

[nová] Čeština  
doma  
& ve světě

---

1 2012

---

---





FILOZOFICKÁ FAKULTA  
UNIVERZITY KARLOVY  
V PRAZE



[nová] Čeština  
doma  
& ve světě

1 2012

**Nová čeština doma a ve světě**

Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze  
1/2012

**Redakce:**

Vedoucí redaktorka – Mgr. Kateřina Romaševská  
Výkonná redaktorka – Mgr. Katarzyna Bołbot  
Členové redakce – Mgr. Adriana Filas, Mgr. Oleksandr Sukhanek,  
Mgr. Maria Simeunovich-Skvortsova  
Korektorky – Mgr. Barbora Klímová, Michaela Vitoslavská

**Adresa redakce:**

Katedra jihoslovanských a balkanistických studií FF UK  
nám. J. Palacha 2, 116 38 Praha 1  
Tel. (+420) 221 619 347, E-mail: [ncds@ff.cuni.cz](mailto:ncds@ff.cuni.cz)

**Objednávky vyřizuje:**

Vydavatelství Filozofické fakulty UK v Praze,  
náměstí Jana Palacha 2, 116 38 Praha 1, e-mail: [books@ff.cuni.cz](mailto:books@ff.cuni.cz)

Grafická úprava, obálka & sazba: Studio Lacerta ([www.sazba.cz](http://www.sazba.cz))

# Obsah

Úvodní slovo	9
<b>Recenze / Čeština jako cizí jazyk</b>	<b>11</b>
Jaroslav David Naughton, James (2011): <i>Colloquial Czech. The Complete Course for Beginners</i> . London: Routledge.	13
Jitka Kubíčková Cvejnová, Jitka (2011): <i>Česky, prosím. Start. Přípravná učebnice a písanka</i> . Praha: Karolinum.	17
Kateřina Romaševská Hasil, Jiří (2011): <i>Interkulturní aspekty mezikulturní komunikace</i> . Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem.	20
Kateřina Šichová Ropková, Eva (2011): <i>Tschechisch nicht nur für Juristen. Čeština nejen pro právníky</i> . Stuttgart: Schmetterling Verlag.	23
Kateřina Šichová Sodeyfi, Hana - Newerkla, Lenka (2011): <i>Idiomatische Redewendungen, Sprichwörter und Begriffe der Gegenwartssprache in Österreich und der Tschechischen Republik. Frazeologické a idiomatické výrazy v současné češtině a rakouské němčině</i> . Wiesbaden: Harrassowitz Verlag.	26
<b>Články / Čeština jako cizí jazyk</b>	<b>31</b>
Bogdan Dichev <i>Drsný jazyk Haškova „Švejka“ z pohledu cizojazyčného bohemisty</i>	33
Ekaterina Dolgikh <i>Kategorie «Тоньбоў цсем» a její základní termín зоньбоў.</i> <i>K otázce významu světlemodré barvy v ruštině a jejího poměru s modrou barvou v češtině</i>	45
Anna Jakubowska <i>On-line kurz češtiny pro Poláky - výhody a nevýhody</i>	55

Kateřina Romařevsk	
<i>Teorie mezijazyka a její význam pro výuku druhého jazyka</i>	62
Jitka Veroňková	
<i>Nahrávání - nedocenn pomocník při výuce ˇeřtiny pro cizince</i>	75
O autorech tohoto ˇsla	93



# Úvodní slovo

**Čeština doma a ve světě** uviděla světlo světa počátkem 90. let, kdy se Česká republika, česká kultura i čeština vznášela na vlnách zvýšeného zahraničního zájmu o novou demokracii, o nový stát, o to, čím chce a může jeho kultura oslovovat svět. Spojila virtuální společenství lidí, kteří se češtině věnovali v různých koutech především Evropy, ale i světa a dala jim pocítit sounáležitost nejen ve vzácných chvílích osobního kontaktu na letních školách, v kurzech či hodinách češtiny nebo na konferencích, ale kdykoli prostřednictvím slova, magického, českého, navíc o magické češtině. To společenství bylo tehdy početné, duchem i zájmy mladé, činnorodé a nadšené.

Co bylo neméně důležité, **Čeština doma a ve světě** učinila součástí tohoto společenství i stále rostoucí řady českých bohemistů, kteří si naléhavě uvědomili, že jsou pro toto společenství důležití a především že je nezbytně nutné, aby česká kultura, česká jazykověda toto společenství podporovala, rozvíjela, pomáhala mu v daleko širší míře, než se zdálo za dob zlatých českých ručiček, českých filmových vln, českých bruselů a montrealů nebo vývozních atomových elektráren.

**Češtině doma a ve světě** se to dařilo dvacet let. Tématy vážnými i méně vážnými, nastolováním problémů ústředních i řešením drobných strípků si získala čtenářstvo, zvuk i autoritu. Až se její duchovní otec, prof. Oldřich Uličný, vydal po cestě k zaslouženému odpočinku, kam, jak každý, kdo ho zná, dobře ví, zdaleka nedošel a ještě asi dlouho nedorazí, neb odpočívat asi moc neumí. Ale na té cestě potkal na jiných místech jiné výzvy a **Čeština doma a ve světě** poněkud osiřela. Ta siroba však je pouze zdánlivá, protože další věc, která se jí za dvacet let existence podařila, byla, že se stala věcí mladých – studentů, doktorandů, zapálených začínajících odborníků. Dávala jim prostor a oni se jí odvděčili nejen svými příspěvky, ale především tím, že stvořili **Novou češtinu doma a ve světě**.

Novou nikoli proto, aby se více zalíbila, lépe propagovala či zásadně měnila. Novou proto, že na ní bude možná vidět již rukopis jiných lidí. Rádi bychom, aby to byla čeština více ve světě než doma, k tomu je tu řada dalších periodik, aby spojovala informacemi o učebnicích, mluvnicích, slovnících a odborných novinkách, po nichž se všichni pídíme, aby dávala vědět o odborném životě, o práci domácích zahraničních bohemistik, o bohemistice v kontextu slavistiky. Po situaci, kdy dobré publikační možnosti byly vzácností, jsme se ocitli v době, v níž nová periodika rostou skoro jako

houby po dešti. Ale my bychom rádi stavěli na dobré tradici. Rádi bychom, aby **Nová čeština doma a ve světě** obstála i dnes, kdy mezinárodní obec bohemistů již není tak početná, prvotní nadšení a okouzlení poněkud vyprchaly a zůstaly jen ty zdánlivě všednodenní radosti i starosti lidí, kteří zasvětili svůj život češtině. Rádi bychom i nadále dávali co nejvíce prostoru mladým, rádi bychom otevírali svět češtině a češtinu světu. Myslíme si, že čeština je stále přitažlivá, tajemná i žádoucí, plná překvapení a netušených pokladů. Myslíme si, že stojí za to, aby o ní svět mluvil a psal česky.

Prof. PhDr. Hana Gladkova, CSc.

# Recenze



Naughton, James (2011):

***Colloquial Czech. The Complete Course for Beginners.***

London: Routledge.

Jaroslav David

James Naughton působící na University of Oxford, Faculty of Medieval and Modern Languages se specializuje na moderní českou a slovenskou literaturu. Jeho zájem však poutá také český a slovenský jazyk, a to nejen jako překladatele Bohumila Hrabala a Violy Fischerové do angličtiny, ale také jako lektora a autora učebních textů (Naughton 1996, 2005). V roce 2011 vyšlo v prestižním londýnském nakladatelství Routledge již třetí, výrazně upravené a rozšířené vydání jeho učebnice češtiny pro cizince (první v roce 1987, druhé 1999). Její autor není rodilý Čech, ale jako zahraniční bohemista zpřístupňuje češtinu cizincům. Stojí tedy za pozornost, z jakých pozic představuje gramatický systém češtiny a jak a jaký zájem věnuje také českým realitám, historii apod.

Již z názvu *Colloquial Czech. The Complete Course for Beginners* je patrné, že učebnice je zaměřena na zvládnutí konverzační češtiny a běžné komunikace. Naughton to ostatně připomíná i v úvodu samotné knihy: „The course aims as before to take you up to a level at which you can begin to communicate with success on a range of essential topics, as well as tackle books, the press and other media” (Naughton 2011: XI). Stejně jako v klasické učebnici po úvodních kapitolách (charakteristika jazyka, historie země) následuje popis české výslovnosti a pravopisu, netradičně doplněný o dvě výslovnostní kapitoly menšího rozsahu se zaměřením na zeměpisná jména a číslovky od 1 do 12.

Vlastní kurz je rozvržen do 16 lekcí dle témat, např. rodina, jídlo, byt, hotel, turistika nebo restaurace. Každá z nich obsahuje úvodní dialog a příslušnou slovní zásobu, přičemž s ohledem na anglicky hovořící studenty jsou rozhovory doplněny anglickým komentářem, upozorňujícím na gramatické jevy nebo konverzační obraty, a také paralelním překladem (pouze v lekcích 1–5); od lekce 5 jsou začleňovány i delší samostatné texty (*Reading*). Oddíly označené jako *Language Points*, vkládané za dialogy, podávají přehledné vysvětlení gramatických jevů. Nedílnou součástí knihy představují i dvě příložená CD s nahrávkami dialogů, následovanými anglickými otázkami pro cvičujícími fráze, s nimiž se student při poslechu seznámil. Bohužel, většina dialogů se vyznačuje nízkou obsahovou úrovní, již ještě zvyrazňuje mechanický přednes s nenáležitou intonací a frázováním. Jako příklad lze uvést rozhovor v lekci 10 nazvaný *Nečekaná návštěva*, jehož tématem je nezvykle

rychlé sblížení a následné loučení dvou lidí: „Bill: Ale nechod! Dej si se mnou ještě skleničku! Vezmi si s sebou jablko nebo kousek čokolády! – Věra: Nežlob se! A nemysli si, já nejsem taková... však víš co. – Bill: To si rozhodně nemyslím! – Věra: Počkej! Zapiš si aspoň telefonní číslo! A zavolej mi! Slib, že mi zítra zavoláš! Řekněme, v šest večer, dobře?“ V závěru učebnice jsou pak připojeny stručný přehled gramatiky, klíč ke cvičením a česko-anglický a anglicko-český slovník shrnující lexikum ze všech lekcí.

Kniha *Colloquial Czech* je primárně určena k samostudiu. V takovém případě by mělo být cílem autora co největší přiblížení české gramatiky anglicky hovořícímu studentovi, který nebude mít možnost bezprostřední konzultace s učitelem. Tento fakt však učebnice příliš nezohledňuje a zaměřuje se spíše na memorování. Text výkladových pasáží je více méně překladem české gramatiky v té podobě, jak je představována rodilým mluvčím. Neznalost aktuálních nových učebnic, přinášejících inovativní didaktické postupy, viz např. Holá (2006, 2008), Hádková-Maertín (2006), se promítá také např. do používání deklinačních vzorů, z nichž na cizince musejí nejbizarněji působit *předseda*, *stavení* a *kost*, nebo do výkladu o vidu (Naughton 2011: 154–155). Stejně tak kniha postrádá těsnější propojení témat do sítě souvislostí a vztahů, odkazy mezi lekcemi, závěrečný rejstřík gramatických jevů apod. Pro ilustraci uvedme např. skutečnost, že na straně 66 Naughton vysvětluje slovesa zakončená na *-ovat* s upozorněním, že daný typ je produktivní u přejatých sloves, ale teprve na stranách 259–260 student nalezne téma slovní zásoby spojené s počítači, slovesa *blogovat*, *e-mailovat*, *surfovat*, kde se však na předchozí gramatiku neodkazuje. Podobně tam, kde kniha pojednává o zájmenu *svůj* (s. 298), autor pouze připomíná jeho referenci k subjektu, ale již nezdurazňuje častý problém, s nímž se cizinci i rodilí mluvčí potýkají, totiž chybné překlady vět typu *He has his book – On má jeho knihu*.

Nejnápadnějším nedostatkem práce je nedostatečné rozlišování, respektive matoucí a mlhavé hodnocení výrazů a tvarů s různou stylovou charakteristikou. V úvodním seznamu značek a zkratk je sice symbol \* vyhrazen pro „common forms which are spoken usage (but non-standard in writing),“ ale za ním hned následuje zkratka coll. s poznámkou: „(a) more colloquial words, (b) less formal grammatical usage“ (tamtéž: IX). Z takto nejasného vymezení výrazů považovaných za hovorové nebo méně formální tedy není jasné, co má autor na mysli. Symbol \* však Naughton používá nedůsledně a nesoustavně, mnohdy v rozporu se současnou normou a kodifikací češtiny. Najdeme jej např. u tvarů *tisknul* (tamtéž: 179) nebo *kupujou*, *pracujou* (tamtéž: 66, zde dokonce s doporučením „avoid these in

standard written usage“), nedůsledně je používán u zájmena *vono* (tamtéž: 248), chybí u podob *četovat* a *fleška* (tamtéž: 259, 260); důsledně se objevuje pouze u tvarů *bysme* (tamtéž: 227), *kdybysme* (tamtéž: 228) a *abysme* (tamtéž: 304). Stejně tak výraz *sekretářka* (tamtéž: 55) by si zasloužil alespoň poznámku o politické ne/korektnosti a existenci ekvivalentu *asistentka*. Závěrečná 16. lekce (tamtéž: 332–333) přináší výkladovou pasáž nazvanou *More notes on non-standard usage*, která se zaměřuje především na obecněčeské hláskosloví, popř. si všímá několika lexikálních zvláštností, zatímco moravské dialekty jsou „odbyty“ pouze upozorněním na specifické tvary *chcu* a *jsu* (sic!). Dva stylizované dialogy v obecné češtině, na ulici a v hospodě, opět působí nechtěně komickým dojmem (tamtéž: 333–335). Oba připomínají spíše mluvu lidí na okraji společnosti, druhý dialog dokonce vyvolává asociace s mluvou na periferii Prahy někdy v předválečné době. Přitom autor, který je sám překladatelem z češtiny, mohl využít např. ukázky z některé Hrabalovy prózy, popř. přepsat autentický rozhovor. Zavádějící je rovněž označení archaických výrazů a vyjádření jako „colloquial form“, např. *fabrika* (tamtéž: 293), *hostinec* (tamtéž: 313), několikrát použité oslovení *mladý pane* (tamtéž: 28, 69), nebo uvedení podivné „hovorové“ formy *radějč* (sic! tamtéž: 275).

