyková úroveň B1/B1+ (u každého studenta byla hodnota formantů F_1 a F_2 pro daný vokál aritmeticky zprůměrována a zaokrouhlena na dvě desetinná místa)

Naměřené průměrné hodnoty vokálních formantů krátkých vokálů (graf 3) většinou odpovídají normativním pásmům, jež jsou pro češtinu relativně široká. Žádné extrémní hodnoty u jednotlivých mluvčích zachyceny nebyly. Nejvíce odchylek bylo detekováno u hodnot F_2 (u vokálů [ɛ] byla zaznamenána tendence k výslovnosti francouzského polozavřeného [e], popř. českého [i:]), u vokálu [ɪ] byly v případě některých mluvčích opět naměřeny hodnoty odpovídající spíše vokálu [i:], tj. formantovým hodnotám francouzského [i]).

Výslovnost českého vokálu [a] je u studentů s úrovní B1/B1+ zavřenější, formantové hodnoty se prolínají s normativními hodnotami vokálu [ɛ].

Z grafu je také patrná tendence ke splývání formantových pásem u zadních vokálů. Je nutno podotknout, že podobné výsledky se objevují i v současných studiích zaměřených na české mluvčí (Kopečková 2022).



Graf 4: Vokální trojúhelník pro dlouhé vokály, jazyková úroveň B1/B1+ (u každého studenta byla hodnota formantů F_1 a F_2 pro daný vokál aritmeticky zprůměrována a zaokrouhlena na dvě desetinná místa)

Formantové hodnoty dlouhých vokálů se od referenčních pásem liší více než krátké, a to zejména hodnotami F_2 (posun výslovnosti nízkého vokálu [a:] k francouzskému [a] a středovému [ɛ:]). Naměřeno bylo také několik extrémních hodnot – u vokálu [u:] byly naměřeny hodnoty F_2 : 2 459,14 Hz; 2 167,11 Hz a 2 392,63 Hz, které se ale vyskytují, jak bylo zmíněno výše, i v promluvě rodilých mluvčích češtiny. Další extrémní hodnoty byly naměřeny u vokálu [i:], a to u slov *zaměstnání* a *zajímá*, hodnoty odpovídají střednímu vokálu [a:].

Ačkoliv se u sledovaných mluvčích úrovně B1/B1+ neobjevují (až na výjimky) výraznější odchylky a výsledná data odpovídají referenčním pásmům pro české vokály, lze u studentů pozorovat určité tendence k vyšším hodnotám F_2 , především u předních vokálů. Zde je patrný vliv realizace vokálů ve francouzštině, které mají obecně vyšší průměrné hodnoty F_2 , než je tomu v češtině.

Výše uvedené grafy tak dokládají percepční dojem, že při artikulaci vokálů nedochází z hlediska jejich kvality k odchylkám tak často

jako v případě nižší úrovně, což hodnotíme pozitivně, neboť pak ne-nastává problém s neporozuměním a projev na posluchače nepůsobí ani příznakově.

3.2.2 Kvantita vokálů

Výsledky analýzy kvantity vokálů u skupiny frankofonních studentů jazykové úrovně B1/B1+ prezentujeme v tabulce 8. Pro každý vokál je uvedena průměrná hodnota od celkového počtu 10 studentů, a to v různých pozicích ve slově, zaznamenána je i celková průměrná hodnota daného vokálu (u každé hodnoty zmiňujeme rovněž směrodatnou odchylku, jež je opět poměrně vysoká). Percepčně se u studentů objevovalo dloužení vokálů (krátkých i dlouhých), a to zejména ve finálních pozicích, což naměřené hodnoty rovněž potvrdily.

	[a]	[a:]	[ɛ]	[ɛ:]	[ɪ]	[i:]	[o]	[u]	[u:]
Iniciální pozice	61,63	X	103,68	X	X	X	64,40	69,94	X
Směrodatná odchylka	12,53	X	26,83	X	X	X	19,70	17,97	X
Mediální pozice	80,07	110,89	74,05	94,01	72,12	78,95	69,28	71,32	111,91
Směrodatná odchylka	22,06	31,75	27,30	24,99	19,85	28,67	17,60	18,30	41,37
Finální pozice	96,31	138,80	98,79	123,77	97,35	115,41	83,22	101,52	X
Směrodatná odchylka	28,67	48,61	35,26	46,04	42,89	36,59	19,98	31,62	X
Monosylabická slova	55,43	91,50	68,59	X	80,18	X	69,39	95,55	X
Směrodatná odchylka	13,77	39,21	31,05	X	44,32	X	22,75	25,41	X
Celkový průměr	73,36	115,44	82,58	113,85	80,23	97,18	71,57	81,56	111,91
Směrodatná odchylka	25,92	40,42	33,45	42,64	35,26	37,59	21,28	27,09	41,37

Tabulka 8: Průměrné hodnoty jednotlivých vokálů pro skupinu 10 studentů jazykové úrovně B1/B1+ (hodnoty v ms)

Při porovnání průměrných hodnot trvání českých vokálů lze opět (stejně jako u první skupiny s nižší jazykovou úrovní) konstatovat obecnou tendenci frankofonních studentů k prodloužení většiny českých vokálů, a to krátkých i dlouhých (prodloužení bylo zaznamenáno i percepčně) – nejvíce však jsou prodlouženy přední vokály [ɛ] a [ɪ]. Nejdelší hodnoty trvání vokálů byly naměřeny ve finální pozici, a to u všech vokálů, což značí interferenci z francouzštiny (u vokálu [ɛ] byla ovšem naměřena extrémní hodnota také v iniciální pozici).

Hodnoty, jež jsou uvedeny v tabulce 8 a odpovídaly aktuálním datům českých mluvčích (tabulka 5), byly následující: délka vokálu [a] v iniciální pozici, délka vokálu [a:] v mediální pozici, taktéž celková průměrná hodnota vokálu [a:] a délka vokálu [ɛ:] v mediální pozici.

Zaznamenány byly také hodnoty, jež naznačují nepatrné krácení vokálů, a to v monosylabických slovech u krátkého a dlouhého vokálu [a], [a:] (jednalo se konkrétně o tato slova: *a, jak, já*). Podobná tendence se v první skupině s nižší jazykovou úrovní nevyskytovala vůbec.

Pro náležité odlišení krátkých a dlouhých vokálů je v češtině důležitý jejich poměr. Zjištěné hodnoty – [a:] o 57 % delší než [a], [ɛ:] o 37 % delší než [ɛ], [i:] o 21 % delší než [ɪ], [u:] o 37 % delší než [u] – neodpovídají hodnotám českých rodilých mluvčích. Jelikož frankofonní studenti krátké české vokály prodlouží, stírá se jejich adekvátní odlišení od dlouhých vokálů, což může vést k jejich záměně. Z analýzy vyplývá, že nejlépe z hlediska kvantity byl u frankofonních studentů realizován nízký střední vokál [a], nejlépe je také odlišena dvojice [a]/[a:] (což je typické i pro české mluvčí).

ZÁVĚR

Porovnáním obou skupin frankofonních mluvčích můžeme při realizaci českých vokálů detekovat vliv negativního transferu (tzv. interference) z mateřského jazyka, který sice s vyšší úrovní komunikační kompetence slábne, ale stále výslovnost vokálů ovlivňuje (forman-

tové hodnoty F_2 jsou u obou skupin vyšší a odpovídají spíše hodnotám pro francouzské vokály). Realizace vokálů je u druhé skupiny stabilnější, naměřené hodnoty více odpovídají českým normativním pásmům.

Kvantita vokálů byla problematická u obou sledovaných skupin. Analýza prokázala nedostatečné rozlišování krátkých a dlouhých vokálů, což může v promluvě vést až k jejich záměně a následně k nepochopení (zejména při dialogu s dalšími cizinci studujícími češtinu). Na základě srovnání obou sledovaných skupin nelze tvrdit, že by studenti s vyšší komunikační kompetencí byli v odlišování jednotlivých krátkých a dlouhých vokálů úspěšnější (odlišují lépe vokály [a]/[a:], ale vokály [ɛ]/[ɛ:] a [ɪ]/[i:] od sebe naopak lépe rozlišovala skupina s jazykovou úrovní A1 až A2+ podle SERR). V obou skupinách docházelo k dloužení krátkých i dlouhých vokálů (u skupiny s nižší jazykovou úrovní byly naměřeny extrémní délky trvání), a to zejména ve finální pozici (případně v mediální pozici v poslední, tj. přízvučné, slabice), což je zjevně ovlivněno interferencí z mateřského jazyka.

Podle prezentované analýzy realizace českých vokálů u frankofonních studentů by měl patřit nácvik české vokalické kvantity k dlouhodobým úkolům pro všechny cizojazyčné mluvčí a měla by mu být ve výuce češtiny pro cizince věnována náležitá pozornost. Kvantita vokálů bývá totiž problémem mluvčích téměř ze všech jazykových oblastí (např. i ze Slovenska, neboť slovenština se na rozdíl od češtiny řídí tzv. morovým principem – nemohou po sobě následovat dvě dlouhé slabiky; v ruštině či ukrajinštině činí kvantita vokálů problém v mluveném i psaném projevu; srov. Hradilová 2020, 94–96).⁽²³⁾ Rodilý mluvčí češtiny navíc v různých typech textů (v SMS zprávách, příležitostně i v e-mailech, na dresech sportovců či v názvech webových stránek) ignoruje diakritická znaménka, tedy i značení vokálové

23 V ruštině i ukrajinštině je kvantita vázána na přízvuk a přenášení tohoto principu do češtiny je zdrojem chyb jak ve výslovnosti (přízvuk je kladen na vokál označený délkou, ne na první slabiku, ev. na další liché slabiky v případě vedlejšího přízvuku), tak v písmu, kdy je kvantita zaznamenána ve špatné pozici.

kvantity, což může negativně ovlivnit mluvený projev cizojazyčných studentů a může to být pro ně značně matoucí.

Mgr. Pavla Poláchová, Ph.D.

Centrum jazykového vzdělávání

Letní škola slovanských studií

Filozofická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Křížkovského 512/10, 771 80 Olomouc

pavla.polachova@upol.cz



LITERATURA

- Billières, Michel. 2014. „Les voyelles en français.“ <https://www.verbotonale-phonetique.com/>, <https://www.verbotonale-phonetique.com/voyelles-francais/> (přístup 7. 10. 2023).
- Bláha, Ondřej, Svobodová, Jindřiška et al. 2018. *Současná jazyková situace na Moravě a ve Slezsku*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Boersma, Paul a Weenink, David. 2018. *Praat: doing phonetics by computer*, Verze 6.0.40, <http://www.praat.org/> (přístup 7. 10. 2023).
- Carton, Fernand. 1974. *Introduction à la phonétique du français*. Paris: Bordas.
- Celce-Murcia, Marianne et al. 2010. *Teaching Pronunciation. A Course Book and Reference Guide*. New York: Cambridge University Press.
- Confortiová, Helena. 2009. „Význam výslovnosti při výuce češtiny jako cizího jazyka.“ *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka 2007–2009*. Ed. Kateřina Hlínová. Praha: Akropolis, s. 11–15.
- Detey, Sylvain et al. 2010. *Les variétés du français parlé dans l'espace franco-phone*. Paris: Ophrys.
- Dohalská, Marie a Schulzová, Olga. 2003. *Fonetika francouzštiny*. Praha: Karolinum.
- Dosoudilová, Markéta. 2015. *Postoje rodilých mluvčích ke komunikaci s česky mluvícími cizinci se zaměřením na vnímání závažnosti jazykových nedostatků*. Bakalářská práce. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Dufeu, Bernard. 2008. „L'Importance de la prononciation dans l'apprentissage d'une langue étrangère.“ *Franc parler*, <https://www.psychodramaturgie.org/upload/Importance%20de%20la%20prononciation.%20Franc-parler.pdf> (přístup 7. 10. 2023).
- Fraser, Helen. 2000. *Coordinating Improvements in Pronunciation Teaching for Adult Learners of English as a Second Language*. <https://helenfraser.com.au/wp-content/uploads/ANTA-REPORT-FINAL.pdf> (přístup 7. 10. 2023).
- Guilbault, Christian. 2023. „Trapèze vocalique du français.“ <http://www.sfu.ca/fren270/Phonetique/trapze.htm> (přístup 7. 10. 2023).
- Hála, Bohuslav. 1960. *Fonetické obrazy hlásek*. Praha: SPN.

- Hedbávná, Barbora, Janoušková, Jana a Veroňková, Jitka. 2009. „Výslovnost češtiny u cizinců – poznámky k metodám výuky.“ *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka 2007–2009*. Ed. Kateřina Hlínová. Praha: Akropolis, s. 27–34.
- Hradilová, Darina. 2016. „Několik poznámek k tomu, co žáci postrádají ve výuce českého jazyka.“ *Didaktické studie* 8(2), s. 38–51.
- Hradilová, Darina. 2020. *Role rodilého mluvčího v cizojazyčné komunikaci*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Hradilová, Darina. 2022. „Mluvení – podceňovaná komunikační dovednost.“ *Didaktické studie* 14(2), s. 29–47.
- Kopečková, Michaela. 2022. *Mluvní vzory v hlavním televizním zpravodajství*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Krashen, Stephen D. 2002. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. https://www.sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf (přístup 7. 10. 2023).
- Krčmová, Marie. 2008. *Fonetika a fonologie*. https://is.muni.cz/elportal/estud/ff/pso9/fonetika/tisk_2009/Fonetika_a_fonologie_logo.pdf (přístup 7. 10. 2023).
- Krčmová, Marie. 2009. *Úvod do fonetiky a fonologie pro bohemisty*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Kučera, Jakub. 2023. *Analýza mluvního projevu současných českých politiků*. Bakalářská práce. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Lauret, Bertrand. 2007. *Enseigner la prononciation : questions et outils*. Paris: Hachette.
- Léon, Pierre et al. 2009. *Phonétique du FLE*. Paris: Armand Colin.
- Léon, Pierre. 2012. *Phonétisme et prononciations du français*. Paris: Armand Colin.
- Machač, Pavel a Skarnitzl, Radek. 2009. *Fonetická segmentace hlásek*. Praha: Epocha.
- Maurová Paillereau, Nikola. 2015. *Perception et production des voyelles orales du français par des futures enseignantes tchèques de Français Langue Etrangère*. Disertační práce. Paris: Université de la Sorbonne Nouvelle.
- Miličková, Ladislava. 1997. „Le parler français en Belgique – II.“ *Études Romanes de Brno* 27(L18), s. 53–60.

- Paillereau, Nikola a Chládková, Kateřina. 2019. „Spectral and Temporal Characteristics of Czech Vowels in Spontaneous Speech.“ *Acta Universitatis Carolinae: Philologica 2, Phonetica Pragensia*, s. 77–95.
- Paldusová, Michaela. 2021. „Jak učit výslovnost.“ <https://mluvimcesky.cz/>, <https://mluvimcesky.cz/jak-ucit-vyslovnost/> (přístup 7. 10. 2023).
- Palková, Zdena. 1994. *Fonetika a fonologie češtiny*. Praha: Karolinum.
- Poláchová, Pavla. 2023. *Chyby ve výslovnosti češtiny u frankofonních studentů*. Disertační práce. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Skarnitzl, Radek, Šturm, Pavel a Volín, Jan. 2016. *Zvuková báze řečové komunikace*. Praha: Karolinum.
- Skarnitzl, Radek a Volín, Jan. 2012. „Referenční hodnoty vokálních formantů pro mladé dospělé mluvčí standardní češtiny.“ *Akustické listy* 18(1), s. 7–11.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky (SEERR)*. 2002. „Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme.“ <https://www.msmt.cz/>, <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky> (přístup 7. 10. 2023).
- Šebesta, Karel. 2005. *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum.
- Štěpáník, Stanislav a Vlčková-Mejvaldová, Jana. 2018. *Cvičebnice výslovnosti češtiny nejen pro školní výuku*. Plzeň: Fraus.
- Štěpánová, Veronika. 2019. *Vývoj kodifikace české výslovnosti*. Praha: Academia.
- Veroňková, Jitka. 2012. „Nahrávání – nedoceněný pomocník při výuce češtiny pro cizince.“ *Nová čeština doma a ve světě* (1), s. 75–91.
- Vlčková-Mejvaldová, Jana. 2006. *Prozodie, cesta i mříž porozumění*. Praha: Karolinum.
- Volín, Jan a Skarnitzl, Radek. 2018. *Segmentální plán češtiny*. Praha: Univerzita Karlova.

INTEGRACE ŘEČOVÝCH DOVEDNOSTÍ V TESTOVÁNÍ ČEŠTINY PRO CIZINCE

VLADIMÍRA PECHOVÁ

INTEGRATION OF LANGUAGE SKILLS IN CZECH LANGUAGE TESTING

The integration of language skills as an integral part of the everyday communication is reflected in modern methods of teaching second language. However, many high-stakes language exams still assess language skills separately. To reflect modern trends, an integrated listening-to-writing task was included in the end-of-course exams of Czech at the Institute of Language and Preparatory Studies, Charles University in Prague. Passing this exam and getting a certificate of language proficiency allow students to apply for Czech public universities and study in Czech. In this paper the content, construct and decision to include integrated task in the exam will be discussed from an experience based perspective.

Keywords: Czech Language Exams; Integration of Language Skills; Integrated Task; Listening-to-Writing Task; Level B1 and B2 of the CEFR; Rating Criteria

ÚVOD

Moderní výuka cizích jazyků v České republice je zakořeněna v komunikačním pojetí a v zaměření na nácvik komunikačních kompetencí. Současná výuka češtiny pro cizince v souladu se *Společným evropským referenčním rámcem pro jazyky* (dále SERRJ) chápe komunikační kompetenci jako jednu z cílových kompetencí (CEFR 2002). Jádrem komunikační kompetence jsou řečové dovednosti, které můžeme považovat jednak za cíl a jednak za prostředek k dosahování komunikačního cíle (Šebestová, Najvar a Janík 2011).

V komunikaci téměř vždy uplatňujeme více řečových dovedností nebo řečových činností (jak je používáno v CEFR CV 2020; dále jen

řečové dovednosti) současně, a proto se jejich integrace stává čím dál častěji součástí výuky. Avšak i přesto, že jsou v reálných komunikačních situacích řečové dovednosti propojeny a metodika výuky češtiny pro cizince si uvědomuje potenciál i důležitost integrovaných zadání, mnoho jazykových zkoušek tuto skutečnost nereflektuje a stále testuje čtení, poslech, psaní i mluvení odděleně.⁽¹⁾

V zahraničí je problematika integrace řečových dovedností v jazykovém vzdělávání i testování už několik dekád předmětem odborného zájmu a testová zadání integrující například čtení a psaní jsou součástí jazykových zkoušek pro veřejnost (např. zkouška Cambridge Assessment English B1 Preliminary, dříve známá jako PET, C1 Advanced nebo C2 Proficiency)⁽²⁾ nebo ještě častěji ve zkouškách pro specifické účely (např. Academic Skills Test na katedře Anglické aplikované lingvistiky na ELTE University v Budapešti⁽³⁾ nebo zkoušky z angličtiny pro udělování víz poskytované Trinity College London).⁽⁴⁾

V návaznosti na proměny výukových metod češtiny pro cizince i testovacích metod v zahraničí také metodika češtiny pro cizince reflektuje tendenci zařazovat integrovaná zadání do některých testů. Při řešení takových zadání musí studenti zapojit více řečových dovedností současně, například písemně nebo ústně sumarizovat vyslechnutý nebo přečtený text. Konstrukt zkoušek obsahující tato integrovaná zadání tak proměňuje dosavadní způsob ověřování jazykové způsobilosti studentů nebo kandidátů.

Příkladem je Ústav jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy (dále ÚJOP UK), který v roce 2020 nahradil v souvislosti se specifickými podmínkami během pandemie Covid-19 do té doby používanou podobu závěrečných zkoušek. Původní zkouška byla rozdělena

1 Některé zkoušky testují odděleně také jazykovou kompetenci formou lexikálně-gramatického testu.

2 Více o testech viz <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests>.

3 Osobní komunikace – Gyula Tankó (associate professor), dohledatelné na <http://deal.elte.hu/pages/examinations.html>.

4 Blíže viz <https://www.trinitycollege.com/qualifications/SELT>.

na pět subtestů (čtyři podle řečových dovedností a pátý lexikálně-gramatický test), do nové podoby bylo zařazeno integrované zadání. Zprvu jen jako dočasné řešení, posléze jako nový formát Závěrečné zkoušky v ročních přípravných programech.

1 JAZYKOVÉ ZKOUŠKY Z ČEŠTINY PRO CIZINCE NA ÚJOP UK

Jazykové testování je jednou z oblastí vědeckého výzkumu realizovaného na ÚJOP UK, který je členem Asociace jazykových zkušebních institucí v Evropě (ALTE).⁽⁵⁾ Plné členství (*full membership*) je podmíněno vysokou kvalitou zkoušek, která je podložena dodržováním minimálních standardů kvality ALTE⁽⁶⁾ zahrnujících všechny fáze testování a je monitorována prostřednictvím kontrolních auditů. Úspěšný audit ALTE je podmínkou pro udělení značky kvality Q-mark.

ÚJOP UK nabízí několik typů standardizovaných zkoušek z češtiny pro nerodilé mluvčí: Certifikovaná zkouška z češtiny pro cizince (CCE– A1 až C1), Certifikovaná zkouška z češtiny pro mládež (CCE na úrovni A1 a A2), Zkouška z reálií a češtiny pro účely udělování státního občanství ČR (ZKOBČ) nebo Zkouška z češtiny pro účely přijímacího řízení na lékařské fakulty UK (ZKLF).⁽⁷⁾ Vývoj standardizovaných zkoušek, jejich tvorbu, pilotáž, organizaci, evaluaci a metodickou koordinaci zajišťuje Výzkumné a testovací centrum.

1.1 ZÁVĚREČNÁ ZKOUŠKA Z ČEŠTINY PRO CIZINCE

Jednou ze standardizovaných zkoušek vyvíjených Výzkumným a testovacím centrem je také Závěrečná zkouška z češtiny. Jedná se o neveřejnou zkoušku určenou pouze studentům ÚJOP UK, kteří navštěvují některý z typů intenzivních dvousemestrálních přípravných kurzů ke

5 Více o členství zde <https://www.alte.org/Our-Full-Members>.

6 Více o standardech kvality ALTE na <https://www.alte.org/Setting-Standards>.

7 Detailní informace na <https://ujop.cuni.cz/UJOP-9.html>.

studiu na vysoké škole. Kromě velmi intenzivní jazykové výuky jsou součástí přípravných kurzů rovněž odborné předměty v češtině, jejichž volba závisí na zvoleném oboru studia. Cílem výuky je připravit studenty na přijímací zkoušky na české vysoké školy a následné studium v češtině.

Závěrečná zkouška z češtiny byla vyvinuta na úrovních B1 a B2 dle SERRJ. Studenti, kteří úspěšně složí všechny její části, získají osvědčení o dosažení úrovně B1, nebo B2. Tato osvědčení o jazykové způsobilosti uznává více než 80 fakult českých veřejných vysokých škol.⁽⁸⁾ Jak v případě úrovně B1, tak B2 se jedná o komplexní jazykovou zkoušku skládající se z 5 subtestů, z nichž čtyři testují řečové dovednosti a pátý subtest je lexikálně-gramatický. Až do roku 2019 Závěrečná zkouška testovala jednotlivé řečové dovednosti odděleně, od roku 2020 byly některé dovednosti integrovány.

Profil cílové skupiny, pro kterou je Závěrečná zkouška určena a kterou každoročně tvoří zhruba 500 studentů, je velmi specifický nejen vysokou motivací uspět u zkoušky z češtiny a následně u přijímacích zkoušek, ale také dalšími charakteristikami. Většinou se jedná o studenty ve věku 18–20 let, kteří právě dokončili střední školu, jsou to slovanští rodilí mluvčí, nebo pochází ze slovansky mluvícího prostředí, nejčastěji Ukrajinci, Rusové, Bělorusové, Kazaši nebo Srbové či Bosňané. V menší míře jsou pak mezi studenty zastoupeni Číňané, Vietnamci nebo studenti z Blízkého Východu.

2 ZMĚNA FORMÁTU ZKOUŠKY: INTEGROVANÁ ÚLOHA JAKO SOUČÁST JAZYKOVÉ ZKOUŠKY

Důvodů, proč došlo v roce 2020 ke změně formátu Závěrečné zkoušky, bylo několik. Tím prvním byla pandemie Covid-19, která prakticky ze dne na den změnila podmínky konání zkoušky. Po zkušenostech

8 Celkový seznam fakult lze nalézt na https://arche.is.cuni.cz/images/zkousky/CCE_VS_uznavajici.pdf.

s testováním během pandemie Covid-19 přibýlo přesvědčení o výhodách a potřebě integrace řečových dovedností nejen ve výuce jazyka, ale právě i v jeho testování.

Jak už bylo zmíněno, uprostřed letního semestru v roce 2020 přerušila pandemie nejen výuku ve většině typů kurzů na ÚJOP, ale také kvůli přísným hygienickým omezením znemožnila organizaci zkoušek. Zatímco výuka se poměrně rychle přesunula do on-line prostředí, zkoušky původně vyvinuté pouze pro prezenční formu vyžadovaly časově náročnější úpravy, a proto se téměř všechny dočasně zastavily.

Pozastavení ovšem nepřicházelo u Závěrečné zkoušky v úvahu. Na jejím složení bylo závislých několik set zahraničních studentů v intenzivních kurzech, kteří potřebovali osvědčení o jazykové způsobilosti kvůli studiu na vysoké škole. Z těchto objektivních důvodů bylo nutné zkoušku realizovat v on-line podobě a také ji podle toho vhodně upravit. Bylo potřeba studenty v rámci možností otestovat tak, aby osvědčení o úrovni jazykové způsobilosti skutečně odpovídalo jejich jazykové úrovni. S respektem k omezením on-line prostředí, ale také se snahou o využití možností, které nabízí, bylo rozhodnuto upustit od dosavadního rozdělení zkoušky na subtesty prověřující odděleně jednotlivé řečové dovednosti. Zkouška byla upravena tak, že část studentů byla prostřednictvím video hovoru testována z mluvení a pak pomocí platformy Moodle řešila zadání, ve kterém byl integrovaný poslech a psaní. Studenti nejdříve poslouchali dva krátké monology, dělali si poznámky a nakonec napsali text, ve kterém dané promluvy shrnuli a porovnali. Takový typ zadání se v daném momentu jevil jako ideální k dostatečnému posouzení úrovně studentů. Část studentů nakonec mohla díky uvolnění některých hygienických opatření skládat stejné subtesty ve velmi malých skupinách prezenčně.

V následujícím akademické roce probíhala zkouška vzhledem k pokračující pandemii rovněž kombinovaně, tedy prezenčně i on-line, ale na základě požadavku na její větší komplexnost se do ní vrátil subtest čtení a gramaticko-lexikální test (tabulka 2).

2.1 INTEGRACE ŘEČOVÝCH DOVEDNOSTÍ VE VÝUCE

JAKO VÝCHODISKO PRO TESTOVÁNÍ

Jak už bylo zmíněno v úvodu, opodstatnění integrace řečových dovedností ve výuce i v testování je akcentováno v mnoha publikacích významných lingvodidaktiků a jazykových testerů (Cumming 2013; Kumaravadivelu 2003; Gebril a Plakans 2013). Integrace řečových dovedností odpovídá mnohem lépe povaze komunikace v běžných životních situacích než jejich umělá separace v jazykové výuce. Bez empirické podpory jsou řečové dovednosti vyučovány izolovaně spíše z logistických než z logických důvodů a děje se to hlavně proto, že toto rozdělení usnadňuje administrativu, tvorbu kurikula nebo výukových materiálů a snižuje časovou náročnost (Kumaravadivelu 2003).

Tvůrci kurikulárních nebo učebních materiálů často obhajují izolovanou výuku jednotlivých dovedností tím, že je konkrétní dovednost spojována s určitými strategiemi učení (strategie pro čtení, poslech apod.). Kumaravadivelu (2003) ale vidí toto spojování jako zavádějící a upozorňuje na to, že mnohé strategie – například selektivní pozornost, sebehodnocení, analyzování nebo syntetizování – jsou využitelné napříč všemi dovednostmi.

Přestože většina výukových materiálů určených pro češtinu pro cizince stále nepracuje s integrací dovedností intencionálně nebo ji aplikuje jen okrajově a také nejrozumnější metodické příručky či školení pro lektory se obvykle specializují na nácvik jen jedné konkrétní dovednosti, je potřeba zmínit, že i v našem prostředí platí výrok, že „naštěstí existuje jasný nesoulad mezi tím, co tvůrci kurikula a autoři učebnic předepisují, a co učitelé a studenti opravdu praktikují ve třídě“ (Kumaravadivelu 2003, 226; přel. autorka).

Ze zkušenosti kolegů i vlastní lze konstatovat, že většina moderně smýšlejících učitelů nejen češtiny pro cizince se snaží své studenty jazykově připravit tak, aby obstáli v každodenní komunikaci. Chápu, že je „žádoucí, aby učitel ve výuce studentům předkládal takové aktivity, ve kterých uplatňují současně více řečových dovedností i různé druhy komunikačního procesu – recepci a produkci. Takové

aktivitu poskytují potenciál k nácviku funkčního využívání jazyka, nikoli pouze k manipulaci s jazykovými prostředky“ (Šebestová, Najvar a Janík 2011, 328). Kumaravadivelu spatřuje v zařazování aktivit vyžadujících integraci řečových dovedností do výuky ještě další výhody. Zdůrazňuje jejich potenciál pro různé typy studentů, kdy nabízí příležitosti například jak pro extroverty, kteří rádi mluví, tak pro introverty, kteří naopak raději poslouchají nebo čtou. Zároveň přichází s mnoha příklady využitelnými ve výuce, jako jsou interaktivní scénáře, projektové aktivity nebo aktivity zaměřené na řešení problémů.

Pokud by se však učitel i přesto snažil dodržovat pouze předepsané kurikulum, sledovat přesně učebnici nebo plán kurzu či lekce, které mohou být zaměřené jen na jednu dovednost, není možné, aby i přesto studenti nezapojili dovednosti další. Například by mohl učitel klást důraz výhradně na nácvik mluvení, což by ale nevyhnutelně rozvíjelo také poslech.

2.2 MOTIVACE K ZAŘAZENÍ INTEGROVANÉ ÚLOHY DO ZÁVĚREČNÉ ZKOUŠKY

Již popsané praktické důvody podmíněné pandemií nebyly to jediné, co vedlo k zařazení integrovaného zadání do Závěrečné zkoušky. Důvodů pro zařazení tohoto typu zadání a hlavně pak pro jeho zachování ve struktuře zkoušky bylo více.

Jedním z nich bylo přesvědčení, že pokud je integrování řečových dovedností běžnou součástí komunikace a čím dál více se uplatňuje také ve výuce češtiny pro cizince, měl by být tento fakt také zohledněn v testování češtiny jako cizího jazyka, neboť „posuzování úrovně komunikační kompetence spočívá v posuzování jejích projevů v řečové činnosti, tedy v uplatnění řečových dovedností“ (Šebestová, Najvar a Janík 2011, 326). I v Závěrečné zkoušce platilo, že se dosud jednotlivé dovednosti testovaly odděleně opět spíše z logistických než z logických důvodů (Kumaravadivelu 2003). Pro vývoj zkoušky, přípravu specifikací, tvorbu testových úloh nebo hodnocení bylo jedno-

značně snazší tradiční rozdělení zkoušky na subtesty podle řečových dovedností, tj. na subtesty čtení, poslechu, psaní a mluvení.

Silnou motivací a zároveň inspirací byl také trend k integraci dovedností patrný u standardizovaných zkoušek z angličtiny, němčiny, španělštiny apod. (tzv. widely spoken languages), v nichž se objevují integrované subtesty nebo zadání (např. zkouška Cambridge English Qualification – B1 Preliminary, dříve známá jako PET,⁹ obsahuje zadání integrující čtení a psaní).

Dalším významným důvodem zařazení integrované úlohy do Závěrečné zkoušky bylo přesvědčení o vhodnosti tohoto typu zadání pro danou cílovou skupinu. Tou jsou studenti intenzivně se připravující na přijímací zkoušky a studium na vysoké škole, jejich studijní prostředí se blíží prostředí akademickému a integrované zadání poměrně přesně simuluje reálné situace při studiu. Recepce vstupního materiálu (v případě Závěrečné zkoušky poslech dvou promluv), zápis poznámek a nakonec zpracování těchto poznámek prostřednictvím psaného textu (v Závěrečné zkoušce písemné shrnutí) je tím, co zahrnuje psaní pro akademické účely (Cumming 2013), tedy prokázání dostatečného porozumění textu, schopnost analýzy a účelného sdělování či shrnutí vstupního materiálu.

Součástí procesu vývoje každé standardizované zkoušky na ÚJOP UK je specifikace obsahu testu, tj. vytvoření specifikační tabulky, která detailně popisuje každý jednotlivý subtest i každou jednotlivou testovou úlohu. Tyto specifikace zahrnují také soupis specifických cílů, tj. ověřovaných cílů podle SERRJ (tzn. co se hodnotí). Tabulka 1 je výňatkem takové specifikační tabulky pro integrovanou úlohu (Poslech + Psaní) na úrovni B1 a ilustruje množství specifických cílů ověřovaných v této úloze. Tabulka nezahrnuje deskriptory týkající se gramatické, lexikální a pragmatické kompetence, které se v integrované úloze také testují. Ze specifikací obsahu pak vychází také hodnocení.