Kromě jazykového kurzu učebnice nabízí i vhléd do obecněkulturních souvislostí, jimž se věnují úvodní, z pohledu českého čtenáře velmi zjednodušené až schematické kapitoly. V nich jsou nastíněny dějiny českého jazyka a historie země, která však v Naughtonově pojetí nesahá dále než před panování Habsburků. Reáliemi se autor zabývá i na několika dalších místech, kde k tomu nachází příležitost, např. na straně 17, když vysvětluje vokativ a komentuje hypokoristické formy *Pepa* a *Vašek*, rovněž připomíná jejich významné nositele, Františka Josefa, svatého Václava a Václava Havla; na s. 35 vysvětluje, co je to mariáš. Do textu jednotlivých lekcí je nepravidelně zařazován oddíl *Cultural point*, vykládající české zvyky, či spíše heterostereotypy, jako jsou chalupaření (tamtéž: 100, včetně dnes snad již překonaného časného pátečního odjezdu na chatu, typického spíše pro období normalizace), pivo (tamtéž: 127) nebo přezouvání na návštěvě (tamtéž: 136).

V úvodní kapitole věnované historii se Naughton zmiňuje samozřejmě i o české literatuře (tamtéž: XIV). Výběr českých spisovatelů zohledňuje jejich známost v anglofonním světě. Najdeme mezi nimi nejen Hrabala, Kunderu, Škvoreckého, Seiferta, popř. Čapka a Haška, ale také Miroslava Holuba, jednoho z mála českých autorů, jehož dílo bylo téměř kompletně přeloženo do angličtiny.

Již jsme uvedli, že autor učebnice *Colloquial Czech* počítá se samostudujícím a aktivním čtenářem, ale neposkytuje mu další možnosti rozšiřování jazykových znalostí a kompetencí. V úvodní kapitole *Some further study material* odkazuje sice na některé učební texty české produkce, např. *Communicative Czech* Ivany Reškové a Magdaleny Pintarové (1999), velké česko-anglické slovníky Josefa Fronka (2006) a Ivana Poldaufa (1996), ale např. vůbec neupozorňuje na moderní učebnice Lídy Holé (2006, 2008), autorčino jméno pouze připomíná ve výčtu autorů učebnic pro začátečníky (tamtéž: XV). Studentovi také nenabízí možnost seznámit se s dostupnými on-line zdroji, jako jsou Internetová jazyková příručka, Český národní korpus, výkladové slovníky češtiny nebo webové stránky českých médií. Odkazuje na ně pouze na svých webových stránkách (<http://users.ox.ac.uk/~tayloo10/>), ale v textu učebnice nikoliv.

Recenzovaná kniha Jamese Naughtona nepředstavuje nijak nový a objevný text, porovnáváme-li ji se standardními učebnicemi češtiny pro cizince. Je příliš vážná a nudná, obsahově i graficky, ve srovnání s např. již zmíněnými hravými a vtipnými texty Lídy Holé, než aby mohla upoutat běžného zájemce o češtinu. Serióznost by byla na místě, pokud by šlo o akademický text, ale tím uvedená práce rovněž není. A tak jediným, co můžeme na dané knize vyzvednout, je, byť nesoustavné a ne vždy přesné, upozorňování na stylistickou příznakovost určitých jevů a slov, dále např. zařazení tématu věnovaného psaní e-mailu (Naughton 2011: 261-264), fakt, že věnuje pozornost vybraným problémům slovo tvorby (např. na s. 108 substantiva na *-iště*), nebo to, že mezi typickými českými jídly není uvedeno obligátní vepřo knedlo zelo, ale smažený sýr s tatarskou omáčkou (tamtéž: 315).

Ani význam Naughtonovy knihy ve smyslu učebnice otvírající malému jazyku cestu do anglofonního světa není v dnešní době zásadní, neboť např. na stránkách internetového knihkupectví Amazon jsou kromě *Colloquial Czech* dostupné již i učební texty Lídy Holé. Naughtonova kniha by si tedy do dalšího vydání zasloužila podstatnější přepracování a větší přiblížení se k autentické colloquial Czech.

## Bibliografie

- Fronek, Josef (2006): *Velký česko-anglický a anglicko-český slovník*. Voznice: Leda.  
Hádková, Marie – Maartin, Jessica Jane (2006): *The Course of Czech Grammar*. Dubicko: INFOA.  
Holá, Lída (2006): *Czech Express 1, 2*. Praha: Akropolis.  
Holá, Lída (2008): *New Czech Step by Step*, 4. vydání. Praha: Akropolis.



Naughton, James (2005): *Czech: An Essential Grammar*. London: Routledge.

Naughton, James (1996): *Colloquial Slovak: The Complete Course for Beginners*. London: Routledge.

Poldauf, Ivan (ed., 1996): *Velký česko-anglický slovník*. Čelákovice: WD Publications.

Rešková, Ivana – Pintarová, Magdalena (1999): *Communicative Czech*. Praha: Karolinum.

Cvejnová, Jitka (2011):

**Česky, prosím. Start. Přípravná učebnice a písanka.**

Praha: Karolinum

Jitka Kubičková

V průběhu roku 2011 se na knižním trhu objevila nová publikace určená k výuce češtiny pro cizince *Česky, prosím. Start*. Jedná se o autorský počín Jitky Cvejnové, která již dříve uvedla na pulty knihkupectví téměř totožně pojmenovanou učebnici *Česky, prosím I* u stejného nakladatelství Karolinum. Autorka je již zkušenou matadorkou v sestavování publikací zabývajících se češtinou pro cizince, ve spojení s jejím jménem lze tedy předpokládat kvalitní výukový materiál.

O její nové publikaci můžeme hovořit jako o přípravné učebnici k dříve vydané učebnici nebo také, jak zmiňuje autorka sama, jako o přípravě či doplňujícím učebním materiálu jakéhokoliv kurzu češtiny pro cizince s jakoukoliv jinou učebnicí. Je zcela zřejmé, že se jedná o publikaci na úrovni A1 podle SERR (Společného evropského referenčního rámce pro jazyky). Učebnice je opravdu pojata velmi univerzálně, její využití je na začátku výuky velice široké a skýtá nepřehledné možnosti, jak s nabízeným výukovým materiálem pracovat. Je nezbytné podotknout, že učebnice *Česky, prosím. Start* je svou koncepcí zaměřena především na ty studenty, kteří mají z určitých příčin problémy s osvojováním si cizího jazyka, či s cizím jazykem nemají zkušenost vůbec. Jedná se o první publikaci na našem trhu, která se cílově zaměřuje také na úplné či částečné analfabety. Především toto hledisko musíme ocenit velmi kladně, protože je to přístup zcela nový a zajisté krok správným směrem. Na místě je zmínit, že výukový materiál není určen dětem ani samoukům. Nepostradatelnou roli zde hraje osoba pedagoga, který učební proces musí vhodně řídit a současně studenta korigovat, vzhledem k tomu, že učebnice neobsahuje klíč s řešením. Pedagog je zde v učebním procesu důležitý i proto, že v publikaci je využita jako zprostředkovací jazyk pouze čeština. Tím se ovšem učební pomůcka stává zcela univerzální a vhodnou k využití v různorodém prostředí.

Učebnice ve své první části obsahuje celkem deset lekcí, které jsou ve všech případech rozděleny na čtyři rovnocenné oddíly A, B, C, D. Každý oddíl začíná úvodním textem či dialogem, který je nazván *Poslouchejte a opakujte*. Ve valné většině se jedná o dialogy, které jsou zároveň stejně jako ostatní úvodní texty nahrané na CD, jež je součástí publikace. Forma dialogů je jistě přínosem v komunikativní kompetenci učících se cizímu jazyku, zvláště vhodně rozvíjí receptivní řečové dovednosti, kdy poslech s porozuměním velmi často způsobuje značné problémy a jeví se jako jedna z nejproblematičtějších částí osvojování si cizího jazyka. V úvodním textu je prezentováno učivo, se kterým se v daném oddíle setkáváme. Následuje cvičení označené *Pamatujte*, které představuje formou shrnutí elementární jazykové prostředí, na které je v příslušném oddíle kladen důraz. Tento oddíl není koncipován jako výklad gramatických jevů, ale opravdu jen jako stručné shrnutí. V rámci tohoto se v publikaci setkáváme hned v první lekci s vyjádřením negace verba *být* v 3. os. sg., dále například s rozlišením maskulina a feminina, osobními, přivlastňovacími i ukazovacími pronominy, s konjugací verba *být*, *mít* i ostatních verb, s některými místními i časovými adverbii, rozpoznáním rodu substantiv, vyjádřením času, s tvary nominativu singuláru adjektiv tvrdého typu, s akuzativem a genitivem singuláru, numeraliemi řadovými i násobnými, modálními verby. Seznamujeme se také se slovní zásobou týkající se čísel, počasí i měsíců v roce. Zvýraznění konkrétního jazykového prostředku je docíleno využitím grafických prostředků, jako tučného stylu písma, červené a zelené barvy.

Poměrně zvláštní se mi jeví zařazení abecedy až do páté lekce učebnice. Vždyť již v předchozích lekcích se objevují doplňovací cvičení na jednotlivé hlásky či cvičení, v nichž mají studenti slyšenou hlásku rozpoznat. Přehled abecedy je sice zpracován dobrým způsobem, je zde uvedena jasně i česká výslovnost pro laiky, ovšem dle mého názoru by bylo vhodnější umístění na samý začátek učebnice jako ve většině jiných výukových materiálů pro začátečníky.

Zbývá cvičení jsou určena k nácviku konkrétního učiva daného oddílu. Značný důraz je kladen na zvukovou stránku jazyka. Vyskytuje se zde velký počet cvičení na poslech s porozuměním. Zastoupena jsou samozřejmě cvičení jazyková i řečová. Pokud je to potřebné, je uveden model, jakým způsobem má student odpověď formulovat.

Zajímavostí je, že učebnice intenzivně pracuje s vlastními jmény. Jak autorka v metodické poznámce sama zmiňuje, je tomu tak proto, aby byl student v počáteční fázi osvojování si cizího jazyka minimálně nucen soustředit se na významy jednotlivých slov, ale zaměřil se, jak je to jen možné,

na již zmiňovanou zvukovou stránku jazyka. Časté využití proprií bych ráda vyzdvihla vzhledem k tomu, že tvar vokativu singuláru činí studentům značné potíže a je tedy velmi vhodné jej připomínat co nejčastěji. Velkému počtu studentů způsobuje obtíže již samotné uvědomění si faktu, že v češtině existuje pro oslovení zvláštní tvar substantiv, čili že je potřeba použít pádové koncovky. S tvarem vokativu se v *Česky, prosím. Start* setkáváme poměrně často, což je vítaný poznatek. V rámci proprií se studenti seznamují i s toponymy. Využívání jmen místních v jednotlivých kapitolách pak nabízí plán Prahy a mapa České republiky, které jsou umístěny na vnitřní straně obálky učebnice, plán Prahy na samém začátku, mapa České republiky na úplném konci. Plán a mapa obsahují pouze toponyma, s nimiž se v učebnici pracuje. Zde mi není zcela jasný klíč, podle kterého byla daná jména vybírána. Pokud studenti přicházejí do našeho prostředí nově a bez jakýchkoliv předchozích znalostí zdejších reálií, mají tendence považovat místa vyskytující se v jim známých textech za místa zcela zásadní a tento poznatek dále paušalizují. Nemyslím si, že by se nějaká místa měla opomínat a zároveň nevidím důvod k výběru několika z nich, jejichž volba mi zůstává záhadou, a jež, dovoluji si tvrdit, nezná mnohý Čech (např. Nebušice, Kněžpol, Libkov, Žacléř).

Druhá část učebnice se sestává z písanky. Jak již bylo zmíněno, publikace je koncipována i pro výuku studentů, kteří dosud nebyli plně či vůbec alfabetizováni. Za tímto účelem vznikla i písanka, která využívá jako předlohu písmo Comenia Script Universal autorky Radany Lencové. Jedná se o písmo, které je dva roky pilotně ověřováno Ministerstvem školství ČR na vybraných základních školách po celé České republice a jež má pro svou jednoduchost a funkčnost velký potenciál. Právě z těchto praktických důvodů bylo písmo Comenia Script zvoleno i pro písanku *Česky, prosím. Start*. Pokud opětovně zmíníme myšlenku autorky uvedenou v metodické poznámce, je předpokládáno, že díky jednoduššímu náviku písma snad budou studenti častěji využívat v písemných projevech písmo psací, nejen tiskací, jak je tomu doposud, s čímž plně souhlasím.

Způsob práce jak s učebnicí, tak s čítankou je ponechán na učiteli. Zcela jistě se volba prostředků musí podřídit vyučovaným studentům a jejich mentalitě.

Učebnici *Česky, prosím. Start* hodnotím jako velmi zdařilou. Oceňuji především snahu publikace poskytnout základy písma i těm, kteří latinku neovládají. Zároveň je výhodná možnost kompatibility s jakoukoliv jinou učebnicí češtiny pro cizince pro počáteční fázi studia, nejen s učebnicí

stejně řady. Kladně hodnotím i několikráté využití vizuálních metafor, jako např. u opozit *bydlí × nebydlí*, kde je k vyjádření reálného významu lexému využít konkrétní obrazový materiál. Vyzdvihnout si zaslouží i větší počet cvičení, což je Achillova pata většiny učebnic nejen češtiny pro cizince.

Jedná se o počín v oboru češtiny pro cizince poměrně novátorský, jistě chvályhodný a motivující. Věřím, že učebnice *Česky, prosím. Start* pomůže mnoha studentům překonat bariéry se seznamováním se s češtinou jako cizím jazykem a cestu do tajů češtiny jim jistě dokáže i podstatně příjemnit.

## Bibliografie

Cvejnová, Jitka (2011): *Česky, prosím. Start. Přípravná učebnice a písanka*. Praha: Karolinum.  
Hendrich, Josef a kol. (1988): *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN.

Hasil, Jiří (2011):

### ***Interkulturní aspekty mezikulturní komunikace.***

Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem.

Kateřina Romaševská

Výzkum spojený s vyučováním, osvojováním a užíváním češtiny jako cizího či druhého jazyka procházel různými fázemi vývoje, mj. v závislosti na potřebách a situaci společnosti a studentů. Jeho rozvoj v posledních desetiletích byl podmíněn zejména politickými změnami po roce 1989, ale i bohatšími inspiračními kontakty badatelské obce se zahraničními výzkumníky. K nejnovějším knižním publikacím v oboru náleží práce Jiřího Hasila, kterého zahraniční studenti i učitelé češtiny jako cizího jazyka znají jako dlouholetého pedagoga a tajemníka Ústavu bohemistických studií na FF UK v Praze a nadšeného organizátora Letní školy slovanských studií na téměř pracovišti. Kniha, kterou bychom rádi představili, nese název *Interkulturní aspekty mezikulturní komunikace*.

Monografie je rozdělena do pěti kapitol (*Současný stav studované problematiky a její vývoj; Teoretická východiska práce; Výzkumná část; Výzkum recepce kulturní a historické frazeologie zahraničními studenty bohemistiky a Závěry*), dále je opatřena seznamem použité literatury, přílohami, resumé, rejstříkem věcným a jmenným.

V první kapitole autor podává krátký přehled o historii a zrodu oboru Čeština jako cizí jazyk; dočteme se zde též o bohemistických a jiných pra-

covištích v České republice, která nabízejí výuku češtiny jako cizího jazyka v rámci bakalářského nebo magisterského studia. V závěru kapitoly se autor dostává k vlastnímu tématu celé práce a soustřeďuje se na popis současného stavu výzkumu v oblasti reálií a sociokulturní kompetence: konstatuje, že tato problematika není dosud dostatečně prozkoumána, a uvádí základní informace o vybraných publikacích věnovaných českým, resp. československým reáliím, které by se mohly stát dobrou inspirací pro tvorbu moderní učebnice reálií pro zahraniční bohemisty. Připomíná zejména učebnici reálií Československa (Vejvoda 1964), příručku české konverzace (Krušina – Vejvoda 1964), skriptum českých reálií (Cvejnová 1998) aj. (Hasil 2011: 22–23).

Druhá kapitola je věnována vymezení pojmu *reálie*. Autor rozlišuje tři pojetí tohoto pojmu: (a) **reálie vnější**, mimojazykové, neboli zeměvěda (tamtéž: 26); (b) **reálie vnitřní**, jazykové, neboli lingvoreálie (tamtéž: 27) a (c) **komplexně chápané reálie**. V dalším výkladu se zaměřuje výlučně na lingvoreálie; popisuje dva jejich druhy: **lingvoreálie nonverbální**, zahrnující jevy neverbální povahy, sem řadí proxemiku, haptiku, kinesiku, komunikační strategie a řečovou etiketu, a **lingvoreálie verbální**, mezi něž zařazuje historismy, časová historická určení, lokální určení, názvy tradic, tradičních zvyků, obyčejů, lidových tanců a písní, názvy jídel, nápojů a pochoutek, politicky motivované jazykové jednotky, literárně či šíře kulturně motivované jazykové jednotky, zkratky a zkratková slova a frazeologické a idiomatické jednotky (tamtéž: 33–37). Na závěr druhé kapitoly podává definici pojmu sociokulturní kompetence v souladu se Společným evropským referenčním rámcem pro jazyky.

Poměrně krátká třetí kapitola uvádí čtenáře do projektu výzkumu J. Hasila: seznamuje s cíli a podmínkami výzkumu, výzkumným vzorkem, metodami zkoumání a výzkumnými hypotézami. Projekt sledoval dva základní cíle: (1) ověřit znalost kulturněhistorických frazeologických jednotek u zahraničních studentů bohemistiky; (2) srovnat pedagogickou dokumentaci a zjistit podmínky, za kterých probíhá výuka českého jazyka (a lingvoreálií zvláště) na jednotlivých zahraničních bohemistických pracovištích. Součástí výzkumu bylo jednak zpracování a analýza dat získaných pomocí dotazníkového šetření mezi (a) zahraničními studenty bohemistiky, kteří studují češtinu v zahraničí, (b) zahraničními studenty, již se učí češtinu v českém jazykovém prostředí (podmínkou byla délka pobytu v českém prostředí minimálně půl roku, vedle studentů bohemistiky šlo též o studenty jiných oborů) a (c) českými studenty bohemistiky. Předmě-

tem dotazníkového šetření se stala schopnost porozumění a aktivní znalost českých přísloví. Druhou součástí výzkumu byly řízené rozhovory s vyučujícími a studenty z jednotlivých zahraničních univerzit a jejich analýza spolu s analýzou pedagogické dokumentace. Předmětem výzkumu byly informace o výuce češtiny na jednotlivých pracovištích.

V úvodu nejobsáhlejší, čtvrté kapitoly autor pojednává primárně o výsledcích rozhovorů s vedoucími pedagogy oboru bohemistika na zahraničních slavistických pracovištích, následně rozebírá obsahovou náplň kurzů věnovaných českým reáliím na vybraných univerzitách v Německu, Rakousku, na Ukrajině a v České republice, které se výzkumu zúčastnily, předkládá statisticky zpracované výsledky, podrobně je analyzuje a výsledky analýzy interpretuje. V poslední kapitole podává vyhodnocení výsledků terénního výzkumu z hlediska stanovených výzkumných hypotéz a formuluje závěry pro pedagogickou praxi.

Monografie doktora Hasila je prvním pokusem o zmapování znalostí kulturněhistorických frazeologických jednotek u zahraničních studentů bohemistiky. V ČR se předloženému tématu zatím nikdo cíleně nevěnoval, proto byla úloha autora v tomto ohledu ztížena. Ve své práci oprávněně kriticky hodnotí současný stav vyučování kulturněhistorickým frazémům v praxi; upozorňuje zejména na nejednotnost studijních programů, různé obsahové zaměření předmětu reálie na jednotlivých univerzitách, na malý podíl poučení o českých lingvoreáliích a české frazeologii v učebnicích češtiny pro cizince apod. (viz tamtéž: 62). Jako klíčový parametr, který ovlivňuje schopnost studentů zvládnout lingvoreálie, se ukazuje právě to, zdali studium probíhá v příslušném či cizojazyčném jazykovém prostředí. V této souvislosti si autor klade rovněž otázku, zda by k zlepšení neuspokojivých znalostí kulturněhistorických frazémů u zahraničních studentů nepomohly zahraniční stáže a studijní pobyty v České republice, a vyslovuje se o nich jako o důležitém, ba nezbytném nástroji vyučování českých reálií, zvl. lingvoreálií.

Koncepce a výsledky Hasilova výzkumu mohou být nepochybně předmětem diskuse, tím spíše, že jde o první domácí práci na uvedené téma. Při pozorném čtení také vyvolává řadu otázek. Poněkud málo informací získává čtenář o tom, na základě jakých kritérií byly vybrány jednotlivé kulturněhistorické frazémy použité v dotazníku pro studenty, neboť jejich objektivně omezený počet (daný možnostmi podobného výzkumu) musel autora nutně přivést k jejich odůvodněnému a propracovanému výběru. Je nepochybné, že právě lokálně a časově motivované starší kulturněhistorické frazémy, navíc málo frekventované, ukáží i to, které z nich nezná ani mladé pokolení

rodilých mluvčí češtiny (**den brannosti**, To znali už **za starýho Procházký**; Je to tu **jako v židovské škole**; Kouří **jako cikán za dubem**; Ten lustr **svítí jako za dušičky** apod.). V tomto bodě není výzkum dostatečně provázán s obecnými závěry didaktickými, např. hovoříme-li o zahraničních studentech bohemistiky, především o Neslovanech, kteří studují češtinu mimo české jazykové prostředí, jakými kritérii se má řídit volba frazeologického materiálu ve výuce zejména na nižších úrovních podle SERRJ.

Ze získaných údajů by bylo možné vyvodit i další závěry, např. nakolik znalost českých lingvoreálií závisí též na délce studia češtiny. Autor zahrnul do výzkumu v zahraničí pouze studenty bakalářského studia, u nichž se na délku studia češtiny ptal, v českém prostředí měl respondenty i z magisterských studií a stážisty, u nichž se ale o délce studia češtiny čtenář nedozví nic. Tato asymetrie mohla být vynucena okolnostmi, ale i když takto různorodý vzorek relativizuje prezentované výsledné hodnoty, bylo by zajímavé i s tímto parametrem pracovat.

Znalost kulturněhistorických frazémů je nepochybně důležitou součástí sociokulturní kompetence studentů bohemistiky obecně. Publikace doktora Hasila vede čtenáře k zamyšlení nad některými aspekty výuky českého jazyka jako cizího. Doufejme, že bude inspirovat práce další, které přispějí k lepšímu, detailnějšímu a spolehlivějšímu poznání této důležité oblasti ČCJ.

Ropková, Eva (2011):

***Tschechisch nicht nur für Juristen. Čeština nejen pro právníky.***

Stuttgart: Schmetterling Verlag.

Kateřina Šichová

Impulsem ke vzniku předkládané knihy byla „absence učební pomůcky pro studenty právnických fakult na německém knižním trhu“. Je to tedy první učebnice češtiny, která se zabývá českou právníkou terminologií, resp. českým právem, a jedna z prvních didaktických pomůcek, která se soustřeďuje výlučně na odborný jazyk. Její velkou předností jistě bude fakt, že jde o materiál prověřený v praxi – autorka Eva Ropková působí jako advokátka v Česku, ale zároveň již několik let externě vyučuje češtinu na univerzitě v Řezně; skriptum, které bylo postupně zpracováno do podoby dnešní učebnice, bylo vyzkoušeno v několika kurzech právníké češtiny.

Díky podrobnému návodu k práci s učebnicí, důsledné dvojjazyčnosti doprovodných textů (zadání úkolů, nadpisy kapitol atp.), obsáhlému slov-



níčku a klíči je učebnice určena nejen pro práci v jazykových kurzech, ale i pro samouky. Uživatel však musí vládnout již relativně dobrou češtinou a minimálně základní slovní zásobou. V předmluvě je deklarováno, že se vychází z „úrovně B1/B2“ a že první celek učebnice „je zamýšlen pro začátečníky s dobrými základy českého jazyka“, což jsou poněkud nejasné formulace. Navíc je mezi těmito danými úrovněmi velký rozdíl v jazykových znalostech a dovednostech a lidé na jazykové úrovni B1 a už vůbec B2 nejsou začátečníci (myšleni jsou tedy patrně začátečníci v právnickém jazyce). Tato nejasnost je mírně problematická i pro výstavbu učebnice a odráží se například v gramatických komentářích k jednotlivým jevům: zatímco posluchač na úrovni B1 si rád zopakuje, nebo se dokonce dozví např. formy pomocného slovesa u kondicionálu nebo 5. pád, pro posluchače na úrovni B2 a výš je tato informace již přebytná. Také vzhledem k tomu, že učebnice neobsahuje systematický výklad gramatiky, by byl posluchač na úrovni B1 – zvláště bez pomoci učitele – patrně přetížen; o nutnosti zvládnutí základní slovní zásoby, aby na ni mohla navazovat slovní zásoba odborná, již byla řeč.

Učebnice sestává z návodu (tipy pro efektivní využívání knihy), jednotlivých lekcí, klíče, slovníčku, seznamu literatury a dvou CD. Klíč obsahuje řešení úkolů a přepisy poslechových cvičení. Slovníček je se svými 2 700 lematy podrobný a ekvivalenty dobře zpracovaný. Jedná se o směr čeština-němčina (nikoli naopak, jak deklaruje zadní strana obálky; takové rozšíření by ale stálo při druhém vydání za úvahu) – s ohledem na cílovou skupinu jsou některé údaje, např. rod u německých substantiv, umístěny v podobě členu za substantivem, přebytné a seznam mírně znepřehledňují. Umístění seznamu literatury je u učebnice odborného jazyka dobrý nápad. Seznam by ale v tom případě měl obsahovat ne pouze sedm titulů (německý slovník *Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache* představuje pramen pro autorku, nikoli pro uživatele knihy), ale základní publikace k českému právu (jako některé z uvedených titulů, např. *Tschechische Steuergesetze*). Kromě toho by uživatelé kromě přehledů právních odvětví v jednotlivých kapitolách jistě v příloze uvítali stručné shrnující přehledy českého právního systému. A vzhledem k výstavbě knihy, a tedy absenci mluvnického výkladu, i vzhledem k tomu, že je učebnicí sice odborného, ale přece jen jazyka, jednoznačně chybí v příloze gramatické tabulky s deklinacemi, konjugacemi atp.

Jisté novum této učebnice je její cyklická koncepce (tuto metodu aplikuje již např. Lída Holá, ale ve více dílech jedné učebnice). Je rozdělena do tří celků se zvyšující se náročností po deseti kapitolách, které zpracová-



vají základní oblasti práva (právo občanské, pracovní, trestní, správní, finanční, ústavní). Uživatel je tedy obeznámen jak se slovní zásobou z těchto oblastí, tak s vybranými situacemi, kde se dané právo aplikuje. Protože se každé téma opakuje celkem třikrát, pokaždé na vyšší jazykové úrovni, mohou studenti vždy zopakovat a upevnit látku starou, plynule na ni navázat a rozšířit si slovní zásobu, potažmo i škálu zvládnutých mluvnických jevů. A jelikož jsou jednotlivé kapitoly na sobě nezávislé (což umožňuje i zmíněná absence výkladu gramatiky), je možné začít jednak jakoukoli kapitolou podle zájmu či potřeby, jednak na různých úrovních obtížnosti. Tato koncepce jistě umožní využití učebnice širokou škálou zájemců a jistým způsobem vysvětluje výše zmíněný rozpor u předpokládané cílové skupiny.

Deset kapitol prvního celku s názvem „Začínáme“ se vyznačuje tím, že jejich texty jsou provázeny překlady do němčiny, výslovnost zkratk je uváděna v závorkách a tempo řeči na audionahrávkách je nízké. V této fázi jsou také gramatické poznámky pod čarou k jednotlivým jevům ještě výhodou (možná by zde šlo zajít více nad rámec pouhé deskripce) a umožňují uživateli zopakování a zařazení jevu do systému. Druhý celek má motto „Už něco umíme“. Jeho dialogy a texty jsou náročnější a jejich překlad se nachází v klíči, aby studenti nejprve sami zkusili text převést do svého jazyka. K tomu jim dopomůže seznam slovíček uvedený přímo pod tím kterým textovým úsekem. Ve třetím celku „Téměř jako profesionálové“ u textů nenajdeme ani slovíčka, ani překlad, protože student již má být schopen text přeložit v případě potřeby (a popř. s pomocí slovníku) sám. Nyní by měly jeho znalosti dosahovat úrovně C1, a proto v této fázi nejsou gramatické poznámky (a zvláště u jednoduchých jevů typu vokativ) na místě. Pokud by tento způsob zacházení s gramatikou měl zůstat zachován, bylo by třeba i u gramatických jevů zavést jistou progresi a pro danou úroveň jevy okomentovat, popřípadě – zvláště pro samouky – vysvětlit a ve cvičeních cíleněji procvičit.

Kapitoly všech tří celků jsou uspořádány jednotně. Úvodem je prezentován dialog a souvislý text k danému tématu, následují cvičení, přehled slovní zásoby a zajímavost z českého právního systému či z právního jazyka.

Dialogy působí autenticky, texty jsou sepsány nenásilně a plyně, nevyhýbají se ani náročnějším mluvnickým či lexikálním jevům (trpný rod, frazémy apod.). Silnou stránkou učebnice jsou cvičení – rozmanitá, nápaditá, zohledňující všechny čtyři jazykové kompetence. Čtenář zde najde překladová cvičení, diktáty a pravopisná cvičení, křížovky, poslechy, doplňování nebo multiple choice na lexikum i na gramatiku, ale i impulsy ke konverzaci nebo k písemnému projevu.