9 Dohledatelné na <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/preliminary/preparation/>.

Spojení dvou řečových dovedností do jednoho zadání ukázalo, že v rámci jedné integrované úlohy je možné otestovat opravdu velké množství specifických cílů vycházejících z deskriptorů SERRJ a popisujících, co by měl student na dané úrovni v konkrétní dovednosti zvládat.

	Ověřované cíle na B1 (dle SERRJ + Companion Volume)
Poslech s porozuměním	dokáže porozumět hlavním bodům textu/nahrávky o známých záležitostech
	rozumí smyslu/hlavní myšlenke (z určité části) textu
	dokáže sledovat s porozuměním delší nahrávku a pochopit hlavní myšlenku/y textu (celkové/globální porozumění)
	dokáže si během nekomplikované přednášky poznamenat seznam hlavních myšlenek, aby je mohl později využít
	dokáže shromáždit informace z několika zdrojů a shrnout je pro někoho jiného
Psaní	dokáže napsat text na téma, které ho/ji osobně zajímá, a použít jednoduchý jazyk k tomu, aby vyjmenoval/a výhody a nevýhody, vyjádřil/a a zdůvodnil/a názor
	dokáže v textu přiměřeně přesně vyjádřit hlavní body myšlenky nebo problému
	dokáže popsat zážitky a vyjádřit své pocity a reakce v jednoduchém souvislém textu
	dokáže s určitou mírou jistoty shrnout a sdělit nashromážděné faktické informace na běžná i méně běžná témata z oblasti jeho/jejího zájmu a vyjádřit na ně svůj názor

Tabulka 1: Specifické cíle ověřované v integrované úloze (Poslech + Psaní)
v Závěrečné zkoušce

2.3 POPIS INTEGROVANÉ ÚLOHY

Integrovaná úloha, která v Závěrečné zkoušce jak na úrovni B1, tak na úrovni B2 nahradila subtesty prověřující poslech a psaní izolovaně, je úlohou otevřenou. První část (Poslech) má pro obě úrovně stejný formát – studenti poslouchají dva kratší monology a zapisují si poznámky do strukturovaných pracovních listů. Promluvy se pro každou úroveň liší délkou, tématem, jazykovou náročností (obrázek 1 a 2).

Každý monolog uslyšíte dvakrát. Po vyslechnutí každého monologu budete mít 2 minuty na dokončení poznámek. **Poznámky jsou pouze pomoc pro vás**, budete je potřebovat v části Psaní.

ČÁST 2 – PSANÍ

Využijte své **poznámky z poslechu** a odpovězte na **otázky 1 a 2**. U obou odpovědí **napište souvislý text**, nepište v bodech. Vaše odpovědi musí mít **dohromady minimálně 100 slov**.

Můžete si napsat koncept na samostatný papír. Oba texty potom musíte přepsat do tohoto pracovního listu.

Na napsání **obou odpovědí v úloze 1** a na vypracování **úlohy 2** máte **dohromady 60 minut**.

1. Co k tématu *Jak přestat kouřit* říkají Jarek a Marcela? Shrňte, jaké jsou zkušenosti, názory a doporučení obou mluvčích.

.....

2. Co si o tématu *Jak přestat kouřit* a o kouření myslíte vy? Popište svůj názor, zkušenosti a doporučení.

.....

Obrázek 2: Modelové zadání subtestu Poslech + Psaní na úrovni B1 – část Psaní

ZÁVĚREČNÁ ZKOUŠKA Z ČEŠTINY B1: POSLECH + PSANÍ**Část 1 – POSLECH**

Téma: Mám své dítě vzdělávat doma, nebo by mělo chodit do běžné školy? Porad'te!

Poslechněte si dva monology. Během poslechu si pište poznámky na samostatný list papíru. Napište si informace, myšlenky a body, které považujete za podstatné.

Poznámky potom strukturujte do oblastí: postoje k tématu a argumenty a doporučení

Zapsané myšlenky musí být srozumitelné a úplné. Každý monolog uslyšíte dvakrát. Po vyslechnutí každého monologu budete mít 5 minut na přepsání a strukturování poznámek do tabulky níže.

MLUVČÍ 1: DANIELA

1. Postoj mluvčí k tématu (pohled na problém) a jeho argumenty:

2. Doporučení mluvčí:

MLUVČÍ 2: ROBERT

1. Postoj mluvčího k tématu (pohled na problém) a jeho argumenty:

2. Doporučení mluvčího:

Obrázek 3: Modelové zadání subtestu Poslech + Psaní na úrovni B2 – část Poslech

ČÁST 2 – PSANÍ

Shrňte, co říkají **oba** mluvčí, a **porovnejte** (dejte do kontrastu) jejich postoje, argumenty a doporučení: V čem se shodují? V čem se liší?

Nepoužívejte přesné citace z monologů, pište vlastními slovy. Můžete si napsat osnovu nebo koncept na samostatný papír. Vše ale potom musíte přepsat do tohoto pracovního listu.

Napište alespoň 150 slov. Na napsání souvislého textu a jeho kontrolu máte 30 minut.

Obrázek 4: Modelové zadání subtestu Poslech + Psaní na úrovni B1 – část Psaní

2.4 HODNOCENÍ INTEGROVANÉ ÚLOHY

Pro každý subtest testující produktivní dovednosti jsou v rámci Závěrečné zkoušky vyvíjena hodnoticí kritéria vztažená k ověřovaným dovednostem, která popisují očekávaný výkon v dané úloze. Tato očekávání jsou pomocí specifických cílů již od počátku zakomponována do vývoje testových úloh a do procesu hodnocení. K hodnocení se přistupuje analyticky a výkon studenta v jednotlivých úlohách v psaní i v mluvení je hodnocen podle jednotlivých kategorií v hodnoticích kritériích, která vychází ze specifikace obsahu úlohy a z testovaných dovedností. Nicméně při vývoji kritérií hodnocení se k SERRJ přistupuje selektivně a deskriptory, které jsou podkladem pro hodnoticí kritéria, jsou modifikovány tak, aby bylo možné je zkouškou ověřit.

Vývoj hodnoticích kritérií pro psaní a mluvení probíhá v několika fázích. První návrhy deskriptorů a počtu bodů vznikají už při vytváření specifikací pro jednotlivé úlohy, dále se pak upravují při tvorbě konkrétních zadání a po pretestacích modelových zadání na vzorku studentů. Hodnocení písemných prací nebo nahrávek mluvení z pretestací podle nově navržených kritérií pak umožňuje finální úpravy s ohledem na funkčnost a praktičnost.

Praktické a funkční použití kritérií při hodnocení nejen integrované úlohy, ale celé zkoušky je důležitým požadavkem při její organizaci. Integrovaná úloha je vždy hodnocena dvěma hodnotiteli, kteří nejprve posuzují písemné práce studentů samostatně a pak musí do-

jít ke konsenzu. Hodnotiteli se stávají učitelé z kurzů, kteří absolvují pravidelná školení určená ke kalibraci hodnocení jazykové způsobilosti na úrovni B1 a B2.

Integrovaná úloha se hodnotí v jednotlivých kategoriích hodnoticích kritérií, která mají formu check listu. Hodnotitelé při hodnocení rozhodují, zda student naplnil, nebo nenaplnil ověřovaný cíl, případně zda ho naplnil jen částečně.

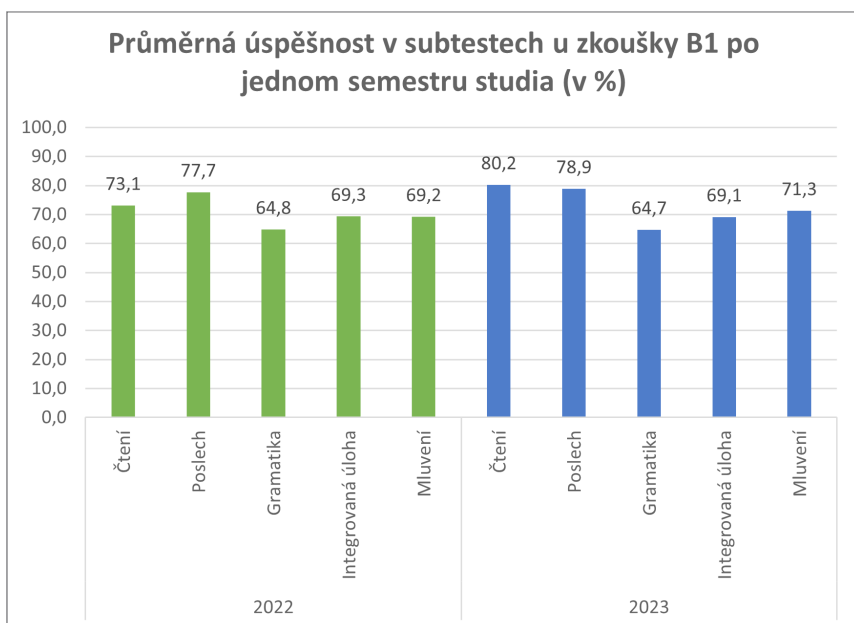
Hodnoticí kritéria jsou stejně jako zadání integrované úlohy rozdělená na dvě části. V části první (poslech), v níž studenti poslouchají dvě promluvy a na základě poslechu si pak zapisují poznámky, je hodnoceno hlavně to, zda student dokáže zachytit podstatné myšlenky a body z poslechu a zapsat si srozumitelné poznámky. Poznámky nesmí obsahovat žádné smyšlené ani chybně interpretované informace. I když se hodnotitelé soustředí v této části pouze na obsah, ne na jazykovou stránku, v zapsaných poznámkách se nesmí vyskytovat chyby, které by bránily porozumění.

Pro druhou část úlohy (psaní), jsou kritéria rozdělena na obsahová (hodnotí se, zda student napsal vše, co mu ukládá zadání), kritéria týkající se organizace textu (zda na sebe myšlenky v textu vhodně navazují, zda použití interpunkce, prostředků textové návaznosti a slovosledu odpovídá úrovni atd.) a jazyková kritéria (hodnotí se, zda jsou gramatické a lexikální prostředky použity funkčně a správně a v dostatečném rozsahu vzhledem k úrovni). Pokud student nedodrží zadaný počet slov nebo jeho text není čitelný, práce se dále nehodnotí.

2.5 ÚSPĚŠNOST STUDENTŮ V INTEGROVANÉ ÚLOZE

I přes počáteční obavy studentů i lektorů z integrovaného typu zadání, z nedostatku zkušeností s přípravou na takovou úlohu a s minimem materiálů vhodných na přípravu prokázali studenti relativně dobrou úspěšnost. Ta se na rozdíl od jiných subtestů výrazně nezměnila ani poté, co se celá zkouška vrátila z on-line prostředí zpátky do prezenční formy.

V grafu 1 je zobrazena úspěšnost studentů v jednotlivých subtestech zkoušky v zimním semestru¹⁰⁾ v roce 2022 a v roce 2023. Výsledky sice nelze statisticky porovnávat, protože zkoušku každý rok skládala jiná skupina studentů, nicméně pokaždé šlo o stejnou cílovou skupinu, která za sebou měla stejný počet hodin češtiny ve stejném kurzu. V roce 2022 však část studentů kvůli pandemii stále studovala a skládala zkoušku on-line. Srovnání v grafu má tedy spíše ilustrační charakter. Z grafu vyplývá, že si studenti lépe poradí s receptivními dovednostmi, zatímco ty produktivní jsou pro ně mnohem náročnější. Vůbec nejobtížnější je pro studenty tradičně gramaticko-lexikální test (v grafu uveden jako „gramatika“). Prokázání znalosti je pro ně patrně obtížnější než prokázání dovednosti, jelikož není tolik kontextově ukotvená.



Graf 1: Úspěšnost studentů v jednotlivých subtestech
Závěrečné zkoušky v zimním semestru v letech 2022 a 2023

10 Zkouška v zimním semestru má pro studenty pouze informační charakter v tom, jaká je jejich jazyková způsobilost vzhledem k úrovni B1, osvědčení o dosažení jazykové úrovně získávají až na základě výsledků zkoušky v letním semestru.

3 ZHODNOCENÍ ZKUŠENOSTÍ S INTEGROVANOU ÚLOHOU

Úloha integrující poslech a psaní byla zařazena do Závěrečné zkoušky bez předchozí praktické zkušenosti s takovým typem zadání na pracovištích ÚJOP UK. Nyní je součástí zkoušky už šest semestrů a na základě zpětné vazby hodnotitelů, lektorů i studentů a také analýzy výsledků lze tedy nastínit, jaké výhody, nebo naopak problematické momenty do testování může přinést. Z reflexe těchto pozitiv a negativ pak vychází už realizované nebo teprve plánované změny.

3.1 POZITIVA ZAŘAZOVÁNÍ INTEGROVANÝCH ÚLOH DO TESTOVÁNÍ

Některé specifické vlastnosti integrovaných úloh, které byly motivací k jejich zařazení do zkoušky, se skutečně ukázaly jako přínosné. První z nich je fakt, že integrace dovedností v zadání je opravdu simulací nejen komunikačních situací z běžného života, ale také simulací reálného zadání během budoucího studia, které danou cílovou skupinu čeká. Student musí během zkoušky pracovat a myslet podobně jako při výuce na vysoké škole, jeho práce se v podstatě blíží psaní pro akademické účely. To znamená také to, že spolu s úspěšností v subtestu student také zároveň prokazuje úroveň svých studijních (akademických) dovedností.

Výše zmíněné charakteristiky se týkají především úlohy pro úroveň B2, u které lze očekávat propojení jazykové úrovně uživatele s profesní nebo v případě studentů studijní či akademickou způsobilostí. Nicméně i pro úroveň B1 s jinými tématy a jinými testovanými cíli je integrace poslechu a psaní simulací reálné situace. Samostatný uživatel jazyka by měl běžně zvládnout porozumět zprávám, rozhovoru dvou lidí nebo vyprávění zážitku a zapsat si poznámky, písemně o tom někomu poreferovat a připojit jednoduše formulovaný vlastní názor.

Dalším pozitivem je také zjištění, že integrovaná úloha umožňuje ověřit více specifických cílů ze dvou různých řečových dovedností, a pomáhá tak komplexnějšímu výsledku zkoušky. Množství testova-

ných specifických cílů lze posoudit například i ze specifikační tabulky (specifikace obsahu úlohy) nebo z hodnotících kritérií.

Významnou výhodou integrované úlohy jak pro úroveň B2, tak pro úroveň B1 je také to, že motivuje k tomu, co je popisováno jako „content responsible writing“ (Cumming 2013), tedy „odpovědnost za obsah“. Běžná zadání testující dovednost psaní izolovaně často podporují studenty i učitele v pouze formální přípravě na zkoušku. Studenti si pak vystačí s předem naučenými frázemi a předpřipravenými myšlenkami a nejsou nuceni přemýšlet kriticky o tématu ani kreativně o jeho zpracování. „Content responsible writing“ naopak vyžaduje schopnost porozumět a analyticky pracovat se vstupním materiálem (přečteným nebo vyslechnutým) a napsat text odpovídající konkrétnímu obsahu, ze kterého vychází. V poslední době sílí kritika krátkých povrchních zadání, která se objevují i u některých zkoušek vysoké důležitosti, postrádají právě onen zmiňovaný aspekt „odpovědnosti za obsah“ a vedou jen k produkci obsahově vyprázdněných textů konvenčního formátu (Cumming 2013).

V neposlední řadě má úspěšnost v daném subtestu důležitou diagnostickou hodnotu pro sebehodnocení. Je tím myšlena nejen úspěšnost celková, ale i úspěšnost v průběhu testu, kdy je student sám schopen posoudit, jak dobře porozuměl poslechovému cvičení a nakolik s ním dokáže pracovat dále v psaní.

3.2 SLABÉ STRÁNKY ZAŘAZOVÁNÍ INTEGROVANÝCH ÚLOH DO TESTOVÁNÍ

Kromě popsaných pozitiv, která integrovaná úloha do validity a komplexnosti výsledku zkoušky přináší, se samozřejmě po jejím zařazení objevila také řada problematických momentů. Naštěstí většina těchto potíží nevyplývala z podstaty propojení více dovedností v jednom subtestu, ale spíše z jeho překotného zařazení během pandemie, nedostatečné informovanosti, metodiky a z nulových zkušeností. S přibývajícím praxí se však mnohé z těchto problémů podařilo vyjasnit nebo odstranit.

Zpočátku byl nový formát zkoušky přijímán lektory i studenty rozporuplně. Byla to náhlá změna v zavedeném systému, i když zapříčiněná pandemií a představená vyučujícím i studentům v modelové variantě zkoušky a na školeních hodnotitelů. Přestože se většina lektorů pečlivě snažila připravovat své studenty tak, aby uměli využívat jazyk funkčně, aktivity integrující dovednosti, které pro to poskytují potenciál, nebyly v té době ještě samozřejmou součástí výuky. Důvodem byl také nedostatek podobných úloh v učebnicích nebo jiných výukových materiálech, které se běžně používají.

Testování v tomto momentu ovlivnilo podobu výuky, což nebyl ideální postup. Obvykle by to mělo být naopak, zkouška by měla výuku a její postupy a obsahy reflektovat. Časem se však podařilo připravit několik sad cvičných zadání a dostatek ukázek a také lépe propracovat metodiku přípravy ke zkoušce. Poté, co bylo zavedení integrované úlohy podloženo dostatečnými argumenty, zejména opřeny o relevanci takových úloh pro studenty připravující se ke studiu na vysoké škole, si lektori i studenti ročních přípravných kurzů na nový formát zvykli.

Následně byla tato podoba Závěrečné zkoušky zavedena i v jiných typech kurzů, např. v běžných intenzivních jazykových kurzech pro veřejnost. I tam vyvstala otázka, zda je takové zadání vhodné, navíc pro úplně jinou cílovou skupinu. Tito studenti se běžně nesetkávají s integrovanými úlohami ve výuce a často ani nemají ambice studovat nebo nemají zkušenost s akademickým prostředím. Bylo proto potřeba vyučující a jejich prostřednictvím i studenty přesvědčit, že úloha integrující poslech a psaní je simulací reálné komunikační situace, že je relevantní i pro jiný než vysokoškolský kontext a že její zařazení do zkoušky je odůvodněné.

3.2.1 Problematika hodnocení integrovaných úloh

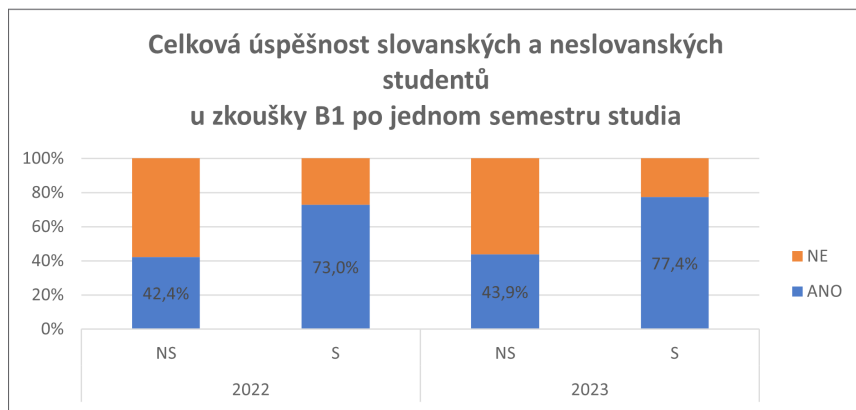
Jako velmi sporný aspekt integrované úlohy, navíc plynoucí z její podstaty propojení dovedností, se ukázalo hodnocení. Přestože struktura kritérií hodnocení je rozdělena podle zadání subtestu na část 1, kde

je hodnocen výkon v poslechu, a na část 2, kde je hodnoceno psaní, není možné tyto části hodnotit zcela izolovaně. Zadáni psaní vychází z poslechu, a hodnocení části psaní je tudíž závislé na studentově porozumění vstupnímu materiálu – schopnosti číst nebo poslouchat. Nelze tedy validně změřit úroveň dovednosti psaní bez adekvátního ohodnocení dovednosti poslechu (Cumming 2013).

Cumming si klade otázku, jestli to ale není přesně to, co ve skutečnosti chceme hodnotit. S tím nezbývá než souhlasit. Jaký by mělo smysl podporovat integraci řečových dovedností ve výuce, zařazovat ji do testových zadání, ale hodnotit ji pak izolovaně?

Tento aspekt se ukázal být klíčový při vysvětlování smyslu integrované úlohy hodnotitelům. Ti totiž uváděli ve zpětné vazbě propojení hodnocení dvou dovedností najednou jako problematické, protože se obávali, že integrované zadání negativně ovlivní úspěšnost studentů. Podle hodnotitelů se nedostatečná úroveň poslechu některých studentů promítala do psaní a následně do výsledku celého subtestu. V nevýhodě měli být například studenti z Asie, kteří nemají tak dobré výsledky v poslechu, zatímco v úlohách testujících izolovaně psaní bývají úspěšní, protože se na ně můžou připravit. Hodnotitelé naopak předpokládali, že výhodu by mohli mít slovanskí studenti, kteří bývají obvykle silní v receptivních dovednostech, což jim pak pomáhá v psaní. Blízkost slovanských jazyků samozřejmě usnadňuje a zrychluje studium. Z pohledu výsledků zkoušky však souvislost mezi slovanským a neslovanským jazykovým původem a výsledkem v integrované úloze nebyla prokázána (graf 2 a 3).

Graf 2 zobrazuje celkovou úspěšnost studentů u Závěrečné zkoušky na úrovni B1 po jednom semestru výuky v letech 2022 a 2023 a potvrzuje očekávatelný fakt, že studenti, jejichž rodným jazykem je jazyk slovanský, budou mít po stejném počtu hodin výuky ve stejném kurzu lepší výsledky u zkoušky. Pro studenta pocházejícího z jiného jazykového prostředí je dosažení stejného výsledku mnohem náročnější a to, že by integrovaná zadání jeho výsledky zhoršovala, je pouhou spekulací.



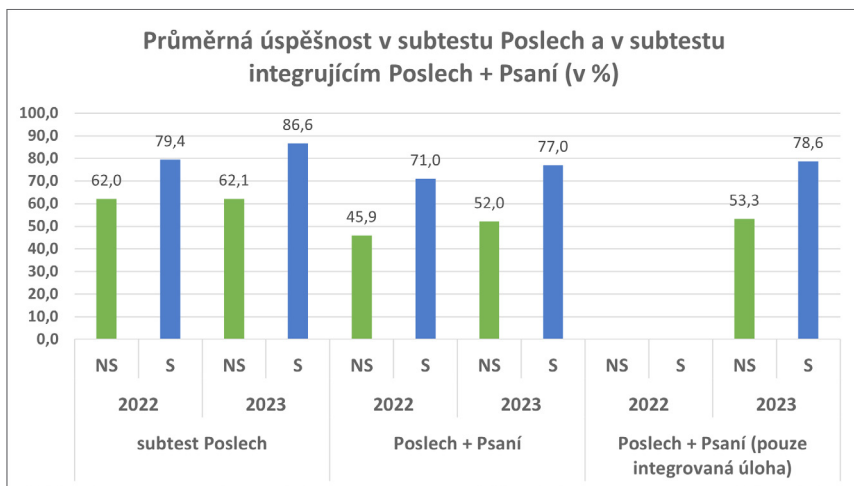
Graf 2: Celková úspěšnost neslovanských (NS) a slovanských (S) studentů u Závěrečné zkoušky na úrovni B1 po jednom semestru studia v letech 2022 a 2023.

Porovnání výsledků Slovanů a Neslovanů v grafu 3 opět ukazuje, že slovanští studenti byli u zkoušky očekávatelně úspěšnější než ti neslovanští a že obě skupiny měly shodně lepší výsledky v subtestu ověřujícím receptivní dovednost poslech než v integrovaném zadání testujícím také produktivní dovednost psaní.

Do grafu 3 se také promítá důležitá změna. Na základě výše popsané zpětné vazby lektorů, ale také se záměrem vyrovnat poměr úloh testujících jednotlivé řečové dovednosti v celé zkoušce došlo v roce 2023 k úpravám. Do zkoušky na úrovni B1 byla zařazena ještě jedna úloha, která testuje izolovaně psaní a jejíž zadání i hodnocení je na úloze integrující poslech a psaní zcela nezávislé. Vedlejším efektem tohoto kroku byla také možnost posoudit, jestli je integrovaná úloha zvláště pro neslovanské studenty skutečně tak náročná a negativně ovlivňuje jejich celkovou úspěšnost.

Na sloupcích zobrazujících úspěšnost v Poslechu + Psaní je možné porovnat výsledky z roku 2022, kdy bylo v tomto subtestu pouze integrované zadání, s výsledky z roku 2023, kdy byla do subtestu k integrované úloze přidána ještě úloha testující samostatně psaní.

Na základě výsledků celého subtestu v roce 2023 se nejprve zdálo, že vyšší úspěšnost ve variantě rozšířené o úlohu testující psaní samostatně znamená, že studenti obou skupin dosahují v úlohách testujících dovednosti izolovaně lepších výsledků. To znamená, že jim patrně nově přidaná úloha mohla „vylepšit skóre“ v celém subtestu. Ovšem poté, co se výsledky úloh analyzovaly odděleně a do grafu se zanesly také výsledky integrované úlohy z roku 2023 samostatně (sloupce úplně vpravo), se ukázalo, že v roce 2023 byli studenti v integrované úloze úspěšnější než v roce 2022. Nebylo to tedy samostatné psaní, co jim vylepšilo celkový výsledek v subtestu, ale naopak integrovaná úloha. Úspěšnost v úloze testující samostatné psaní nebyla tak vysoká, jak se možná předpokládalo, a nepotvrdila tak výše zmíněné domněnky lektorů, že integrace poslechu a psaní studentům výsledky v psaní zhoršuje.



Graf 3: Úspěšnost neslovanských (NS) a slovanských (S) studentů u Závěrečné zkoušky na úrovni B1 po jednom semestru studia v letech 2022 a 2023 v subtestech Poslech, Poslech + Psaní (v roce 2022 pouze Poslech + Psaní, v roce 2023 s nově přidanou samostatnou úlohou z psaní) a v roce 2023 v samostatné integrované úloze Poslech + Psaní (bez přidané úlohy z psaní)

Jako nečekaný problém v hodnocení integrovaných úloh se ukázalo hodnocení jazykových prostředků v části psaní, hlavně odlišení jazykových prostředků z repertoáru studenta od prostředků převzatých ze vstupního materiálu. Pokud student skutečně dobře analyzuje poslechový text a cíleně a s porozuměním s ním pak pracuje při psaní, je prakticky nevyhnutelné, že občas dojde k použití stejné slovní zásoby nebo některých gramatických konstrukcí. Dosavadní hodnoticí kritéria v úlohách testujících psaní izolovaně se zabývala rozsahem, funkčností nebo správností použitých jazykových prostředků, případně zda chyby neztěžují nebo nebrání porozumění. To však v tomto případě nebylo dostačující. Zatímco například Cumming ve svém výzkumu hodnocení jazykových prostředků směřuje k důslednému zkoumání jazykových výpůjček z výchozího textu a posuzování jejich vhodnosti a míry (Cumming 2013), úprava kritérií v Závěrečné zkoušce vedla také k posuzování toho, co je nad rámec vstupního materiálu. Proto bylo v upravených kritériích zohledněno množství a povaha výpůjček z výchozího textu a vhodná práce s nimi.

3.3 ZMĚNY V INTEGROVANÉ ÚLOZE NA ZÁKLADĚ DOSAVADNÍCH ZKUŠENOSTÍ

V předchozím oddíle je podrobně popsáno, jak integrace dovedností ovlivnila zavedené způsoby hodnocení psaní. Bylo nutné začít nahlížet na hodnocení jiným způsobem, přijmout fakt, že je hodnocen jiný konstrukt, a zavést jiný typ hodnoticích kritérií.

Nebyly to ale jediné změny, ke kterým zkušenosti s novým typem úloh vedly. Poté, co se v roce 2022 začala Závěrečná zkouška opět konat prezenčně, bylo potřeba revidovat její skladbu a z důvodu komplexního pojetí zkoušky posílit testování dovednosti psaní a poslechu. Od roku 2022 tedy zkouška obsahuje nejen subtest integrující psaní a poslech, ale nově také další úlohy testující tyto dvě dovednosti izolovaně. Rozdíl mezi skladbou zkoušky do roku 2019 a aktuální skladbou (od roku 2022) je ten, že v současné podobě zkouška obsahuje integrovanou úlohu (Poslech + Psaní), jednu úlohu testující

psaní izolovaně a subtest Poslech se sníženým počtem úloh, protože část specifických cílů poslechu se testuje právě v integrované úloze (tabulka 2).

Do roku 2019		Letní semestr 2020		Rok 2021		Od roku 2022	
Subtest	Počet úloh	Subtest	Počet úloh	Subtest	Počet úloh	Subtest	Počet úloh
Čtení	4	Integrovaná úloha (Poslech + Psaní)	1	Čtení	4	Čtení	4
Gram-lex test	3			Gram-lex test	3	Gram-lex test	3
Poslech	4					Poslech	4
Psaní	2	Mluvení	3	Integrovaná úloha (Poslech + Psaní)	1	Integrovaná úloha (Poslech + Psaní) + Psaní	1
Mluvení	3			Mluvení	3	Mluvení	3

Tabulka 2: Změny ve složení a počtu subtestů
Závěrečné zkoušky z češtiny v letech 2019–2022

Revize hodnocení a analýza studentských textů dále ukázala, že potíže s integrovanou úlohou nemusí vyplývat ze samotné integrace dovedností, ale také z náročného zadání. Došlo tedy ke zjednodušení a zobecnění zadání integrované úlohy na úrovni B1 i B2.

V zadání pro úroveň B1 měli studenti původně shrnout a porovnat vyslechnuté monology. Právě porovnávání se ale ukázalo pro úroveň B1 jako příliš náročné. Po úpravě tedy studenti monology pouze detailně shrnou (musí obsáhnout názor, zkušenost a doporučení mluvčích) a nově vyjádří na dané téma svůj vlastní názor a popíší své zkušenosti a doporučení. Zároveň se část 1, tj. Poznámky, vůbec nehodnotí, studenti si je píšou pouze pro sebe jako výchozí materiál k části 2.

Zadání na úrovni B2 bylo rovněž zjednodušeno. Původně měli studenti zachytit a popsat postoje obou mluvčích a jakými argumenty jsou tyto názory podloženy. Striktní odlišování postoje a argumen-

tu bylo však náročné pro studenty i pro hodnotitele, protože mohlo být interpretováno různě. Nově je zadání upraveno tak, že student musí popsat argumentaci mluvčích, což zahrnuje postoj i argumenty, a není nutné je oddělovat.

ZÁVĚR A CÍLE DO BUDOUČNA

V Závěrečné zkoušce má integrovaná úloha rozhodně své místo a její význam byl v tomto textu detailně popsán. Jak už ale bylo zmíněno, může integrované zadání přes všechna jasná pozitiva přinášet také některé komplikace. Na základě tříleté zkušenosti s tímto zadáním lze konstatovat, že je potřeba testování více propojovat s výukou a dbát na to, aby byly změny ve formátu zkoušky srozumitelné a dobře vysvětlované cílovým skupinám a aby učitelé i studenti chápali jejich přínos. Zároveň je také důležité důsledně analyzovat výsledky zkoušky i samotné písemné texty studentů a na jejich základě v případě potřeby uváženě zasáhnout do zadání úlohy, časové dotace nebo i hodnotících kritérií.

Do budoucna je naším cílem detailně analyzovat výsledky subtestu samostatně i ve vztahu k výsledkům ostatních subtestů a také ověřovat funkčnost zavedených změn. V neposlední řadě chceme dále pracovat na tvorbě většího množství modelových zadání k tréninku pro studenty a podporovat zařazování zadání integrujícího řečové dovednosti do výuky.

Mgr. Vladimíra Pechová

Výzkumné a testovací centrum

Ústav jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy v Praze

Vratislavova 29/10, 128 00 Praha 2

vladimira.pechova@ujop.cuni.cz



LITERATURA

- Brunfaut, Tineke a Rukthong, Anchana. 2020. „Is anybody listening? The nature of second language listening in integrated listening-to-summarize tasks.“ *Language Testing*, 34(1), s. 31–53. <https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/0265532219871470> (přístup: 31. 10. 2022).
- Council of Europe (CoE). 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Council of Europe (CoE). 2020. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Companion volume*. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (přístup 31. 10. 2022).
- Cumming, Alister. 2013. „Assessing Integrated Writing Tasks for Academic Purposes: Promises and Perils.“ *Language Assessment Quarterly* 10(1), s. 1–8. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15434303.2011.622016> (přístup 28. 10. 2022).
- Gebril, Atta a Plakans, Lia. 2013. „Toward a Transparent Construct of Reading-to-Write Task: The Interface Between Discourse Features and Proficiency.“ *Language Assessment Quarterly* 10(1), s. 9–27. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15434303.2011.642040> (přístup 29. 10. 2022).
- Hughes, Arthur. 2003. *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kumaravadivelu, Bala. 2003. *Beyond methods: macrostrategies for language teaching*. New Haven: Yale University Press.
- Šebestová, Simona, Najvar, Petr a Janík, Tomáš. 2011. „Příležitosti k rozvíjení řečových dovedností ve výuce anglického jazyka: samostatně anebo v integraci.“ *Pedagogická orientace* 21(3), s. 322–348.

VÝUKA ČEŠTINY NA BOHEMISTICE NA VÍDEŇSKÉ UNIVERZITĚ

MARKÉTA SCHÜRZ POCHYLOVÁ

TEACHING CZECH AT THE BOHEMIAN STUDIES AT THE UNIVERSITY OF VIENNA

In addition to the theoretical study of the language, students of Czech studies in Vienna can also develop their practical knowledge of Czech by communicating with native speakers from the Czech minority. Students with different language backgrounds meet in the same class during their studies. We asked ourselves whether previous knowledge of the Slavic language is an advantage or disadvantage. We pointed out the typical manifestations of interference from German to Czech and showed what errors it causes and on which language levels.