Tato skvělá didaktizace látky se vyjeví již při začátcích práce s knihou. Proto by měl zájemce o ni pominout, že na první pohled působí učebnice jako skriptá a vizuální stránkou příliš nemotivuje. Na druhé straně je třeba pozitivně poukázat na dostatek místa na doplňování, zpracovávání úkolů a na vpisování poznámek, i na papír, na kterém se dá gumovat a který se nepropisuje. Tyto zdánlivé banality často představují problém u moderních zpracování knih na křídovém papíře a uživatelé *Češtiny nejen pro právníky* jistě ony drobné, ale veskrze praktické výhody ocení.

U druhého vydání by kromě zavedení modernějšího layoutu a přidání výše zmíněných pasáží bylo třeba odstranit několik odchylek od běžné bohemistické terminologie, chyb a překlepů (podstatná jména nemají slovesný rod (Ropková 2011: 15); u negativních imperativů by se měly trénovat pouze nedokonavé formy slovesa (tamtéž: 264); *vdruhém* s mezerou (tamtéž: 16) atd.). Také by měla proběhnout důkladnější německá jazyková korektura. Když autorka uvádí, že německé překlady „mají co nejpřesněji odpovídat českému originálu“, má na mysli zřejmě jistou doslovnost (shodu formy a lexicu), což ale vede k místy kostrbatým až chybným německým větám. Vzhledem k pokročilosti uživatelů jak jazykové, tak odborné, taková didaktická doslovnost na úkor optimální jazykové ekvivalence není potřeba.

*Tschechisch für Juristen* je každopádně učebnicí, na kterou německy mluvící právníci dlouho čekali. A nejen oni. V pestrosti jejích cvičení a cyklickém výkladu látky (byť v podstatě pouze se zaměřením na slovní zásobu) by mohla najít inspiraci nejedna příručka češtiny jako cizího jazyka.

Sodeyfi, Hana – Newerkla, Lenka (2011):

***Idiomatische Redewendungen, Sprichwörter und Begriffe der Gegenwartssprache in Österreich und der Tschechischen Republik.***

***Frazeologické a idiomatické výrazy v současné češtině a rakouské němčině.***

Wiesbaden: Harrassowitz Verlag.

Kateřina Šichová

Česko-německá a německo-česká srovnávací frazeologie patří i přes četné imputy z evropské frazeologie i obecné lingvistiky stále k oblastem relativně neprobádaným, byť se ke starším dílům v posledních letech připojují četné studie, reagující na nové trendy ve frazeologii, jako

je např. pragmatické, korpusové či kognitivní zaměření. Ani srovnávací frazeografie, která by měla z výsledků frazeologického bádání vycházet, na tom není lépe. Překladaatelé a jiní uživatelé obou jazyků se stále potýkají s nedostatkem dvojjazyčných a obousměrných frazeologických slovníků; jistým prvním krokem je obsáhlý německo-český frazeologický slovník z roku 2010 (k tomuto počínu srov. Šemelík 2010 nebo Šichová 2011). Stále chybí kvalitní dílo, které by v praxi sjednocovalo aktuální poznatky teoretické frazeologie a frazeografie české, německé i srovnávací. Jistě i proto vzbudilo vydání recenzované knihy očekávání lingvistů i překladatelů.

Hned zpočátku je třeba konstatovat, že tento slovník (ostatně kniha sama sebe termínem slovník neoznačuje) výsledkem zmíněné symbiózy teorií frazeologie a frazeografie není. Není to ale ani jeho cílem. Jak uvádějí jeho autorky, kniha vděčí za svůj vznik stresovým okamžikům v tlumočnické kabině a chce pomoci tlumočnickům překonat horké chvílky při hledání vhodného frazeologického ekvivalentu v konferenčních projevech a zabránit tak jejich nespokojenosti s vlastním výkonem v okamžiku, kdy si marně lámou hlavu nad vhodným přeložením jazykové hříčky či frazému a jsou nuceni uchýlit se k doslovnému překladu. Dále by podle autorek mohli knihu upotřebit studenti se zájmem o translatologii a jiní zájemci o jazyk. V předmluvě je rovněž čtenář upozorněn na to, že kniha není určena začátečnickům. To je – alespoň co se týče českých rodilých mluvčích – koneckonců zřejmě například již z faktu, že sama předmluva (jakož i názvy kapitol atp.) je formulována pouze jednojazyčně, v němčině.

Doprovodné kapitoly (předmluva, seznam zkratek, „seznam pramenů k některým [!] příslovím“, seznam literatury a rejstřík slov německých a českých) rámuje dva hlavní oddíly knihy („Sprichwörter und Redewendungen Deutsch-Tschechisch“ a „Sprichwörter und Redewendungen Tschechisch-Deutsch“).

Již pohled na tyto kapitoly ozřejmí, že čtenář drží v ruce praktickou příručku, nikoli lingvistickou studii. Upozorněme např. na nedostačující až chybnou terminologii, absenci teoretického vymezení pojmu *frazém* (resp. zde „idiomatische Redewendung“, „Sprichwort“ a „Begriff“ – v českém názvu najdeme obecnější a tedy správnější označení „frazeologické a idiomatické výrazy“), termínu „Gegenwartssprache“ a jazykové variety rakouské němčiny avizované v názvu (blíže není vysvětlena ani místy používaná zkratka „ö“, tj. österreichisch; proč jsou explicitně vyčleněné, avšak

neoznačené „východorakouské obraty“ a proč má k nim být prezentováno více variant, není jasné). Podobně nenajdeme vysvětlení termínů *substandard* nebo *vulgární*. Od absence teoretického základu se pak odvíjí další problematické body.

Protože není vymezen předmět zájmu (*frazém*) – pokud můžeme soudit podle užití terminologie, je pojat značně široce (srov. např. termín *Begriff*) – nelze asi nic namítat proti heslům jako *bez kreativity* – *nicht kreativ*, která ale podle mého názoru za frazémy považovat nelze. Počet inventarizovaných jednotek ani přesné vymezení materiálové báze a její popis uvedeny nejsou.

Kurzíva, která má signalizovat přísloví („Sprichwort“) je užitá chybně nebo nedůsledně (např. kurzívou označený frazém *mit einem lachenden und einem weinenden Auge* není přísloví, frazém *leben wie Gott in Frankreich*, který rovněž není přísloví, je značen kurzívou, už ale ne jeho – podle autorky – ekvivalent *žít jako prase v žitě* atd.) a dodatek, že autorky „si při tom nečiní nárok na úplnost“, je na tomto místě iritující.

Řazení jednotlivých hesel je libovolné (v podstatě je řazeno podle prvního písmene formy, kterou autorky považují za invariant); to je ale slabinou téměř všech frazeologických slovníků. S tím souvisí i snaha o vyčlenění tak zvaného klíčového slova (tato slova se potom objevují v rejstřících), která i zde vede k vyčleňování monokolokabilních komponent (ty ale slova nejsou a mimo daný frazém se vůbec nevyskytují) jako *\*holičky* nebo *\*cukulet*.

Často, ale bez systému, jsou u frazémů uvedena synonyma frazeologická nebo nefrazeologická (např. *jít spát*). Někdy jsou varianty nebo různé formy užití téhož frazému uvedeny jako dvě samostatná hesla (*držet klapačku* a *drž už konečně klapačku*), jindy – správně – jako paradigmatické varianty (*dostat přes držku/hubu*).

K podobě hesel, rovněž bolavému místu ve frazeologických slovnících (kromě propracovaného systému v SČFI), zmiňme jen střídavé užívání infinitivu a časovaných forem u verbálních frazémů. Heslo v knize v podstatě spočívá z uvedení frazému (resp. slova či syntagmatu) a jeho českého nebo německého protějšku. Parafráze významu frazému a další údaje (restrikce atd.) chybí.

Zařazení ke substandardu, resp. označení *vulgární* je užíváno nejednotně a libovolně (např. slovo *Scheissarbeit* sice jako *vulgární* označeno je, jeho ekvivalent *svinská práce* už zůstává bez stylistického komentáře, podobně jako *drž zobák* nebo *dotáhnout/dovléct se/něco domů*).

Jako novum předkládané publikace autorky uvádějí prezentaci „pří-sloví, která jsou si podobná“ (?), dále pak „výběr genderově korektních formulací“ (forma, kterou autorky považují za invariant, je někdy uvedena v mužském i ženském rodě, např. *je silný/á jako lev – er/sie ist stark wie ein Löwe*), a konečně jistou aktuálnost a s ní související kritérium frekvence („Gängigkeit“) – to ale nebylo popsáno. V tomto případě se klade otázka, proč je v seznamu pramenů a literatury uveden *Ottův slovník naučný* z let 1930–43 (a v infinitivních formách někdy koncovka *-ti*, s. 84, nebo lexémy jako *činit*, s. 124), ale nikoli rešerše v německojazyčných elektronických korpusech.

Ekvivalenty v druhém jazyce, alfa a omega překladového slovníku, jsou zpracovány poměrně dobře, i když zde najdeme chybné nebo ne zcela přesné údaje. např. věci udělané jako *Nullachtfünfzehn* nejsou nutně *všechny na jedno brdo*, ale dají se spíše označit jako *tuctovky*, *nic zvláštního*, pro *daham is daham* není zcela přesný ekvivalent *můj dům*, *můj hrad*, ale spíše *doma je doma* (resp. *všude dobře, doma nejlíp*) a pro lidi typu *Klugscheisser* není v češtině označení *bystrá prdelka* adekvátní (stylistické hledisko, pro cílovou skupinu knihy ovšem relevantní, ponecháme opět stranou).

Knih, která nabízí bohatý repertoár frazémů českých i německých, bude zcela nepochybně vítanou pomůckou pro všechny translatology i pokročilí laiky-zájemce o jazyk. Chce-li být standardní a hlavně spolehlivou příručkou, měla by ale v dalším vydání zohlednit více teorie, důsledněji upravit formální i obsahovou stránku hesel a podobu invariantních forem a také pečlivěji vyřešit otázku ekvivalence frazémů především z hlediska ekvivalence stylové roviny a otázku užívanosti některých frazémů či jejich variant, nejlépe za pomoci elektronických korpů.

## Bibliografie

SČFI: Čermák, František – Hronek, Jiří – Machač, Jaroslav (Hg.) (2009): *Slovník české frazeologie a idiomatiky I. – IV*. Praha: Leda.

Šemelík, Martin: (2010) Heřman, Karel – Blažejová, Markéta – Goldhahn, Helge et al., *Deutsch-tschechisches Wörterbuch der Phraseologismen und festgeprägten Wendungen*, *International Journal of Lexicography*; doi: 10.1093/ijl/ecq023, dostupné na <http://ijl.oxfordjournals.org/cgi/content/full/ecq023?ijkey=WSe3LV4kSnJU4H1&keytype=ref>

Šichová, Kateřina: (2011) Heřman, Karel – Blažejová, Markéta – Goldhahn, Helge et al., *Deutsch-tschechisches Wörterbuch der Phraseologismen und festgeprägten Wendungen*. *Německo-český slovník frazeologismů a ustálených spojení*, *Časopis pro moderní filologii*, roč. 93, 2, s. 126–130.



Články





# Drsný jazyk Haškova „Švejka“ z pohledu cizojazyčného bohemisty

BOGDAN DICHEV

**Abstrakt:** Článek vychází z nového pohledu cizojazyčného bohemisty na češtinu po četbě klasických děl české literatury v originálním jazyce. Obecně se má za to, že zahraniční bohemista se často stává obětí různých kulturních předpojatostí a předsudků. Pro lepší představu je vybrán skvostný příklad Haškova „Švejka“ a konkrétněji jeho hrubý, drsný až vulgární jazyk. Přehled a rozbor lexikálních jednotek je proveden korpusovou metodou – ukázány jsou vyhledávací přístupy a formule. Text pojednává o jisté normativnosti některých hanlivých slov na pozadí stylové polohy díla – válka, dějinný kolaps, armáda. V tomto plánu jsou hanlivá slova přirozená, tedy oprávněná. Rozbor vulgarismů je proveden podle klasifikačního názvosloví K. J. Obrátila, vulgarismy jsou roztrženy do určitých oblastí. Překvapivý závěr ukazuje, že jich není až tak moc a že drsný Haškův jazyk je spíš mýtus a nesprávný pojem. Jsou to právě tyto mýty, k jejichž zbourání dochází v mysli zahraničního bohemisty po seznámení s českým dílem v originálu.

**Klíčová slova:** drsný jazyk, oprávněná hanlivá slova, stylistická funkčnost, vulgarizmy, jazykový korpus, komika

**Abstract:** The article is based on the concept of the new perspective a Czech student acquires in language after reading the classic works of Czech literature in original. It is considered that foreign students often become victims beforehand of various cultural biases and prejudices. To bring a clearer view on the matter, a magnificent example of Hašek's "Švejk" has been selected, and more specifically, the use of its rough, crude and vulgar language. An overview and analysis of the lexical units have been performed using the text corpus method whereby all search approaches and formulas in the query language have been described. The text examines the certain level of normativity some derogatory words have against the background style representation of the work – the war, the historic collapse, and the army. In this respect, defamatory words are natural and, therefore, justified. An analysis of vulgarisms has been performed according to the classification terminology of K. J. Obrátil, and they have been categorized into certain areas. Surprisingly, the derived conclusion suggests that the amount of such words is not as numerous, and that is to say Hašek's rough language is rather a myth and a false impression. Hence, these are exactly the myths foreign students demolish after reading the work in its Czech original.

**Keywords:** rough language, authorized vituperative words, stylistic functionality, vulgarisms, text corpus, comic

## 1. Úvod aneb studium češtiny jako cizího jazyka skrze překlady, falešné mýty a zakořeněné předsudky

Studium češtiny jako cizího jazyka má své „Bible“, své „posvátné“ texty, se kterými se obyčejně budoucí bohemisté seznamují nejdříve ve své mateřštině. Velkou výzvou pro jejich jazykové dovednosti je přečíst si potom tato díla přímo v češtině a porovnat oba dojmy – z originálu a z překladu. Překlad staví své nebezpečné překážky před originálem v myšlení a v kulturním pojetí cizojazyčných bohemistů, přece to je rodný jazyk a vyvolává některé primární dojmy, jež pronikají hluboko do kulturního vědomí čtenáře. Takový fenomén nevyhnutelnosti primárního jazykového dojmu, bohužel často ne příliš hezkého, je Haškův „Švejk“.

Nejspecifičtější složka komiky díla, která se nesmazatelně vrývá do paměti čtenáře, je „drsný autorův jazyk“, hojnost vulgárních jednotek a hanlivých slov. Jsou dokonce lidé (především dámy), kteří mají nepřekonatelné předsudky vůči tomuto klasickému českému dílu, jež má světové postavení jak v plánu moderní prózy, tak i v plánu světové humoristické literatury.