Keywords: Bohemistik at the Institute of Slavic Studies in Vienna; Czech minority; interference; mistakes; native /non-native speaker

1 VÝUKA ČEŠTINY VE VÍDNI

V tomto příspěvku prezentuji možnosti a principy výuky češtiny⁽¹⁾ na bohemistice na Fakultě filologie a kulturních studií Vídeňské univerzity, kde působím jako lektorka českého jazyka a české literatury. Specifické podmínky pro výuku češtiny ve Vídni ovlivňuje mnoho vnitřních i vnějších faktorů. Za zásadní lze považovat významné postavení Čechů⁽²⁾ a češtiny již od konce 19. století, existenci aktivní české menšiny ve Vídni v čele s krajanským Školským spolkem Ko-

1 Pro rodilé Čechy z České republiky je čeština v kurzu mateřským jazykem, pro vídeňské Čechy je prvním nebo druhým jazykem a pro ostatní Rakušany a studenty jiné národnosti je jazykem cizím.

2 Pod pojem Čech zahrnujeme všechny obyvatele, kteří mluví česky, tedy také mluvčí z Moravy a české části Slezska.

menský⁽³⁾ a konečně vídeňskou slavistiku (Institut für Slawistik der Universität Wien),⁽⁴⁾ nejstarší slavistické pracoviště na světě. České kulturní dědictví také výrazně podporuje řada kulturních institucí z České republiky, např. České centrum ve Vídni,⁽⁵⁾ Velvyslanectví České republiky⁽⁶⁾ nebo Dům zahraniční spolupráce,⁽⁷⁾ který pod záštitou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy umožňuje zřizovat lektorát českého jazyka a české literatury ve Vídni.

Z výše uvedeného výčtu je zřejmé, že se studenti bohemistiky ve Vídni seznamují nejen s kulturním dědictvím pocházejícím z České republiky, ale také s velmi bohatou českou kulturou, která však vzešla z vídeňského prostředí. Tuto neobvykle bohatou kulturní nabídku považujeme za jeden ze zásadních kulturních fenoménů Vídne a jeden z důvodů, proč chtějí někteří rodilí mluvčí z České republiky studovat češtinu ve Vídni. Při koncipování našich studijních metod a cílů se snažíme maximálně využít této bohaté kulturní nabídky. K našim dlouhodobým výukovým konceptům patří propojování našich studentů bohemistiky s aktivní českou menšinou. Myslím, že i proto je o tento obor stále dostatečný zájem, jelikož si studenti uvědomují, že jen díky bohatým kontaktům s českou menšinou a díky účasti na společných kulturních, sportovních či vědeckých akcích nezůstane výuka češtiny pouze na teoretické rovině několikrát týdně, ale stane se přirozeným komunikačním prostředkem v téměř přirozeném českém prostředí. Tím se pro některé studenty stane čeština dokonce nedílnou součástí jejich života a pro ty nejvytrvalejší zdrojem obživy (Schürz Pochylová 2022).

3 Školský spolek Komenský je hlavním zřizovatelem českého vzdělávání ve Vídni, dostupné z: <https://www.komensky-vienna.at/cz/>.

4 Dostupné z: <https://slawistik.univie.ac.at/ueber-uns/>.

5 Dostupné z: <https://wien.czechcentres.cz/>.

6 Dostupné z: <https://www.mzv.cz/vienna/cz/index.mobi>.

7 Dostupné z: <https://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/lektoraty-ceskeho-jazyka-a-literatury>.

1.1 SPECIFIKA VÝUKY ČEŠTINY VE VÍDNI

Při studiu češtiny ve Vídni se nijak nerozlišuje rodilý a nerodilý mluvčí. Jelikož se ale v kurzu objevují zároveň, musí s tím vyučující pracovat a najít společný kód pro všechny. To je jeden z důvodů, proč se v tomto článku zabýváme postavením rodilého a nerodilého mluvčího v kurzech češtiny ve Vídni a otázkami typických chyb pro dané skupiny. Položili jsme si také zásadní otázku, zda je opravdu vždy výhoda, učil-li se student již v minulosti nějaký jiný slovanský jazyk nebo je-li sám slovanského původu. Po mnoha letech vyučování cizinců na různých jazykových úrovních musíme konstatovat, že odpověď není vůbec tak jednoznačná, jak by se mohlo očekávat. Předchozí znalost slovanských jazyků se jako výhoda či nevýhoda projeví až v závislosti na jednotlivých jazykových úrovních studentů a také v závislosti na různých jazykových plánech.

Velmi výrazně se v tomto zkoumání projevil vliv němčiny, protože právě ta je hlavním studijním jazykem pro všechny studenty ve Vídni. Interference, jako jev nežádoucí, se projevila v různých jazykových plánech jako typická chyba. Zároveň se objevují interference dalších jazyků, které jsou mateřskými jazyky našich studentů.

S chybami je nutno počítat na všech jazykových úrovních, a to u rodilých i nerodilých mluvčích. Chybu nechápeme negativně, ale jen jako signál, že probíraná látka ještě potřebuje dovysvětlit, procvičit. Zmýlit se během učení se jazyku je zcela přirozené, je to nedílnou součástí studia, přičemž má chyba sloužit k další motivaci ke studiu.

Samozřejmě by bylo ideální docílit takové jazykové úrovně, kde se objevuje jen minimum nedostatků, ale ještě důležitější je z našeho pohledu otázka, jak se studentům daří vytvářet srozumitelné komunikáty různého typu s ohledem na danou komunikační situaci, tedy zda jsou v dané komunikační situaci úspěšní. Během let výuky jsme zaznamenali, že chybovost se u nerodilých i rodilých mluvčích v nejvyšších jazykových úrovních vyrovnává. To potvrzují také mnohé výzkumy (např. Hradilová 2020, 91).

Domníváme se, že shromážděním souboru chyb typických pro německy mluvící studenty by bylo možné vytvořit podklad pro vznik nové učebnice češtiny, speciálně určené německy mluvícím studentům se znalostí nějakého slovanského jazyka. V současnosti máme k dispozici například učebnici vypracovanou týmem profesora Stefana Michaela Newerkly.⁽⁸⁾

1.2 METODOLOGIE A PŘEDPOKLADY

Své předpoklady, v čem budou studenti pravděpodobně chybovat, zakládáme na vlastní dlouholeté praxi a na materiálu, který máme k dispozici. Pro účely příspěvku, tj. výzkum typických chyb u našich studentů, jsme zkoumaný vzorek získali v seminářích českého jazyka na bohemistice Vídeňské univerzity v letech 2017 až 2023. Sběr materiálu probíhal soustavně a postupně v rámci různých seminářů. Šlo o studenty od úrovně A1 až po úroveň C. A jelikož se v jednotlivých kurzech nerozlišují rodilí a nerodilí mluvčí, byly výsledky velmi různorodé. Získaná data byla ovlivněna tím, zda na zadané téma odpovídal rodilý, či nerodilý mluvčí. Pestrost jsme se snažili zachytit také sběrem dat z různých způsobů jazykového projevu, tedy jazyka psaného a mluveného, jazykového komunikátu připraveného i spontánního.

Jako jistý problém vnímáme určení hranice mezi rodilým a nerodilým mluvčím v rámci Rakouska. Studenti z řad vídeňských Čechů sami sebe hodnotí různě a také dosahují různé úrovně. Je tedy velmi těžké říci, jak přesně v daném prostředí definovat rodilého mluvčího. V článku proto popisujeme několik „typů“ rodilých mluvčích, např. podle místa narození. Němčina je v každém případě velmi důležitým jazykem, pro rodilé mluvčí narozené v Čechách bývá jazykem, který se musí teprve naučit, pro vídeňské Čechy to bývá jazyk druhý, protože jím musí neustále komunikovat na veřejnosti. I zde jsou velké

8 Sodeyfi, Hana a Newerkla, Stefan Michael. 2004. *Tschechisch. Faszination der Vielfalt. Lehrbuch für Anfänger und Fortgeschrittene*. Wien: Harrassowitz Verlag.

rozdíly, protože někteří vídeňští Češi používají češtinu už pouze v domácím prostředí a naopak v písemném projevu se vyjadřují hlavně německy. Sama se považují za rodilou mluvčí češtiny, za Češku, která už dlouho žije v zahraničí, ale přesto pečuje o svůj mateřský jazyk. Němčina je jazyk, který potřebuji ve veřejné komunikaci i ve výuce na univerzitě, je to tedy můj druhý jazyk. I to jsou zkušenosti, z nichž v tomto příspěvku vycházíme.

1.3 STRUČNÝ HISTORICKÝ VHLED

Na území Vídně se už od nepaměti vyskytuje slovanské obyvatelstvo (Randák et al. 2011, 40). Početnější skupina Čechů z českých zemí se ve 13. století dostávala do Vídně společně s příchodem zástupců dvora Přemysla Otakara II., který kromě českého území spravoval také Vídeň. Až za vlády Habsburků v 18. století přišlo velké množství česky mluvících obyvatel. Ovšem teprve až od druhé poloviny 18. století do konce 19. století vrcholil příliv českého obyvatelstva. Hlavní motivací emigrace bylo získat novou práci, lepší životní podmínky. Z dokumentů víme, že se Češi usazovali hlavně ve 3., 4. a 10. městské části (tzv. Bezirk). Dodnes to dokládají názvy ulic, obchodů či jména na zvoncích. Pozoruhodné je, že právě ve 3. městské části je i dnes hlavní centrum české menšiny, jsou zde školy různého stupně či český kostel. V době největšího rozkvětu zde bývaly také české obchody nebo česká knihkupectví. Samozřejmě se dnes příslušníci české menšiny nekoncentrují pouze v určité čtvrti, ale žijí na celém území Vídně.

1.3.1 Česká krajanská komunita ve Vídni

Čeština ve Vídni si postupně vydobyla silnou pozici. Dnes patří do skupiny tzv. menšinových jazyků (Sloboda 2017). Zasluhou mnoha generací našich krajanů se podařilo češtinu a českou kulturu zachovat až dodnes. I proto ji můžeme zaslechnout opravdu na každém kroku, a dokonce se lze v češtině vzdělávat od mateřské školy až po gymnázium, češtinu je možné studovat také na vysokoškolské úrovni (viz výše).

Se stále vyšším počtem českých přistěhovalců na konci 19. století stoupal také zájem českého obyvatelstva o vznik různých krajanských spolků. Téměř v každé části Vídně byly české mateřské školy, školy i střední školy různého typu a zaměření. Dodnes si uchoval své výsadní postavení krajanský Školský spolek Komenský (podrobněji viz Valeš 2020). Společně se zde setkávali a setkávají Češi a Slováci. V roce 2022 uplynulo 150 let od jeho založení. Spolkový život se organizuje ve více než 40 krajanských spolcích různého zaměření.⁽⁹⁾ Krajané si vydávají svá periodika,⁽¹⁰⁾ organizují kulturní, náboženské či sportovní akce. Vedle mnoha dalších aktivit nabízí a organizuje spolek Komenský vzdělání od mateřské školy až po reálné gymnázium v několika jazycích.⁽¹¹⁾

1.4 POČÁTKY VÝUKY ČEŠTINY⁽¹²⁾

První doložené zprávy o výuce češtiny máme již z pozdního středověku, jednalo se především o soukromou výuku ve šlechtických rodinách. Od 18. století do počátku 19. století vzrostl počet česky mluvících obyvatel, a proto bylo nutné zajistit alespoň základní vzdělání také pro děti těchto rodin. Krajané se také mohli od roku 1820 účastnit pravidelných bohoslužeb v češtině (Newerkla 2007, 580–584).

1.4.1 Specifické postavení Vídeňské bohemistiky

Od roku 1774 byla výuka češtiny zaváděna v rámci celé habsburské monarchie. Šlo o první živý jazyk, který bylo možno studovat na vysokoškolské úrovni. Vídeňská bohemistika se tak řadí mezi nejstarší instituty na světě. Prvními učiteli češtiny byli velehradský rodák Josef Valentin Zlobický, který také navrhl plán studia slovanských jazy-

9 Vedle krajanských spolků registrovaných existuje také velké množství spolků oficiálně nezapsaných, počet krajanských spolků je tedy víceméně orientační (viz https://www.mzv.cz/vienna/cz/rakousko/cesi_v_rakousku/krajanske_spolky_v_rakousku_prehled.html).

10 Od roku 1946 vycházejí *Vídeňské svobodné listy*, dostupné na: <https://viden-vsl.at/>.

11 V mateřské škole Komenský se mluví česky, slovensky, německy a maďarsky. A na základní škole a reálném gymnázium se vyučuje v češtině, slovenštině a němčině.

12 Podrobné informace o počátcích výuky češtiny a vzniku bohemistiky ve Vídni viz Newerkla (2007, 580–613).

ků na základě češtiny, a Jan Nepomuk Norbert Hromádka (Newerkla 2007, 582–584).

Dnes je bohemistika součástí Ústavu slavistiky Fakulty filologie a kulturních studií (Institut für Slawistik, Philologisch-Kulturwissenschaftliche Fakultät). Její věhlas je tradičně spojován především s historicko-srovnávací slavistikou. Působili a stále zde působí takoví významní slavisté jako Fran Miklošič, Vatroslav Jagić, Nikolaj Trubeckoj, Václav Vondrák, František Václav Mareš, Josef Vintř nebo Stefan Michael Newerkla. Naši studenti mohou studovat v programu bakalářském, magisterském či doktorském. Jako u mnoha jiných malých jazyků i my zaznamenáváme mírný pokles zájmu o studium bohemistiky, na druhou stranu jsou počty studentů stále dostačující (Schürz Pochylová 2022; Newerkla 2007, 580–613).

2 VÍDEŇ, MĚSTO JAZYKŮ

V hlavním městě Rakouska málokdo mluví pouze jedním jazykem. Vícejazyčnost je základním rysem multinacionální středoevropské metropole a tato pestrost se odráží také v jazykových kurzech na bohemistice ve Vídni. Do kurzu češtiny se mohou přihlásit studenti s různým jazykovým zázemím a s různými mateřskými jazyky. Pravidelně se hlásí čeští rodilí mluvčí, kteří získali středoškolské vzdělání v České republice, také se hlásí absolventi Bilingvního reálného gymnázia Komenský. To jsou většinou potomci vídeňských Čechů, mnohdy žijících už po několik generací ve Vídni, není jich ale tolik, jak by se dalo předpokládat. Početnou skupinu tvoří studenti, kteří z různých důvodů nemohli absolvovat vzdělání ve škole Komenský, získali vzdělání v němčině, ale vyrostli v české rodině, kde jsou např. oba rodiče Češi. Tito studenti obvykle umí výborně mluvit, ale se psaním a užíváním spisovné variety češtiny mají některé problémy.⁽¹³⁾

13 Od roku 2019 probíhá výzkum češtiny vídeňských Čechů. Výzkumný projekt *Reflexe češtiny a širší české povědomí u vídeňských Čechů* vede Ostravská univerzita ve spolupráci s vídeňskými bohemisty.

Mnoho studentů pochází ze smíšených rodin různých kombinací, např. jsou oba rodiče slovanského původu nebo jsou Rakušané a příslušníci různých slovanských i neslovanských národů. V kurzech se objevují rovněž studenti, kteří již studovali nějaký jiný slovanský jazyk. Zvláštní péči věnujeme studentům, kteří žádný slovanský jazyk nestudovali a ani nemají žádné české nebo slovanské kořeny. V každé skupině je několik studentů ze starší generace, kteří již několik desítek let studují češtinu, někdy už mají dokonce i titul v jiném oboru a za odměnu si nadělí ještě studium češtiny. Podle Erika Lenneberga (1967) existuje určitá věková hranice, kdy už student nemůže dosáhnout v nemateřském jazyce takové úrovně, jako by to byl jazyk rodný. Podle našeho názoru a zkušenosti je důležitější míra motivace, intenzita a pravidelnost vlastního studia.

2.1 RODILÝ VERSUS NERODILÝ MLUVČÍ V ROLI STUDENTA

Pestré národnostní složení v kurzu češtiny přináší také velmi rozdílnou jazykovou úroveň studujících.⁽¹⁴⁾ Někteří jsou dokonce českými rodilými mluvčími z České republiky. Položili jsme si otázku, zda je to vždy výhoda být českým rodilým mluvčím při akademickém studiu češtiny. Mohl by existovat názor, že výuka rodilých a nerodilých mluvčích musí probíhat odděleně, protože jejich jazyková úroveň je příliš odlišná. Postupem času a s přibývajícimi zahraničními zkušenostmi ale docházíme k názoru, že tyto dvě skupiny mohou studovat společně, dokonce je to pro ně přínosné a obě mohou dosáhnout nejvyšší jazykové úrovně. Přestože na počátku studia nemají stejné výchozí podmínky, rodilí mluvčí mají nesporný náskok, během studia však také překonávají různé překážky, proto mohou být obě skupiny studentů úspěšné. Pro všechny studenty jazyků je třeba si uvědomit, že vzdělávací proces nikdy nekončí a že je vždy nezbytné jazyk kultivovat. Je zřejmé, že pro české studenty bohemistiky bude na druhou

14 Referenční úroveň pro češtinu jako cizí jazyk viz <https://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/referencni-urovne-pro-cestinu-jako-cizi-jazyk>.

stranu nutné snažit se dohnat některé nedostatky v němčině, protože mnoho teoretických přednášek na bohemistice nebo slavistice probíhá německy.

2.1.1 Čeští rodilí mluvčí v počáteční fázi studia češtiny

V počáteční fázi studia mají bezesporu velkou výhodu čeští rodilí mluvčí. Všem rozumí, ihned dokážou produkovat gramaticky správné věty, nemají pravděpodobně ani problémy s výslovností a mají zkušenosti s psaním, jestliže získali vzdělání v České republice nebo ve škole Komenský. Samozřejmě ne všichni rodilí mluvčí jsou plně kompetentními uživateli jazyka (srov. Hradilová 2020, 12). Proto je vhodné rozlišovat rodilé mluvčí a kompetentní, zkušené uživatele jazyka (ibid., 36). A právě s vědomím tohoto rozdílu mohou v jednom kurzu studovat rodilí i nerodilí mluvčí. Ačkoli mají rodilí mluvčí nesporný náskok v první fázi studia, ve vyšších jazykových úrovních také dělají chyby, a proto se rovněž musí zlepšovat a kultivovat svůj jazyk.

Zásadní také je, ve které životní fázi se mluvčí nachází, kdy si svůj rodný jazyk osvojil a jak často ho používá, na jaké úrovni a ve kterých komunikačních situacích. Pro některé studenty může být čeština mateřským jazykem, ale z praktických důvodů používají spíše jazyk země, ve které bydlí, tedy němčinu. Češtinu pak chápou jako jazyk druhý, určený ke každodenní běžné komunikaci s přáteli, rodinou či příbuznými. V tom případě se může stát, že se čeština nerozvíjí stejně jako jazyk, ve kterém se student vzdělává.

Výlučné postavení mají absolventi školy Komenský, protože jedním z důležitých cílů zdejší výuky je používat oba jazyky na stejné úrovni. Ačkoli se tito žáci narodili v Rakousku, měli jedinečnou šanci naučit se český jazyk, a to jak přirozeným používáním doma a v rámci české komunity, tak studiem pravidel v rámci výuky v hodinách češtiny. O mnohých z nich můžeme tvrdit, že jsou bilingvní. Mnoho absolventů se po získání české maturity vydává do světa, např. i ke studiu v České republice, nebo zůstávají v Rakousku, ale profesně se angažují ve zcela jiných oborech, kde češtinu používají jen okrajově, pokud vůbec.

Druhou početnou skupinu tvoří potomci Čechů, kteří se v Rakousku už narodili, a přestože nenavštěvovali školu Komenský a pěstovali svou češtinu pouze doma, rozhodli se, že ji chtějí zdokonalit v době vysokoškolských studií. Tito studenti výborně rozumí, někteří z nich i výborně mluví, mohou však mít značné problémy s psanou podobou jazyka. Jejich slovní zásoba může být omezená pouze na základní témata, která je zajímají.

Dvojazyčnost, někdy i vícejazyčnost je pro naše studenty typická, ale jedná se pouze o stav jazyka v určité životní fázi. Pokud si člověk chce dvojazyčnost uchovat, musí se o to velmi snažit, a to soustavně a na úrovni všech jazykových plánů. Rodilí mluvčí mají výhodu v tom, že na osvojování jazyka měli dostatek času a můžou se často spoléhat na svou jazykovou intuici, spontánně obsáhli nižší jazykovou úroveň, tzv. jádrovou jazykovou kompetenci. Ta jim však bez dalšího rozvíjení pokryje pouze počáteční fázi studia bohemistiky (srov. např. Hradilová 2020, 45–46).

2.1.2 Nerodilí mluvčí češtiny s německým mateřským jazykem v počáteční fázi studia češtiny

Nerodilí mluvčí neprošli fází přirozeného osvojování jazyka. Jazyk začnou poznávat až studiem pravidel, opakováním, rozšiřováním slovní zásoby, vědomým užíváním. Musí zapojit své vyšší kognitivní schopnosti. Rozhodující pro ně bude překonat náročnou počáteční fázi, kdy ještě v jazyce nebudou schopni tak dobře komunikovat, nebudou mít dostatečnou slovní zásobu a pravděpodobně budou mít také problémy s výslovností a s porozuměním mluveného slova. Avšak i pro Rakušany, kteří se rozhodnou studovat češtinu, má Vídeň své nesporné výhody, protože se už od počátku svého studia můžou setkávat s českou menšinou a učit se jazyk v jeho „téměř přirozeném“ prostředí.

2.2 SLOVANÉ/NESLOVANÉ

V počáteční fázi studia češtiny mají velkou výhodu také studenti, kteří jsou slovanského původu. Můžeme předpokládat, že se novým jevům naučí rychleji než Neslované. Můžeme odhadnout, které gramatické jevy budou díky jejich výchozímu jazyku snadno pochopitelné, které nikoli a které jevy z jejich původního jazyka budou přesahovat také do jazyka cílového. Při popisu přesahů z jiného jazyka pracujeme s pojmem pozitivního přenosu (tzv. transferu žádoucího) a s pojmem nežádoucího přesahu z jiného jazyka (interference). Podle našeho názoru se o žádoucím transferu může mluvit pouze na úrovni typologické, např. když jazyk stejným či podobným způsobem vyjadřuje vztah slovesa a objektu nebo když je přízvuk na první slabice. Ale na rovině genetické by se jednalo vždy o interferenci, tedy o jev nežádoucí, který je hodnocen jako chyba ztěžující učení se cílovému jazyku. Například žádné dva slovanské jazyky nemají stejné koncovky v deklinačním systému, a to ani v případě, že porovnáváme velmi blízkou češtinu a slovenštinu.

U studentů slovanského původu může hrozit určitá stagnace v učení, jelikož téměř hned všemu rozumí, může se u nich tedy objevit pocit, že se nemusí učit. Tomuto kritickému bodu ve studiu je třeba věnovat náležitou pozornost a nedovolit, aby studenti stagnovali, aby se spokojili s ještě nedokonalou formou jazyka, i když s ní už můžou komunikovat. Slované musí velice vědomě a detailně nastudovat plán fonetický, musí nacvičit českou výslovnost konsonantů i vokálů, protože např. kvalita některých sykavek bývá oproti češtině rozdílná. Při komunikaci se Slovany právě zvuková stránka, například specifická artikulace některých konsonantů, upozorní na to, že mluvíte s nerodilým mluvčím. Výrazné jsou interference jak v plánu fonetickém, morfologickém a syntaktickém, tak i lexikálním, viz tzv. zrádná slova ve slovanských jazycích⁽¹⁵⁾

15 Ve slovanských jazycích existuje mnoho slov, která stejně nebo podobně znějí, ale v konkrétních slovanských jazycích mají zcela jiný význam.

(srov. Lotko 1992; Pančíková 1996). Některé ještě nedokonalé formy jazyka mohou ustrnout do té míry, že by se dalo mluvit dokonce o tzv. fosilizaci (srov. např. Hradilová 2020, 21). Takto ustrnulé formy jazyka se mohou přenášet z generace na generaci.

2.2.1 Neslované se znalostí slovanského jazyka

Termín Neslované je velice široký a může zahrnovat mluvčí s odlišným kulturním i jazykovým zázemím. Neslované, jimž se věnujeme v tomto příspěvku, žijí na území Evropy, tudíž můžeme s jistotou říct, že ačkoli nestudovali žádný slovanský jazyk, žijí ve stejném kulturním pásmu. Nezabýváme se např. skupinou Neslovanů z asijských zemí. Ti se sice na bohemistice ve Vídni občas také objevují, nikdy ale netvoří početnou skupinu. (Jejich rodiny už také většinou bydlí v Evropě.)

Neslovanští studenti se znalostí slovanského jazyka mají výhodu, protože už se jiný slovanský jazyk učili, ví tedy, které metody jim vyhovují, aby co nejrychleji dosáhli co nejvyšší jazykové úrovně. Ukazuje se také, že interference jazyka naučeného v dospělosti není tak silná, jak by mohla být interference jazyka rodného. Naši studenti v rámci studia slavistiky musí zvládnout alespoň dva slovanské jazyky. Vždy jim doporučujeme, aby tak činili postupně. Současné studium dvou slovanských jazyků obvykle přináší silné oboustranné interference.

2.2.2 Neslované bez znalosti slovanského jazyka

Neslovanští studenti bez znalosti slovanského jazyka se nemůžou opřít o žádnou předchozí zkušenost se slovanským jazykem. Na počátku se musí naučit mnoho nových poznatků a dovedností. Jako mírnou nevýhodu můžou pociťovat, že ostatní studenti hned rozumí a mohou hned reagovat. Výhodou pro Neslovany je, že se vše učí poprvé, nehrozí jim ovlivnění jiným slovanským jazykem, na rozdíl od situace u rodilých mluvčích češtiny, kterým hrozí například ovlivnění dialektem nebo interdialektem. Neslované se učí pro ně zcela nové české koncovky, případná interference probíhá maximálně vlivem je-

jich původního rodného jazyka, tedy němčiny. Deklinační koncovky obou jazyků jsou tak odlišné, že k žádné záměně nedochází.

3 CHYBY RODILÝCH A NERODILÝCH MLUVČÍCH

Během procesu osvojování si jazyka se studenti nevyhnou různým chybám, odchýlením od spisovné podoby češtiny. Chybu můžeme hodnotit z různých úhlů a na různých jazykových rovinách. Velmi důležité je, ve které části edukačního procesu se chyba objeví. Velmi často bývá projevem interference výchozího jazyka. Někdy je pouze projevem nepozornosti, únavy, zbrklosti, jindy chce mluvčí záměrně normu jazyka porušit, chyba tedy nemusí být vždy důsledkem interference. Chyby členíme také podle toho, zda se objeví v mluvené, psané, připravené nebo spontánní komunikaci. Při koncipování kontrolních testů je rozhodující, s jakým cílem byl určitý test vytvořen. Může mít za cíl zkontrolovat jeden konkrétní gramatický jev, pak bude potenciální chyba brána jako hrubá, tedy bude hodnocena přísně. Při kontrole rozsáhlejší látky můžeme vzniklé chyby hodnotit mírnějším způsobem. Chyby můžeme rozdělit podle toho, zda zabránily úspěšné komunikaci, nebo zda bylo i přes chyby dosaženo cíle a komunikace proběhla úspěšně.

Pro některé naše studenty, nerodilé mluvčí, může být velmi motivující, že chyby dělají i čeští rodilí mluvčí. Chybující rodilý mluvčí tak ztrácí postavení ideálního nositele, garanta správné podoby češtiny, tj. ideálního nositele (arbitra) gramatičnosti (srov. Hradilová 2020, 34).

Chybují obě skupiny, ale každá trochu jinak, na jiných jazykových rovinách a na rozdílných jazykových úrovních. V nejvyšších jazykových úrovních jsou pak určité jevy, kde chybují všichni, bez rozdílu svého původního mateřského jazyka. Projdeme teď některé jazykové plány a pokusíme se ukázat typické chyby rodilých i nerodilých mluvčích.

3.1 CHYBY VE ZVUKOVÉ STRÁNCE JAZYKA, ZÁPIS KVANTITY VOKÁLŮ

Vynecháme-li rodilé mluvčí z České republiky, pak je společným výchozím jazykem pro všechny studenty bohemistiky ve Vídni němčina. Naším studentům dělá velký problém zápis kvantity vokálů, protože na to ze svého mateřského jazyka nejsou zvyklí. V němčině se totiž délka vokálů nezapisuje pomocí čárek, ale vyjadřuje se např. přidáním hlásky *h*, tzv. *das Dehnungs-h*, které prodlužuje předcházející vokál *e*, např. sloveso *gehen* [gén], *fahren* [fáren]. Němčina má samozřejmě mnoho dalších způsobů, jak vyjádřit délku vokálů, ale to není předmětem našeho zkoumání.

Čeští rodilí mluvčí většinou intuitivně zvládají kvantitu vokálů, protože si ji fixují společně s prvními slůvky, kdy se učí mluvit. Také z těchto důvodů řadíme řádnou kvantitu vokálů do jádrové jazykové kompetence (Hradilová 2020, 40). Mírné odchylky od normy se mohou objevit u rodilých mluvčích v mluvené formě. Může to být způsobeno příslušností daného mluvčího k některému dialektu¹⁶) nebo nedbalou výslovností, únavou a mnoha dalšími faktory. V písemném projevu se u rodilých mluvčích mnoho chyb v zápisu dlouhých vokálů nevyskytuje. Pokud ano, je to vlivem nepozornosti apod.

U nerodilých mluvčích problém kvantity vokálů prostupuje všemi jazykovými úrovněmi, od začátečníků až po pokročilé. I velmi pokročilí studenti se obávají nesprávného užití délky vokálů jak v mluveném, tak v psaném projevu. V některých případech si pomohou morfologickými pravidly, např. u dlouhého zakončení adjektiv tvrdých i měkkých (viz Hradilová 2020, 66), podobně u dlouhého zakončení neuter podle vzoru *stavení*. Pokud se nemohou opřít o jasné pravidlo, musí si délku vokálů zapamatovat. K zapamatování a fixaci správné délky vokálů doporučíme našim studentů poslech českých

16 Pro mluvčí ze severní Moravy a Slezska je typické krácení dlouhých vokálů (viz Bláha a Svobodová 2018, 108–117).

rodilých mluvčích, hlasitý nácvik říkadel, písní, básní nebo pořízení vlastní audionahrávky.

3.1.1. Chyby při rozlišování znělých a neznělých konsonantů

Nerodilým mluvčím s mateřským jazykem německým dělá značné potíže rozlišit znělé a neznělé souhlásky, např. *b* a *p*, *d* a *t*, *h* a *ch*, *z* a *s*. Obtíže nemají pouze začátečníci, ale i pokročilejší studenti. Nežádoucí interference němčiny se může projevit různými způsoby, např. neschopností rozlišit sonoritu hlásek, např. *den* – *ten*, *dám* – *tam*, *padá* – *pátá*. Nebo české *s* vyslovují studenti jako [z], např. ve slově *jsem* [jzem], *silnice* [zilnice].

Na konci slov je pro ně matoucí, proč mají psát např. *d*, když vyslovují *t*, vzniklé neutralizací, např. *hlad* [hlat], *hned* [hnet], *hrad* [hrat]. Při rozlišování znělých a neznělých hlásek se nám osvědčilo ukázat, jak zní české *d* a *t* na příkladu začátečních hlásek známých křestních jmen – např. *Daniel* – *Tomáš*. U neutralizace na konci slova doporučujeme studentům vytvořit genitiv singuláru, jiné pády nebo slovo příbuzné, např. *hrad*, *hradu*, *hradební*.

Rozlišení *h* a *ch* dělá potíže nejen studentům s německým rodným jazykem, ale také Slovanům, např. z Chorvatska či Srbska. Příklad: *hlad* – *chlad*, *hodit* – *chodit*. Postrachem všech studentů začátečníků bývá hláska *ř*, mnohem větší problémy ale nakonec způsobuje hláska *r*, protože německé *r* bývá některými studenty vyslovováno příliš vzadu, navíc s rolováním. Nesprávně utvořené *r* objevíme hned v prvních hodinách, při nacviku českých pozdravů, např. *dobrý den*, *dobrou noc*, *dobré ráno*.

Studenti, jejichž rodným jazykem je některý jazyk východoslovanský, odlišně artikulují konsonanty *ž*, *š*, *č*. Od českých konsonantů se liší kvalitou, protože artikulaci posouvají příliš dozadu. Pro německy mluvící je nápadná nedostatečná artikulace měkkých konsonantů v *dě*, *tě*, *ně*, např. *děda*, *dělá*, *těšit se*; podobně jako u *di*, *ti*, *ni*, např. *divný*, *ticho*, *nikdo*; rovněž v koncové pozici, např. *přijď*, *peruť*, *skříň*, *dlaň*.