Osvojování češtiny jako cizího jazyka má svá stavění nových mostů a bourání starých dogmat. Jedním z nich je právě podobný předsudek vůči „Švejkovi“. Vulgarismy mají různý stupeň působivosti v různých jazycích a překlad nemůže zachovat oproti originálu drsnější nebo jemnější anebo frazeologicky funkční sémantické náplně jednotlivých slov i přesto, že jejich referenty jsou jednoznačné ve všech jazycích.

Čtení Haškova díla v originálu obohacuje pohled cizojazyčného bohemisty na češtinu. Jsou to svérázné křtiny v tomto oboru. A po podrobné analýze si čtenář, který není rodilým mluvčím, kupodivu brzy všimne, že dojem o hrubém Haškově jazyku je pouhý nespravedlivý mýtus.

Tento článek podává přehled a souhrnnou analýzu vulgárních jednotek Haškova románu z pohledu cizojazyčného bohemisty a rovněž jiný pohled na češtinu jako cizí jazyk, který přináší četba klasických děl české literatury v originálu.

## 2. Vulgarismy funkční a inertní vzhledem k humoristickému efektu

Vulgarismy ve světově známém Haškově románu by měly být prozkoumány na základě samotného faktu, že představují z hlediska dobového kánonu uměleckého stylu výrazový extrém typický pro jazyk Švejka (a ne jenom tohoto Haškova díla), i když tato slova v některých konkrétních

kontextuálních projevech nejsou vůbec spojena se záměrem působit humoristickým dojmem. Odůvodnění tohoto rozhodnutí je jednoduché: vulgarismy jsou kulminačním bodem Haškova slovního humoru nebo jazykového popisu komických situací – respektive musí být prozkoumány ve všech svých užitích a kolokacích, aby se odstínily jejich funkčnost a pasivita vzhledem k jazykové a situační komice. Humoristicky vypjaté a významově „aktivované“ vulgarismy ve službě literární komiky mohou být nejlépe představeny na pozadí humoru inertního, nefunkčního užití stejného stylistického spektra výrazových prostředků. Již zde a nyní lze formulovat předběžnou hypotézu, že jedním z důvodů výběru této orientace je nepřilíš vysoký počet vulgarismů ve Švejkovi – příliš překvapivý fakt jak pro jeho nepřátele, tak i pro jeho milovníky.

### 3. Oprávněná hanlivá slova a koncepce románu

Jazyk Švejka je a priori pojat a položen do nízké stylové roviny<sup>1</sup> a to je dáno – kromě zvláštnosti autorovy osobnosti – především uměleckými záměry díla. Je všeobecně známo, že román zesměšňuje všechno kolem sebe. Haškova koncepce je založena na hesle „*pitomec u kumpanie*“ (Pytlík 1979: 265–266), Sylvie Richterová mluví o všeobecné a všudypřítomné blbosti v *Osudech* (Richterová 1991: 136), takže komický rozpor lze pro toto Haškovo dílo pokládat za imanentní. Samozřejmě, že s ohledem na prostředí (armáda) a historickou situaci (válka, rozklad Rakousko-Uherské říše) a nejvíc na ideu o všeobjímající blbosti nelze jazyk románu „očistit“ od patřičných hrubých slov a od žertů „žánru“ hanlivého humoru.

Ovšem hrubý jazyk celého díla závisí jednak na osobnosti vypravěčů historek, a těmi jsou hlavně Švejk, jednoroční dobrovolník Marek a jiní hrdinové, jednak na samotné situaci, jejímž prostředím je často hospoda, kasárna, vojenský vlak, jednak i na sociální roli mluvčího, kterým je skoro vždy mobilizovaný obyčejný český občan, plný nenávisti ke stávajícímu režimu. Nesmíme zapomenout ani na vyprávěné téma, ale historické rysy doby, zadávající všeobecný pocit nejistoty a skepticizmu, předpokládají orientaci na drobná, každodenní, zajímavá a divná témata, která mohou oživit, zlehčit, znevážit tíhu tísnivé skutečnosti.

1 Přijmeme-li hierarchizovanou představu struktury národního jazyka, v níž je spisovné češtině vyhrazeno místo „nejvyššího“ idiomu, zatímco sociolekty, jejichž typickým výrazovým prostředkem mohou být hanlivá slova, jsou chápány jako „nízký“ styl či idiom.

Shrnuto – tzv. objektivní a subjektivní stylytovorné faktory (Čechová – Krčmová – Minářová 2008: 78–90), mezi kterými zatím jako nejvýznamnější byly zdůrazněny **místo a čas komunikace, téma, sociální charakteristika, povahové a mentální vlastnosti mluvčího** presumpčně určují drsnější jazyk Haškova Švejka. Samozřejmě k těmto faktorům lze přiřadit i další – výhradně **mluvená forma jazykových projevů** (Mareš 2008: 111–123; Mareš 2004: 341–344), velká míra jejich **spontánnosti, emocionální založení** promluvy atd. V tomto ohledu je nejdůležitější toto: čtenář, který si do rukou Haškův román bere, už musí předem počítat s tím, že v něm najde slova jako *vole, idiote, hlupáku, dobytku, lumpe* – tj. slova hanlivá a urážlivá, která jsou pro koncepci románu, respektive i pro jeho konceptuálně pojatý jazyk, zcela **oprávněná**, dalo by se říct pro koncepci díla a pro jeho svět – normální a tedy „**normativní**“. I když nejde o pravé vulgarismy. Proto – i na rozdíl od vulgarismů – je jejich propojenost s humoristickou povahou díla jen okrajová. Naopak – u vulgarismů je humorný efekt skoro vždy základem, i když nemusí vždy vycházet z jejich podstaty a ne vždy je užití vulgárního slova spojeno s komickým efektem.

#### 4. Metody hledání hanlivých a vulgárních slov

Zde se zmíníme o metodě vyhledávání slov v tomto díle. V korpusu SYN 2005 ČNK byl vytvořen subkorpus jen z jednoho textu – z Haškova Švejka. Pomocí korpusového manažera Bonito a formulí dotazovacího jazyka byla postupně hledána lemmata daných slov, ale občas byl brán zřetel na tvoření slov, na prefixační a sufixační formanty, protože se každé slovo jeví jako slovtvorný základ dalších odvozenin, které už nepatří do původního lemmatu. Vyhledávací dotazy počítaly také se střídáním kořenových hlásek, které občas mění podobu výchozího lemmatu, a to právě kvůli morfologickým a slovtvorným faktorům – například kvůli vidové dvojici u sloves.

Hledání se spoléhalo na princip lemmatizace – vyhledávání všech forem lexikálního paradigmatu ([lemma=„HS“] – HS – hledané slovo) anebo byla zadávána formule patřící ke konkrétnímu slovu ([word=„HS“]). Byl brán zřetel na různé hláskové alternace, respektive na různé morfémy kořeného morfu typu KAK / KÁK nebo KVK / KKV, anebo KK / KK<sup>˘</sup> (K – konsonant, K<sup>˘</sup> – měkký konsonant, V – vokál, Á – dlouhý vokál). Proto byly zadávány i formulace vyhledávající přesně stanovenou strukturu slovního kořene [lemma=„\*kořen.\*“], kde znak „tečka“ <.> v dotazovacím jazyce znamená „jakýkoli znak“ a znak „hvězdička“ <\*> „libovolný počet opakování předchozího znaku nebo výrazu“. Tak byl brán ohled na všechny potenciální mož-

nosti odvozování derivátů prefixací nebo sufixací z prostého kořene slova, přesněji – z morfeematických variant kořene. Například pro vyhledání všech výskytů sémantického centra „nates“ (viz bod 5.) – doslovného nebo odvozenin – byla použita formule <.\*[Pp]r[dd'].\*> nebo <[word=,.\*[Pp]r[dd'].\*“]> a tímto hledání nevylučuje ani slova, která jsou v začátku věty a jsou psána velkým písmenem. Ohledně výše citovaných čísel se dá říct, že jsou uvedena na základě maximální pravděpodobnosti výsledků.<sup>2</sup>

## 5. Závěry o repertoáru hanlivých slov Haškova Švejka

- Byl představen reprezentativní rámec **54** hanlivých slov v Haškově Švejkovi – **26** s vyšší frekvencí a **28** s nižší frekvencí.<sup>3</sup>
- Výskytů tvarů všech těchto slov ve Švejkovi je **462**, ze statistického počtu jsou vytríděna ta použití, kdy slovo i přes svou formu není z hlediska funkčního hanlivé (přímá nominace slov *kráva*, *prase*, *svině*, *hloupý*, ale nikoliv *hlupák*; polysémie slova *sprostý* ve významu „obyčejný, ničím nevynikající“ atd.).
- Vyhledávací formule byly různorodé. Formule s atributem „lemma“ zajišťovaly výskyt s malým i s velkým písmenem. Formule typu „části slova“ zajišťovaly varianty, které nejsou standardní a nespádají pod vyhledávání pomocí atributu „lemma“. Například formule [lemma=„kráva“] nezaregistruje okazionalizmus *krávnové* a formule [lemma=„opice“] nezaregistruje tvary s protetickým *v*. Proto byly použity formule typu „části slova“ <.\*opic.\*>, <kráv.\*> (která však neregistruje tvary slova v genitivu plurálu kvůli kvantitativní alternaci kořenového vokálu). Ovšem nejúspěšnější byly smíšené formule typu [lemma=„kráv.\*“] a [lemma=„.\*opic.\*“] nebo [lemma=„.\*opic.\*“]. Celkem lze považovat statistické vyhledávání za úspěšné a přesné. Tady poskytujeme jen stručnější statistický popis s komentáři.
- Spolu se 129 výskytů slova *blbec* a s 94 výskytů slova *pitomec* (včetně derivátů), bylo v Haškově románu identifikováno **685** hanlivých slov jednoho základního typu. Rozhodně je jich v textu o něco více, ale ty nebyly pomocí popsáných nástrojů odhaleny.

2 ČESKÝ NÁRODNÍ KORPUS – SYN2005. Ústav Českého národního korpusu FF UK, Praha 2005. Dostupný z WWW: <<http://www.korpus.cz>>.

3 To neznamená, že tento výskyt je konečný a vyčerpávající, ale rozhodně představuje velmi značnou část tohoto lexikálního registru Haškova románu.

- Pojali jsme hanlivá slova za oprávněná v systému Haškova románového stylu z jednoho podstatného důvodu. Ale těch důvodů je víc, například sama atmosféra války, armády, života v kasárnách předpokládající právě takový způsob komunikace – odpovídající drsným prostředím a situacím. Dalším závažným důvodem je to, že Hašek by nemohl uplatnit svůj necenzurní humor na zcela „heterogenním“ lexikálním základě, přestože je široce známo, že jazyk a styl Švejka není jednorodý<sup>4</sup> (Daneš 1954: 124). V tomto slova smyslu se hanlivá slova jeví jako lexikální báze pro stylové vyhrocení vulgarismů. Hrubost vulgarismů vyžaduje **přirozeně pozadí slovní strategie**, aby nedošlo k velkému rozpětí základu a špičky, kdy by necenzurní humor působil jen jako necenzurní vtip a prudká nadávka, nikoliv jako záměrný umělecký funkčně napjatý útvar.

A jelikož už jde o Haškův styl, lze uvést, že to je koncentricky nasměřovaný styl pro vytvoření humorného prostoru, pro oživení humorného podání. Čili ještě jednou – hanlivá slova jsou proto v Osudech **oprávněná** a spolu se zmíněnými objektivními a subjektivními stylovými faktory vytvářejí jazykový svět díla v souvislosti s celkovým autorovým záměrem a s koncepcí románu – prostě řečeno: smíchem zbourat starý a krutý svět. Na to všechno nesmíme zapomínat, když posuzujeme jazyk Švejka a jeho autora a přisuzujeme mu neslušnost a přehnanost. Styl románu, jehož součástí jsou vulgarismy a hanlivá slova, je Haškův postoj ke kulturně-historické situaci a ten se projevuje v celém odlehčeném postoji tvůrce a vypravěče ke skoro každé komunikační situaci v Švejkovi, kde samotný kontext vystupuje jako prostředek stylového ztvárnění humoru.<sup>5</sup> Jinak řečeno – zase slovy citované autorky – obsah každého Haškova komunikátu je širší než jeho téma. A to tím více, že jde o dílo literární, ve kterém tento princip nejjistěji platí na poli hanlivého humoru.

4 Jazyk a styl „Dobrého vojáka Švejka“ není jednoduší.

5 Стиль понимаем в интенциях ПЛШ как правила, закономерности выбора средств выражения и ориентации комуниката в однотипных КСит, позволяющие адресанту выразить определенные дополнительные информации о цели или обстоятельствах своего высказывания: с точки зрения адресанта стиль есть набор речевых средств передачи сообщения, носящий такую дополнительную информацию [...] Стиль дает возможность адресанту выразить свое отношение к компонентам КСит без того, чтоб эта информация стала темой коммуникации (Старый 1995: 65 – jde o knihu Zdeňka Starého *Ve jménu funkce a intervence* – BD). Сообщение содержится в высказывании, а не выражается эксплицитно, содержание комуниката шире, чем его тема. [...] Необходимо упомянуть, что одним из стилистических средств может выступать и контекст ср. языковую игру, сатиру, иронию (Gladkova – Ликоманова 2002: 170).

## Základní seznam hanlivých slov a jejich odvozenin

№	Hanlivé slovo	Počet výskytů
1.	hlupák	34
2.	idiot	13
3.	darebák	7
4.	ničema	8
5.	prevít	11
6.	uličnick	8
7.	holomek	7
8.	neřád	7
9.	lump	32
10.	pacholek	20
11.	vůl	20
12.	mezek	10
13.	kráva	8
14.	dobytek	30
15.	hovado	34
16.	(v)opice	15
17.	svině	33
18.	prase	14
19.	potvora	19
20.	bestie	7
21.	držka	9
22.	chcípnout	14
23.	sprostý	20
24.	himlhergot	8
25.	prostitutka	6
26.	děvka	6

## Stručný dodatečný seznam hanlivých slov, pojmenování a slovných spojení – slova s nižší frekvencí

№	Slovo	Počet výskytů
1.	hňupe	3
2.	křečku	1
3.	sysle	1
4.	hmyze	1
5.	(siamskej) slone	1
6.	hnuse	2
7.	smrade	4
8.	všivák	1
9.	smradouchy	1
10.	osel	2
11.	padouch	4
12.	rošťák	4
13.	nemehlo	1
14.	trouba	4
15.	kretén	4
16.	votrapa	3
17.	parchant	2
18.	bídák	3
19.	bagoun	1
20.	mizera	4
21.	drnorys	1
22.	huncút	1
23.	bastard	1
24.	ksicht	1
25.	partyka	1
26.	kanálie	1
27.	mrtafa	1
28.	hnát	1



Navzdory všemožným obviněním z nepřístojnosti ohledně hojně zastoupeného skatologického tématu<sup>6</sup> (Holub 2003: 5), není jazyk tak neslušný. Ukáže to zase korpusová statistika. Záměrně byly hledány typické vulgarismy českého necenzurního komunikativního repertoáru, jehož vysoká frekvence a šťavnatě stylistické uplatnění jsou dostatečně dobrým důvodem pro to, aby se tato slova stala i filologicky zajímavými.<sup>7</sup> Právě z důvodu slušnosti budeme v dalších úvahách používat terminologii navrženou Karlem Jaroslavem Obrátilem v jeho přehledu vulgárních jednotek (Obrátil 1999). Takže co se týče absolutních favoritů češtiny v tomto ohledu, na něž by každý mohl přijít sám a ušetřit nás nevhodností dysfemismu, ty jsou v Haškově díle představeny následovně.