3.1.2 Přízvuk

V češtině je přízvuk vždy na první slabice slova, pokud má slovo jednoslabičnou prepozici, je na prepozici. Čeští rodilí mluvčí nemají s kladením přízvuku žádný problém, patří to do jejich jádrové jazykové kompetence (Hradilová 2020, 40). V tomto ohledu mají velkou výhodu oproti nerodilým mluvčím.⁽¹⁷⁾

V němčině není přízvuk vždy na první slabice, což významně ovlivňuje nesprávné kladení přízvuku ve větě. Studenti také mohou zaměňovat délku s přízvukem, např. *na-dá-ní*, *po-ča-sí*. Nesprávné kladení přízvuku, stejně jako nedostatečně dlouhá kvantita vokálů provází studenty během celého studia od začátečníků až po pokročilé. Je to jeden ze zásadních signálů odlišujících nerodilé mluvčí. Například na *nádraží* – hlavní přízvuk původně na prepozici bývá kladen na první slabiku slova. Velké nesnáze způsobí, pokud je dané slovo dlouhé a dlouhý vokál je až na konci slova (např. *počasí*, *podnebí*, *veselá*). Čím delší je slovo, tím obtížnější je dodržet délku a správně umístit přízvuk. Příklady: *plavání*, *ubřečená*, *vyšlechtěný*. Ke zlepšení výslovnosti pomáhají audionahrávky.

3.2 CHYBY NA ROVINĚ GRAMATICKO-LEXIKÁLNÍ

A VLIV OBECNÉ ČEŠTINY

Čeští rodilí mluvčí přicházejí do kurzu většinou s nějakou varietou češtiny, nejsou zvyklí mluvit pouze spisovně, obvykle používají některý dialekt nebo obecnou češtinu. Mají tedy ve svém repertoáru několik možností. To může při studiu spisovné podoby češtiny působit problémy jak v mluvené, tak v psané podobě. Mají-li si vybrat ze dvou variant, zpravidla vyberou tu, která je bližší nespisovné češtině. Například při tvorbě kondicionálu u 1. os. pl. preferují *bysme* proti *bychom*. Tvar *bychom* znají z psaného jazyka, tj. z odborné lite-

17 Výjimku tvoří mluvčí ze severní Moravy a ze Slezska, jejichž přízvuk bývá ovlivněn jejich místním nářečím (viz *Slovník nářečí českého jazyka*, dostupný z: <https://sncj.ujc.cas.cz/>).

ratury, ze starších prozaických textů a také z poezie. Pomocné sloveso v 2. os. pl. zapisují různými způsoby, kromě *byste* i chybně *by jste*.

Dalšími projevy nespisovné češtiny jsou nekodifikované tvary plurálu feminin, např. *jdu tam s holkama*, preference vzoru žena i pro slova rodu středního, např. *jedeme na kolách*. Ve výslovnosti je časté protetické *v-*, např. *von, voni, vokno, vomáčka*. Přestat používat protetické *v-* je pro mnohé studenty nepřekonatelný úkol. Obtíže působí i spisovné tvary nominativu plurálu životných substantiv a adjektiv, např. *To jsou chytrí studenti, kteří jsou také talentovaní*. Tato věta zní obvykle v nespisovné podobě: *To jsou chytrý studenti, který jsou taky talentovaný*.

3.2.1 Rodilí mluvčí v jiném slovanském jazyce (ne v češtině) nebo studenti více slovanských jazyků

Jak jsme uvedli, studenti musí během studia zvládnout alespoň dva slovanské jazyky. Jeden by měli zvládnout na nejvyšší možné úrovni a druhý slouží k tomu, aby si např. mohli v daném jazyce prostudovat doporučenou literaturu, sledovat dění v dané zemi z novinových zpráv či si rozšířili rozhled po slovanském světě. Pro studenty, kteří jsou rodilými mluvčími některého slovanského jazyka, dochází často k interferenci koncovek z jejich původního jazyka do cílového, tj. do češtiny. Když začnou studovat nerodilí mluvčí dva slovanské jazyky najednou, jsou pak vícečetné interference zcela očekávatelné. Z tohoto pohledu tedy není výhodou být rodilým mluvčím slovanského jazyka, protože repertoár možných interferujících tvarů je velmi bohatý. Ne všichni studenti překonají tuto náročnou fázi, kdy by se měli precizně naučit tvary české deklinace a konjugace. Musí se vyrovnat jednak s interferencemi z němčiny jako hlavního (mediačního) jazyka ve Vídni, jednak musí čelit interferencím ze svého původního slovanského jazyka. Interference tedy nemusí probíhat pouze mezi dvěma jazyky, ale i mezi více jazyky najednou, což je pro vídeňskou vícejazyčnost typické. Početnou skupinu tvoří studenti, jejichž mateřským jazykem je polština nebo pocházejí ze Slezska. Do jejich češ-

tiny se tak dostávají konstrukce typu *jdu do pekaře* × *jdu k pekaři*, *kde jdeš?* × *kam jdeš?*, nebo se objevují tzv. zrádná slova, např. *bo* × *nebo*, která polským mluvčím zní obvykle stejně, ale v polštině stejně jako v oblasti Ostravska *bo* znamená *protože* a z toho důvodu používají naši studenti spojku *nebo* ve významu *protože*. Obvykle kladou nesprávně přízvuky a dlouhé vokály krátí. Problematická je tvorba tvarů minulého času v 1. os. sg., protože zapomínají na pomocné sloveso *být*, např. *Včera byl v Praze.* × *Včera jsem byl v Praze.*

Studenti, jejichž mateřským jazykem je ruština, srbština nebo také maďarština,⁽¹⁸⁾ vynechávají sloveso *být* ve funkci spony, např. *tady můj úkol; on učitel, ona chytrá*. Nesprávné užití kondicionálu, např. *já by chtěl hodně číst české knihy*. Chybná konjugace sloves 3. třídy, např. *pracovaje* místo *on pracuje*.

3.3 CHYBY NA RŮZNÝCH JAZYKOVÝCH ROVINÁCH TYPICKÉ

PRO STUDENTY S RODNÝM JAZYKEM NĚMECKÝM

Nerodilí mluvčí, jejichž mateřským jazykem je němčina, mají na počátku studia mnoho problémů a mnoho práce. Vedle správné výslovnosti, pravidel pravopisu, nastudování tvarů české deklinace a konjugace musí umět také postavit syntakticky správnou českou větu. Rodilí mluvčí tvoří většinou syntakticky správné věty, a to víceméně intuitivně. U rodilých mluvčích se chyby projeví až ve vyšších jazykových úrovních, při stavbě komplikovanějších souvětí, např. jako vybočení z vazby, obvykle v psaném nebo v mluveném nepřipraveném projevu. Němečtí (rakouští) rodilí mluvčí mohou bojovat s interferencí slovesných vazeb typických pro výchozí jazyk. Dochází k míšení vazeb a jejich přenášení do češtiny, např. *Co pracujete?* – přímý překlad z němčiny (*Was arbeiten Sie?*), došlo zde k míšení dvou konstrukcí, a to 1. *Co děláte?*, 2. *Kde pracujete?*

18 Maďarština se řadí mezi jazyky ugrofinské, ale také se zde ve 3. osobě singuláru vynechává spona, např. *János tanár* (Jan je učitel).

Již od počátku studia je třeba upozorňovat na rozdílné vazby českých a německých sloves a na případnou interferenci, např. *smát se + dativ: Směju se ti.* × v němčině: *lachen + akuzativ; rozumět + dativ × verstehen + akuzativ*. Stejně jako na rozdílné vazby prepozic, např. prepozice *wegen (kvůli)* se spojuje s genitivem, v češtině se prepozice *kvůli* pojí s dativem. Když se studenti učí nová česká slovesa, vždy je upozorňujeme na to, že není vhodné nastudovat pouze prepozice a k nim příslušné pády, ale vždy vycházíme z rekce slovesa, učíme se tedy celé konstrukce i s prepozicí, pokud tam je.

3.3.1 Reflexivní zájmena *se, si*

Značné problémy způsobuje přítomnost/nepřítomnost reflexivních zájmen *si, se* u sloves. Rodilí mluvčí mají opět výhodu, protože tato dovednost spadá do základní jazykové kompetence, proto v užití reflexivních zájmen nedělají chyby. Nerodilí mluvčí se musí přítomnost zvrtných zájmen naučit a rozlišit je i významově. Zároveň je třeba pochopit pravidla závazných pozic reflexivních zájmen a také krátkých tvarů osobních zájmen, např. *Vidím tě.* × *Nevidím tebe, ale Karla ano.* Musí umět významově odlišit věty, např. *František nudil (Janu).* × *František se nudil.* S užitím reflexivních sloves se studenti seznamují hned na počátku studia a toto téma prochází všemi úrovněmi až k nejpokročilejšímu. Během prvních kurzů se seznámí se slovesy *učit* a *učit se*. V němčině existují různá slovesa pro učení a učení se, tj. *unterrichten* vs. *lernen*. Například *Petr učil češtinu.* (*Petr byl učitel*). × *Petr se učil česky.* (*Petr byl student češtiny*).

3.3.2 Slovosled a aktuální členění věty

V našich seminářích často také probíráme otázky slovosledu a aktuálního členění věty, jsou to opět témata, která provázejí studenty od počátku až do konce studia. Nerodilí mluvčí mívají se slovosledem problémy, protože např. v němčině je slovosled velice striktní a pevný a údajná volnost slovosledu českého, ačkoli určité pozice v češtině jsou závazné, dělá studentům velké potíže. V této oblasti dochází k mno-

ha interferencím, např. pokud jde o pozici částice *také*. V němčině se umísťuje na poslední pozici, což se pak projevuje při produkci české věty, např. *Bydlím ve Vídni a pracuji také místo Bydlím ve Vídni a také tady pracuji*. Tato částice se může ovšem objevit i na začátku, např. v odpovědi na otázku: *(Ty jsi z Vídně?) – Také bydlím ve Vídni*.

Dalším příkladem může být: *Čemu se směješ tolik*. Což je ekvivalent německého pořadí slov: *Worüber lachst du soviel?* Český slovosled ovšem vyžaduje jiné pořadí: *Čemu se tolik směješ*. Čeština tedy preferuje pozici před slovesem.

3.3.3 Méně oblíbené části gramatiky z pohledu studentů

V české gramatice existují témata, která studenti hodnotí jako těžko zapamatovatelná, těžko pochopitelná. Zpravidla se na nich shodují jak rodilí, tak nerodilí mluvčí. Jedním z nejméně oblíbených témat jsou česká zájmena. Ačkoli se v hodinách snažíme předkládat pouze ty nejfrekventovanější formy, i tak je zde mnoho tvarů a k jejich náležitému užití je třeba znát také principy aktuálního členění věty. Chyby se mohou projevit v mluvené i v psané podobě, např. záměna akuzativu a dativu, *ji – jí, ni – ní*, po prepozici – studenti zapomínají po předložkách použít tvary zájmena s *n*, např. *Dívám se na ji*. × *Dívám se na ni*. × *Báli jsme se jí*.

Při tvoření posesivních adjektiv dochází k záměně s tvary analogickými adjektivům podle vzoru *mladý*, např. *Karlův most – Karlový most*. Chyba v nominativu není tak typická, ale chyba v lokálu už je častá i u rodilých mluvčích, např. *Jdu po Karlovém mostě*. *Studuji na Masarykové univerzitě*.

Obvyklými tématy seminářů pro pokročilé studenty zůstává správné užití perfektiv při tvoření neopisného futura, např. *V létě se budu opálit místo opálím se; Až se vrátím, budu zúčastnit se místo zúčastním se*. K dalším okruhům, v nichž se často chybuje, patří psaní velkých písmen; čárky ve větě jednoduché i v souvětí; správné užití posesivního zájmena *svůj*; shoda podmětu a přísudku u neuter plurálu; deklinace číslovky *dva, dvě* a psaní a deklinace cizích slov.

ZÁVĚR

Dodejme, že vedle teoretického studia mají studenti bohemistiky ve Vídni velice bohaté možnosti, jak mohou přirozeným způsobem, tedy komunikací s rodilými mluvčími a účastí na životě české menšiny, dosáhnout vysoké jazykové úrovně. Příležitostí, jak si ve Vídni zlepšit svou aktivní znalost češtiny, je opravdu hodně. Podrobné informace lze dohledat např. v závěrečných zprávách o lektorátu ve Vídni.⁽¹⁹⁾ Zde uvedeme jen pár příkladů.

Nedaleko univerzity se nachází typická česká restaurace *Zur Böhmischen Kuchl* s českým personálem, kam každoročně se studenty zavítáme, když na kurzu češtiny právě probíráme téma „V restauraci“. Díky českému personálu mohou naši studenti konverzovat česky a procvičit si tak všechny naučené fráze a samozřejmě se v živé komunikaci také naučit nové obraty, nová slova. Z nabídky jídel a nápojů cíleně vybíráme české speciality, abychom ještě lépe poznali českou kulinářskou kulturu.

Jak už jsme výše zmínili, škola Komenský je hlavním centrem české menšiny. Vedle mnoha funkcí, které plní, dává k dispozici vlastní divadelní sál, kam pravidelně přijíždějí hostovat profesionální soubory z České republiky. Skvělou příležitostí, jak se setkat s krajany a jak zároveň zhlédnout kvalitní české filmy, je navštívit filmový klub na Velvyslanectví České republiky ve Vídni. V Českém centru zase navštěvujeme různé přednášky, účastníme se vernisáží, literárních čtení a koncertů. České krajské spolky nabízejí bohatý program z různých oblastí lidského konání. Naši studenti se tak mohou zúčastnit akcí kulturních, sportovních, duchovních a vědeckých či pedagogických.

Vedle upozornění na výše zmíněné aktivity podporující jazykové schopnosti jsme se chtěli v příspěvku podrobně věnovat zastoupení rodilých a nerodilých mluvčích v kurzech češtiny. Jejich společné stu-

19 Bližší informace viz <https://www.dzs.cz/program/program-podpory-ceskeho-kulturniho-dedictvi-v-zahranici#zaverecne-zpravy-lektoru>.

dium v jedné třídě bývá pro učitele velkou výzvou, avšak ten z dané situace může vytěžit maximum. Obě skupiny se vzájemně ovlivňují a mohou si pomáhat, inspirovat se.

Položili jsme si také zásadní otázku, zda předchozí znalost jazyků a zejména těch slovanských je vždy výhodou, či naopak nevýhodou. Došli jsme k závěrům, že Slované mají velkou výhodu v počáteční fázi studia, protože spontánně obsáhnou tzv. jádrovou jazykovou kompetenci, zhruba do úrovně A2. Upozornili jsme však také na očividná rizika, jako je např. stagnace, která může vést až k tzv. fosilizaci. Neslované mají na počátku nevýhodu, ale svou pílí a kognitivním přístupem ke studiu můžou rodilé mluvčí téměř dostihnout.

Poukázali jsme na typické projevy interference němčiny na češtinu a předložili jsme příklady toho, jaké chyby interference způsobuje. Doložili jsme také na příkladech, že obě skupiny dělají chyby. Některé jsou typické pouze pro danou skupinu, jiné chyby dělají všichni mluvčí bez rozdílu národnosti.

Náš příspěvek se tak přidává k bohatému materiálu vědeckých statí o kontaktu češtiny a němčiny. Chce být přínosný v tom, že se zaměřuje na češtinu v Rakousku, tj. na chyby typické pro studenty v Rakousku. (Jde o situaci odlišnou např. od situace češtiny v Německu.) Prozkoumáním typických chyb bychom proto mohli obohatit nejen vlastní výuku tím, že budeme dopředu připraveni na případné problémy studentů češtiny. Shromážděný materiál by bylo možné použít také pro novou učebnici určenou německy mluvícím studentům se znalostí dalšího slovanského jazyka.

Mgr. Markéta Schürz Pochylová, Ph.D.

Ústav slavistiky Vídeňské univerzity

Spitalgasse 2-4, Hof 3, A-1090 Vídeň

marketa.schuerz.pochylova@univie.ac.at



LITERATURA

- Bělič, Jaromír. 1976. *Přehled nářečí českého jazyka (s mapkou)*. Praha: SPN, FF UK Praha.
- Bláha, Ondřej a Svobodová, Jindřiška. 2018. „Slovník nářečí českého jazyka: má nám ještě dnes co říci?“ In *Současná jazyková situace na Moravě a ve Slezsku*. Tíž. Olomouc: Univerzita Palackého, s. 108–117.
- Česká a slovenská Vídeň dnes* (5–6), 2023. Vídeň: Školský spolek Komenský.
- Hradilová, Darina. 2020. *Role rodilého mluvčího v cizojazyčné komunikaci*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Chabrová, Anna a Veroňková, Jitka. 2022. „Percepce kvantity vokálů v českých dvojslabičných slovech v řeči rodilých mluvčích němčiny.“ *Nová čeština doma a ve světě* (2), 2022, https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/178572/Anna_Chabrova_-_Jitka%20Veronkova_25-37.pdf?sequence=1&isAllowed=y (přístup 25. 8. 2023).
- Kulturní klub*. Informační časopis Čechů a Slováků v Rakousku. Květen 2020, http://147.32.4.69/kulturklub/index.php?f_year=2020 (přístup 2. 11. 2023).
- Lenneberg, Erik H. 1967. *Biological foundations of language*. New York: John Wiley and Sons.
- Lotko, Edvard. 1992. *Zrádná slova v polštině a češtině*. Olomouc: Votobia.
- Newerkla, Stefan Michael. 2005. „Vídeň a její Češi.“ *Bohemistika* 5(3), s. 159–170.
- Newerkla, Stefan Michael. 2007. „Dějiny výuky češtiny v Rakousku.“ In *Kapitoly z dějin české jazykovědné bohemistiky*. Eds. J. Pleskalová, M. Krčmová et al. Praha: Academia, s. 580–613.
- Pančíková, Marta. 1996. „Interferencia – důležitý problém vo výučbe slovan-ských jazykov.“ *Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne cudzoziemców* (7/8). Prace konfrontatywne. Red. B. Frączak-Ostromięcka. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 129–136.
- Pokorná, Jaroslava a Vránová, Milena. 2007. *Přehled české výslovnosti*. Praha: Portál.
- Randák, Jan et al. 2011. *Dějiny českých zemí*. Praha: Euromedia Group.

- Schürz Pochylová, Markéta. 2020. „Výroční zpráva o lektorátu českého jazyka a literatury ve Vídni.“ dzs.cz, https://www.dzs.cz/sites/default/files/2021-09/ZZ_2020-21_V%C3%ADde%C5%88_Sch%C3%BCrz%20Pochylov%C3%A1.pdf (přístup: 28. 9. 2023).
- Schürz Pochylová, Markéta. 2021. „Výroční zpráva o lektorátu českého jazyka a literatury ve Vídni.“ dzs.cz, <https://www.dzs.cz/program/program-podpory-ceskeho-kulturniho-dedictvi-v-zahranici#zaverecne-zpravy-lektoru> (přístup: 28. 9. 2023).
- Schürz Pochylová, Markéta. 2022. „Výroční zpráva o lektorátu českého jazyka a literatury ve Vídni.“ dzs.cz, <https://www.dzs.cz/program/program-podpory-ceskeho-kulturniho-dedictvi-v-zahranici#zaverecne-zpravy-lektoru> (přístup: 28. 9. 2023).
- Schürz Pochylová, Markéta. 2023. „Výroční zpráva o lektorátu českého jazyka a literatury ve Vídni.“ dzs.cz, <https://www.dzs.cz/program/program-podpory-ceskeho-kulturniho-dedictvi-v-zahranici#zaverecne-zpravy-lektoru> (přístup: 28. 9. 2023).
- Sloboda, Marián. 2017. „Menšinový jazyk.“ *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. Eds. Petr Karlík, Marek Nekula a Jana Pleskalová. https://www.czechency.org/slovník/MENŠINOVÝ_JAZYK (přístup: 28. 9. 2023).
- Sodeyfi, Hana a Newerkla, Stefan Michael. 2021. *Tschechisch. Faszination der Vielfalt. Lehrbuch für Anfänger und Fortgeschrittene*. Wiesbaden: Harrasowitz Verlag.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky. msmt.cz, <https://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky> (přístup: 8. 10. 2023).
- SyD Korpusový průzkum variant. <https://syd.korpus.cz/index.php> (přístup: 8. 10. 2023).
- Školský spolek Komenský. *Ročenka 2019–2020*. Vídeň: Školský spolek Komenský.
- Školský spolek Komenský. *Ročenka 2022–2023*. Vídeň: Školský spolek Komenský.
- Valeš, Vlasta. 2020. *Der Schulverein Komenský, 150 Jahre tschechisches Schulwesen in Wien: Školský Spolek Komenský, 150 let českého školství ve Vídni*. Vídeň: Schulverein Komenský.

ŠKOLA HROU ANEB OBJEVNÉ PUTOVÁNÍ PO STOPÁCH VÝZNAMNÝCH OSOBNOSTÍ MORAVSKOSLEZSKÉHO KRAJE

JIŘÍ BYČKOV

SCHOOL OF PLAY OR DISCOVERY JOURNEY IN THE FOOTSTEPS OF PROMINENT PERSONALITIES OF THE MORAVIAN-SILESIA REGION

The article describes in theoretical terms the aims, forms and Principles of the CLIL (abbreviation of Content and Language Integrated Learning) teaching method, which consists in integrated teaching of a foreign language together with the content of a non-language subject in language education. It explains how the method contributes to the development of communicative and intercultural competences in foreign students and helps to increase the rate of immersion in education. In the practical part, it presents an example of the application of an interactive educational lesson in teaching Czech language to foreign language students of Bohemia. The contribution includes an interactive blind map of the Moravian-Silesian Region and worksheets that can be modified by the interested students for their own pedagogical practice.

Keywords: CLIL; intercultural competence; education; bohemistics; linguistics; cognition; immersion; bilingual teaching

ÚVOD

Požadavky na jazykové kompetence žáků a studentů se díky globalizačním procesům v 21. století neustále zvyšují, dochází ke stále častějšímu setkávání cizojazyčných osob z různých zemí, narůstá počet zahraničních výměnných pobytů studentů, pedagogických a vědeckých pracovníků a například v profesní sféře se dnes běžně vyžaduje znalost minimálně jednoho nebo dvou cizích jazyků. Jazy-

kové vzdělávání se tak na všech stupních naší vzdělávací soustavy stává důležitým nástrojem k dosažení vzdělávacích cílů, které jsou primárně definovány v *Koncepci jazykového vzdělávání 2017–2022*.⁽¹⁾ Cíle stanovené v *Koncepci* stanovují priority a konkrétní nástroje, které mají pomoci zlepšit komunikační kompetence žáků a studentů v cizích jazycích s důrazem na požadavky moderní společnosti, výkon profese i další studium. Opírají se přitom o konkrétní výstupy z plošného šetření Národního ústavu pro vzdělávání (Koncepce 2017, 3), které mapovalo jazykovou úroveň absolventů středních odborných škol z hlediska jejich připravenosti pro trh práce. Samotní žáci uváděli spokojenost s teoretickými jazykovými znalostmi získanými na střední škole, ale s komunikační kompetencí v cizím jazyce pro uplatnění na trhu práce byla spokojena již menší část žáků (Koncepce 2017, 5). Na zmíněné výstupy a zjištění bylo nutné adekvátně reagovat, proto byly zformulovány následující čtyři dílčí cíle *Koncepce*:

- A. Komunikační kompetence žáků v cizích jazycích
- B. Jazyková, oborová a metodická vybavenost učitelů cizích jazyků
- C. Příprava budoucích učitelů cizích jazyků
- D. Zajištění dobrých a vhodných podmínek jazykového vzdělávání

(Koncepce 2017, 5)

K plnění uvedených cílů byly stanoveny priority, které jsou realizovány konkrétními nástroji. Vzhledem k faktu, že hlavním činitelem při osvojování jazyka ve vzdělávacím procesu je především pedagog/ učitel a jeho kompetence, metody a techniky, jsou priority zaměřeny primárně na oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

1 Materiál vznikl na základě příkazu ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k plnění služebních a pracovních úkolů ve věci přípravy Koncepce jazykového vzdělávání na léta 2017–2022, č. j. MSMT38611/2016. Dostupné z: https://www.nidv.cz/images/ntopics/manual-nahrane/Koncepce_jazykového_vzdelavani_PV_compressed.pdf (přístup 25. 3. 2023).

s důrazem na posílení dovedností v aplikaci metod rozvíjejících komunikační kompetenci v cizím jazyce u žáků a studentů. Mezi efektivní a progresivní techniky výuky cizího jazyka řadíme například i metodu CLIL, o níž pojednáme níže.

METODA CLIL, VYSVĚTLENÍ POJMU

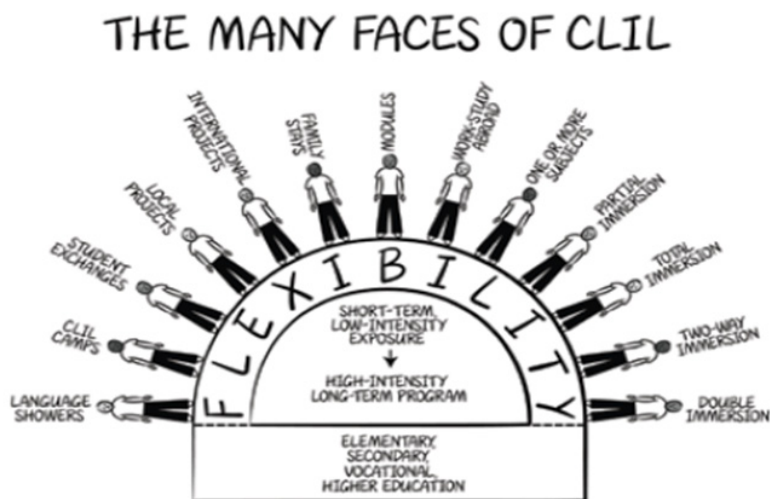
Pojem *CLIL*, z angličtiny *Content and Language Integrated Learning*, znamená obsahově i jazykově integrované vyučování zaměřené na vzdělávací přístup, v němž se cizí jazyk používá pro učení a vyučování obsahu předmětu nejazykového (Šmídová et al. 2012, 8). Výuku CLIL je možné charakterizovat vymezením duálních cílů, kdy si učitel stanoví cíle obsahové a cíle jazykové. V nejlepším možném případě tyto cíle jsou v rovnováze a vzájemně se doplňují (Mehisto 2008, 9). Definovat jednoznačně tuto výukovou metodu je poměrně složité, protože řada odborníků napříč Evropou a Spojenými státy (S. Deller, D. Marsh) se v pohledu na ni různí. Aktuálně však obecně uznávaná definice zohledňuje zejména spojitost CLILu s motivací. Cizí jazyk je tak prezentován v přirozeném prostředí reálných situací. Tato skutečnost s sebou přináší touhu po poznání a komunikaci samu o sobě (Benešová 2012).

HISTORIE METODY, VÝVOJ A VÝZKUMY

Pojem CLIL se objevil poprvé v roce 1994 a o dva roky později v roce 1996 byl aplikován na finské univerzitě v Jyväskylä. Původně byl určen k popsání výukových metod, ve kterých se odborné předměty vyučují v cizím jazyce a v nichž výuka daného vzdělávacího obsahu probíhá simultánně s výukou cizího jazyka (Šmídová 2012, 9). Později byl CLIL rozšířen o výuku prostřednictvím jakéhokoli jazyka, který není prvním či mateřským jazykem (Eurydice 2005). Mnozí autoři označují CLIL jako „zastřešující termín“ (viz obrázek 1; Mehisto, Marsh a Jesus 2008, 13), který zahrnuje celou řadu různých pří-

stupů v různých vzdělávacích kontextech, které budou popsány dále. Tvůrci pojmu CLIL viděli v nové metodě velký potenciál, především byli přesvědčeni, že se jedná o inovativní přístup k výuce a že bude mít dlouhodobě pozitivní vliv na kvalitu vzdělávání. Mnozí odborníci si později všimli, což prokázaly i výzkumy (např. Blakemoore a Frith 2005), že během výuky metodou CLIL žáci a studenti zapojují kognitivní procesy, které zahrnují mentální manipulaci s odlišným typem symbolů než u výuky v mateřském jazyce. Tím dochází k iniciaci a rozvoji vyšších kognitivních funkcí a metakognitivních strategií studentů a efektivnějšímu osvojování nových informací. Jak konkrétně dochází k posilování vyšších kognitivních funkcí u žáků, objasňuje Lenka Tejkalová na příkladu CLIL aktivity při výuce přírodovědy, kde žáci v případě neznalosti pojmu na předloženém obrázku popisují v cizím jazyce jeho vlastnosti, tvar, okolí, doplňují své zkušenosti a také vytvářejí hypotézy. Jejich výstupy jsou bohatší na rozdíl od žáků, kteří v mateřském jazyce uvedou pouze název a většinou již nedoplňují další poznatky (Tejkalová 2013). S těmito úvahami korespondují například závěry autorky Do Coyle, že CLIL rozvíjí sebedůvěru žáka spolu s komunikačními dovednostmi, rozvíjí kompetence k řešení problémů, zvyšuje dovednosti učení se (Coyle 2006). Za povšimnutí stojí podle Tejkalové (2013) výsledky dalších výzkumníků (Braun 2007 nebo McLeay 2003) zaměřené na plnění úloh v rámci CLIL. Ti dospěli k závěrům, že žáci, kteří byli vzděláváni v cizím jazyce, dosahují lepších výsledků než žáci běžných tříd v úlohách, kde existuje množství správných odpovědí. McLeay dokázala, že jsou tzv. CLILoví žáci schopni lépe zvládat komplexnější úlohy týkající se prostorové představivosti, což podle autorů výzkumu svědčí o lepší soustředěnosti na úkol. Uvedené výzkumné závěry spolu s dynamickým rozvojem komunikačních technologií, e-learningových aplikací a mediálních platforem na začátku 21. století pozitivně ovlivnily postoj pedagogů a expertů na vzdělávání k zavádění metody CLIL do výuky. V počátcích implementace metody pedagogové zdůrazňovali výhody CLIL pro rozvoj cizích jazyků, ale nyní je zřejmé, že přináší

nezanedbatelné výhody a inovace i do výuky nejazykových předmětů v tradičním a zastaralém vzdělávacím systému (Šmídová 2012, 8).



Obrázek 1: Umbrella term

TEORETICKÁ VÝCHODISKA METODY A NÁSTROJŮ CLIL

Pro hlubší pochopení metody CLIL a jejích nástrojů je důležité přiblížit filozofické směry a teoretická východiska, z nichž integrovaná výuka CLIL vychází. Primárně se opírá o konstruktivistické teorie vzdělávání, jejichž základy položili švýcarský psycholog Jean Piaget svým výzkumem genetické epistemologie a kognitivního vývoje dětí a francouzský filozof Gaston Bachelard, jenž se zabýval filozofií vědeckého poznání (Bertrand 1998, 78). Piaget detailně zkoumal mechanismy, jak subjekt konstruuje své poznání a dospěl k závěrům, že probíhá jako střídání asimilace a akomodace (protichůdnost a zároveň komplementarita). Podle něj se jedinec učí tak, že v každodenních kontaktech s realitou získává zkušenosti a ty si ukládá v poznávacích strukturách, které se nazývají kognitivní schémata (Piaget 1999, 86). Zmíněné úvahy jen potvrzují Piagetův skeptický postoj k existenci

vrozených struktur poznání u lidského jedince. Ty vznikají výlučně působením inteligence v interakci s vnějším prostředím, a jsou proto ryze konstruktivistické povahy. Bachelard vešel do širšího povědomí svou „filozofií odmítání“. Ve své práci *Filozofie „ne“* z roku 1940 předkládá svůj koncept, kde „ne“ je zároveň prostředkem k dialektickému zobecnění, jež právě zahrnuje i to, co „popírá“. Podle Bachelarda se tak filozofie „ne“ projevuje vskutku konstruktivní činností, a je-li filosofií nového vědeckého ducha, tedy myšlení, které je především otevřené, polemické, dialektické a tvůrčí, jsou právě takové i její principy (Bachelard 2018, 288). Na výše uvedených myšlenkových konceptech je založen konstruktivismus, který se uplatňuje ve filozofii vědy, architektuře, sociologii a pedagogice. Pedagogický konstruktivismus je definován takto:

Vymezuje se někdy jako snaha o překonání transmisivního vyučování, jež je chápáno jako předávání definitivních vzdělávacích obsahů žákům, kteří jsou při tom odsouzeni do pasivní role jejich příjemců. V transmisivním pojetí jako by vyučování bylo podobné přidávání zboží (znalostí) do skladu (žakovy mysli), kde příliš nezáleží, co už je v sousedních odděleních skladiště. Konstruktivisté upozorňují, že takto snad lze žáky naučit jednotlivým faktům nebo mechanickému provádění postupů, ale jejich „význam“, „smysl“ nemůže být nikdy předán (transmitován) učitelem nebo knihou, mluveným nebo psaným slovem. Významy a porozumění smyslu jedinci sami konstruují, když aktivně pracují s předloženými informacemi a zkušenostmi (Kalhous, Obst et al. 2002, 49).

Důležitým znakem pedagogického konstruktivismu je fakt, že nepovažuje chybu za selhání, ale za výzvu a příležitost k učení. V souladu s principy, na nichž je metodologie CLIL vystavěna, by chyba měla být vnímána jako přirozená součást procesu učení, důkaz aktivity žáka, příležitost k dalšímu učení. Výzva, před kterou učitel stojí, je jednak

na chybu správně zareagovat, jednak rozpoznat, kde má chyba kořeny – jestli primárně v neznalosti odborné látky, nebo v jazykové nedostatečnosti, případně jestli není způsobena kulturním neporozuměním, případně kognitivní náročností úlohy (Šmídová 2012, 22).

Významným nástrojem CLIL výuky je tzv. problémové vyučování, které se řadí k heuristickým strategiím. Podstatou problémového učení je stanovení problémové situace, tj. situace, kdy žák při plnění zadaného úkolu narazí na obtíž, na něco neznámého, co nemůže vyřešit jen s použitím dosavadních poznatků, ale je zapotřebí jeho vlastní intenzivní myšlenkové činnosti a objevování nových informací potřebných k vyřešení problémového úkolu (Okoň 1966). Šmídová poukazuje u problémového vyučování na skutečnost, že žákům chybí podstatná informace k vyřešení problému či zvládnutí úkolu nebo pro ně není možné bez dalších informací v úloze postupovat. V CLIL výuce se může jednat o širokou množinu informací, nejde pouze o odborný obsah, ale i o slovní zásobu (Šmídová 2012, 25). Z pohledu CLIL metody je na problémovém přístupu přínosné, že nedovoluje žákovi pasivně přijímat výsledné informace nebo aplikovat známý postup řešení. Pedagog nebo lektor musí plnit facilitační úlohu, žákům průběžně poskytovat nezbytnou pomoc při řešení problémů, řídit celý výukový proces, při němž se žáci učí organizovat a plánovat vlastní práci.

Teorie mnohočetné inteligence patří mezi další východiska, která metoda CLIL zohledňuje ve výuce, plánování lekcí a zejména při volbě tzv. učebních stylů ve vzdělávacím procesu. Autorem tohoto konceptu je americký psycholog Howard Gardner, jenž od počátku svých výzkumů kritizoval stávající techniky měření inteligence, které se soustředily pouze na měření IQ pomocí testových metod a nezohledňovaly kulturní odlišnosti osob, jednostrannost testových úloh s převažujícím akcentem na verbálně logické a numerické úlohy. Gardner se vymezoval poměrně ostře i proti školskému systému, jenž dostatečně nezohledňoval nové poznatky o inteligenci k modifikaci učiva pro individuální potřeby žáků. Na základě psychologických výzkumů a vlastních pozorování dokázal existenci nejméně sedmi různých

druhů inteligence, které se u každého jedince objevují v různé míře. Ve své práci z roku 1983 s názvem *Frames of mind (Dimenze myšlení)*, (1999) ukazuje, že mnohočetná inteligence zahrnuje inteligenci jazykovou, logicko-matematickou, hudební, prostorovou, tělesně-pohybovou, intrapersonální, interpersonální a později doplněnou přírodovědnou a existenciální (Gardner 1999). Teorie mnohočetné inteligence dále říká, že inteligenční kvocient je vyjádřen v individuálních výkonech a nápadech, nikoliv prostřednictvím testů inteligence. Většina jedinců dokáže do určité míry využívat všechny druhy inteligence, pro každého je ale typická jedinečná kombinace relativně slabších a silnějších typů inteligence. Dalším Gardnerovým objevem byl poznatek, že existuje jak biologický, tak kulturní základ pro mnohočetnou inteligenci (Gardner 1999, 82).

Teorie mnohočetné inteligence se promítá logicky do učebních stylů, které žáci preferují při osvojování učiva. Z čistě vědeckého hlediska je třeba konstatovat, že teorie učebních stylů je celosvětově populární a rozšířený teoretický koncept, avšak podle některých odborníků na vzdělávání neexistují žádné studie, které by platnost těchto závěrů potvrzovaly (např. Peterson 2021, 143). Učební styly Zdeněk Kolář s kolektivem popisuje jako:

ustálené a žákem v určitém období preferované a běžně využívané individuálně specifické učební strategie a metody žáka, které se opírají o jeho preferovaný způsob zpracování informací, dále o jeho vrozený kognitivní styl, volní vlastnosti, temperament, zájmy a schopnosti. Styly učení vznikají na vrozeném základě, rozvíjejí se spolupůsobením vnějších podmínek (vlivů výchovy a sebevýchovy) a dají se do určité míry ovlivňovat a měnit (Kolář et al. 2012, 153).

Učební styly jsou dále klasifikovány podle smyslové modality na:

1. Auditivní styl nebo též sluchový – při něm si žák/student lépe zapamatuje mluvené slovo, verbalizace mu pomáhá ujasnit a setřídít pojmy a koncepty, často se například učí nahlas.
2. Vizuální styl, zrakový – žák/student potřebuje dostatek zrakových podnětů, obrázků, schémat, v učení mu pomáhá grafická forma a organizace učiva – myšlenkové mapy, časové osy, schémata.
3. Taktilní styl, hmatový – žák/student se nejefektivněji učí, když může zapojit hmat, pracovat s modelem, experimentovat, spojit informaci s konkrétním fyzickým objektem.
4. Kinestetický styl, pohybový – pro žáka nebo studenta je důležitý pohybový vjem, protože si informaci spojenou s fyzickým pohybem lépe zapamatuje.
5. Zážitekový styl – žák/student se nejefektivněji učí, když poznatek prováže s emočním prožitkem, experimentem, dramatizací (Šmídová 2012, 25).

V duchu zásad metody CLIL a role pedagoga ve vzdělávacím procesu je vhodné, aby učitel v CLIL lekcích zohledňoval všechny učební styly a zařazoval aktivity, které využívají různé způsoby reprezentace informací a poznatků. Takovéto střídání verbálních a neverbálních úloh a cvičení se zaměřením na různé složky inteligence nebo učební styly (např. doplňování slovního vyjádření obrázkem, schématem, symbolickým zápisem) se v odborné literatuře označuje pojmem multimodalita.

VYUŽITÍ METODY CLIL

Podle Šmídové a kolektivu (2012) jsou vhodné podmínky pro realizaci CLIL ve školách s rozšířenou výukou cizích jazyků, ve školách upouštějících od „transmisivního“ modelu výuky, s projektovým vyučováním, které integruje více učiva (vzdělávacích obsahů) z různých

ných vyučovacích předmětů či průřezových témat. CLIL se dobře uplatňuje v takovém typu výuky, kde je stěžejní aktivita přenesena na žáky, pravidelně se zařazuje práce ve dvojicích i skupinová práce, při níž žáci zastávají jednotlivé role v týmu. CLIL je vhodné začlenit do výuky, v níž učitel využívá rozličné výukové strategie s důrazem na rozvoj kritického myšlení a klíčových kompetencí žáků. Motivující je využití různorodých verbálních i neverbálních prostředků, které odpovídají různým učebním stylům a potřebám žáků. Cizojazyčné zdroje učebních materiálů jsou nezbytnou součástí CLIL výuky (Šmídová et al. 2012, 11).

VÝHODY A NEVÝHODY METODY CLIL

Jako každá inovativní technika má i CLIL metoda své silné a slabé stránky. Mezi silné stránky lze zařadit vyšší požadavky na kognitivní procesy studentů, jež nejsou obvykle obsaženy v učebnicích cizích jazyků, vyžaduje nácvik kompenzačních strategií a rovněž rozvíjení komunikativních schopností efektivní metodou, pracuje s reálným obsahem/informací, které jsou využitelné v praktickém životě a pomáhá rozšiřovat interkulturní kompetence studenta (Šmídová et al. 2012, 11). Úskalí v aplikaci metody CLIL vidí odborníci a pedagogové v nedostačující jazykové kompetenci studentů rozumět cizímu jazyku a užívat ho v odborných předmětech, pak v nedostatku odpovídajících učebních materiálů a nástrojů hodnocení pro CLIL, v neochotě pedagogů pracovat v CLIL týmu a zejména v časově značně náročné a zdouhavé přípravě na CLIL vyučování (ibid., 11).

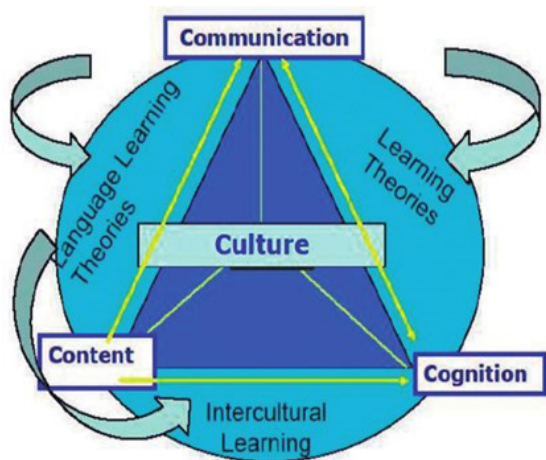
POSTUPY A PRINCIPY VÝUKY CLIL

V dílčí kapitole věnované vzniku a rozvoji metody jsme uvedli, že pojem CLIL byl vytvořen původně jako zastřešující termín pro různé výukové modely kombinující jazykovou a nejazykovou výuku. Princip výuky CLIL znázorňuje tzv. Koncept 4C's, tj. čtyř C, reprezentující ko-

munikaci (communication), obsah (content), poznávání (cognition) a kulturu (culture) na obrázku č. 2 níže (Do Coyle 2006).

V současnosti se CLIL vymezuje jako didaktický přístup k efektivní integrované výuce cizího jazyka a odborného předmětu, která cíleně a konzistentně rozvíjí znalosti a dovednosti žáka v nejazykovém předmětu a vede žáka zároveň k přirozenému rozvoji jazykových dovedností (ibid., 21). Propojení obou typů výuky s sebou přináší zákonitě potřebu uplatnění vhodných výukových strategií (induktivní, sociálně zprostředkovaná výuka) realizovaných prostřednictvím inovativních typů výuky, např. heuristické, regulativní apod. (Maňák 2003). Všechny tyto aspekty se promítají do přípravy a plánování výukové lekce a tím zásadně mění roli učitele/lektora z klasického autoritativního logotropa na demokratického facilitujícího manažera vzdělávacího procesu, který je studentům rádcem, pomocníkem a hodnotícím činitelem v získávání kompetencí. Jak správně podotýkají mnozí odborníci (Šmídová et al. 2012; Tejkalová 2010), důkladná příprava a přenos těžiště hodiny na žáka vyžadují

motivovat žáky k učení, nabízet jim dostatek podnětů a usnadňovat práci v cizím jazyce, volit vhodné motivující materiály a přiměřené výukové strategie, přizpůsobit jazykovou náročnost znalostem žáků a náročnosti probírané látky, pomoci žákům strukturovat a osvojovat si nové poznatky a dovednosti, podporovat otevřenou a přátelskou atmosféru ve školní třídě, zařadit aktivizující metody výuky a různorodé formy práce, při kterých žáci spolupracují a komunikují, proměňovat výukové strategie a střídat vhodné formy prezentace, které zohlední rozdílné styly učení, vést žáky k reflexi vlastního rozvoje a zvolených metod řešení a učení se (Šmídová et al. 2012, 22).



Obrázek 2: Koncept 4C's

PRAKTICKÁ UKÁZKA APLIKACE VÝUKOVÉ METODY CLIL

POPIS A CÍLE INTEGROVANÉ VÝUKOVÉ LEKCE, POMŮCKY, ČASOVÁ DOTACE

Integrovaná výuková lekce českého jazyka je určena pro zahraniční studenty bohemistiky jazykové úrovně B2 nebo C1 podle Společného evropského referenčního rámce.⁽²⁾ Primárním cílem je hlubší seznámení s významnými osobnostmi kulturního, vědeckého a společenského života, s jejich životními osudy, tvorbou a celkovým přínosem nejen pro Českou republiku, ale pro celou Evropu. Sekundárním cílem je objevení a poznání konkrétních lokalit v Moravskoslezském kraji, které jsou úzce spojeny s vybranými světoznámými osobnostmi, například místem narození, delším pobytem, vědeckou prací nebo uměleckou tvůrčí činností. Terciárním cílem je pak prohloubení jazykových, komunikačních a sociokulturních kompetencí studentů.

² Tzv. SERR je zkratka pro dokument Rady Evropy umožňující vzájemné porovnání znalostí osob v oblasti vzdělání a znalostí cizích jazyků v rámci Evropy.

K výukové lekci budeme potřebovat pět pracovních listů, vytištěné slepé mapy Česka, dataprojektor, notebooky nebo tablety pro každou dvojici, interaktivní html odkaz na stránku se slepou mapou a psací pomůcky. Časová dotace výukové lekce (semináře) činí 90 minut.

SCAFFOLDING

Pojem hojně používaný v metodách výuky CLIL znamená doslova „oporu“ nebo „lešení“ a zahrnuje prostředky a strategie, které žákům usnadňují práci s náročným textem nebo obsahem a tím pomáhají překonat jazykovou náročnost úlohy. V prezentované integrované lekci plní roli scaffoldingu graficky vhodně strukturované informace v pracovních listech, sugestivní otázky, tučně zvýrazněné názvy děl, důležitých míst nebo jiných zajímavostí.

ZAHŘÍVACÍ AKTIVITY, ICEBREAKER

Výukovou lekci zahájíme jednoduchými neformálními rozhovory se studenty na téma slavných osobností narozených v Česku, zdali o nich již ve výuce češtiny slyšeli, a pokud ano, v jakých souvislostech. Následně můžeme formou krátkých konverzačních her procvičit tematickou lexikální zásobu (doplňování synonym, odhadování významu slov, bingo).

EXPOZICE, MOTIVAČNÍ ČÁST A PRŮBĚH INTEGROVANÉ VÝUKOVÉ LEKCE

- A) V úvodu výukové lekce rozdělíme studenty do dvoučlenných skupin, ověříme funkčnost notebooků a tabletů, názorně ukážeme pracovní listy (viz příloha č. 1, 2, 3) a zeptáme se, které osobnosti jsou pro studenty atraktivní nebo jaké disciplíny, v nichž se proslavily a bádaly, je zaujaly. Příspěvek obsahuje tři modelové pracovní listy, další si mohou učitelé připravit samostatně podle svého uvážení.
- B) Následuje distribuce pracovních listů a slepých map (příloha č. 4) do skupin podle přání, seznámení s otázkami v pracovních listech, prostor pro dotazy studentů.

- C) Sdělíme, že cílem aktivity je přiřadit jednotlivé osobnosti k vybraným lokalitám v České republice v Moravskoslezském kraji (narození, působení) a odpovědět na otázky v pracovních listech, které jsou rozděleny do tří tematických okruhů.
- D) Na interaktivní tabuli promítneme regionální mapu Moravskoslezského kraje (příloha č. 5) na dobu přibližně 2 minut s pokynem zapamatovat si a poté zakreslit do slepé mapy co nejpřesnější polohu měst Opavy, Příboru, Fulneku, Hukvald, Suchdolu nad Odrou a Hynčic u Oder.
- E) V dalším kroku každé dvojici zpřístupníme dva interaktivní webové odkazy. První odkaz je po kliknutí myší přesměruje na stránku se slepou mapou České republiky s vyznačenými body, jež představují důležité lokality, které se po najetí myší otevřou a studenti pod nimi objeví informační texty o konkrétních osobnostech doplněné obrazovými přílohami. Druhý odkaz slouží ke stažení zdrojových kódů k mapě, které si studenti uloží do svých tabletů nebo notebooků.
- F) Studenti budou do pracovních listů zapisovat odpovědi na zadané otázky, jejich úkolem bude vyhledávat a vypisovat informace z digitálních textů, doplňovat správná řešení, pracovat s textem, spolupracovat ve dvojicích. Role pedagoga/lektora spočívá v pozorování práce ve skupinách, metodickém vedení a pomoci. Čas na tento úkol je cca 40 minut.
- G) Po vypracování všech úloh každá dvojice prezentuje své odpovědi a poznatky, seznámí s nimi postupně všechny ostatní skupiny. Lektor/pedagog odpovědi koriguje, opakuje všechny nové informace, zapisuje a upřesňuje.
- H) Následuje závěrečná reflexe výukové lekce, zhodnocení míry kooperace studentů ve skupinách, dotazy na přínos lekce a nové vědomosti, které si studenti odnesli, co jim lekce přinesla, a čemu naopak nerozuměli.

ZÁVĚR A EVALUACE INTEGROVANÉ VÝUKOVÉ LEKCE

V praktické části příspěvku jsme na integrované vyučovací lekci českého jazyka a literatury u 8 polských studentů bohemistiky demonstrovali vzdělávací výukový potenciál CLIL metody realizované induktivní výukovou strategií s heuristickým řešením problému (vychází z konstruktivistického pojetí výuky), práci s textem a kooperativním učením. Lekce byla určena pro studenty 3. ročníku českého jazyka v kombinaci s bulharštinou nebo slovinštinou na jazykové úrovni B2 nebo C1 podle Společného evropského referenčního rámce.

V úvodu jsme vytyčili duální cíle v souladu s metodikou CLIL, tedy nejazykové, týkající se humanitních, společenskovedních a přírodovědných disciplín – konkrétně biologie, respektive botaniky, pedagogiky, psychologie, teorie hudby a literatury –, a jazykové, které obsahují lexikálně-gramatická cvičení, porozumění textu, tvorbu vět a doplňování pojmů. Požadované výstupy a znalosti z nejazykové části, které byly očekávány od studentů po absolvované výukové lekci, jsme shrnuli do následujících bodů:

- A) Poznat důležité osobnosti vědy a kultury, jejich životní osudy, místa původu včetně zajímavostí s nimi spojených.
- B) Zapamatovat si jejich stěžejní díla, klíčové myšlenky nebo převratné objevy, které ovlivnily vědu a kultury doma i v zahraničí a jakým způsobem a proč k tomu došlo.
- C) Popsat geografické členění České republiky a umět pojmenovat její administrativní celky.
- D) Vyjmenovat města ve Slezsku spojená s představenými osobnostmi, vyhledat je na mapě, uvést některé historické zajímavosti, kulturní památky.
- E) Představit Českou republiku jako malebnou středoevropskou zemi s bohatou historickou, kulturní a intelektuální tradicí přesahující její hranice.

Očekávané výstupy z jazykové části u studentů byly orientovány převážně na osvojení nové lexikální zásoby (nové termíny z pedagogiky, psychologie, botaniky, hudby a výrazy z teritoriální-

ho líšeňského dialektu, hornického slangu), seznámení s estetickou funkcí literárních tropů a figur v Bezručově básni, odvozování významu neznámých slov a jejich používání ve větách, rozvíjení schopnosti porozumět hlavním myšlenkám cizojazyčného textu, procvičování deklinace substantiv, komparace adjektiv a zopakování problematiky slovesného vidu, času a imperativu.

Úlohy a cvičení obsažené v modelových pracovních listech byly zvoleny s ohledem na klíčové kompetence, které má integrovaná CLIL výuka rozvíjet a upevňovat. Komunikativní kompetence, tj. schopnost komunikovat, diskutovat, argumentovat, formulovat a obhajovat názory, podporovaly zejména faktografické úlohy, práce s textem a otevřené otázky. Pozitivní vztah ke studiu, který je základem kompetence k učení, splnila již samotná forma integrované lekce, v níž se prolíná několik typologicky rozdílných úloh, jako je vyhledávání informací v textu, poslech hudební ukázky, hledání měst ve slepé mapě, doplňování cizojazyčných ekvivalentů k novým pojmům. Podobné úlohy podněcují zvědavost a studenty lépe motivují k hledání řešení. Personální a sociální kompetence žáků/studentů rozvíjejí vzdělávací aktivity založené na efektivní práci ve dvojicích nebo v týmu. Toho bylo v této výukové lekci úspěšně dosaženo, protože studenti dokázali bez obtíží spolupracovat a vzájemně si pomáhat.

Výukovou lekci jsme strukturovali tak, abychom zachovali základní principy CLIL, konkrétně mnohočetnou integraci cizího jazyka a obsahu nejazykového předmětu, tvořivou atmosféru, autenticitu výuky a jazyka užitím originálních textů (zdrojem jsou texty z internetu, z turistické informativní brožury a odborných učebnic), kooperativní učení zaručující spolupráci ve skupinách a formu aktivního učení.

Jako oporu, tzn. scaffolding, jsme připravili vhodně strukturované digitální texty doplněné obrazovými přílohami s pojmy a údaji zvýrazněnými kurzívou.

Osvojování učiva a plnění úloh nejazykových předmětů bylo vedeno v českém jazyce, studenti vypracovávali odpovědi rovněž v češ-

tině. Gramatické úlohy a obtížné jevy v části C byly vysvětlovány česky, neznámé slovní obraty, jazykové styly, dialekty, slangové výrazy, archaismy byly vysvětlovány v češtině a případně objasněny v mateřštině, tedy polštině.

Z didaktického hlediska lekce zohledňuje všechny stěžejní fáze vyučovacího procesu, a to motivaci, expozici, fixaci, diagnostiku a aplikaci nových poznatků. Studenti při práci se slepou mapou musí zapojit vyšší kognitivní funkce, tj. vizuální představivost, zapamatování, tedy uchování polohy lokality v paměti a zanesení do mapy, dále pracovat s mentálně odlišnými modely a přecházet do modu pojmového myšlení. Podle mého názoru díky tomu dochází k posilování jazykových i mimojazykových kompetencí (např. prostorové inteligence).

Přidanou hodnotu vyučovací hodiny vidím převážně v propojení práce s interaktivní platformou v kombinaci s úlohami vyžadujícími selektivní čtení, vyhledávání informací a jejich zapisování do pracovních listů se závěrečnou prezentací vlastního řešení ostatním skupinám.

Mgr. Jiří Byčkov, Ph.D.

Filologická fakulta Lodžské univerzity

Pomorska 171/173

90-236 Łódź

jiri.byckov@filologia.uni.lodz.pl



LITERATURA

Bachelard, Gaston. 2018. *Nový vědecký duch a další eseje*. Praha: Malvern.

Benešová, Barbora. 2023. „Metoda CLIL: Krátký pohled do historie, využití metody CLIL v Evropě, přínosy a úskalí používání metody CLIL ve výuce.“ <http://clil.nidv.cz/index.html>, http://clil.nidv.cz/dokument_2.html (přístup 18. 3. 2023).

Bertrand, Yves. 1998. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál.

Bezruč, Petr. 2022. *Slezské písně*. Praha: Akropolis.

Blakemoore, Sarah-Jane a Firth, Uta 2005. *The learning brain: Lessons for education*. Oxford: Blackwell.

Braun, Arnold. 2007. „Immersion et compréhension en lecture“. *L'Éducation au-delà des frontières*. Eds. Loirain Puren a Susan Babault. Paris: L'Harmattan, s. 215–257.

Coyle, Do, Hood, Philip a Marsh, David. 2010. *Obsahově a jazykově integrované učení*, https://www.icesi.edu.co/blogs_estudiantes/clil/?page_id=272 (přístup 20. 7. 2023).

Coyle, Do. 2006. *Monograph 6 Developing CLIL: Towards a Theory of Practice*. Barcelona: APAC.

Deller, Sheelagh et al. 2007. *Teaching Other Subjects Through English*. Oxford: Oxford University Press.

Eurydice. 2005. *L'enseignement d'une matière intégré á une langue étrangère (EMILE) á l'école en Europe*. Bruxelles: Eurydice.

Gardner, Howard. 1999. *Dimenze myšlení*. Praha: Portál.

Kalhous, Zdeněk, Obst, Otto et al. 2002. *Školní didaktika*. Praha: Portál.

Kolář, Zdeněk et al. 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada.

Komenský, Jan, Amos. 1946. *Didaktika analytická*. Praha: Josef Samec.

Komenský, Jan, Amos. 2007. *Obecná porada o nápravě věcí lidských – výbor z díla*. Brno: Soliton-team, z. s.

- Koncepce jazykového vzdělávání na léta 2017–2022*. Č. j. MSMT38611/2016, https://www.nidv.cz/images/ntopics/manual-nahrane/Koncepce_jazykove-ho_vzdelavani_PV_compressed.pdf (přístup 25. 3. 2023).
- Maňák, Josef a Švec, Vlastimil. 2003. *Výukové metody*. Praha: Paido.
- McLeay, Heather. 2003. *The Relationship Between Bilingualism and the Performance of Spatial Tasks*. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, s. 423–438.
- Mehisto, Peeter, Marsh, David a Jesus, María. 2008. *Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan Publishers Limited.
- Okoň, Waldemar. 1996. *K základům problémového vyučování*. Praha: SPN.
- Peterson, Jordan Bernt. 2021. *Řád není všechno, 12 dalších pravidel pro život*. Praha: Argo.
- Piaget, Jean. 1999. *Psychologie inteligence*. Praha: Portál.
- Po stopách osobností Moravskoslezského kraje*. 2004. Krajský úřad Ostrava, Moravskoslezský kraj: B. A. T. program s. r. o., <https://docplayer.cz/3896886-Po-stopach-osobnosti-moravskoslezskeho-kraje.html> (přístup 2. 4. 2023).
- Šmídová, Tereza et al. 2012. „CLIL aneb moderní vzdělávání pro 21. století“. *Minimetodika NÚV – metodická podpora pro učitele*, <http://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=43509&view=2893&view=5473> (přístup 8. 3. 2023).
- Tejkalová, Lenka. 2010. *Postavte žákům lešení aneb jak na scaffolding v hodinách CLIL a nejen tam*, <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/9797/html> (přístup 3. 4. 2023).
- Tejkalová, Lenka. 2013. *Výzkumy o přínosu CLILu*, RVP.cz, <https://clanky.rvp.cz/clanek/17437/VYZKUMY-O-PRINOSU-CLILU.html>, (přístup 20. 4. 2023).
- Těsnohlídek, Rudolf. 1995. *Liška Bystrouška*. Praha: Bystrov a synové.
- Trhlíková, Jana a Novotná, Hana. 2022. „Přechod absolventů středních škol na trh práce I. etapa – šetření 2021“. *Srovnání situace absolventů učební a maturitní úrovně vzdělání*. Praha: Národní pedagogický institut České republiky, <https://www.infoabsolvent.cz/Temata/PublikaceAbsolventi?Stranka=9-0-179&NazevoSeo=Prechod-absolventu-strednich-skol-na-trh-prace-I-> (přístup 25. 3. 2023).

Příloha č. 4 – odkaz č. 1. Interaktivní slepá mapa měst a městysů v Moravsko-
slezském kraji, <http://www.neklikejte.cz/devel/mapa/> (přístup 5. 4. 2023)

Příloha č. 4 – odkaz č. 2. *Zdrojové kódy*, <http://www.neklikejte.cz/devel/mapa/Mapa.zip> (přístup 5. 4. 2023).

Příloha č. 5 – *Mapa měst a městysů v Moravskoslezském kraji*,
<https://www.czso.cz/documents/10180/91345163/33010019mm.png/070b738f-b558-4551-9c16-51d32169b9f3?version=1.1&t=1575464365081>
(přístup 2. 4. 2023).

PŘÍLOHA Č. 1

PETR BEZRUČ – PRACOVNÍ LIST

ČÁST A)

Faktografické otázky a úlohy

1. Které město je spojeno s narozením a působením Petra Bezruče?
2. Jak se jmenoval vlastním jménem Petr Bezruč?
3. Jak se nazývají lokality, které P. Bezruč poznával a o kterých psal své básně?
4. Vzpomenete si na název časopisu, v němž otiskl své *Studie z Café Lustig*?
5. Jak se nazývá jeho stěžejní dílo a kdy bylo vydáno?
6. Vyjmenujte alespoň tři básně z jeho stěžejní sbírky. Jak se jinak označují Bezručovy básně?
7. Proč byl Petr Bezruč v roce 1915 zatčen a uvězněn?
8. Jaké tři tematické okruhy byly typické pro Bezručovu tvorbu?
9. Komu jsou věnovány Bezručovy básně, co autor kritizoval, proti čemu bojoval?
10. Jaké památky a která památná místa připomínají osobnost a dílo Petra Bezruče?

ČÁST B)

Literární ukázka – Ostrava

Sto roků v šachtě žil, mlčel jsem,
sto roků kopal jsem uhlí,
za sto let v rameni bezmasém
svaly mi v železo ztuhly.

Uhelný prach sed mi do očí,
rubíny ze rtů mi uhly,
ze vlasů, z vousů a z obočí
visí mi rampouchy uhlí.

Chléb s uhlím беру si do práce,
z roboty jdu na robotu,
při Dunaji strmí paláce
z krve mé a z mého potu.

Sto roků v kopalně mlčel jsem,
Kdo mi těch sto roků vrátí?
Když jsem jim pohrozil kladivem,
kdekdo se začal mi smáti.

Lehko se zasmát mi kdekdo moh,
ve Vídni, v ústraní tichém.
Když tomu panstvu smích nepomoh,
bodáky přišly za smíchem.

Abych měl rozum, šel v kopalnu zas,
pro pány dřel se jak prve –
napřáh jsem kladivo – teklo to vráz
na Polské Ostravě krve!

Všichni vy na Slezské, všichni vy, dím,
nech je vám Petr neb Pavel,
mějž prs kryt krunýřem ocelovým,
tisícům k útoku zavel,

Všichni vy na Slezské, všichni vy, dím,
hlubokých páni vy dolů,

přijde den, z dolů jde plamen a dým,
přijde den, zúčtujem spolu!

Otázky a úlohy k básni:

1. Jaké vyprávěcí způsoby a typy promluv se uplatňují v básni?
2. Dokážete určit druh rýmu?
3. Co znamená slovo „robota“?
4. Jakým jazykem je báseň napsána?
5. Pokuste se najít a pojmenovat některé tropy a figury v básni.

ČÁST C)

Jazyková (gramaticko-lexikální) část

1. V básni se vyskytují slovesa v minulém čase v nespisovném tvaru. Vypište je a opravte.
2. Vypište substantiva, která v básni označují části lidského těla, a určete jejich pád.
3. Jak rozumíte výrazu *strmí* ve spojení „*při Dunaji strmí paláce*“?
4. Utvořte všechny tři tvary imperativu od slovesa – *zúčtovat*:

PETR BEZRUČ – KLÍČ K PRACOVNÍMU LISTU

ČÁST A)

Faktografické otázky a úlohy

1. Opava.
2. Vladimír Vašek.
3. Slezsko, Ostrava, Frýdek-Místek, Opava, Těšínsko, Michálkovice.
4. *Studie z Café Lustig* otiskl v časopisu *Švanda dudák*.
5. *Slezské písně*, vyšly poprvé 1909.
6. *Maryčka Magdonova*, Ostrava, *Kantor Halfar* (balady).
7. V září 1915 byl zatčen pro klamné podezření, že *napsal protirakouskou báseň* do pařížského časopisu.
8. Tematické okruhy byly tři: *intimní, sociální a národnostní*.
9. Básně jsou věnovány slezskému lidu, *chudým a těžce pracujícím lidem, horníkům*.
10. Výstava P. Bezruče v Památníku, socha spisovatele v Bezručových sadech a Knihovna Petra Bezruče.

ČÁST B)

Literární ukázka – báseň Ostrava

Otázky a úlohy k básni:

Vyprávěcí způsoby a typ promluv:

Neznačená přímá řeč, psána ich-formou, jedná se o monolog horníka, který těžce pracoval v dole, přišel o zdraví, obsahuje výzvy ke vzpouře, patetická zvolání, řečnické otázky.

Veršová výstavba:

Rým střídavý – ABAB.

Co znamená slovo robota?

Robota = archaismus, těžká práce, patří k hornickému slangu.

Jazykové prostředky a jejich funkce v básni:

Sbírka je psána ve slezském nářečí, užívá archaismy, řečnickou otázku.

Tropy a figury a jejich funkce ve výňatku:

Sto roků v šachtě žil, sto roků kopal jsem uhlí	<i>hyperbola, anafora</i>
rameno bezmasé	<i>epiteton</i>
svaly mi v železo ztuhly	<i>metonymie</i>
rubíny ze rtů mi uhly	<i>metafora (= červená barva)</i>
Bodáky přišly za smíchem	<i>personifikace</i>
smáti se	<i>archaismus (infinitiv s koncovkou -ti)</i>

ČÁST C)

Jazyková (gramaticko-lexikální) část

1. V básni se vyskytují slovesa v minulém čase v nespisovném tvaru. Vypište je a opravte:
Sed – sedl, napřáh – napřáhl, moh – mohl, nepomoh – nepomohl, zúčtujem – zúčtujeme
2. Vypište substantiva, která v básni označují části lidského těla, a určete jejich pád:
ze rtů – genitiv pl.; v rameni – lokál sg.; do očí – gen. pl.; z očí, z obočí – genitiv pl.; z vousů – genitiv pl.; svaly – nominativ pl.
3. Jak rozumíte výrazu *strmí* ve spojení „při Dunaji *strmí* paláce“?
U Dunaje se *majestátně tyčí nebo stojí* paláce.
4. Utvořte všechny tři tvary imperativu od slovesa *zúčtovat*:
Zúčtuj! Zúčtujte! Zúčtujeme!

PŘÍLOHA Č. 2

JAN AMOS KOMENSKÝ – PRACOVNÍ LIST

ČÁST A)

Fakto grafické úlohy a porozumění textu

1. Jaké město je spojeno s působením J. A. Komenského a která pamětní místa ho připomínají?
2. Jaký svátek v ČR každoročně připomíná výročí narození J. A. Komenského?
3. Která tragická historická událost poznamenala životní osudy J. A. Komenského?
4. Vyjmenujte alespoň tři Komenského díla.
5. Pokuste se svými slovy vysvětlit pojem pansofie.
6. V jakých zemích J. A. Komenský v době emigrace pobýval?
7. Jaké přízvisko díky své pedagogické práci J. A. Komenský získal?
8. Přečtěte si níže uvedené pedagogické zásady a určete, které odpovídají zásadám J. A. Komenského.

Při výuce je v centru pozornosti učitel, nikoli žák.	ANO/NE
Zásada názornosti vychází z žákovy přímé zkušenosti.	ANO/NE
Je důležité učit se dovednostem i vědomostem hlavně memorováním.	ANO/NE
Vedle učení je třeba i vychovávat a probouzet cit a vůli.	ANO/NE
Učivo by na sebe mělo navazovat především v jednotlivých předmětech, mezipředmětové vztahy nejsou důležité.	ANO/NE
Je třeba zajistit soustavný vzdělávací režim.	ANO/NE
Je třeba soustavně učivo opakovat.	ANO/NE
Učitel by měl vycházet z věkových a individuálních schopností dětí.	ANO/NE

ČÁST B)

Vybrané pedagogické myšlenky J. A. Komenského

Úkol: Přečtěte si následující sentence J. A. Komenského. Jak jim rozumíte? Pokuste se je vyjádřit vlastními slovy.