Například základní lexém „*cacare*“ (nebudeme probírat synonyma) je zastoupen spolu se svými deriváty celkem padesáti čtyřmi formami. Sémantické centrum s obecným významem „*merda, stercus*“ je představeno třemi lexémy v celkem dvaceti třech výskytech: první se uplatňuje čtrnáctkrát především v plánu frazeologie, a tato skutečnost podle našeho názoru zastírá do určité míry jeho „neslušnou“ povahu; druhý je jeho nejpopulárnějším synonymem a vyskytuje se čtyřikrát, vždy ve dvou komických fragmentech; třetí je zastaralý, původem germanismus, a potkává se třikrát v těsné blízkosti; ještě dva výskyty eufemismu „*kaktus*“ doplňují toto spektrum. Vulgarismus s významem „*nates*“ je hojněji zastoupen: celkem dva a čtyřicetkrát.

Obecně je v Haškově Švejkově **170 vulgarismů**:

- tematická oblast erotických a sexuálních vulgarismů čítá celkem 27 výskytů;
  - tematická oblast tělesně-anatomických a fyziologických vulgarismů – celkem 109 výskytů;
- 6 Viz například článek Norberta Holuba *Hašvejk a ženy*, zejména jeho oddíl nazvaný heslovitým výrazem „Hovna a prdele“: „Typickým rysem pro *Osudy* je tematika koprologická, hovny jsou *Osudy* přímo posety a prdele jsou druhou tváří mnoha vystupujících figur. Srání je jednou z nejčastějších aktivit a latrína se stává chrámištěm hromadných obětí. Tato předimenzovanost stojí v příkrém rozporu s tím, jak chudě, pakliže vůbec, je zde zobrazena stránka genitální. Neobjevuje se ani v nadávkách, ani ve vzpomínkách či bohaprázdném tlachání. Podle psychoanalytického klíče by takovéto rozvržení sil bylo znamením regrese do pregenitálního stadia, kdy přirozená, fyziologická (hetero) sexualita je nahrazena anální oblastí. Prdelí a zadnic a zadků a hýždí je v *Osudech* opravdu „plná prdel“, hovny jsou stránky posrány v míře víc než vrchovaté.“
- 7 Viz v tomto ohledu Hugo – kolektiv (2009).

- tematická oblast skatologická – celkem 23 výskytů;
- tematická oblast vulgarismů v nadávkách<sup>8</sup> – celkem 11 výskytů.

A to je všechno – „nejsprostších“ slov je v *Osudech* celkem sto sedmdesát. Ale tady přirozeně vzniká otázka, zdali se má považovat za vulgarismus slovo „huba“ (Viz o tom Daneš 2009: 240–245); nebo jak je v současné češtině vnímáno například slovo „sranda“, jehož etymologie je nesporná, ale jehož funkční uplatnění v současné češtině vylučuje jakoukoli myšlenou spojitost s primárním denotátem, takže skoro žádný imanentní „vulgární“ komický náboj nemá.<sup>9</sup> Ještě lze v této souvislosti poznamenat, že za určitých okolností může skoro každé slovo nabýt vulgárního významu, proto Daneš (Daneš 2009: 486) mluví o vulgarismech tematických a faktických.<sup>10</sup>

Co se týká, Norbertem Holubem zmíněné, velmi blede linie erotických vulgarismů, měli bychom zmínit ještě i slovo „zafilipínkovat“, jehož sexuální směr je zcela zjevný, ale v žádném případě ne cynický, spíše je dobrodružně exotický.

Naopak stojí za zmínku, že nemálo slov neutrální stylové polohy vyvolává představu nečistot a nízkých pásem tělesné fyziologie, a Hašek jimi vůbec nešetří, jako například slovo „latrína“ (jeho počet je opravdu rekordní) a jeho odvozeniny – celkem jedenatřicet výskytů. Takové je ještě slovo „misgrubna“ v scénografii svého užití, zvláště výraz, „aby se nám neprokopal misgrubnou“ (Kn. II., kap. 2.). Z toho plyne i ten dojem o hojnosti cynizmu a nepřístojných výrazů v Haškově díle. Z toho, a dále i z faktu, že jejich užití je koncentrické, prudké, razantní, a obvykle je kulminačním prvkem v bohatém spektru pestrých souvislostí v mezích dané situace.

- 8 Ovšem právě ohledně nadávek existují i opačné postoje: „Nadávká je druh tropů, jakási metonymie, apostrofa, průměrová zkratka, záměna pojmu nevýrazného výraznějším či aforistický soud. Uvědomujeme-li si, že zhusta vzniká za prudkého hnutí myslí, cítíme tím více její blízkost s básnictvím.“ (Vančura 1972: 98).
- 9 Přitom je třeba zdůraznit, že se povaha vulgarismů i obecné češtiny proti starší literatuře mění: z hlediska vývojového je charakteristické např. to, že **prvky obecné češtiny spolu s vulgarismy měly funkci komickou ještě v Haškově „Švejkovi“**, ale dnes ji ztrácejí (Hrabák 1962: 289–298 – zvýraznění naše).
- 10 Autor nabízí pojmosloví **vulgarismy tematické** nebo **faktické**, domníváme se, že jde o slova, která nemají vůbec lexikální význam vulgární, ale za určitých kontextových – tematických nebo faktických – souvislostí se mohou jako vulgarismy pocíťovat. Srov: „Tímto přípitkem na bratrství upadl polní kurát do osidel dábla, který natahoval na něho svou náruč ze všech lahví na stole i z pohledů a úsměvů veselých dam, které si daly naproti němu nohy na stůl, takže na polního kuráta koukal **Belzebub** z krajkoví.“ (Kniha IV., kap. 2. – zvýraznění naše).

Abychom setřeli jeden z mýtů rotujících kolem Švejka, můžeme uvést ještě několik přesných čísel v nepřímé polemice s už zmíněným článkem Norberta Holuba. Ohledně sebejisté věty „Prdelí a zadnic a zadků a hýždí je v *Osudech* opravdu „plná prdel“ (Holub 2003: 5), rádi zopakujeme, že první slovo má jen osm výskytů (jeho odvozeniny ještě šestnáct), a také rádi dodáme, že se druhé slovo vyskytuje čtrnáctkrát, avšak třetí jen jednou (přitom jde o psa leonbergera, kterého prodal Švejk Bretschneiderovi) a čtvrté – nula. Devětatřicet užití postačuje k dojmu a následnému ironickému kalamburu, že je těch slov v *Osudech* – řekněme slušněji – „velká hromada“.

Teď je už nejvyšší čas upřesnit, že Haškův román má kolem **200 850** slov. A to znamená, že těch **170 vulgarismů a 685 hanlivých slov** (tj. celkem **855 neslušných slov**) tvoří **0,425 %** ze slovní zásoby Švejka, pro jistotu to můžeme zaokrouhlit na **0,5 %**. Vulgárních slov je **0,085 %**, zaokrouhleme na **0,1 %**. A to znamená, že každé dvousté slovo by mohlo být neslušné, a každé tisící – vulgární.

Problematika drsného Haškova jazyka v tomto světle odhaluje pro zahraničního bohemistu zcela jiný pohled na češtinu jako na cizí jazyk, a to právě v kulturních propojenostech slova, situací a dějinného kontextu – aspekty, které často unikají při četbě Haškova „Švejka“ v cizím jazyce (ne v češtině), jelikož jeho „drsnost“ v různých překladových variantách už má docela jiné „znění“, které souvisí s jinou kulturní polohou jiného jazyka a národa.

Co se může dozvědět cizojazyčný bohemista o jednom zvláštním a vysoce frekventovaném lexikálním registru češtiny, o „neslušných“ slovech v češtině právě po četbě „Švejka“? Zaprvé, tato četba ukazuje na funkční stránku těchto expresivit v jejich komickém působení. Zadruhé, stylová poloha díla dokazuje jejich jazykovou přirozenost, respektive jejich „obyčejnost“, čili paradoxně – „nehrubost“. Zatřetí, a to je ten nejpřekvapivější závěr, že těchto slov tam opravdu není až tak moc. Udělejme na konci těchto úvah jednu nepretenciózní a lehkou statistiku.

Podle našich přibližných výpočtů vychází, že se víceméně na každých čtyřech nebo pěti stránkách objevuje jedno „vulgární“ slovo. Jak už bylo řečeno – v souvislosti s tematikou a respektive i se stylovou polohou díla je jasné, že by si žádný autor ke zpracování této látky nevybral lexikon podobný románům Růženy Jesenské. Nepřirozenost podobného postoje sám Hašek odsoudil v jedné velmi známé a příšerně komické románové scéně...

## Bibliografie

- Čechová, Marie – Krčmová, Marie – Minářová, Eva (2008): *Současná stylistika*. Praha: Lidové noviny.
- Český národní korpus – SYN2005. Ústav Českého národního korpusu FF UK, Praha 2005. Dostupný z WWW: <<http://www.korpus.cz>>
- Daneš, František (1954): Příspěvek k poznání jazyka a slohu Haškových osudů dobrého vojáka Švejka. *Naše řeč* roč. 37, č. 3–6, s. 124–139.
- Daneš, František (2009): Haškův „Švejk“ a Vachkovo „Bidýlko“ – dva milníky ve vývoji jazyka české prózy, in: František Daneš (ed.), *Kultura a struktura českého jazyka*. Praha: Karolinum, s. 486.
- Daneš, František (2009): Obhroublost v jazyce a řeči, in: František Daneš (ed.), *Kultura a struktura českého jazyka*. Praha: Karolinum, s. 240–245.
- Gladkova, Hana – Ликоманова, Искра (2002): *Языковая ситуация: истоки и перспективы (болгарско-чешские параллели)*. Praha: Karolinum.
- Holub, Norbert (2003). Hašvejk a ženy. *Tvar: literární občasník* roč. 14, č. 8, 17.04, s. 5.
- Hrabák, Josef (1962): Několik úvah o obecné češtině a vulgarismech v současné české próze, *Naše řeč* roč. 45, č. 9/10, s. 289–298.
- Hugo, Jan a kolektiv (2009): *Slovník nespisovné češtiny : argot, slangy a obecná mluva od nejstarších dob po současnost : historie a původ slov*. Praha: Maxdorf.
- Mareš, Petr (2008): Mezi spisovnou a obecnou češtinou: K užívání jazyka v současné české próze. *Slavia*. roč. 77, č. 1–3, s. 111–123.
- Mareš, Petr (2004): Podoby nespisovnosti v současné české próze, in: Minářová, E. – Ondrášková, Karla (eds.), *Spisovnost a nespisovnost – zdroje, proměny, perspektivy*. *Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně*, č. 177. Brno: Masarykova univerzita, s. 341–344.
- Obrátil, Karel Jaroslav, *Velký slovník sprostých slov*. Praha: Lege artis.
- Pytlík, Radko (1979): *Lidský profil Jaroslava Haška*. Praha: Československý spisovatel.
- Richterová, Sylvie (1991): Jasnozřivý genius a jeho slepý prorok, in: *Slova a ticho*. Praha: Československý spisovatel: Arkýř, s. 126–141.
- Vančura, Vladislav (1932/1972): O nadávkách, in: *Řád nové tvorby*. Praha: Svoboda, s. 98–99.

# Kategorie «Голубой цвет» a její základní termín голубой. K otázce významu světlemodré barvy v ruštině a jejího poměru s modrou barvou v češtině

EKATERINA DOLGIKH

**Abstrakt:** Tento článek se zabývá problematikou barev z komparativního hlediska a představuje studii v rámci kognitivně a kulturně orientovaného přístupu k jazyku. Rozbírají se kategorie modrá barva (čeština) a světlemodrá barva (ruština) a kolorativy modrý a goluboj. Úvod je věnován poměru těchto termínů, jejich prototypům a etymologii. Dále se autorka článku věnuje konotacím českého a ruského adjektiva, které popisuje na základě analýzy kontextů z Českého národního korpusu a Ruského národního korpusu a také uměleckých textů. Postupně se odhalují společné a rozdílné smysly obou kolorativ. V závěru se představuje pohled na specifika vývoje ruského adjektiva a odůvodnění rozdílů v oblasti významů a konotací kolorativ modrý a goluboj.

**Klíčová slova:** barva, kognitivní lingvistika, kognitivní přístup, kolorativ, konotace, prototyp

**Abstract:** This article is dedicated to colors from a comparative point of view and presents study done within cognitively and culturally oriented approach to language. The article deals with the category Blue color (Modrá barva in Czech) and Light blue color (Goluboj cvet in Russian) and color terms modrý and goluboj. The introduction is devoted to the ratio of these terms, their prototypes and etymology. Also author of the article deals with the connotations of the Czech and Russian adjectives, that were explored in contexts collected from Russian and Czech linguistic corpora and poems. Common and different senses of color terms are revealed. The final part presents the specific character of the development of Russian adjective goluboj and the grounds of differences in the meanings and connotations of color terms modrý and goluboj.

**Keywords:** color, cognitive linguistics, cognitive approach, connotation, prototype

Poprvé se ruský termín *голубой* objevil v písemnostech 14. století (Bachylina 1975: 193). Podle historicko-etymologického slovníku P. Černych, bylo adjektivum *голубой* odvozeno od podstatného jména *голубь*, názvu ptáka, zřejmě kvůli barevné podobnosti (Černych 1999: 201). Podle názorů etymologů se slovo *голубой* původně používalo pouze jako označení barvy koňské srsti a znamenalo „серый с каким-то оттенком“ (Bachylina

1975: 194). „Позднее голубой цвет в масти определяется как пепельно-серый, мышастый, сиреневый и др.“ (tamtéž). Badatelé předpokládají, že se v období 16. – 17. století význam adjektiva *голубой* přiblížil k modernímu významu slova světlemodrý (tamtéž). Podle výkladových slovníků znamená v současné ruštině *голубой* „светло-синий“, „цвета ясного дневного неба“ (srov. Efrjemova 2006: 67; Černych 1999: 201).

O samostatnosti kategorie *голубой свет* se často pochybuje. Podle B. Berlina a P. Keye, světlemodrá barva, kterou rusky mluvící nazývají *голубой*, není základní a samostatná kategorie této barvy neexistuje (Berlin 1969: 36). Tito vědci se domnívají, že světlemodrá barva je zahrnuta do kategorie *Синий цвет* (modrá barva). B. Berlin a P. Key poukazují na výsledky bádání Z. Istominové, která potvrdila, že děti rozeznávají světlemodrou barvu hůř, než ostatní základní barvy. Hodně lingvistů, například A. Wierzbicka, však tento argument neuznávají: „...Есть свидетельства в пользу того, что у испанских детей слово для blue „синий, голубой“ менее значимо, чем слово для yellow „жёлтый“, а последнее, в свою очередь, менее значимо, чем слово для green „зеленый“ (srov. Harkness 1973); и всё же эти слова считаются „основными““ (Wierzbicka 1996: 258). R. Frumkina uvádí další důvod podporující samostatnost kategorie *Голубой цвет*: „Некоторые информанты – образованные носители русского языка – не считают серый и коричневый основными, поскольку их нет среди цветов радуги. Все уверены, однако, что голубой и синий там есть“ (Frumkina 1984: 31). Souhlasíme s těmito důvody a máme za to, že kategorie *Голубой цвет* je samostatná a název *голубой* je základní. Navíc světlemodrá barva, kterou rusky mluvící nazývají *голубой*, má v ruské kultuře své místo a velký význam.

V češtině neexistuje samostatná kategorie pro světlemodrou barvu, ale jsou zde termíny a slovní spojení, která pojmenovávají odstíny podobné ruskému *голубой*. Tyto zahrnuje kategorie *modrá barva*, jsou to: blankytný, nebeský, bleděmodrý. Do tohoto seznamu se dá přidat i termín *modrý*, základní termín kategorie *modrá barva*, který pojmenovává širokou škálu odstínů – od těch nejtmavších až po ty nejsvětlejší, včetně odstínu, který se podobá ruskému *голубой*. Termíny *modrý* a *голубой* mají tentýž prototyp.

Nejlepším příkladem *modré barvy* pro česky mluvící je obloha. Výkladové slovníky češtiny uvádí jako vzorový příklad modré barvy „mající barvu jako čistá obloha“ (Klégr 2007: 315; Filipec 2004: 183). V *Česko-ruském frazeologickém slovníku* také najdeme *modrý jako obloha* (Mokienko 2002: 130). Prototypem světlemodré barvy *голубой* v ruštině je také obloha. Musíme ale upřesnit, že

jak o tom píše A. Wierzbicka, tato barva se přirovnává pouze k barvě oblohy za denního svitu: „Голубой непосредственно связан с ясным дневным светом“ (Wierzbicka 1996: 275). Naše vlastní bádání to potvrzuje; při rozboru kontextů v Národním korpusu ruského jazyka jsme se ani jednou nesečkali s textem, kde by noční nebo zamračené nebe bylo pojmenováno slovem *голубой*. Proto je nutné upřesnit definici prototypu. Prototypem světlemodré barvy pro rusky mluvící je slunečná obloha – čistá a jasná.

Zjistili jsme také, že význam českého termínu *modrý* zahrnuje některé konotace podobné těm, které má ruský termín *голубой*. Podívejme se blíže na konotace ruského adjektiva a zkusme je porovnat s konotacemi českého *modrý*.

### **Голубой je barvou snů a iluzí.**

Světlemodrá barva bývá uvedena v konotaci s iluzemi a sny, které jsou zpravidla neuskutečnitelné. Například známým idiomem *голубая мечта* (dosl. světlemodrý sen) se v ruštině rozumí idylický, neuskutečnitelný sen (Stěpanova 2007: 65). Podobný význam má i další rozšířený výraz *получить что-то на блюдечке с голубой каёмочкой* (dosl. dostat něco na talířku se světlemodrým okrajem), které se dostalo do úzu z populárního románu I. Ilfa a J. Petrova Zlaté tele: „Уж я так устрою, что он свои деньги мне сам принесет на блюдечке с голубой каемкой“, – popisuje hlavní hrdina Ostap Bender způsob, jakým bezpečně získá od milionáře jeho peníze. Tato fráze se rozšířila a dostala více podob; *получить/принести/подать на блюдце/блюдечке с голубой каёмкой/каёмочкой*. Její význam se dá popsat takto: bezdůvodně a proti všem očekáváním dostat to, co potřebuješ, a to za těch nejlepších podmínek, anebo dát někomu něco bez náhrady. Výběr barvy zde není náhodný. Když připomínáme světlemodrý lem, apelujeme na splnění našeho světlemodrého idylického snu, zdůrazňujeme, že se všechno může uskutečnit podle našich idylických představ.

Velmi často se konotace sen, iluze objevují v uměleckých textech, zejména básnických, v nichž se tvoří celé obrazy a světlemodrá barva se stává jejich nedílnou součástí.

*Под луной расцвели  
Голубые цветы.  
Они в сердце моем  
Пробудили мечты.  
(М. Jazykov, Ночь je světlá)*

Zdrojem této konotace mohou být náboženské představy křesťanů, kteří věří, že Bůh sídlí na nebi. Když se lidé modlí a o něco prosí Boha, tak se dívají na nebe, které je v představách opět spojené se světlemodrou barvou. Vznik této konotace však můžeme vysvětlit i jinak.

Světlemodrou barvu vidí rusky mluvící na obzoru, v dálkách, někde vpředu, tam, kde je budoucnost. V představách rusky mluvících je obzor nebo dálky, které člověk vidí před sebou, spojen s nastávajícími událostmi. Kdybychom použili termín G. Lakoffa, jde o orientační metaforu (Lakoff 2004: 16). Budoucnost, jako kognitivní model času vůbec, je strukturována pomocí prostorových pojmů a „vychází z naší fyzické zkušenosti“ (Vaňková 2007: 69). Minulost je za námi a budoucnost je před námi. Když se díváme před sebe, snažíme se zahlédnout zítřek. Podle lingvistky V. Maslovové, „как показывает русская классическая литература (Обломов, Манилов), о будущем лучше мечтать“. V podvědomí ruských lidí je budoucnost utopická („будущее утопично“) (Maslova 2008: 84–85). Světlemodrá barva je tedy vnímána jako barva neznámé budoucnosti, o které člověk sní.

Výše uvedené vysvětlení nabízíme jako alternativu k názoru, že se výraz *голубая мечта*, a s ním spojené představy, objevil na začátku 20. století jako důsledek obliby německé romantické literatury v ruské společnosti. Podle badatele V. Serova se ze dvou výrazů *голубой цветок* (román Heinrich von Offerdinger, německého spisovatele a filozofa Novalise) a *мечта есей жизни* vytvořil nový pojem – *голубая мечта* (Serov 2005: 242).

Český výraz *modrý* má také konotace „sny“, „touhy“, „iluze“. „V romantismu „modrá květina“ byla symbolem do nekonečna směřující touhy“ (Lurker 2005: 305). Touhy v představách česky mluvících mohou být spjaté s modří oblohy, připomeňme tady výrazy *přinést modré z nebe* (*snést, snášet*), totiž plnit toužebná přání (Mokienko 2002: 135). Často z „modrých snů“ se stávají básnické obrazy.

„Myšlenka nemůže být modrá,  
i kdyby sebevíc chtěla  
i kdyby stokrát zaplakala  
zůstane jenom barevná.  
Touha může být barevná,  
může být i modrá,  
Modrá touha se v nebi ztratila,  
protože byla modrá.“  
(I. Sadílek, *Modré nebe*)



## **Голубой je barvou mravní čistoty a nevinnosti.**

Jak jsme již zmínili, světlemodrá barva pro rusky mluvící je barvou čisté oblohy za slunečného dne. Podle křesťanských představ na nebi sídlí Bůh a andělé. V pravoslaví *небесный голубой* je barvou Bohorodičky, což znamená, že je barvou čistoty a nevinnosti (Serov 2005: 242). Rusky mluvící říkají této barvě *чистый голубой, девственно-голубой, невинно-голубой*. Světlemodrá barva, *небесный цвет* (dosl. nebeská barva), asociuje čisté myšlenky, nevinné vystupování, je to pro rusky mluvící „*нравственно высокий цвет*“ (Bachylina 1975: 202). Takto světlemodrá barva *голубой* mohla získat konotace „čistota“ a „nevinnost“.

Je zřejmé, že konotace „čistota“ a „nevinnost“ přispěly ke vzniku pojmenování *голубая роль* (dosl. světlemodrá role), *голубой герой/героиня* (dosl. světlemodrý hrdina/hrdinka), která existují v lexiku divadelního světa. V literární a divadelní kritice se těmito výrazy rozumí až šablonovitě poučný a nesmírně pozitivní člověk.

Představy o nevinnosti a čistotě světlemodré barvy *голубой* tvoří základ významu idiomu *делать что-то на голубом глазу*, což znamená lhát s nevinnou tváří, *притворяясь наивным, незнающим* (Jelistratov 2002: 192).

Český termín *modrý* také může mít konotace „čistota“, „nevinnost“. Podle našeho názoru, se tento smysl objevil díky křesťanským dogmatům o nevinnosti a čistotě Matky Boží, jejíž barvou je tradičně modrá barva: „S modrou přecházející do bílé je spojena představa čistoty: taková je často barva panského roucha, jež na sobě nese Maria, Matka Boží“ (Lurker 2005: 305). V českých lidových písních se modrá také objevuje jako barva Panny Marie.

„Když se hory zelenají,  
Modrým kvítím prokvětají,  
Matka Boží po nich chodí,  
Hledající svého syna...“  
(*Tělo Boží*)

Dále uvedené konotace ruského termínu *голубой* jsou originální a český termín *modrý* je nemá.

## **Голубой je barvou jara a radosti.**

Na jaře svítí slunce a obloha se po dlouhém zimním období rozjasní a nabývá té barvy, kterou rusky mluvící nazývají *голубой*. Oproti tomu *синий*

(tmavě modrá barva), asociuje především zimu a mrazy. V ruském jazykovém obraze světa (JOS) světlemodrá barva *голубой* je barvou jara, jarních potoků a oblevy.

„Встанешь рано. Стучат поутру  
За окном голубые капели.“  
(V. Lugovskoj, *Kuncevo*)

V ruském JOS patří jaru významné místo právě kvůli klimatickým podmínkám, ve kterých žila a žije rusky mluvící společnost. Na jaře se příroda probouzí, stromy pučí, svět kolem nás ožívá. To vše působí pozitivně na lidské emoce. Po dlouhé studené zimě se lidé radují z jara, z teplého slunce a z toho, že přežili kruté mrazy. Možná, že se tyto pozitivní emoce přenesly na světlemodrou barvu, a tak vznikly konotace „radost“ a „veselí“. Je také možné, že sytost samotné světlemodré barvy působí na člověka kladně a způsobuje pozitivní emoce, podobně jako žlutá a zelená (Neljubova 2006: 118).

Modrá barva v představách česky mluvících naopak může asociovat zimu, mráz, chlad, což pramení z fyzické zkušenosti. Zimou pokožka začíná modrat, modrý se někdy zdá led a sníh. Smyslový pocit se přenesl na barvu, a proto je modrá barva chápána jako barva studená.

„V den svatby mělo <modrou> zimní barvu – v novém roce bylo sice zatím pořád zima, ale hezky.“ (Pearce 1998)

### **Голубой je barvou míru a klidu.**

Světlemodrou barvu rusky mluvící vidí na slunečné obloze, za dobrého počasí, kdy se na nebi nestahují mračna a nic nenasvědčuje blížící se bouři. Nic neslibuje nečas a komplikace. V představách rusky mluvících se čistá světlemodrá obloha stala symbolem míru, klidného života a pokoje.

„Голубые погоны цвета мирного неба,  
Голубые погоны – частица земли,  
Их не дарят на память, не дают по наследству,  
Голубые погоны – это трудные дни.“  
(J. Letov, *Vojenský sen*)

Kromě konotací, které jsou s prototypem světlemodré barvy bezprostředně spojené, se nám podařilo objevit ještě tři další.

Podobnou konotaci český termín *modrý* nemá.

### **Голубої je barvou mužské homosexuality.**

Světlemodrá barva asociuje homosexuální vztahy mezi muži. Tento význam je už zachycen v nových výkladových slovnících. „Голубой – тот, кто испытывает гомосексуализм, то есть половое влечение к лицам своего же пола; гомосексуалист (о мужчине); связанный с гомосексуализмом, гомосексуалистам“ (Кузнецов 2009: 119). Ve slangu slova *голубец*, *голубарь* znamenají „мужчина гомосексуальной ориентации“ (Jelištrатов 2002: 209). Slovem *голубизна* se rozumí mužská homosexualita (tamtéž).

Předpokládáme, že by tato konotace mohla vzniknout z představ o světlemodré barvě *голубої* jako o barvě ženské. Už jsme zmínili, že *голубої* je v pravoslaví barvou Matky Boží (Serov 2003: 234). Přiblížení mužů s homosexuální orientací ke slabšímu pohlaví ve vědomí ruský mluvčích mohlo zapříčinit to, že se teď gayové nazývají *голубыми*, totiž „podobní ženám“. Shodné hledisko zastává badatel Serov, který spojuje „женственную голубизну мира“ (dosl. ženskou modř světa) s gay hnutím (tamtéž).

Česky mluvícím se mužská homosexualita může asociovat s jinou barvou, a to s růžovou. Je to sytá barva, která upoutává pozornost. Navíc asociuje lásku a romantické vztahy. Zřejmě proto je tato barva u gayů tak oblíbená. Z obliby této dívčí barvy u gayů vznikl jeden ze základních stereotypů o gayích.

„Náčelník říká:

„Všechny ženy povraždit a muže znásilnit!“

Jeden z komančů se ozve:

„Ale náčelníku, nepopletl jsi to?“

A jeden z přepadených v růžové košilce praví medovým hlasem:

„Božínku, a co ty do toho kecáš? Jsi snad náčelník?“

Zničila ideály, zbořila obraz indiánů, Vinnetou coby homosexuál chodil v <růžovém>...“ (Mladá fronta DNES, 20. 12. 2003)

## Голубой je barvou televize.

Obrazovka starších modelů televizí se zdála rusky mluvícím světlemodrá. Časem se barva rozšířila na více jevů, které se vztahují obecně na televizi. Jedná se o reklamu, pravidla a zákony televize.