- „Čím větším počtem smyslů se vtiskne nějaká představa do duše, tím jistěji se s ní seznamujeme a pevněji si ji podržujeme“ (Komenský 1946, 52).
- „Mezi prostředky (k vštěpování zbožnosti, ctnosti a vzdělanosti) zaujímají přední místo knihy [...]“ (Komenský 2007, 246).

ČÁST C)

Jazyková (gramaticko-lexikální) část

1. Ve spojení „Učitel národů“ určete pád substantiva označeného kurzívou.
2. Pokuste se utvořit adjektivum v nominativu od následujících substantiv:
názornost –
trvalost –
aktivnost –
systematičnost –
soustavnost –
3. Vypište slovy oběma způsoby datum narození J. A. Komenského 28. 3. 1592.
4. Vymyslete libovolné věty se slovesy v minulém, přítomném a budoucím čase:
Opakovat
Probouzet
Vychovávat
Kázat

JAN AMOS KOMENSKÝ – KLÍČ K PRACOVNÍMU LISTU

ČÁST A)

Faktografické úlohy a porozumění textu

1. *Fulnek*, památník Komenského, socha J. A. Komenského před památníkem.
2. *Den učitelů 28. března*.
3. *Třicetiletá válka*, která z Komenského učinila emigranta.
4. *Brána jazyků otevřená*, *Velká didaktika*, *Svět v obrazech*.
5. *Pansofie* znamená univerzální životní moudrost člověka, všeobecnou moudrost.
6. Komenský pobýval např. v *Anglii*, v *Uhrách*, v *Polsku* nebo v *Holandsku*.
7. J. A. Komenský získal přízvisko „učitel národů“.
8. Přečtěte si níže uvedené pedagogické zásady a určete, které odpovídají zásadám J. A. Komenského.

Při výuce je v centru pozornosti učitel, nikoli žák.	ANO/NE
Zásada názornosti vychází z žákovy přímé zkušenosti.	ANO/NE
Je důležité učit se dovednostem i vědomostem hlavně memorováním.	ANO/NE
Vedle učení je třeba i vychovávat a probouzet cit a vůli.	ANO/NE
Učivo by na sebe mělo navazovat především v jednotlivých předmětech, mezipředmětové vztahy nejsou důležité.	ANO/NE
Je třeba zajistit soustavný vzdělávací režim.	ANO/NE
Je třeba soustavně učivo opakovat.	ANO/NE
Učitel by měl vycházet z věkových a individuálních schopností dětí.	ANO/NE

ČÁST B)

Vybrané pedagogické myšlenky J. A. Komenského

Úkol: Přečtěte si následující myšlenky J. A. Komenského. Jak jim rozumíte? Pokuste se je vyjádřit vlastními slovy.

- Čím více smyslů zapojíme při učení, tím více informací si zapamatujeme a uchováme pro další využití.
- Mezi prostředky (k vštěpování zbožnosti, ctnosti a vzdělanosti) zaujímají přední místo knihy.

ČÁST C)

Jazyková (gramaticko-lexikální) část

1. Ve spojení „Učitel národů“ určete pád substantiva označeného kurzívou.

Genitiv plurálu, 2. pád

2. Pokuste se utvořit adjektivum v nominativu od následujících substantiv:

názornost – názorný

trvalost – trvalý

aktivnost – aktivní

systematičnost – systematický

soustavnost – soustavný

3. Vypište slovy oběma způsoby datum narození J. A. Komenského 28. 3. 1592.

Dvacátého osmého třetí tisíc pět set devadesát dva

Dvacátého osmého března patnáct set devadesát dva

PŘÍLOHA Č. 3

LEOŠ JANÁČEK – PRACOVNÍ LIST

ČÁST A)

Fakto grafické úlohy a porozumění textu

1. Která obec je spojena s narozením Leoše Janáčka?
2. V jakém uměleckém oboru se L. Janáček proslavil a čím byl?
3. Jaké velké moravské město L. Janáček s oblibou navštěvoval?
4. Pokuste se vyjmenovat nejméně tři Janáčkova hudební díla.
5. Jaká významná historická stavba se nachází v obci Hukvaldy?
6. Která další památeční místa v obci připomínají osobnost L. Janáčka?
7. Na Hukvaldech se nachází jedna z nejstarších chráněných lokalit v Česku. Vzpomenete si na její název?
8. Znáte některé hudební akce každoročně připomínající osobnost a dílo L. Janáčka?

ČÁST B)

Literární ukázka

Bystrouška vzpamatovala se zatím z úleku a umínila si, že neprojeví ani mrknutím bázně. Netušila chuděra, že ji očekává tvrdá budoucnost mezi lidmi, dny otroctví a po nich teprve po mnohém pokoření návrat k volnosti, doba odvety a konečně také čas štěstí.

Revírník Bartoš uchopil Bystroušku nelidsky za límec jak psa a vítězoslavně si ji prohlížel a uščuřoval se. „Tož tak, ty kujóne, včil se vymluvíme doma na tebe. Řekneme, že jsem si na vás šel počíhat, a že proto jsem nemohl tak dlouho dom. Škoda, že jsem vás nemohl pochytyat všechny. Beztak naděláte nepleché nad

pytláka. Blech máš dost, ale z toho si mocka neděle. My je máme taky, chudáci aji bohatí. Podržíme si tě hezky a doneseme tě dom, ať z tebe mají děcka radost.“

Vesele vykračoval si revírník širokou sečí k Jezerské myslivně, nesa lišku pod paží jak školáci knihy. Nyní nebylo se třeba strachovati domácí přeháňky. Manželka, i kdyby byla rozzlobena navrch hlavy, změkne a zjihne vždy, přesvědčí-li se, že pamatoval na vnuka Pepíka. Mohl si lozit po nejvyšších borech za vraním hnízdem, mohl si noc a den se toulat za mladými sojkami, bylo-li to kvůli Pepíčkoví, domácí mír nebyl porušen. Škoda, že vnuk neoceňoval po zásluze dědouškovu lásku a lehkomyslně tropil nejhorší uličnictví, jež by jinak byla uváděla revírníka Bartoše v záchvaty zuřivosti.

Liška se cestování zcela nic nevzpírala. Prohlížela si zvědavě skupiny stromů, podivila se, když vyšli do polí, která se rozláhala hlasy pracujících, ale začalo jí srdce bít, když se blížila k myslivně.

Otázky a úlohy k literární ukázce:

1. Přečtete si ukázkou a určete, o jaký literární žánr se jedná?
2. Kdo je autorem literárního díla *Liška Bystrouška*?
3. Čím je literární ukázka specifická po jazykové stránce?

Hudební ukázka

<https://www.youtube.com/watch?v=DYm8nxKKGz8>

Otázky a úlohy k hudební ukázce:

1. Poslechněte si ukázkou v odkazu a pokuste se určit, o jaký hudební žánr se jedná?
2. Jak se nazývá psaný text k opeře?
3. Které hudební nástroje jsou zastoupeny v orchestru?

ČÁST C)

Jazyková (gramaticko-lexikální) část

1. Vyhledejte spisovné ekvivalenty k nářečním výrazům a objasněte jejich význam:
uščuřoval se –
nepleché –
kujóne –
2. Napište vhodná synonyma k následujícím substantivům:
bázeň –
chuděra –
revírník –
myslivna –
bory –
3. Určete pády substantiv psaných kurzívou
Dědouškovu *lásku* –
Blížila se k *myslivně* –
Za mladými *sojkami* –
4. U adjektiva *nejhorší* utvořte správné tvary komparativu a pozitivu:
pozitiv –
komparativ –
5. Vymyslete jednoduché věty v libovolném čase s využitím těchto sloves:
vzpamatovat se, tropit, počíhat, zjihnout, ložit

LEOŠ JANÁČEK – KLÍČ K PRACOVNÍMU LISTU

ČÁST A)

Faktografické úlohy a porozumění textu

1. Hukvaldy.
2. Vážná hudba, hudební skladatel.
3. Brno.
4. *Příhody lišky Bystroušky*, symfonie *Dunaj, Říkadla, Lašské tance*.
5. Hrad Hukvaldy z 1. pol. 13. století.
6. Památník lišky Bystroušky, bronzový pamětní nápis na průčelí budovy obecné školy.
7. Je to Obora založená v roce 1556.
8. Janáčkův máj, Janáčkovy Hukvaldy.

ČÁST B)

Literární ukázka

1. Lyrická bajka nebo též pohádka pro děti.
2. Rudolf Těsnohlídek.
3. V textu se objevuje mnoho nářečních výrazů, jedná se o nářečí z okolí Brna-Lišně.

Hudební ukázka

1. Opera.
2. Libreto.
3. Housle, klavír, varhany.

ČÁST C)

Jazyková (gramaticko-lexikální) část

1. Vyhledejte spisovné ekvivalenty k nářečním výrazům a objasněte jejich význam:
uščuřoval se – *mračil se, šklebil se*

nepleché – *neplecha, nepořádek*

kujón – *šibal, darebák, filuta*

2. Napište vhodná synonyma k následujícím substantivům:

bázeň – *strach*; chuděra – *chudák, ubožák*; revírník – *lesník*,
hajný; myslivna – *hájovna*, bory – *lesy*

3. Určete pády substantiv psaných kurzívou.

Dědouškovu *lásku* – akuzativ sg.

Blížila se k *myslivně* – dativ sg.

Za mladými *sojkami* – instrumentál pl.

4. U adjektiva *nejhorší* utvořte správné tvary komparativu a pozitivu:

pozitiv – špatný

komparativ – horší

PŘÍLOHA Č. 4
INTERAKTIVNÍ SLEPÁ MAPA MORAVSKOSLEZSKÉHO KRAJE



Slepá mapa, odkaz č. 1: <http://www.neklikejte.cz/devel/mapa/>
Zdrojové kódy, odkaz č. 2: <http://www.neklikejte.cz/devel/mapa/Mapa.zip>

© Ing. Tomáš Gottvald

K POSESIVNÍM ADJEKTIVŮM TYPU *MATČIN* VE STARÉ A STŘEDNÍ ČEŠTINĚ

ZUZANA MALEŇÁKOVÁ

ON POSSESSIVE ADJECTIVES *MATČIN* IN OLD AND MIDDLE CZECH

The paper presents the results of the research which explores the diachronic development of possessive adjectives in Old and Middle Czech. The research deals primarily with possessive adjectives formed from feminine nouns (constituent type *matčín*) and is mainly focused on the morphological aspects. On the basis of the excerpted material, the author observes the cases in which possessive adjectives of the type *matčín* have been preserved and also pays attention to the competition of the nominal and composite (adjectival) forms in each case. The possessive adjectives are shortly commented at the syntactic level as well.

Keywords: adjective; possessive adjective; type *matčín*; nominal form of adjective; Old Czech; Middle Czech; history of Czech language

ÚVOD

Obecná tendence k ústupu jmenných tvarů adjektiv je v českém jazyce patrná již od počátku jeho vývoje. Původní opozice ne/determinovanosti, kterou vyjadřovaly jmenné a složené formy adjektiv v atributivním postavení, se postupně vytratila a základními tvary adjektiv se staly (především díky své formální odlišnosti od substantiv a funkční neomezenosti) tvary složené. Tento deflektivizační proces probíhal ve slovanských jazycích různě, např. ve slovenštině je rozsah jmenných tvarů ještě omezenější než v češtině (pouze *rád*, *dlžen*, *hoden*, *vinen*; u posesivních adjektiv je jmenný tvar jen v nominativu a akuzativu singuláru a plurálu a do paradigmatu kro-

mě tvarů složených pronikají rovněž tvary zájmenné, např. *otcovho*, *matkinho* (Bělič 1980, 71–72).

V češtině se tato unifikační tendence u posesivních adjektiv projevila méně výrazně: na rozdíl od adjektiv v nejužším slova smyslu, tedy typu *mladý* – *mlád*, posesiva podle vzorů *otcův* a *matčín* zachovala ve svém paradigmatu jmenné formy v mnohem větším rozsahu, a to už ve staré češtině. Důvodem je nejspíše jejich sémantická specifická, neboť vyjadřují přivlastnění individuu (na rozdíl od druhových posesiv typu *bratrský* a *dívčí*), referují k substantivům, nejčastěji k živým bytostem či zvířatům, a k substantivům také mají úzký slovotvorný vztah: jedná se tak o typicky relační adjektiva (srov. Vachek 1972; Bauer, Lamprecht a Šlosar 1986; Kosek 2014).

Paradigmata tvarů posesivních adjektiv jsou v současné spisovné češtině v podstatě shodná se stavem v období staré češtiny,⁽¹⁾ přirozený jazykový vývoj však u nich podle řady dokladů směřoval k ještě výraznějšímu omezování jmenných tvarů. Důkazem této tendence mohou být tvary posesivních adjektiv v dialektech či v běžně mluvené češtině. Jmenné tvary se zde objevují pouze v malé míře, a to především v nominativu, složené tvary se tedy vyskytují i v pádech, v nichž čeština spisovná uznává pouze tvary jmenné (srov. Gebauer 1960, 262; Vážný 1964, 99). Pro další omezování jmenných tvarů, respektive pro pokles jejich počtu v paradigmatu, svědčí také užívání ustrnulých tvarů typických zejména pro jihočeská nářečí (*tátovo klobouk*) nebo čím dál výraznější tendence k nahrazování posesivních adjektiv adnominálním posesivním genitivem (*kabát maminky / maminky kabát*).⁽²⁾

1 To jest převaha jmenných tvarů v singuláru, naopak v plurálu jmenné tvary pouze v nominativu a akuzativu. Jmenné tvary v genitivu a instrumentálu plurálu, jež zmiňují některé historické mluvnice, jsou již v nejstarším staročeském období považovány za archaické (Kosek 2014, 113–114; Bauer, Lamprecht a Šlosar 1986, 173; Vážný 1964, 98–99 aj.).

2 Vyjadřování posesivity v dialektech je velmi rozmanité, z dalších forem lze uvést např. *bratru/bratru svetr*, *bratrůch/bratruch klobouk*, *bratruj/bratruj pes* aj. V některých nářečích se posesivních adjektiv užívá také pro vyjádření původu, látky, např. *makův koláč*, *dubovo dříví*, nebo je přivlastňovacím adjektivem vyjádřen význam druhový: *liščino doupe*, *krávin roh* atd. (srov. Bělič 1972, 171–172; Hlavsová 1982; Vachek 1954).

Tento příspěvek je věnován vývoji posesivních adjektiv typu *matčin* se soustředěním na období staré a střední češtiny. Zaměříme se v něm na analýzu těchto adjektiv především z hlediska tvaroslovného; speciálně budeme sledovat konkurenci jmenných a složených (případně ustrnulých) tvarů v rámci jednotlivých pádových forem. Bude nás zajímat, kam směřoval přirozený jazykový vývoj: zda platí obecná tendence pro postupné zanikání jmenné deklinace adjektiv a zda se projevilo ještě výraznější omezování jmenných tvarů také u adjektiv posesivních, jak to pozorujeme v dialektech a běžně mluvené češtině v současnosti. V úvahu přitom bereme rovněž syntaktické funkce, které posesivní adjektiva ve větě plní.

EXCERPCE JAZYKOVÉHO MATERIÁLU

Pro účely výzkumu jsme vytvořili databáze staročeských a středněčeských posesivních adjektiv. Jazykový materiál jsme excerpovali jak z tištěných, tak z elektronických zdrojů zpřístupňujících dobové texty a kombinovali jsme klasický manuální způsob excerpce s excerpací provedenou pomocí dotazů s regulárními výrazy. Prostřednictvím těchto dotazů jsme vyhledávali především v elektronických databázích staré a střední češtiny, pokud tento způsob vyhledávání umožňují.

Jedním z nejvýznamnějších pramenů pro náš výzkum byl *Vokabulář webový*, který v elektronické podobě obsahuje Gebauerův *Slovník staročeský*, „nový“ *Staročeský slovník* a *Elektronický slovník staré češtiny* od kolektivu autorů z Ústavu pro jazyk český AV ČR a *Malý staročeský slovník* (Gebauer 1970; StČS 1968–2008; ESSČ 2006–; Bělič, Kamiš, Kučera a Křístek 1979). V záložce *Slovníky staré češtiny / Vyhledávání* jsme procházeli všechna substantivní hesla, která zahrnují doklady tvarů posesivních adjektiv, a ta jsme následně excerpovali do naší databáze (vyhledávání bylo umožněno a značně usnadněno tzv. fulltextovým vyhledáváním).

Další významné prameny pro excerpce dokladů v našem výzkumu byly elektronické databáze zpřístupňující dobové textové zdroje, především *Staročeská textová banka* a *Středněčeská textová banka*,

jež jsou taktéž dostupné na *Vokabuláři webovém* (StčTB 2006–2022; StřčTB 2006–2022). Pro jazyk v období středněčeském jsme využili rovněž *Lexikální databázi humanistické a barokní češtiny* (Nejedlý et al. 2012–), která podává přehled o české slovní zásobě mezi lety 1500 až 1780. Tato databáze je velmi podstatná pro doplnění dokladů, neboť *Středněčeská textová banka* obsahuje menší objem textů než banka staročeská (počet tokenů je ve *Staročeské textové bance* přibližně šestkrát větší než ve *Středněčeské textové bance*).

V elektronických zdrojích jsme vyhledávali pomocí dotazů obsahujících regulární výrazy. Dotazy byly vytvořeny tak, aby postihovaly veškeré systémově možné formy posesivních adjektiv, a to jak jmenné, tak složené. Zároveň bylo v dotazech nutné zohlednit hláskové změny, které mohly proběhnout především u tvarů složené deklinace (např. tvary gen. sg. m. *matčiného/matčinýho*; dat. sg. m. *matčinému/matčinýmu*; případně gen. pl. *matčiných/matčinejch*; dat. pl. *matčiným/matčinejm* atd.). Ačkoliv s posesivními adjektivy typu *matčín* geneticky úzce souvisí toponyma jako *Hodonín*, *Kojetín*, *Miletín*, *Zličín*, do excerptu prozatím zahrnuta nebyla. Zde uvádíme dotazy, jež byly využity pro excerptci posesivních adjektiv:

- `"*in"`,
- `"*in[aoiyuě]"`,
- `"*inem"`,
- `"*in[áéíýú]"`,
- `"*inej"`,
- `"*inou"`,
- `"*in(ého|ýho|ému|ýmu|ých|ým|ými|ýma|ejch|ejm|ejma)"`.

Pomocí těchto dotazů však nebylo možné vyhledávat v *Lexikální databázi humanistické a barokní češtiny*, neboť jsou zde hesla uvedena v základních tvarech (tj. nom. sg. m.) a zároveň tato databáze využívá odlišné regulární výrazy než dvě výše zmíněné textové banky. V této databázi jsme tedy vyhledávání provedli prostřednictvím dotazů typu: `?*in` a `?*iný`.

Excerpované doklady bylo posléze nutné ručně korigovat a odstranit všechny výskyty, které neodpovídaly tvarům posesivních adjektiv (např. dotazu ".*in" odpovídají taktéž výsledky *Augustin* či *hospodin*, dotazem ".*ina" lze nalézt rovněž výsledky *příčina*, *hodina*, *třetina* a mnohé další).

Po odfiltrování všech nadbytečných položek jsme databáze posesivních adjektiv následně doplnili doklady z tištěných zdrojů, zejména pak z historických mluvnic: ze všech dílů *Historické mluvnice jazyka českého* Jana Gebauera, dále z *Historické mluvnice české* (díly *Tvarosloví* od Václava Vážného a *Skladba* od Františka Trávníčka) a z *Cvičebnice staročeského tvarosloví* Jaroslava Poráka (Gebauer 1929; 1960; 1963; Vážný 1964; Trávníček 1962; Porák 1977). Poslední doplňování databází posesivních adjektiv proběhlo v únoru 2023 při dokončování tohoto článku, jazykový materiál tedy zahrnuje rovněž nejnovější doklady z *Lexikální databáze humanistické a barokní češtiny*, která v prosinci 2022 zpřístupnila svou elektronickou část.

Takto získaný materiál jsme roztřídili do přehledných tabulkových souborů pro usnadnění další analýzy a interpretace a jednotlivé doklady jsme přiřadili k pádovým formám. Zde uvádíme ukázky hesel *Rebeka* a *chůva* z databází stč. a stčř. posesivních adjektiv typu *matčin*:

Substantivum	Posesivní adjektivum	Pádová forma	Doklad	Pramen
Rebeka	Rebečin	nom. sg. m.	jest bratr jejieho otcě, syn <i>Rebečin</i>	Bibl Ol Gn 29,12
			přišel Jakub, syn <i>Rebečin</i>	Bibl Ol Gn 29,13
			by bratr byl otce jejie a syn <i>Rebečin</i>	BiblKladr Gn 29,12
		dat. sg. m.	A kdyžto jeho byl Isák pustil, an šed a přišel do Mezopotamie syrské k Labanovi, synu Batuelovu, k bratru <i>Rebečinu</i> , své matere.	BiblOl Gn 28,5
		nom. sg. f.	Téhož času umřěla jest Delbora, pěstúna <i>Rebečina</i> .	BiblOl Gn 35,8

			Téhož času umřela jest Delbora, pěstúna <i>Rebečina</i>	BiblKladr Gn 35,8
		akuz. sg. f.	Jenžto obě biechu urazily mysl Izákovu a <i>Rebečinu</i>	BiblKladr Gn 26,35

Tabulka 1: Ukázka hesla z databáze staročeských posesivních adjektiv

Substantivum	Posesivní adjektivum	Pádová forma	Doklad	Pramen
chůva	chůvin	nom. sg. f.	Jestli mléko husté, tehdy strava <i>chůvina</i> lehká býti má.	MetlinLék N5r
		akuz. sg. f.	jestli toho potřebí, máš hlavu <i>chůvinu</i> příslušnými lékařstvími počistiti	RosslinZahr K3r
			jako dvou neb tříletá děti, když se mluviti učí, mateřinou neb <i>chuvinou</i> řeč ihned pochyti	KonstDuše 75
		nom. sg. n.	Jestli mléko <i>chůvino</i> tekuté a řídké, tehdy nemá pracovati	MetlinLék N5v
			Měj také pilnost, aby mléko <i>chůvino</i> dobré bylo.	RosslinZahr I6r
			Spomáhaj jim takto: spusob, aby mléko <i>chůvino</i> dobré bylo	RosslinZahr I8r
		gen. sg. n.	Neštovice dětem v ustech bývají od zlého silného mléka <i>chůviného</i> .	MetLinLék P2r/P2v
			Přihází se také dětem, že mnoho neštoviček na jazyku a v ustech mívají, což od příkrosti mléka <i>chůviného</i> přichází.	RosslinZahr H8v
		akuz. sg. n.	chciť pomoc učiniti a při tobě postáti a místo <i>chůvino</i> zastáti	AlbínBaj s. 77
		nom. pl. m./f.	Mají také prsy <i>chůviny</i> tuhé a plné býti, podle slušnosti veliké, a ne velmi tvrdé.	RosslinZahr G7r

Tabulka 2: Ukázka hesla z databáze středněčeských posesivních adjektiv

Při excerpci z pramenů ze 14. a 15. století se nelze zcela spolehnout na značení kvantity vokálů, které je ve staročeských textech velmi nedůsledné, příp. není kvantita označována vůbec. U textů z období střední češtiny je již do jisté míry značení kvantity spolehlivější, přesto je nutné posuzovat každý doklad zvlášť. Je to problematické zejména u některých forem feminin v singuláru a forem plurálních, u nichž nelze zcela jistě rozhodnout, zda se jedná o tvar jmenný či složený. Nejisté jsou tvary nominativu, genitivu a akuzativu singuláru feminin (genitiv po úžení *é* → *í*, akuzativ před diftongizací *ú* → *ou*), dále nominativ a akuzativ plurálu. Bylo-li to možné, doklady jsme prověřovali přímo v digitalizovaných rukopisech. U tvarů staročeských předpokládáme analogicky k maskulinům a neutřům tvary jmenné, neboť u nich je složený tvar doložen pouze v ojedinělých případech. Je-li doložená forma sporná, označujeme ji v tabulce hvězdičkou a daný doklad komentujeme.

DATABÁZE POSESIVNÍCH ADJEKTIV

Jazykový materiál z období staré češtiny obsahuje celkem 106 substantiv, u nichž je doložen alespoň jeden tvar posesivního adjektiva typu *matčín* (ať již ve jmenné, či ve složené formě). Jestliže v současné češtině se prostřednictvím přivlastňovacího sufixu *-in* tvoří posesivní adjektiva od femininních substantivních základů (srov. Cvrček 2010, 203; Karlík, Nekula, Rusínová a Grepl 2012, 165–166; Petr et al. 1986, 77), ve staré češtině (a už ve staroslověněštině) se příponou *-in* tvořilo především od *a*-kmenů a *ja*-kmenů bez ohledu na rod, a proto se v naší databázi vyskytuje rovněž 32 substantiv mužského rodu. Dvě z těchto maskulinních substantiv, *Juda* a *Leva*, patří mezi pět nejproduktivnějších podstatných jmen, od nichž lze utvořit posesivní adjektivum (především díky častému biblickému spojení *Judino pokolenie* BiblOl 2Par 23,2, z *pokolenie Judina* ibid., *jsa popem z pokolenie Levina* BiblOl Est 11,1, atd.). U těchto i dalších maskulin (celkem 8) však máme doložena také posesivní adjektiva se sufixem *-óv* (např. z *margrabina domu*

Griz 158b, ale od rady *markrabovy* CestJar 45; *zatiem Strachkvas bratr Boleslavón vévodín* [...] z Řězna *sě jest vrátil* PulkR 31a, ale *otec Oldřichón vévodón* PulkR 43b; dále např. *hlas Judón* BiblOl Dt 33,7, *pokolenie Judovo* ŽaltWittb 77, 68).

V některých případech je konkurence sufixů *-in* a *-ón* zachycena v rámci jedné památky (kromě již zmiňovaných adjektiv *vévodín* a *vévodón* také např. *Mutinín* a *Mutinón*: *a s tiem bez pomeškanie Vršovčané byli zjimáni, to jest Umyslav, Domaslav a dva syny Mutinina a také jeden jménem Nejsa čeledín Mutinón* [...] *byl jest řat* PulkLit 52v). Zejména u četně doložených posesivních adjektiv *Judin* a *Judón* lze pak zaznamenat příklon k sufixu *-ón* v mladších památkách z 15. století.

Pět nejproduktivnějších substantiv, u nichž jsme našli největší množství dokladů, představují podstatná jména *Juda*, *máti* (později též *mátě*, *mát'*, *máteř*), *Leva*, *Marie* a *Eva*. Souvisí to zřejmě s jejich četností v zastoupených textech, substantivum *máti* pak patří do centra slovní zásoby vůbec.

Posesivní adjektiva se tvoří zejména od substantiv mužského a ženského rodu v singuláru, která označují konkrétního „živého“ jedince (především osoby, méně často také zvířata). Ve staré češtině se však vzácně objevují posesivní adjektiva od substantiv označujících „neživé“ či „neživotné“ substance (Gebauer uvádí např. *k opravení ohně oltářova* ComestK 72b; *na pole Damaškovo* BiblOl Jdt 2,17; Gebauer 1929, 159). V rámci našeho souboru dokladů se vyskytují tyto „neživotné“ substantivní základy rovněž výjimečně: substantivum *karkule* (*svatá čepiče*, *karkulina mátě* DivVít C, 7) a *Konstantinopol* (*a poslal Fabiánovi, konstantinopolinu biskupu, osm epištol* MartKronT 71r⁽³⁾). Sporadicky jsme doložili také posesivní adjektiva od jmen označujících zvířata: *holub* (*Holubin* TomekMíst 1412 st. 218⁽⁴⁾), *hrdlíc* (*hlas*

3 V jiném rukopisu: *konstantinopolitanskému* (MartKronC 52r).

4 Příjmení *Holubin* či *Holubín* zřejmě podle původně posesivního adjektiva *holubin*. Substantivum *holub* patřilo původně mezi i-kmeny, proto vedle tvaru *holubón* existoval rovněž tvar *holubin*.

hrdličin uslyšán jest v naše zemi BiblOl Ct 2,12⁽⁵⁾) a *oslicě (aby pověšena byla čelist osličina na jeho šíji* EvVíd 45a⁽⁶⁾).⁽⁷⁾

Ostatní substantiva, od nichž máme doloženo alespoň jedno posesivní adjektivum, označují osoby, častěji se pak jedná o propria, méně často o apelativa. Některá vlastní jména vznikla proprializací jména obecného (např. *Dietě, Kuna, Nohavka, Prasě* aj.) a tento proces je často doprovázen změnou rodu (např. *kuna* /f./ → *Kuna* /m./, *prasě* /n./ → *Prasě* /m./, *dietě* /n./ → *Dietě* /m./).

V rámci databáze staročeských posesivních adjektiv se vyskytlo celkem 75 propriálních a 31 apelativních substantivních základů. Hvězdičkou označujeme tvary rekonstruované podle excerpaného posesivního adjektiva.

Propria (75): *Adlička, Alžběta, Andla, Anežka, Anička, Anna, *Arbuza, Bala, Bela (Béla), Blanci (Blanka), Bořata, Časta (Částa), Dietě, Dobeš, Dobra, Elena, Erodiana, Eva, Evka, Helena, Herodiada, Hněva, Hosta, *Hruza, Chvalka, Jana, Jesse, Jěcha, Jezabel, Jonata(s), Juda, Judit, Juta (Jita), Jutka (Jitka), Konstantinopol, Kuna, Kunka, *Kupida,⁽⁸⁾ Leo, Leva, Lubuš (Libuš), Machred (Matred), Magdalena (Majdalena, Mandalena), Manda, Manka, Mář (Máři), Margeta (Margreta), Marij (Marija, Maria), Markleta, Maruška, Máša, Maška, Mutina, Naara, Nelepa, Něta, Nohavka, Ofka, *Onšila, Oza (Uza), Perchta, Prasě, Pravhila, Rachel, Rebeka, Regina, Resa, Sára, Saraia, Sazema, Sezema, Svatava, Vlasta, Zelfa, Zuzana.*

5 Ct 2,12: *hlas hrdličí slyšán jest v zemi naše* (BiblPad, BiblMlyn), *hlas hrdličky* (BiblPraž).

6 Mt 18,6: *žrnov osliči* (BiblDrážď, EvBeneš, BiblLit, BiblPad, BiblPraž), *osliči kámen* (BiblOl).

7 Doloženo máme taktéž posesivní adjektivum od substantiva *prasě*, ovšem v tomto případě došlo proprializací ke změně (vyprázdnění) původního významu, jedná se o jméno osobní: *Prasě (Byethe, relicte Prassyetyne, SvobodaExc 1404)*.

8 Substantivum **Kupida*: *Chrám Kupidin růžemi a růžami ozdobuješ* AlexPov 66r, dříve v textu je *Kupidmu bohyni miluješ, neb jest byla smilnice* (ibid.). Tvar *Kupidma* se však jeví jako písařský omyl. Substantivum lze rovněž interpretovat jako proprium *Kupido*, které bylo v latině též ženského rodu.

Apelativa (31): *abatyšě, bába, bratřec*,⁽⁹⁾ *čeled'*, *dcera, děvečka, děvka (dievka), dojka, holub, hrdlicě, hrabie, junošě, karkule, kněžna, kniežě, lankrabie, markrabie, máti, nevěsta, oslicě, panna, pernárka, purkrabie, roba, sestra, starosta, tetka, vdova, vévoda, žena, židovka*.

Databáze přivlastňovacích adjektiv z období středněčeského obsahuje celkem 82 substantiv, od nichž jsme doložili alespoň jednu formu posesivního adjektiva typu *matčín*. Na rozdíl od databáze staročeské, která obsahovala 32 maskulinních substantivních základů z celkových 106, soupis substantiv (a od nich utvořených přivlastňovacích adjektiv) z období střední češtiny obsahuje pouze 1 podstatné jméno mužského rodu, a to *Leva*.⁽¹⁰⁾

Mezi nejproduktivnější substantiva, od nichž jsme doložili posesivní adjektivum, patří substantiva *máti* (*mátě, máteř*), *vašnost* a *chůva*. Ostatní produktivnější substantiva mají přibližně stejný počet dokladů (celkem čtyři až šest), např. *Anna, Eva, vdova, židovka* aj. V databázi posesivních adjektiv se vyskytují především substantivní základy, které označují osoby (jména vlastní i obecná), výjimečně jsme doložili posesivní adjektivum od substantiva označujícího zvíře (*myš*: *i slyše kocour slova myšina, poznal, že by věrná byla jemu* KonáčPrav N3b; *šelma*: *protož v tom vězení mistr Jan Hus [...] raději volil umřítí nežli kněžstva šelmina ohyzdnosti a mrzkosti bez zákonův chváliti* BřezKron 202v), případně jinou personifikovanou substancí (*duše*: *ten má též psáno, komu se dušin díl má dostati* JgSlov; *milost*: *já sem mu pravila, aby ji nedělal, že mu dám V[áš] M[ilos]tinu přízi* PacKor 5).

Podobně jako v databázi staročeských posesivních adjektiv také zde převažují doklady utvořené od proprií nad apelativy. Některá propria mají opět svůj původ v apelativech, a vznikla tedy jejich proprializací (např. *Bednářka, *Brada, Konvářka, Kuželka, Štětinka* aj.).

9 Pech a Domin Pech prodal a vzdal lán svůj [...] Dominovi, braterčinu zeti ArchTáb 83v.

10 Malý počet osobních jmen bylo nutné rekonstruovat podle tvaru posesivního adjektiva, a není tedy zcela jisté, zda se skutečně jedná o feminina (**Barthonka, *Brada, *Diva, *Mrakota, *Šráмка*).

Celkem jsme doložili 55 propriálních a 27 apelativních substantivních základů:

Propria (55): *Alžběta, Anna, Bartačka, *Barthonka, Bednárka, *Brada, Brejda, Brožka, *Diva, Dorota, Drahomíra, Duška, Eliška, Eva, *Evina (z Eva), Hnátka, Humerka (z Humerová), Izida (Izidis), Izabela, Jitka, Jita, Káča, Kateřina, Kazimaska, Klára, Klárka, Konvářka, Kordulka, Kristýnka, Kunka, Kuželka, Léda, Leva, Libuše, Lída, Lucie, Majdaléna, Makuše, Mandelice, Mandelena, Markéta, Marta, Maruše, *Mrakota, Nikola, Peřinka, Regina, Ryfka, Sára, Sibylla, *Šrámká,⁽¹¹⁾ Štětinka, Venuše, Zuzana, Žofka.*

Apelativa (27): *abatyš, bába, dcera, děvče, duše, hraběnka, chovačka, chůva, kněžna, markrabě (f.), matka, máti, milost, myš, nevěsta, nevěstka, panenka, paní, panna, sedlářka, sestra, šelma, šlojiřka, teta, vašnost, vdova, židovka.*

MORFOLOGICKO-SYNTAKTICKÉ UPLATNĚNÍ

TVARY DOLOŽENÉ V OBDOBÍ STARÉ ČEŠTINY

Přehled tvarů doložených u staročeských posesivních adjektiv typu *matčin* uvádíme v tabulkách 3 a 4. Na prvním místě (v singuláru) uvádíme formu jmennou, za lomítkem, je-li doložena, formu složenou. Hvězdičkou označujeme tvar sporný či odchylující se od tvaru pravidelného. K tabulkám níže uvádíme doplňující komentář včetně vybraných dokladů.

11 Nejspíše ze jména Šrámková. Doklad: *Jan, syn muoj, [...] až k Šramčině vinici jda TeigeMíst 1/1,386 (1577).*

	singulár		
	m.	f.	n.
nom.	matčín-o	matčín-a	matčín-o
gen.	matčín-a / matčín-ého	matčín-y	matčín-a
dat.	matčín-u, matčín-ě* / matčín-ěmu	matčín-ě	matčín-u, matčín-ě*
ak.	(živ.) matčín-a (neživ.) matčín-o	matčín-u	matčín-o
lok.	matčín-u, matčín-ě / matčín-ém	matčín-ě	matčín-u, matčín-ě
instr.	XXX / matčín-ým	matčín-ú	XXX / matčín-ým

	plurál		
	m.	f.	n.
nom.	(živ.) matčín-i (neživ.) matčín-y	matčín-y	matčín-a, matčín-y*
gen.	matčín-ých	matčín-ých	matčín-ých
dat.	matčín-ým	XXX	XXX
ak.	matčín-y	matčín-y	XXX
lok.	XXX	matčín-ých	matčín-ých
instr.	XXX	XXX	XXX

Tabulka 3 a 4: Staročeské doložené tvary posesivních adjektiv typu *matčín*

TVARY MASKULIN

Jak je zřejmé z tabulky číslo 3, z období staré češtiny se nám podařilo doložit téměř všechny singulárové tvary jmenné, které jsou ve vývoji adjektivní deklinace původnější, neboť adjektiva se primárně skloňovala jako podstatná jména. Výjimkou je pouze instrumentál singuláru, který jsme u typu *matčín* zachytili již jen v podobě složené (*aby*

pokolenie Kristovo aneb rod Josefem, mužem Marijiným, byl doveden ZrcSpasK 14).⁽¹²⁾

Do singulárové deklinace maskulin však již v období staročeském výjimečně pronikají také tvary složené i mimo instrumentál, v rámci naší databáze posesivních adjektiv jsme vzácně doložili složený tvar v genitivu (*prvé než z hřícha otcova a mateřiného vyjde* ŽidSpráv 213), dativu (*za Augustina Hurt nožieř prodal a vzdal dóm svůj za 4 sex. gr. Jankovi, Onšilinému muži* ArchTáb 21r) a lokálu (*v kolika dnech dietě bude stvořeno v mateřiném životě* LucidT 23a; *čím jest [dietě] živo v mateřiném životě* LucidT 23b).

Dále bychom chtěli upozornit na odchylku v dativu singuláru maskulin a neuter, v němž jsme vedle pravidelného tvaru *matčinu* (např. *že Petr, muž její, před několika lety otci Margretinu za krám věnný peníze jest odčel a zaplatil* PrávJihlA 63v) doložili rovněž formu *matčině*, která má svůj původ v lokálu a u níž jde rovněž o analogii podle dativu ženského rodu (např. *Jíra bednář prodal a vzdal dóm svůj za svobodný [...] Pechovi bednáři, Mářině bratru* ArchTáb 56v).⁽¹³⁾

Složené formy již ve staré češtině pronikají také do forem plurálových, v rámci naší excerpcce se podařilo doložit jmenné formy plurálu maskulin pouze v nominativu (*tehdy je mateřini příbuzní dědie* PrávŠvábC 64v; *a že služebníci kniežetini ještě vždy na silnici lidem berú* ListZikm 66r; *a všickny čeledi i bravové zdraví i velblúdové i peniezi mnozí ženiny* TobU Tob 11,18) a v akuzativu (*Ó bystrá povodni, i dokud budeš syny Eviny valiti v hořké moře?* ŠtítSvátA 19r; *a nad to syny Judiny i Jeruzalémské chcete sobě podrobiti v robotězě i v robotnicě* BiblOl 2Par 28,10; *za paniej Ofčiny hřiechy* PrávOpav 2,17; *ta všecky jiné oslavi, ta mi jistě Vlastiny boje vypraví* DalV 1r⁽¹⁴⁾).

12 Jmenná deklinace je v singuláru u posesivních adjektiv zachována v úplnosti, v instrumentálu se však velmi rychle šíří koncovka složené deklinace, přičemž vzácně doložený tvar *otcovem* je pouhým archaismem (srov. Gebauer 1960, 262; Komárek 2012, 182; Kosek 2014, 84; Vážný 1964, 96).

13 V současné češtině je chybný tvar *matčině* v dat. sg. m. a n. užíván běžně (srov. Adam 2005).

14 Jiný rukopis má na téměř místě apelativum *vlastinný*: *ta všecky jiné oslavi, ta mi jistě vlastinné boje zpraví* DalC 2r.

Z ostatních plurálových tvarů maskulin máme doloženy pouze složené formy genitivu a dativu, tvary lokálu a instrumentálu se prozatím doložit nepodařilo.¹⁵⁾

V rámci naší excerpce jsme našli rovněž ojedinělý doklad tvaru nominativu duálu maskulin: *a s tiem bez pomeškánia Vršovičané byli zjímání, to jest Unislav, Domaslav a dva syny Mutinina* PulkR 79a. Výjimečnost tohoto dokladu svědčí o postupném zanikání této tvaroslovné kategorie.

TVARY FEMININ

V excerpcei přivlastňovacích adjektiv jsme zachytili úplné paradigma singulárové deklinace feminin, v níž jsou zachovány všechny tvary jmenné. Instrumentál singuláru feminin má stejnou koncovku pro tvar složený i pro tvar jmenný, analogicky k tvarům maskulin však lze tvary jmenné předpokládat pouze v nejstarších památkách (*knížetinu řečí* MajCarA 152; *Mikuláš Mýtský i s mateřinu volí prodal a vzdal dóm svůj u Lúžě Ambrožovi Mýtskému* ArchTáb 25r; *půl čtvrti mezi Nětinu a Pavlovú* SvědBydž 438 aj.).

Z femininních forem plurálových jsme doložili pouze nominativ a akuzativ, jejichž forma je jmenná (*totoť jsú čeledi Leviny: čeled Jobni, čeled Ebroni, čeled Meoli* [...] BiblOl Nu 26,58; *k tobě volámy, vypověděny děti Eviny, k tobě vzdychámy, lkajíce a plačíce* [...] ModlMil 143r; *ani sú sě nad dětmi smilovali a přivedli dcery vdoviny* BiblOl Bar 4,16), a dále genitiv a lokál, jejichž tvary jsou již ve staré češtině pouze složené (*i přišedše vévody z čeledí Leviných k Eleazaru* BiblOl Jos 21,1; *když od mateřiných prsí ostavena, starosty ji do chrámu přivedly* ZrcSpasK 11; *protož opatř se jim asa v svých dětech neb vnúčatech; aneb v jiných dětech otcových neb mateřiných* ŠtítKlem 51r; *a číslo jich popsáno jest*

15 Neúplné paradigma může být způsobené menší produktivitou typu *matčín* proti typu *otcův*, úplnější paradigmata tedy budeme znát až po výzkumu celé oblasti posesivních adjektiv.

v *knihách králův izrahelských a v Judiných* BiblOl 1Par 9,1). Posesivní adjektivum v duálu feminin se v rámci naší excerpce nevyskytlo.

TVARY NEUTER

Jak je patrné z tabulky číslo 3, posesivní adjektiva máme v singuláru středního rodu doložena ve všech pádech. Kromě instrumentálu, v němž je již v období staré češtiny rozšířena forma složená (*a tak s mateřným povolením prodavši vše, čsož měla, i rozdala chudým KázDzikSct 173v; i kraloval jest Jozaphat nad pokolením Judiným* BiblOl 2Par 20,31; *Pešek Oparský a Jirda, zet Kunčin, s přivolením Kunčiným prodali městiště* ArchTáb 33v), se jedná pouze o tvary jmenné. U tvarů neuter jsme (podobně jako u maskulin) doložili odchylku v dativu singuláru, která má svůj původ v lokálu (*ten uděla [město] Achilath i navráti je k držení Judině* BiblOl 2Par 26,2).

V plurálu neuter pak máme posesivní adjektiva s jistotou doložena v nominativu, genitivu a lokálu. V nominativu plurálu neuter jsme vedle náležitého jmenného tvaru *matčina* našli také odchylku, v níž je užito tvaru s koncovkou -y, tedy tvar *matčiny* (např. *města Judiny* ŽaltPod 68, 36, vedle dokladu *města Judina civitates Judae* ŽaltWittb 68, 36). Ačkoliv je tato odchylka ojedinělá, naznačuje tendenci ke ztrátě rodových rozdílů, neboť se takto vyrovnávají nominativní plurálové tvary maskulin neživotných, feminin a neuter, a to v běžné mluvě dodnes.

V genitivu a lokálu plurálu se pak vyskytují pouze tvary složené (*a otvedl jest ote všech měst Judiných oltářě ješitné i kraloval jest u pokoji* BiblOl 2Par 14,5; *aby učili lid v městech Judiných* BiblOl 2Par 17,7). Posesivní adjektivum duálu neuter jsme v rámci excerpce nezaznamenali.

TVARY DOLOŽENÉ V OBDOBÍ STŘEDNÍ ČEŠTINY

V následujících tabulkách uvádíme tvary posesivních adjektiv typu *matčin* z období střední češtiny, jež se nám podařilo doložit. Oproti staré češtině je zde patrná vyšší tvarová variabilita, rozdíl je zřejmý

zejména v singuláru, neboť zde pronikají složené tvary téměř do všech pádových forem. V jednotlivých tvarech se také projevují hláskové změny, a to především diftongizace *ý* → *ej* (*matčíným* → *matčinejm*), *ú* → *ou* (*matčínú* → *matčinou*) a úžení *é* → *í* (*matčíného* → *matčíného*). Hvězdičkou označujeme formy sporné, které níže komentujeme.

	singulár		
	m.	f.	n.
nom.	matčín-o / matčín-ý	matčín-a / matčín-á*	matčín-o / XXX
gen.	matčín-a / matčín-ého, -ýho	matčín-y / matčín-é (matčín-ě*)	matčín-a / matčín-ého
dat.	matčín-u / matčín-é- mu, -ýmu	matčín-ě / matčín-ý	XXX / matčín-ému
ak.	(živ.) XXX / matčín-ého, -ýho (neživ.) matčín-o / XXX	matčín-u / matčín-ou	matčín-o / XXX
lok.	matčín-ě / matčín-ém, -ým	matčín-ě / matčín-é	XXX / matčín-ém, -ým
instr.	matčín-ým, -ejm	matčín-ú, matčín-ou	matčín-ým

	plurál		
	m.	f.	n.
nom.	(živ.) XXX / XXX (neživ.) matčín-y / XXX	matčín-y / XXX	XXX
gen.	matčín-ých	matčín-ých, matčín-ejch	XXX
dat.	XXX	matčín-ým	matčín-ým
ak.	matčín-y / XXX	matčín-y / XXX	matčín-a / XXX
lok.	matčín-ých	matčín-ých	XXX
instr.	matčín-ými, -ejmi	matčín-ými	XXX

Tabulka 5 a 6: Středněčeské doložené tvary posesivních adjektiv typu *matčín*

Postupný ústup kategorie duálu je zřetelný již v období staročeském (nalezli jsme pouze jeden vzácný doklad). Tuto tendenci potvrzuje také to, že se nám nepodařilo doložit ani jediný duálový tvar z období střední češtiny, neboť v 16. století je zánik kategorie duálu dokonán.

TVARY MASKULIN

Jak je patrné z tabulky číslo 5, v období střední češtiny do singulárového paradigmatu posesivních adjektiv typu *matčín* pronikají složené tvary mnohem více než v období staročeském. Vedle pravidelného složeného tvaru v instrumentálu singuláru maskulin jsme doložili složený tvar v každém pádě (chybí pouze akuzativ maskulin neživotných). Jmenný tvar se naopak nepodařilo doložit v akuzativu singuláru maskulin životných.⁽¹⁶⁾

V nominativu singuláru tak vedle sebe stojí tvary *matčín* a *matčíný* (*Eilenšpigel* řekl: „*Chci, jáť jsem písar abatyšin [...]*“ *Enšpígl* 35v; *muž Dorotin* ArchČ 26, 259; *otec Adama a Evin* ArchČ 26, 288; *Davidový, Eviný* Jandit 58; *paniný pacholek* TrestDbrš, 1605), v genitivu singuláru maskulin tvary *matčina* a *matčiného*, případně *matčinýho* (*od Viktoryna, manžela Alžbětina* ArchČ 26, 270; *co se pak statku bábiného dotýče* TeigeMíst 2, 592; *nápad statku Kristýnčiného jim nezhyne* ArchČ 28, 619; *z pohřbu Libušinýho* Beck. 1, 220, aj.). V dativu jsme doložili tvary *matčinu* i *matčinému*, *matčinýmu* (*pakli by možné bylo, [...] aby [...] hlavička jeho proti hřbetu mateřinu dolův k průchodu* RosslinZahr B7r; [*Cichnařová odkazuje*] *robenci vnuku svému, Lucijinému synu, dvě kopě* ListářPlz 2, 426; *i se Kvarín děvčinýmu prospěchu diviti [...]* začal FrozObr 99). V lokálu máme doloženy tvary *matčině* (*stojí-li to mrtvé dítě v životě mateřině hlavou ku porodu [...]* RosslinZahr G1v) i *matčiném*, *matčiným* (*mládenec: „V kolika dnech stvořeno bude dítě v mateřiným životě?“* Lucid 40r).

16 Důvodem může být opět nedostatečné množství pramenů z období střední češtiny.

V akuzativu singuláru jsme doložili jmenný tvar pouze u tvaru neživotného (*zápis čísti bábin* ArchČ 26, 72; *za statek někdy Klarčín* ArchČ 26, 224), u životného máme naopak doložen pouze tvar složený (*rychtáře Vašnostiného [...] k sobě sem povolal ŠkvorKor* 245). Taktéž v instrumentálu singuláru jsme doložili pouze složený tvar, to však odpovídá i našim dokladům z období staré češtiny (*že nad statkem otcovým, ale ne Humerčiným [...] aby poručnice byla* ArchČ 28, 644; *pod Peřinčinejm rybníkem* KolČČ 54b).⁽¹⁷⁾

Z plurálových tvarů maskulin máme doložen pouze jmenný tvar v nominativu (*zápisové a její vlastní paní Kateřininy listové* ArchČ 28, 602) a akuzativu (*smrt napořád dáviľa / všecky syny Eviný* Kom-KancTisk 392), dále pak složené tvary v genitivu (*Kojky své prsův [...] požívatí nechtěla. Mateřiných pak, a sice jiných poctivých žen, ráda požívala* PasSur 307a), lokálu ([*mladí vlci*], *kterí když nemají v mateřiných ceckách co ssáti, tedy ji je hryzou* LomnLak 200; *na Vašnostiných Gruntech jest [hospoda svatoivanská]* BridBás 29) a instrumentálu (*a od té smlúvy, kterúž mám s úřadem a s poručníky Evinými* ArchČ 26, 358).

TVARY FEMININ

V excerpce posesivních adjektiv z období střední češtiny se nám podařilo nejúplněji zachytit paradigma tvarů femininních (v jednotném i množném čísle). V singuláru jsme doložili všechny pádové formy, a to jak jejich varianty jmenné, tak složené (doklady uvádíme níže). Za nejistý složený tvar však považujeme nominativ singuláru, neboť doklad *Hraběččiná hanba* Jenov B5r nelze kvůli nejistému značení kvantity považovat za spolehlivý. Neobvyklým tvarem, který se v rámci naší excerpce vyskytl, je také tvar *matčíně* v genitivu

17 Opět však zdůrazňujeme, že tímto nechceme říci, že by tento tvar v období střední češtiny neexistoval, pouze jsme jej zatím na základě naší excerpce nedoložili.

singuláru feminin vedle pravidelných tvarů *matčiny* a *matčiné* (bez vuole její Markytině toho měniti nemohl ArchČ 26, 22).⁽¹⁸⁾

Z tvarů plurálových jsme zaznamenali jmenné formy v nominativu (a napsáno na krabici, že jsou [lžíce] Anniny TeigeMíst I, 1, 328) a akuzativu (oni vždy ukazovali na sirotky Jana Střelečkovíc a děti Mandeleniny ArchČ 28, 563), v ostatních pádových formách pak tvary složené.

Pro větší přehlednost uvádíme reprezentativní doklady tvarů ženského rodu zde:

Nom. sg. f. *tehdy strava chůvina lehká býti má MetlinLék N5r; ona matka Klášina k sobě přijala ArchČ 28, 574; a lúku, kteráž slove Levina DeskyMorOl 2, 198; Lázeň ta jest jisté jezérko, [...] se pod dnes Libušina lázeň neb koupadlo jmenuje MinydePoděbrady 35v; Hraběňčíná hanba Jenov B5r.*

Gen. sg. f. *dáno jemu z [...] rolí Mandeličiny z Sloupna 2 [jitře] ArchČ 17, 528; že jest toho učiniti nemohl bez vuole mateřiny ArchČ 26, 454; nebo plod v životě matky z najušlechtilejší částky krve mateřiny krmí se MetlinLék N4r; jeden z nich [synů Herodesových] že se zbrojné strojí ku pomstě mateřiné smrti FlavŽid 26a; ještě jeden té [...] Vašimilostině zmužilosrdnatosti příklad BerlPost c1a.*

Dat. sg. f. *paní Jitčině dceři [dává Šafránková] jeden pásek stříbrný pozlacený na červené tkanici ListářPlz 2, 449; Káči, Lídině dceři, s postel šatuov [dávám] TeigeMíst I, 1, 344; zvláště k Židovčině bráně CestKabD I1v; neb má povinnost byla to učiniti, kteráž mnohá jest k osobě paniný AktaMor 2, 273.*

Akuz. sg. f. *Eufraxia vzavši huol Abatyšinu řekla mu [d'áblovi] HrubýOtc 221; Beneš Mirek obvinil Reginu Bartaččinu ArchČ 26, 432; tuto znáti jest chytrost Brejdinu ArchČ 28, 711; jestli toho potřebí, máš hlavu chůvinu příslušnými lékařstvími počistiti RosslinZahr K3r;*

18 Může se však jednat o chybu v rukopisu (resp. tisku) nebo o chybu přepisu (pravděpodobně má být *Markytině*?).

jako dvou neb tříletá děti, když se mluviti učí, mateřinou neb chuvinou řeč ihned pochytí KonstDuše 75.

Lok. sg. f. *Jiřík šenkýř, syn někdy Hrona ve vsi Jitině* ArchČ 26, 379; *a začněme nejprve o lázni Libušině* MinydePoděbrady 35v; *a zvláště v té v Židovčině ulici a v tom slavném městě i jinde, kdež sem byl Cest-KabD H3r; mistr Jeroným zase odvolal, co na šelminé stolici z bázně smrti oblibovati počal* BřezKron 205v; *při příležitosti vašnostině* ŽerKat 270.

Instr. sg. f. *louka podlé potoku za lúkou Hnátčinou* ArchČ 26, 40; *s jich Ješkovú a Kunčinú škodú* ArchČ 18, 378.

Nom. pl. f. *Venušiny práce: přirození rozmnožují a Venušiným pracem napomáhají* MattHerbHáj 81b; *děti synovy neb dceřiny* ArchČ 20, 517/67.

Gen. pl. f. *devět lžic stříbrných s točenými držadly, též napsáno Ani-nejch devět* TeigeMíst I, 1, 328.

Dat. pl. f. *Venušiny práce: přirození rozmnožují a Venušiným pracem napomáhají* MattHerbHáj 81b; *dcerám jejím Žofčíným* ArchČ 28, 147.

Akuz. pl. f. *oni vždy ukazovali na sirotky Jana Střeleckovic a děti Mandeleniny* ArchČ 28, 563.

Lok. pl. f. *při bratrích neb sestrách otcových neb mateřiných* ArchČ 20, 517/68.

Instr. pl. f. *truhlice bílá, prostá s ceřinými věcmi* TeigeMíst I, 188.

TVARY NEUTER

Nejméně doloženy máme tvary posesivních adjektiv v rodě středním. V singuláru jsme doložili jmenné tvary v nominativu (*pěkný a libý sice jest to pokolení Evino* WaldtKáz 231; *jestli mléko chůvino tekuté a řídké, tehdy nemá pracovati* MetlinLék N5v), genitivu (*protož [...] Jan Hus [...] raději volil umříti nežli kněžstva šelmina ohyzdnosti a mrzkosti bez zákonův chváliti* BřezKron 202v) a akuzativu (*chciť pomoc učiniti a při tobě postáti a místo chůvino zastati* AlbínBaj s. 77).

Tvary složené máme doloženy v genitivu (*až do pole Brožčiného ArchČ 26, 40; neštovice dětem v ustech bývají od zlého silného mléka chůviného MetlinLék P2r/P2v; psaní vašnostiného ŽerKat 58*), dativu (*tak již k tomu přišlo prorocství Sibyllinému RvačMas 71b*), lokálu (*že velmi na zdraví Vašnostiném nadostatečna býti ráčíte ŽerKor 2, 598*) a instrumentálu (*tehdy s mlékem mateřiným dávej jemu píti Rösslin-Zpráva F4r*).

Z tvarů plurálových se podařilo doložit pouze složený tvar v dativu (*kterěz bude-li pachole, budeť tvář jeho k bedrom mateřiným KonáčPrav B5a*) a jmenný tvar v akuzativu (*některá její Annina přiestúpení [...] obtěžoval sobě TeigeMíst I, 1, 299; a i hned ta bláznivá panna, vzpomenuvši na slova mateřina, řekla [...] AlbínBaj s. 49*).

SYNTAKTICKÉ UPLATNĚNÍ POSESIVNÍCH ADJEKTIV

Adjektiva se původně skloňovala podle deklinace jmenné a mohla se vyskytovat v přívlastku, v doplňku či jako součást přísudku. Zatímco u tzv. adjektiv vlastních (typ *mlád*) se syntaktické uplatnění jmenných tvarů již v období staré češtiny omezovalo téměř výhradně na postavení v přísudku a doplňku (výjimkou jsou pouze ustálená či frazeologická spojení, např. *velika noc, svat večer, do súdna dne* atp.; Gebauer 1960, 276–279), u adjektiv posesivních převažovalo postavení v přívlastku.

Také v rámci našeho výzkumu posesivních adjektiv převažuje jejich užití v přívlastku, a to jak v období češtiny staré, tak češtiny střední. Z období staré češtiny máme doloženo 12 tvarů posesivních adjektiv ve funkci predikativní ku 585 dokladům ve funkci atributivní, z období střední češtiny jsme doložili pouze 3 posesivní adjektiva v predikativní funkci ku 206 přívlastkům. Doklady posesivních adjektiv ve funkci predikativní, tedy v pozici přísudku či doplňku, jsou tudíž velmi vzácné (např. *stč. jenž jest byl Jesin, jenž jest byl Zorobabelóv BiblOl L 3,27; jenž jest byl Judin BiblOl L 3,26; jenž jest byl Levin BiblOl L 3,24; nevěstin poklad jest PrávSasA 58b; jenž jest byl*

Johanuov, jenž jest Resin BiblDrážd' Lc 3,27; střč. a napsáno na krabici, že jsou [lžíce] Anniny TeigeMíst I, 1, 328; a lúku, kteráž slove Levina, [...], ve dcky vkládám DeskyMorOl 2, 198, 1516).

ZÁVĚR A DISKUSE

Cílem tohoto příspěvku bylo představení výzkumu, který se zabýval posesivními adjektivy tvořenými přivlastňovacím sufixem *-in*, tedy dílčím typem *matčín*. Databáze jazykového materiálu obsahuje posesivní adjektiva odvozená od 106 substantivních základů z období staré češtiny a od 82 základů z období češtiny střední. Ačkoliv se posesivní adjektiva typu *matčín* v novodobé češtině tvoří především od substantiv ženského rodu, ve staré češtině rozhodovala o druhu přípony příslušnost ke kmeni, a v našem výzkumu jsme tudíž našli také posesivní adjektiva utvořená od maskulinních substantivních základů. Z doložených pádových forem středněčeských je patrná vyšší tvarová variabilita a složené formy se objevují častěji i v pádech, ve kterých jsou ve staré češtině pouze výjimkou (především tvary singuláru kromě instrumentálu). V rámci našeho výzkumu pak převládá užití posesivních adjektiv v atributivní funkci, ve funkci predikativní se vyskytují pouze výjimečně (stč. 585 : 12; střč. 206 : 3).

Poněvadž se nám nepodařilo doložit úplná paradigmata všech rodů, musíme na tomto místě zdůraznit, že k tomu jistě přispívá omezené množství dobových textů, zejména pak z období češtiny střední. Domníváme se však, že po dokončení databází posesivních adjektiv výrazně produktivnějšího typu *otcův* získáme komplexnější náhled na deklinaci posesivních adjektiv a její vývoj. Pro zpřesňování výzkumu v této oblasti bude rovněž nezbytné doplňovat databáze o nejnovější jazyková data z elektronických zdrojů, neboť jejich obsah je pravidelně aktualizován.

Výzkum budeme dále rozšiřovat do oblasti češtiny novodobé – v rámci výzkumu přihlídneme k současnému stavu v obecné češtině a nářečích, sledovat budeme rozdíly mezi češtinou standardní a sub-

standardní a také kolísání jmenných, složených a ustrnulých tvarů v běžně mluvené češtině a v dialektech. Pro doplnění databáze jazykového materiálu a k zachycení stavu v nářečí využijeme *Český jazykový atlas* Jana Balhara et al. a příručky obsahující nářeční texty (Balhar et al. 2002; Lamprecht – Michálková 1976 aj.). Ostatně u některých našich dokladů lze předpokládat, že v textu jde aspoň o přibližný záznam mluveného projevu, a v nich je výskyt nářečních tvarů pravděpodobný. Abychom pak dokázali vývojové tendence v deklinaci posesivních adjektiv popsat co nejpresněji, bylo by vhodné jednotlivé doklady zařadit do užších časových period (raná stará čeština, čeština 14. století, čeština doby husitské atd.).

Mgr. Zuzana Maleňáková

Katedra bohemistiky

Filozofická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Křížkovského 512/10, 771 80 Olomouc

zuzana.malenakova01@upol.cz



Příspěvek vznikl za podpory MŠMT ČR udělené UP v Olomouci v rámci projektu IGA_FF_2022_038 „Bohemistika – od tradice k digitalizaci (od minulosti k současnosti)“.

ZKRATKY

Zkratky názvů staročeských pramenů a zkratky biblické užíváme v souladu s úvodním dílem *Staročeského slovníku* (StČS: úvodní stati 1968). Zkratky z období střední češtiny používáme dle zkratk uvedených ve *Středněčeské textové bance* (StřčTB 2006–2022) a *Lexikální databázi humanistické a barokní češtiny* (Nejedlý et al. 2012–).

LITERATURA

- Adam, Robert. 2005. „Máte něco proti mámině sezení v tátovu křesle? (Dativ a lokál singuláru maskulina a neutra přídavných jmen přivlastňovacích).“ *Naše řeč* 88(2), s. 67–70.
- Balhar, Jan et al. 2002. *Český jazykový atlas 4*. Praha: Academia.
- Bauer, Jaroslav, Lamprecht, Arnošt a Šlosar, Dušan. 1986. *Historická mluvnice češtiny* (Praha: Státní pedagogické nakladatelství).
- Bělič, Jaromír et al. 1980. *Slovenština*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Bělič, Jaromír, Kamiš, Adolf, Kučera, Karel a Křístek, Václav. 1979. *Malý staročeský slovník*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, <https://vokabular.ujc.cas.cz/> (přístup 18. 2. 2023).
- Bělič, Jaromír. 1972. *Nástin české dialektologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Cvrček, Václav. 2010. *Mluvnice současné češtiny. 1, Jak se píše a jak se mluví*. Praha: Karolinum.
- ESSČ. 2006–. *Elektronický slovník staré češtiny*. Praha: Ústav pro jazyk český AV ČR, <https://vokabular.ujc.cas.cz/> (přístup 18. 2. 2023).
- Gebauer, Jan. 1929. *Historická mluvnice jazyka českého. Díl 4, Skladba*. Praha: Česká akademie věd a umění.
- Gebauer, Jan. 1960. *Historická mluvnice jazyka českého. Díl 3, Tvarosloví*. Praha: Nakladatelství Československé akademie věd.
- Gebauer, Jan. 1963. *Historická mluvnice jazyka českého. Díl 1, Hláskosloví*. Praha: Nakladatelství Československé akademie věd.
- Gebauer, Jan. 1970. *Slovník staročeský*. Praha: Academia, <https://vokabular.ujc.cas.cz/> (přístup 18. 2. 2023).

- Hlavsová, Jaroslava. 1982. „K některým místním (nářečním) rozdílům v tvoření vztahových adjektiv v češtině.“ *Naše řeč* 65(4), s. 196–204.
- Karlík, Petr, Nekula, Marek, Rusínová, Zdenka a Grepl, Miroslav. 2012. *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Karlík, Petr. 2004. „Tzv. posesivní adjektiva v češtině.“ *Přednášky a besedy z 37. běhu LŠSS*, s. 75–83.
- Komárek, Miroslav. 2012. *Dějiny českého jazyka*. Brno: Host.
- Kosek, Pavel. 2014. *Historická mluvnice češtiny I*. Brno: Masarykova univerzita, <https://digilib.phil.muni.cz/data/handle/11222.digilib/130625/monography.pdf> (přístup 18. 2. 2023).
- Lamprecht, Arnošt a Michálková, Věra. 1976. *České nářeční texty*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Nejedlý, Petr et al. 2012–. *Lexikální databáze humanistické a barokní češtiny*. Praha: Ústav pro jazyk český AV ČR, <https://madla.ujc.cas.cz/> (přístup 18. 2. 2023).
- Petr, Jan et al. 1986. *Mluvnice češtiny II: Tvarosloví*. Praha: Academia.
- Porák, Jaroslav. 1977. *Cvičebnice staročeského tvarosloví*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- StČS. 1968–2008. *Staročeský slovník*. [Seš.] 1–26. Praha: Academia, <https://vokabular.ujc.cas.cz/> (přístup 18. 2. 2023).
- StČS: Úvodní stati. 1968. *Staročeský slovník: úvodní stati, soupis pramenů a zkratk*. Praha: Academia.
- StČTB. 2006–2022. *Staročeská textová banka*. Praha: Ústav pro jazyk český AV ČR, <https://vokabular.ujc.cas.cz/banka.aspx?idz=STB> (přístup 18. 2. 2023).
- StřčTB. 2006–2022. *Středněčeská textová banka*. Praha: Ústav pro jazyk český AV ČR, <https://vokabular.ujc.cas.cz/banka.aspx?idz=SDTB> (přístup 18. 2. 2023).
- Trávníček, František. 1962. *Historická mluvnice česká. III, Skladba*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Vachek, Josef. 1954. „K problematice českých posesivních adjektiv.“ *Studie a práce lingvistické I*, s. 171–189.

Vachek, Josef. 1972. „Ještě k osudu českých posesivních adjektiv (Glosa k pohybu v českém tvarosloví).“ *Slovo a slovesnost* 33(2), s. 146–148.

Vážný, Václav. 1964. *Historická mluvnice česká. II, Tvarosloví*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

VW. 2006–2022. *Vokabulář webový: Webové hnízdo pramenů k poznání historické češtiny*. Praha: Ústav pro jazyk český AV ČR, <https://vokabular.ujc.cas.cz/> (přístup 18. 2. 2023).

RŮZNÉ

BOHEMICA
OLOMUCENSIA
2/2023
LINGUISTICA

INKLUZE V MODERNÍ LINGVISTICE

Orgoňová, Oľga, Bohunická, Alena a Kazharnovich, Maryna. 2023. *Sociálna inklúzia a používanie jazyka*. Bratislava: Univerzita Komenského.

JINDŘIŠKA SVOBODOVÁ

Trojice autorek bytostně spjatých s bratislavským lingvistickým výzkumem Oľga Orgoňová, Alena Bohunická a Maryna Kazharnovich ve své nově vydané monografii *Sociálna inklúzia a používanie jazyka*⁽¹⁾ naznačila směr, kterým se v době „sociálního začlenění mas“ (blíže „Predslov“ zmiňované monografie, s. 5) s největší pravděpodobností budou ubírat další jazykovědná bádání. Oľga Orgoňová a Alena Bohunická funkčně navázaly na dříve publikovanou monografii *Interakčná štylistika*, pocházející z vlastní autorské dílny,⁽²⁾ a potvrdily, že další stylisticky a diskurzivně orientovaný výzkum musí nadále počítat s participací neškolených laiků nejen v roli autorů komunikátů, ale také jejich amatérských interpretů.

Autorky věnovaly značný prostor uvedení do problematiky a celou úvodní kapitolu zasvětily otázkám inkluzivní společnosti či inkluzivní jazykovědy nebo úloze veřejného užívání jazyka ve změněném komunikačním rámci nové sociální reality. Ve struktuře monografie tato část rozhodně není samoučelná, neboť autorky zde jednak provedly fundovaný vhled do vývoje tematického zaměření lingvistického výzkumu od konce minulého století (např. problém „jinakosti“

1 Orgoňová, Oľga, Bohunická, Alena a Kazharnovich, Maryna. 2023. *Sociálna inklúzia a používanie jazyka*. Bratislava: Univerzita Komenského.

2 Orgoňová, Oľga a Bohunická, Alena. 2018. *Interakčná štylistika*. Bratislava: Univerzita Komenského.

jako předmět zájmu kritické diskurzivní analýzy nebo tzv. xenolinguistiky), jednak představily zásadní práce moderní stylistiky, teorie textu i analýzy diskurzu předznamenávající místo moderní lingvistiky v dynamicky se rozvíjejících společenských vědách.

Navazující kapitolu věnovaly inkluzivní lexikografii. Poslední desetiletí, nazvané zde (viz s. 32) digitální érou, je dobou, ve které překotný vývoj nových technologických objevů a jejich začlenění do každodenní praxe „odbremeňují“ lidi nejen od fyzicky, příp. i mentálně náročnější [...] práce a vytvářejí prostor na angažování se v nových aktivitách“ (s. 33). Těmito aktivitami pak neznáma bývá výzkum užití jazyka neškolenými uživateli často zveřejněný na sociálních sítích. Autorky ukázaly, že je tato „aproximace“ odborníků a laické veřejnosti neznáma oboustranně prospěšná a jejím výsledkem v oblasti lingvistického výzkumu může být např. srozumitelnější interpretace získaných dat nebo efektivnější komunikace odborníků s laiky.

Ilustrativní je v tomto smyslu např. vznik „občanských slovníků“, ve kterých se shromažďují data od uživatelů a vznikají tak „lidové“ soubory tematicky nebo jinak příbuzných výrazů. Autorky v práci zmiňují např. slovník novotvarů *Doslovnica.sk*, jehož autorem není lingvista, ale informatik. Dalším počinem organizovaným tzv. zdola je slovník cizích slov *MojSlovník.sk*. Autorky právě na něm ovšem demonstrují úskalí, která jsou spojená se sice entuziasticky provedenou, nicméně nedostatečně koordinovanou prací, jejímž výsledkem je obsahově nevyvážený konglomerát náhodně vybraných pojmů, jež přecházejí od vysoce odborných pojmů přes neutrální a hovorové až k výrazům slangovým a nespisovným. A právě tuto skutečnost musí mít na paměti uživatel, který chce s tímto typem slovníku pracovat.

Autorky se ve výzkumu občanských slovníků neomezily pouze na slovenský prostor a čtenářům představily také lidový slovník *Čeština 2.0 – slovník, který tvoříte Vy*. Tento soubor okazionalizmů vzniká již od roku 2009 a také v něm jsou sebrány výrazy nejrozličnější kvality, potenciálně tak může být využit spíše jako „artefakt lidové kultury“ (s. 44) než jako práce s vědeckou či vzdělávací ambicí. Právě na tom-

to produktu lidové vědy tvořené postupem zdola tak autorky znovu ukazují nebezpečí, které tento typ prací může pro případné recipienty přinášet, pokud neškolený čtenář není s to nahlédnout rozdíl mezi lidovým slovníkem a slovníkem, za kterým stojí kolektiv profesionálních lingvistů.

Přínos neškolených lingvistů, již jsou ovšem profesionály v jiném oboru, lze využít v občanských slovnících tvořených postupem tzv. shora, tedy lingvisty, kteří se rozhodnou ve vzájemné spolupráci zmapovat registr vybrané profesionální komunity. Na Slovensku tak vznikly slovníky profesionalismů z prostředí komunity divadelníků a policistů a motivací pro jejich vznik byla snaha popularizovat zájemcům život v obou profesích. Autorky zde v adekvátním rozsahu představily strukturu obou slovníků i slovníkových hesel a poukázaly na funkčnost a nosnost spolupráce lingvistů s odborníky odlišného profesního zaměření. V závěrečné úvaze pak opakovaně signalizovaly svou podporu a otevřenost nejen vůči projektům tohoto druhu, ale také slovníkům a heslářům vznikajícím zdola.

Komunikační prostor, který je procesem inkluze zasažen očekávaně a zcela přirozeně, je prostor „občanské“ rétoriky; právě rétorika je totiž neoddělitelně spojena s demokratickým vývojem společnosti i jejich občanským životem. Persvazivní potenciál řečnických projevů využívali školení řečníci již od dob antiky (autorky neopomněly ani tuto kapitolu doplnit o základní exkurz do vývoje dané disciplíny), potřeba přesvědčit a získat posluchače je ale signifikantní pro veřejné projevy i v 21. století. V otevřeném komunikačním prostoru dnes vedle profesionálních politiků vystupují také „angažovaní“ občané hlásící se o své právo rozhodovat o věcech veřejných. Tento „hlas zdola“ (viz s. 62) stojí za vznikem nové rétorické kultury, jež umožňuje v podstatě každému vystoupit ve veřejném prostoru a vyjádřit zde svůj názor. Autorky v tomto kontextu pracují s pojmem „deliberativní obrat“ (s. 65) a spojují jej právě s aktivním zapojením občanů do veřejné komunikace. Schopnost vystoupit v diskusi k veřejným otázkám a vyjádřit a zdůvodnit svůj názor se stává součástí tzv. de-

liberativní kompetence každého jednotlivce (viz s. 67); rétorika by pak měla uživatele jazyka především kultivovat a učit nejen jasně formulovat vlastní postoj, ale také odhalovat v promluvě partnera nekorektní strategie.

Hlasy zdola jsou dokladem emancipačních tendencí v rétorice, vstup neškolených mluvčích s odlišným vzděláním či morálním kreditem s sebou ovšem přináší do veřejné diskuse přirozeně také značnou asymetrii. O veřejných tématech již nediskutují pouze zástupci dvou stran bezprostředně zainteresovaných na konkrétním problému, ale také angažovaní řečníci z lidu, již dokáží kompenzovat informační deficit občana, který je daným problémem zasažen, nedokáže se v něm ale účinně hájit. Autorky v tomto smyslu připomínají kompenzační či solidarizační funkci inkluzivní rétoriky. Společenská angažovanost je stále více vnímána jako pozitivní fenomén a občanská rétorika napomáhá prosadit potřeby a nároky nejrozumnějších společenských skupin.

Autorky ovšem ani v tomto případě nezapomněly na komunikační aktivity vedené „shora“, tedy profesionálními politiky. Přínosem tohoto oddílu je připomínka významných slovenských novodobých řečníků, pro českého čtenáře obeznámeného např. s pracemi Petra Fidelia⁽³⁾ jsou bezesporu zajímavé pasáže věnované pojetí „lidu“ v nepopulistické (např. řeči Ludovíta Štúra) i populistické rétorice. Pro další výzkum v této oblasti je jistě inspirativní zde užitá klasifikace populistické rétoriky, vytvořená právě vzhledem ke způsobu prezentace „lidu“. Odkazy na autentické projevy a ilustrativní citace dělají tento oddíl čtenářsky velmi atraktivním.

Dokladem zájmu autorek o téma veřejné komunikace jsou kapitoly v podstatě přesahující záběr inkluzivní rétoriky, věnované komunikačním strategiím užívaným v projevech profesionálních politiků, konkrétně jasnost a jednoduchost populistické rétoriky. I v této části autorky vycházejí z klasické stylisticky orientované literatury, text

3 Na mysli mám především jeho práci *Řeč komunistické moci*. Praha: Triáda, 2002.

ovšem opět doplňují příklady z projevů současných politiků a mimo-
děk tím ukazují na blízkost a podobnost strategií užívaných ve všech
propagandistických politických projevech při mobilizaci, přesvědčení
a získání potenciálních voličů.

Závěr kapitoly je věnován novým rétorickým žánrům, které s sebou
přináší digitální éra. Autorky se v práci rozhodly pro užití dříve zave-
deného pojmu digitální rétorika (zde viz s. 98) a pozornost se rozhod-
ly věnovat novým útvarům elektronické komunikace s persvazivním
potenciálem, v tomto případě především politickému vlogu. Autorky
vzhledem k tomu, že se jedná o poměrně nový útvar, jehož podoba
a zejména komunikační funkce se vyvíjí a mění, nejprve věnovaly
pozornost žánru jako takovému; na pozadí klasifikace žánru veřejné
řeči v rámci klasické rétoriky (a připojené charakteristiky jednotli-
vých fází přípravy projevu) ukazují posuny žánru vyplývající právě
z vazby na on-line prostředí. V době silících dezinformačních tlaků
pokládám právě tyto pasáže za mimořádně inspirativní a potřebné.
Výsledky výzkumu, který jasně ukazuje na zneužití popularity tohoto
nového žánru k propagandistickým účelům, lze využít i v našem
prostředí, a to nejen v obdobně zaměřeném výzkumu, ale také v rámci
edukačních aktivit.

Celou práci uzavírá kapitola věnovaná mediální komunikaci.
V souvislosti s uvedením do problematiky vlivu mediální komuni-
kace na sociální realitu věnovaly autorky značný prostor vymezení
pojmu „mediatizace“, představily historii i různé způsoby jeho užití
v zásadní odborné literatuře i jeho nejnovější koncepce, řadu podně-
tů k zamyšlení pak podle mého názoru přináší pasáže věnované vlivu
mediální komunikace na vývoj stylu a jednotlivých žánrů. Proměny
žánrových kvalit zejména (ovšem ne jenom) v oblasti publicistického
stylu jsou zřejmé i laickému recipientovi a autorky se v tomto kontex-
tu zaměřily na úkoly současného stylistického výzkumu a na metody
práce s on-line distribuovanými komunikáty. Za přínosnou v tomto
smyslu pokládám navazující charakteristiku „mediařeči“ s uvede-
ným výčtem jejích nejtypičtějších rysů.

Jedním z důsledků procesu mediatizace je zanikání rozdílů mezi jednotlivými druhy diskurzu, jejich vzájemné ovlivňování a prolínání. Vstup neprofesionálů do komunikace např. významně ovlivnil podobu distribuce informací o odborných tématech. Autorky se tak rozhodly zvláštní pozornost věnovat odbornému diskurzu. Potřeba rozšířit povědomí o odborných tématech není výlučným tématem stylistiky 21. století, v rámci funkční stylistiky tuto úlohu plnily např. komunikáty populárně naučné, ale i když v jejich rámci docházelo k zohlednění adresáta, jímž byl laik v daném oboru, produktorem byl stále odborník. Mediatizace vědy se ovšem aktuálně projevuje tak, že vzrůstající zájem o vzájemnou komunikaci není patrný pouze na straně médií, vyhledávajících recipientsky atraktivní témata, ale také na straně vědeckých institucí, v jejichž existenčním zájmu je posilovat vlastní renomé, získat si uznání a mediální podporu. Mediatizace vědy se pak odráží v mnoha úrovních probíhající komunikace – od výběru témat přes zpřístupnění obsahu až po volbu vhodných (a tedy obecně srozumitelných) výrazových prostředků. Navíc možnost vstoupit do diskuse ke zveřejněným příspěvkům tak dává prostor všem, tedy i naprostým laikům, vyjádřit se (často velmi subjektivně) k ryze odborným tématům. Mediatizace vědy je tak na straně jedné přesvědčivým dokladem demokratizace společnosti, na straně druhé se ovšem rozhodně ztotožňují s názorem autorek, že tento typ komunikace nezřídka postrádá efektivitu a nadto získává potenciál v procesu (politického) ovlivňování a manipulace veřejného mínění (viz s. 134). Tento nevyžádaný vedlejší komunikační efekt je zřejmý např. při šíření názorů na medicínská témata. Zdraví a nemoc, možnost efektivní léčby, účinnost „zázračných“ přípravků, to jsou témata, s nimiž se setkal každý a téměř každý na ně také má svůj osobitý názor. Domnívám se tedy, že dílčí kapitola věnovaná mediatizaci medicínského diskurzu je funkční součástí tohoto tematického celku a její působnost svým společenským významem přesahuje hranice čistě lingvistického výzkumu. Šíření záměrně zkreslených nebo minimálně nepodložených informací má nezpochybnitelné následky, jak

se ukázalo např. v nedávné době covidové pandemie, proto považují za velmi přínosnou klasifikaci persvazivních strategií užívaných právě v tomto diskurzu, zařazenou na samý závěr kapitoly.

Prostředí internetu dnes ovšem vytváří nový rozměr sociální interakce nejen v oblasti komunikace na odborná témata. Poslední část práce tak autorky zasvětily otázkám „síťové kultury“. I v tomto případě věnovaly značnou pozornost charakteristice tohoto fenoménu a nejtýpističtějším rysům interakce realizované on-line, stranou jejich pozornosti nezůstala ani specifika virtuálního dialogu, včetně potřeby komunikantů vytvořit si vhodnou sebe prezentaci kýžený veřejný obraz. Zamyšlení o existenci různých virtuálních „já“ (viz s. 161) závislých na typu užitých komunikačních platformy koresponduje se starší koncepcí pozitivní tváře a touhou jedince po jejím respektování. Související otázka (ne)zdvořilosti a útoků na tvář partnerů ve virtuální komunikaci (např. v navazujících komentářích) se podle mého názoru v současné době stává výzvou pro zodpovědný sociolingvistický výzkum.

Přínos této publikace spatřuji hned v několika ohledech. Autorkám se jednak podařilo vnést do prostoru odborného diskurzu témata, jež jsou pro lingvistiku (a v jejím rámci pak pragmatiku, teorii textu a zejména stylistiku a její pomezí disciplíny) mimořádně aktuální a potřebná. Užití digitálních technologií a internetových platform dalo vzniknout nové dimenzi komunikace, v jejímž rámci se do veřejného prostoru dostaly komunikáty autorů nejrozličnějších sociálních skupin. Bezpochyby se jedná o silný demokratizační proces, jehož negativním důsledkem je ovšem fakt, že na recipienty s různou mírou přesvědčivosti působí sdělení různé odborné úrovně, často vzniklá se záměrem čtenáře ovlivnit nebo jím dokonce manipulovat.

Dalším nesporným přínosem monografie je snaha o vytvoření teoretického aparátu či metody, jimiž by bylo možné velmi různorodý lingvistický materiál uchopit. Pravidelnou součástí všech kapitol je přehled existující literatury (slovenské i zahraniční), jež je danému tématu věnována, pozitivní je ale také snaha o vlastní klasifikaci

či charakteristiku analyzovaných jevů.⁽⁴⁾ V neposlední řadě stojí za zmínku také značný inspirativní potenciál celé práce, neboť okruhy, jež jsou zpracovány v dílčích kapitolách, představují výzvu pro analýzu obdobného materiálu také v našem prostředí.



4 V našem prostředí bych chtěla připomenout kolektivní práci Jiřího Homoláče, Petra Mareše, Jany Hoffmannové et al. *Míšení žánrů, stylů a diskurzů v internetové komunikaci* (Praha: Academia, 2022), věnovanou žánrové proměně v prostředí on-line komunikace.

UČÍME (SE) ČESKY V OLOMOUCI

JANA MÁŠOVÁ

Ve dnech 10.–11. listopadu 2022 se na půdě Katedry bohemistiky FF UP konala konference *Komárkova jazykovědná Olomouc*. Vzhledem k tomu, že se olomoucká bohemistika dlouhodobě badatelsky i pedagogicky zaměřuje na výuku češtiny pro cizince (připomeňme studijní obor *Czech for Foreigners* nebo řadu učebnic *Czech it UP!*), nepřekvapí, že tématem již 7. ročníku tohoto konferenčního cyklu bylo *Učíme (se) česky*. Letošní ročník uspořádala Katedra bohemistiky ve spolupráci s Letní školou slovanských studií při FF UP a účastníci konference mohli své příspěvky prezentovat na místě nebo on-line formou.

Účastníky přivítali a úvodním slovem konferenci uvedli vedoucí Katedry bohemistiky doc. Mgr. Erik Gilk, Ph.D., a proděkan Mgr. Ondřej Kučera, Ph.D. Začátek konference patřil úvodním přednáškám a po nich následovaly tři bloky dalších příspěvků. Dr. Christof Heinz (Philologische Fakultät der Universität Leipzig) pronesl přednášku „Nezbytné nebo zbytečné – ke vztahu mezi lingvistikou a praktickou jazykovou výukou“, ve které se zabýval tím, jak efektivně doplňovat praktické kurzy češtiny na zahraničních bohemistikách jazykovědnými předměty tak, aby se zvedl zájem studentů bohemistiky o lingvistické otázky. Druhou přednášející byla Mgr. Uljana Cholodová, Ph.D. (Filozofická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci), která se ve své přednášce nazvané „Per aspera ad lingua“ věnovala problematice učení se dalšího slovanského jazyka jako jazyka cizího u slovanských rodilých mluvčích. Upozornila přitom na náročnost celého procesu a na jeho specifika.

První blok konference svým vystoupením otevřela Mgr. Svatava Škodová, Ph.D. (Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze). V příspěvku „Zachycení pohybových událostí se zaměřením na slovesa v písemném vyprávění nerodilých mluvčích češtiny“ seznámila posluchače s výsledky analýzy vyjadřování pohybových událostí, jež byla zaměřena především na užívání sloves pohybu. Badatelka porovnávala texty rodilých i nerodilých mluvčích češtiny, což jí umožnilo sledovat rozdíly ve vyjadřování pohybových událostí, které vycházejí z odlišného konceptu vyjadřování prostoru u jednotlivých kultur. Následoval příspěvek „Slovesná valence v češtině nerodilých mluvčích“ Mgr. Andrey Hudouskové, Ph.D. (Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze), která na základě rozsáhlého korpusového výzkumu popsala, do jaké míry jazyk studentů (nerodilých mluvčích češtiny) zachycený v korpusu Merlin odpovídá referenčním popisům jednotlivých úrovní jazyka. Uvedla, na jakých úrovních a v jakých oblastech by bylo dobré u studentů posilovat a rozvíjet znalost slovesné valence v češtině, a mluvila také o způsobech, jak toho v lektorské praxi dosáhnout. Poté vystoupila PaedDr. Ilona Starý Kořánová, Ph.D. (Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze), s příspěvkem „Pasivní participium a jeho deriváty s ohledem na výuku ČCJ“, ve kterém se zaměřila na tvary slov, jejichž základ tvoří právě pasivní participium, a jejich prezentaci v popisech jednotlivých úrovní. Hovořila také o didaktickém uchopení této části gramatiky ve výuce češtiny pro cizince a seznámila posluchače s návrhem vlastních didaktických materiálů na toto téma. Blok uzavřela doc. PhDr. Božena Bednaříková, Dr. (Filozofická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci), příspěvkem „Jak lze vnímat strukturu české věty (případová studie)“, ve kterém prezentovala výsledky studie, jíž se jako respondenti zúčastnili čínští a čeští studenti. Cílem studie bylo zjistit možnosti intuitivního vnímání struktury věty u studentů, především pak jejich schopnost vydedukovat, které formální prostředky vyplývají přímo z větné struktury.

Následující blok příspěvků byl tematicky zaměřen na problematiku testování studentů. Jako první vystoupila s příspěvkem „Integrace ře-

čových dovedností v testování češtiny pro cizince“ Mgr. Vladimíra Pechová (Ústav jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy v Praze), která představila posluchačům integrované úlohy ze závěrečných zkoušek používaných na ÚJOP, jež u studentů ověřují více řečových dovedností zároveň. Mluvila o specifikách těchto úloh a o zkušenosti s nimi, posluchače seznámila s jejich četnými výhodami, ale položila také kritické otázky, jež si vyučující a hodnotitelé kladou předtím, než se rozhodnou koncipovat test tímto způsobem. Poté prezentoval Mgr. Ondřej Geppert (Eötvös Loránd Tudományegyetem a Národní pedagogický institut Praha) referát s názvem „K výuce a testování češtiny s ohledem na cílovou skupinu cizojazyčných mluvčích“, přičemž upozornil na rozdílný přístup k výuce a k testování češtiny jako cizího jazyka v různých částech světa a na konkrétních příkladech ukázal možnosti, jak variabilně může lektor přistupovat k výuce češtiny, aby byly co nejvíce zohledněny reálné potřeby cílové skupiny studentů. Blok uzavřela příspěvkem „Čeština jako druhý jazyk ve školním prostředí: diagnostický nástroj z češtiny pro žáky s odlišným mateřským jazykem“ Mgr. Petra Foretová, Ph.D. (Filozofická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci), která představila diagnostický nástroj, jenž slouží k detekci silných a slabých míst v produktivních jazykových dovednostech žáků-cizinců a žáků s odlišným mateřským jazykem (dále jen OMJ). Posluchači se mimo jiné také dozvěděli, jak byla ze školního prostředí sbírána jazyková data, o která se autorka při vytváření testu jako diagnostického nástroje opírala.

I poslední blok prvního dne konference byl tematicky sjednocený, všechny tři referáty se věnovaly výslovnosti nerodilých mluvčích. V příspěvku „Interaktivní výuka výslovnosti“ se Mgr. Barboara Štindlová, Ph.D. (Ústav jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy v Praze), zabývala základními didaktickými aspekty výuky výslovnosti na lekcích češtiny pro cizince (např. jak zapojit výslovnost do výuky, ve které fázi lekce to nejlépe udělat, na které jevy při procvičování klást důraz aj.). Teoretickou část příspěvku doplnila o praktické zkušenosti s výukou výslovnosti v kurzech, které organi-

zuje ÚJOP UK. Poté následoval příspěvek Mgr. Michaely Kopečkové, Ph.D. (Filozofická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci), s názvem „Realizace rázu ve čteném projevu mluvčích studujících češtinu jako druhý jazyk“, během kterého prezentovala autorka svůj výzkum zaměřený na realizaci konkrétního jevu ve výslovnosti nerodilých mluvčích, přičemž se jednalo o respondenty s různou úrovní češtiny a s různými mateřskými jazyky. První den konference a zároveň třetí blok referátů uzavřela PhDr. Jitka Veroňková, Ph.D. (Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze), příspěvkem „Koncepce cvičebnic výslovnosti češtiny pro cizince z projektu ProCzeFor (Pronunciation of Czech for Foreigners)“. V něm autorka posluchačům představila projekt ProCzeFor, během něhož vznikly dvě nové cvičebnice k nácviku výslovnosti češtiny pro cizince a internetová aplikace, jež obsahuje nahrávky úloh ze cvičebnic. Díky názorným ukázkám práce s aplikací, které byly součástí prezentace, se posluchači seznámili s různými způsoby, jak mohou cvičebnice efektivně využívat ve výuce.

Program druhého dne konference začal blokem, jehož tématem byla výuka žáků s OMJ. Jako první vystoupila Mgr. et Mgr. Tereza Švandová (Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně), která v příspěvku „Možnosti podpory žáků s odlišným mateřským jazykem ve školské praxi“ přehledně shrnula různé druhy podpůrných mechanismů, s nimiž je možné se v české školní praxi při práci se žáky s OMJ setkat, přičemž zmínila i legislativní změny, které v této oblasti v posledních letech nastaly. Dalšími referujícími byly doc. PhDr. Jana Marie Tušková, Ph.D., a Mgr. Hana Svobodová, Dr. phil. (Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně), které se ve svém příspěvku „Vybrané metody programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení ve výuce jedinců s odlišným mateřským jazykem“ zabývaly tím, jak využívat metody a postupy známého edukačního programu ve vzdělávání žáků s OMJ, a uvedly konkrétní příklady aktivit pro tyto žáky, které jsou na daných metodách založeny a napomáhají žákům rozvíjet jejich produktivní řečové dovednosti. Jako poslední v rámci tohoto bloku vystoupily s referátem „Jazyková akvizice u žáků-migrantů

z Ukrajiny“ Mgr. Kateřina Šormová, Ph.D., a PhDr. Eliška Doležalová, Ph.D. (Filozofická fakulta a Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze). Autorky příspěvku se pomocí didaktického testu pokusily zjistit, do jaké míry se ukrajinským adolescentům ve věku 14 až 18 let podařilo po zhruba pěti měsících pobytu v ČR osvojit si nový jazyk země, do níž utekli před válkou. Podrobně popsaly metodiku a průběh výzkumného projektu a uvedly také doporučení pro další jazykový rozvoj této specifické skupiny žáků.

Druhý blok zahájila Mgr. Aksana Bekasava (Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze), která se v příspěvku na téma „Výuka českého jazyka se zdravotnickou tematikou pro cizí studenty“ věnovala problematice výuky rusky mluvících studentů na českých vysokých školách se zdravotnickým zaměřením nebo lékařů, kteří chtějí získat povolení pro výkon své praxe v ČR. Autorka promluvila o specifikách takovéto výuky a o vhodných dostupných didaktických materiálech pro danou cílovou skupinu studentů. Poté následovalo vystoupení Mgr. Jiřího Byčkova, Ph.D. (Wydział Filologiczny, Uniwersytet Łódzki), jenž posluchačům v příspěvku „Škola hrou aneb objevné putování po stopách významných osobností Moravskoslezského kraje“ představil interdisciplinární didaktickou hru, jejíž herní koncept vychází z Komenského pedagogických zásad. Studenti si pak díky ní odnáší nové poznatky o osobnostech, historických památkách a významných místech spojených s konkrétním regionem. Jako další vystoupila Mgr. Markéta Schürz Pochylová, Ph.D. (Philosophische Fakultät der Universität Wien), která ve svém referátu „Výuka češtiny ve Vídni“ posluchačům popsala přístup k praktické výuce češtiny na vídeňské bohemistice. Hovořila o jednotlivých kurzech českého jazyka na vídeňském lektorátu, o české komunitě ve Vídni i o interferencích mezi němčinou a češtinou. Dopolední program konference pak zakončila Mgr. Jana Mášová (Wydział Filologii Polskiej i Klasycznej, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) příspěvkem „Trimino ve výuce češtiny pro cizince“, v němž seznámila posluchače s didaktickou hrou trimino, naučila je, jak lze hru pomocí webového

generátoru vytvořit, a na konkrétních příkladech ukázala různé způsoby jejího využití na lekcích češtiny pro cizince. Po přestávce proběhla ještě studentská část konference, na které vystoupily studentky Monika Natkaniec, Xinran Li a Polina Ivankova se svými referáty, v nichž reflektovaly především vlastní zkušenosti s procesem učení se českému jazyku.

Celá konference probíhala v přátelské atmosféře, zaznělo mnoho podnětných příspěvků, které vyvolaly rozsáhlé diskuse, jež pokračovaly i v kuloárech. Závěrem můžeme konstatovat, že účastníci si z konference odnesli nejen spoustu inspirace do výuky, ale také řadu nových podnětů a poznatků z oblasti výzkumu.



PÁR SLOV K MEZINÁRODNÍMU SETKÁNÍ MLADÝCH LINGVISTŮ

YULIIA MOSTOVA

Tradiční mezinárodní setkání mladých lingvistů, jež proběhlo na půdě Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci 15. a 16. května 2023, dalo účastníkům možnost reflektovat pestrou paletu myšlenek, diskusí a poznatků pod záštitou letošního tématu *(Ne)srozumitelný svět*. Toto setkání vyneslo do popředí zásadní otázky týkající se role jazyka v dnešním komplexním společenském a mediálním kontextu.

Hlavním účelem mezinárodního setkání mladých lingvistů je poskytnout začínajícím lingvistům z celého světa platformu pro setkávání, sdílení a výměnu jejich nejnovějších výzkumů, myšlenek a poznatků v oblasti lingvistiky. Cílem této konference je podpořit spolupráci a dynamické prostředí, které podporuje růst mladých lingvistů a napomáhá rozvoji lingvistických znalostí.

Letošní konference byla zaměřená na aktuální témata vycházející z toho, jak nám jazyk umožňuje porozumět světu a sdílet naše myšlenky, ale zároveň může sloužit jako nástroj manipulace a dezinformace. Zdánlivě srozumitelná slova se mohou stát nositeli skrytých záměrů, a to platí zvláště v éře masových médií a rychlého šíření informací.

Z výše uvedeného vyplynuly otázky ohledně toho, jak jazyk a komunikace ovlivňují naši schopnost porozumět světu kolem nás, jak může jazyk prezentovat různé obrazy světa, jaký vliv mají kulturní a generační rozdíly na naše dorozumívání a zda existuje něco jako jazyková objektivita. A dále se objevily otázky, jaký význam má jazyk v kontextu médií, manipulace, kulturních rozdílů a mezigeneračních bariér.

Účastníci tedy přemýšleli nejen o zkoumání role jazyka v mediálním světě a jeho schopnosti utvářet obrazy reality, ale také o reflexi aktuálně užívaných „buzzwords“, která rezonují v prostoru sdělovacích prostředků. Příspěvky se dotýkaly rovněž otázky manipulativních textů, dezinformací a schopnosti jazyka přesně vymezit pravdu a lež. Zkoumáno bylo, zda může být jazyk objektivní a zda nesrozumitelnost může mít své oprávnění.

Na letošní konferenci nechybělo ani zkoumání vlivu neverbálních prvků komunikace na interpretaci sdělení a zazněla i otázka, do jaké míry současná světová situace ovlivňuje jazykový vývoj. Zvažovalo se, jak jazyk přispívá k rozdělení společnosti, ale také zda může být prostředkem k jejímu překlenutí.

Jazykové manipulace se týkala také plenární přednáška věnovaná projevům Vladimira Putina, kterou připravila významná americká kognitivní lingvistka Laura Janda. Ve své přednášce se zaměřila na problematiku Putinova zákazu užívání termínu „válka“ pro konflikt na Ukrajině. Zkoumala na ruských datech význam gramatických pádů při sdělování významů nejen zmíněného slova v diskurzu, ale také porovnávala užití gramatických pádů pro výrazy „Rusko“, „Ukrajina“ a „NATO“ v Putinových projevech před invazí na Ukrajinu a po ní. Analýza odhaluje Putinův narativ, který líčí Rusko jako aktivní a spolupracující, Ukrajinu jako pasivní a odlidštěnou a NATO jako nedůvěryhodnou organizaci.

Hlavní téma pomáhalo zpracovávat i pět specializovaně zaměřených workshopů: tradiční diachronní workshop s velkou starostlivostí vede Robert Dittmann, další workshop se zaměřil na téma „Jazyk, kognice a znak“, který organizovali Yuliia Mostova a Eugenio Israel Chávez Barreto, o „Jazykovou kreativitu“ se postaral Jiří Mánek, „Jazyk(y) zevnitř a zvenčí“ zařídili Kateřina Žvaková a David Lavička a v pořadí pátý workshop s názvem „Čeština jako cizí jazyk“ se odehrál pod vedením Michaely Kopečkové a Pavly Polákové.

V rámci konference se konalo i celostátní kolo soutěže *Student a věda: Lingvistika*. Student a věda je soutěž pro studenty baka-

lářských a magisterských studijních programů všech filologických a ostatních humanitních oborů, jejichž oblast zkoumání s lingvistikou souvisí (filozofie, psychologie, sociologie, historie, mediální studia apod.). Odborná porota vybrala dva příspěvky a ocenila je jako vítězné, přičemž budou publikovány ve sborníku. Jejich autorkami jsou Monika Kučerová a Jana Müllerová.

Konference byla mimořádnou a inspirativní událostí, její dopad byl mnohostranný a intenzivní.



Bohemica Olomucensia
Časopis pro bohemistická a mezioborová studia
Ročník 15 (2023)
Číslo 2 – Linguistica

Redakce:

prof. PhDr. Lubomír Machala, CSc. (vedoucí redaktor)
Mgr. Darina Hradilová, Ph.D.
Mgr. Jana Kolářová, Ph.D. (tajemnice redakce)

Redakční příprava a korektury:

Mgr. Jana Kolářová, Ph.D.
Mgr. Jakub Vaníček (Litteraria)
Mgr. Natálie Trojková
Mgr. Jindřiška Svobodová, Ph.D. (Linguistica)
Mgr. Josef Línek, Ph.D. (anglické korektury)

Technická redakce, sazba:

Mgr. Tomáš Franta

Příspěvky prošly dvojím anonymním recenzním řízením.

Vydala Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Křížkovského 512/10
771 80 Olomouc

Vydavatelství Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci
www.vff.upol.cz
vff@upol.cz

Adresa redakce:

Katedra bohemistiky Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci
Křížkovského 512/10, 771 80 Olomouc
e-mail: jana.kolarova@upol.cz

Olomouc 2023

MK ČR E 18600
ISSN 1803-876X
e-ISSN 2788-2632

Vychází dvakrát ročně.

Časopis je zařazen do databází CEEOL a EBSCO.

Digitální varianta je volně přístupná (open access).