„Но особенно доставало проклятое ТВ, где в ожидании судилища не-остановимо лгали, а уж как злословили! Зато собака экс-президента газет не читала и голубую жижу ТВ не нюхала.“ (Makanin 2001)

## Голубой je barvou plynárenství.

V podvědomí rusky mluvících může světlemodrá barva голубой asociovat zemní plyn, kterému se také říká голубое топливо, a všechno, co je s ním spjata. Například plynovod z Ruska do Turecka se nazývá Голубой поток. Logo hlavní ruské plynárenské společnosti Gazpromu je vyvedeno ve světlemodré barvě.

Podobnou konotaci český termín *modrý* nemá.

Předpokládáme, že se poslední tři konotace, na rozdíl od ostatních, utvořily během 20. století a jsou produktem průmyslového a společenského pokroku ruské společnosti. Právě ve 20. století se objevila televize, začalo se s průmyslovou těžbou plynu a vypukla sexuální revoluce. Tato fakta potvrzují předpoklad o tom, že tyto tři konotace vznikly v průběhu minulého století.

Kategorie Голубой цвет je příkladem specifické kategorizace a konceptualizace v oblasti barev. Domníváme se, že jedním z důvodů, proč se v ruštině vyčlenila samostatná kategorie pro světlemodrou barvu, by mohl být značný význam náboženský, který tato barva měla pro rusky mluvící pravoslavné křesťany. Ve vědomí ruských lidí byla tato barva věnována „Деве Марии как будущей Царице Небесной и (...) символизирует небесную истину, вечность, веру и верность“ (Serov 2003: 234). Právě proto, podle badatelky N. Bachylin, přídavné jméno голубой dosud může být použito „для обозначения качеств нравственно высоких: светлый, чистый, спокойный, благородный, возвышенный“ (Bachylin 1975: 202). Myslíme si, že tento význam je dědictvím dlouhé historie křesťanství v Rusku.

Zajímavé je, že změna státního zřízení a s ním i ideologie v Rusku v 20. století nezastavily proces vývoje kategorie голубой цвет. Tato barva neztratila na významu a termín голубой se neposunul na lexikální periferii. Naopak

v průběhu 20. století se objevily nové významy a konotace, které se ale na rozdíl od těch starších už nevztahovaly na mravní hodnoty. Světlemodrá barva teď může konotovat i negativní jevy, jako například záporný vliv televize na náš život nebo podvodné praktiky, jež se objevují v plynárenském průmyslu.

„Но особенно доставало проклятое ТВ, где в ожидании судилища неостановимо лгали, а уж как злословили! Зато собака экс-президента газет не читала и голубую жижу ТВ не нюхала.“ (Makanin 2001)

„Ломать через колено“ эту структуру, конечно, можно — например, задрав российскую цену на газ почти до уровня экспортной, но весьма накладно по социально-политическим мотивам: избиратели, привыкшие в течение долгих лет своей жизни воспринимать „голубой огонёк“ в своих жилищах как обыденность, а не роскошь, могут и „не понять“ такие перемены — с весьма предсказуемыми для власти последствиями: и в центре, и на местах.“ (Александр Нагорный, Николай Коньков. Госдеп vs «Газпром» [2007], *Завтра*, 2007)

Uvedli jsme zde možný výklad evoluce představ a konotací, které jsou spojené se světlemodrou barvou *голубой* ve vědomí ruský mluvících. Viděli jsme posun od vysoce morálních, kladně hodnocených významů slova k více prozaickým, prostým a materiálním, někdy až k významům negativním. Všechny tyto významy v současné době zahrnuje termín *голубой*.

Česká kategorie *modrá barva* zahrnuje odstín, který v ruštině patří samostatné kategorii *голубой цвет*. Termíny *modrý* a *голубой* mají dvě podobné konotace („touha“ a „nevinnost“), což je, podle nás, podmíněno podobností prototypu a také křesťanskými představami, které sdílí Češi i Rusové. Nové konotace ruského termínu jsou originální a nemají v češtině obdobu, což vypovídá o velkých konceptuálních neshodách, ke kterým došlo ve 20. století v ruské a české společnosti.

## Bibliografie

- Bachylina, N. B. (1975): *Istorija cvetooboznačenij v russkom jazyke*. Moskva: Nauka.  
 Berlin, Brent – Kay, Paul (1969): *Basic Color Terms: Their Universality and Evolution*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.  
 Černych, Pavel (1999): *Istoriko-etymologičeskij slovar sovremennogo russkogo jazyka*. Moskva: Russkij jazyk.

- Efrjemova, T. F. (2006): *Sovremennij tolkovyj slovar russkogo jazyka*. Moskva: Izdatelskaja grupa AST.
- Filipec, Josef (2004): *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*. Praha: Academia.
- Frumkina, Reveka Markina (1984): *Cvet, smysl, schodstvo. Aspekty psycholingvističeskogo analiza*. Moskva: Nauka.
- Harkness, Sarah (1973): *Universal Aspects of Learning Color Codes: A Study in Two Cultures*, *Ethos* 1, 2, s. 175-200.
- Jelistratov, V. (2002): *Slovar russkogo argo*. Moskva: AST.
- Klégr, Aleš (2007): *Tezaurus českého jazyka*. Praha: Lidové noviny.
- Kuznyecov, S. (2005): *Bolšoj folkovij slovar russkogo jazyka*. Sankt-Peterburg: Norint.
- Lakoff, George (2004): *Metafory, kterými my živjem*. Moskva: Editorial URSS.
- Lurker, Manfred (2005): *Slovník symbolů*. Praha: Universum.
- Makanin, Vladimir (2001): *Odnodnevnaia vojna*. Zhurnal: Novyj Mir.
- Maslova, Valentina Avramovna (2008): *Vvedjenije v kognitivnuju lingvistiku*. Moskva: Flinta-Nauka.
- Mokienko, Valerij - Wurm, Alfréd (2002): *Česko-ruský frazeologický slovník*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Neljubova, M. (2006): *Psihologija cveta. Avtorskij kurs lekcij*. Sankt-Peterburg: Sankt-Peterburg.
- Pearceová, Philippa (1998): *Takový malý pejsek*. Praha: Vyšehrad.
- Sjerov, Nikolaj Viktorovich (2005): *Cvet kultury: psihologija, kulturologija, fiziologija*. Sankt-Peterburg: Reč.
- Stěpanova, Ludmila (2007): *Rusko-český frazeologický slovník*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Vaňková, Irena - Nebeská, Iva - Saicová-Římalová, Lucie - Šlédrová, Jasňa (2005): *Co na srdci, to na jazyku*. Praha: Karolinum.
- Wierzbicka, Anna (1996): *Jazyk. Kultura. Poznanije*. Moskva: Russkie slovari.

# On-line kurz češtiny pro Poláky – výhody a nevýhody

ANNA JAKUBOWSKA

**Abstrakt:** Článek popisuje on-line kurz češtiny pro cizince, jenž je zaveden na Univerzitě ve Varšavě na Ústavu západní a jižní slavistiky. Obsahově je kurz přizpůsoben polským studentům – gramatický materiál je prezentován na pozadí polštiny a všechny komentáře jsou v polském jazyce. Zvýšena je také obtížnost psaných a mluvených textů. Kurz probíhá v prostředí Moodle a využívá dostupné nástroje jak pro prezentaci studijního materiálu (knihy, webové stránky a ostatní otevřené zdroje), tak pro ověřování, zda studenti pochopili novou látku (testy, úkoly, fóra). Článek pojednává také o výhodách a nevýhodách e-learningové výuky cizího jazyka. Největší nevýhodou je nemožnost rozvíjet na stejné úrovni všechny jazykové dovednosti – zatímco se studenti během on-line kurzu mohou docela dobře naučit porozumět mluvenému textu, číst a psát, nemají příležitost mluvit, procvičovat interakční modely a rozvíjet schopnost konverzace.

**Klíčová slova:** e-learning, Moodle, čeština jako cizí jazyk, čeština pro Poláky

**Abstract:** The article describes on-line course of Czech language for Poles taught at the University of Warsaw at the Institute of Western and Southern Slavic Studies. The course content is adapted for Polish students – grammar is presented on Polish background and all comments are in Polish. Written texts and listenings are more difficult than in traditional courses. The course takes place on Moodle platform and uses Moodle tools to present study material as well as quizzes and assignments. The article deals with advantages and disadvantages of foreign language e-learning. The biggest disadvantage is the impossibility of developing all language skills at the same level – student does not have an opportunity to speak and develop conversation skills.

**Keywords:** e-learning, Moodle, Czech as a foreign language, Czech for Poles

## 1. Úvod

On-line kurz češtiny pro Poláky vznikl na Ústavu západní a jižní slavistiky na Varšavské univerzitě v roce 2006. Jeho autory jsou Milena Hebal-Jeziarska, Anna Jakubowska, Agnieszka Janiec-Nitray, Elżbieta Kaczmarska a Robert Kulmiński. Účastníci kurzu končí výuku na úrovni A2 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. Kurz je primárně určen pro vysokoškolské studenty, vzhledem k tomu byla jeho doba stanovena na 120 vyučovacích hodin (2 semestry) (Bohemistyka 2008: 267).

## 2. Využití prostředí LMS Moodle

Learning Management System Moodle je modulové objektivě orientované dynamické vzdělávací prostředí, které umožňuje výuku prostřednictvím internetových on-line kurzů. Toto „přehledné uživatelské prostředí neklade zvláštní požadavky na počítačovou gramotnost studentů, k ovládnutí (...) postačí základní dovednosti s počítačem, protože student se při studiu pohybuje v prostředí libovolného internetového prohlížeče. (...) Pro běžného uživatele je to internetová stránka, kde se přihlašuje jménem a heslem a může studovat“ (Chmelarová 2006: 4). Výuka v prostředí Moodle spočívá v aktivní účasti studentů na zadaných úkolech. Každý týden se otevírá nový modul, v němž se nachází nové studijní materiály, cvičení apod. Celkem je 32 modulů (včetně modulů opakovacích). V průběhu každého týdne se musejí studenti seznámit s novou učební látkou, udělat všechny testy a úkoly a také se zúčastnit povinných diskusních fór. Po předem stanovené době se tyto aktivity zavírají – cvičení v uzavřeném modulu nejsou nadále dostupná. Díky tomu jsou studenti motivováni k pravidelné práci. Všechny učební materiály jsou však stále dostupné – studenti se mohou k nim kdykoliv vrátit.

## 3. Proč vznikl on-line kurz češtiny pro Poláky?

Ve výuce češtiny pro cizince chybí učebnice plně přizpůsobená očekáváním polských studentů. Autoři kurzu se rozhodli tuto mezeru vyplnit. Kurz je specifický těmito rysy:

- byla omezena prezentace gramatického materiálu, jenž je v obou jazycích stejný – v materiálech se objevuje informace, že určitý jev je stejný jako v polštině; většinou ji doprovází jen krátké cvičení. Proto studenti nedělají úlohy, které nejsou pro výuku podstatné, a mohou se soustředit na věci pro ně obtížnější a důležitější;
- byla zvýšena obtížnost textů a poslechů. Poláci nemají zpravidla větší problémy s porozuměním češtině, a proto část textů a poslechů v on-line kurzu je obtížnější než v běžných učebnicích na úrovni A1 nebo A2. Díky tomu se studenti mohou rychleji seznámit s „živým“ jazykem;
- učební materiály jsou připraveny tak, aby zdůrazňovaly podobnosti a rozdíly v polštině a češtině. Takto studenti získávají lepší orientaci v cizím jazyce, uvědomují si, jaké chyby mohou udělat, a procvičují si



všechny jevy právě tak, aby tyto chyby nedělali. Kromě toho všechny materiály mají komentáře v polštině, díky čemuž jsou studenti schopni učit se sami a nemají problém s osvojováním nové látky.

On-line kurz vznikl také proto, aby vyhověl požadavkům studentů, kteří si přáli studovat cizí jazyk netradičním způsobem, v libovolném čase a na libovolném místě. Nezávislost studia na prostoru a čase se stala jedním z hlavních důvodů, proč se v posledních letech do kurzu hlásí tolik studentů.

#### 4. Prezentace učiva

Prostředí LMS Moodle nabízí několik způsobů prezentace nového učiva. V kurzu češtiny je nová látka prezentována nejčastěji pomocí níže uvedených nástrojů:

- kniha - je to aplikace Moodle, jež umožňuje vkládat do kurzu studijní materiál. Materiál takto vytvořený je graficky přehledný a lze ho lehce najít v kolonce *Aktivita* v úvodní části kurzu;
- webová stránka - v prostředí Moodle ji lze vytvořit pomocí vestavěného HTML editoru;
- materiály vytvořené pomocí externích editorů: soubory PDF, audio prezentace, fotografie, odkazy na webové stránky.

Studijní materiály prezentované během kurzu jsou pro studenty dostupné od otevření až do konce školního roku. Díky tomu má každý účastník přístup k nové látce, kdykoli potřebuje. Kromě toho si může stáhnout většinu materiálů na svůj počítač, vytisknout si je nebo přehrát na mp3 přehrávač a pak číst či poslouchat pokaždé, když bude mít čas nebo chuť.

Díky odkazům na webové stránky si studenti nejen rozšiřují slovní zásobu. Cvičení se často opírají o skutečné informace, a proto se studenti cítí součástí českého světa. Webové stránky se využívají zejména v těchto oblastech: cestování (Dopravní podnik hlavního města Prahy, České dráhy apod.), počasí (odkazy na předpovědi počasí v České televizi nebo v rozhlase), nakupování (on-line obchody, seznámení se s českými značkami a aktuálními cenami), restaurace (webové stránky hospod, kaváren a restaurací, seznámení se s českým jídlem), volný čas (Česká televize, rozhlasové stanice, nejznámější televizní programy a seriály) atd. Studenti jsou také vybízeni ke sle-

dování jiných webových stránek dle vlastních zájmů, což je pro ně velkou výzvou a zároveň i příležitostí seznámit ostatní účastníky se svými zálibami a koníčky v českém jazyce. Zejména na začátku výuky to přináší studentům silnou motivaci a povzbuzuje je to k dalšímu studiu.

Protože je kurz určen pro Poláky, je většina lexikálního materiálu prezentována spolu s polskými překlady (s přihlédnutím k tzv. falešným přátelům) a novou gramatickou látku doprovází polský komentář. V praxi to vypadá tak, že např. každý gramatický pád je prezentován zvláště v tabulce, pod níž se nacházejí ikonograficky označené informace o jevech, ve kterých Poláci nejčastěji chybují (poznámka *pozor*), o jevech shodných v polštině a češtině (poznámka *dobrá informace*) a o jevech, které jsou nějak spojeny s tématem, avšak nejsou příliš důležité, i když mohou být pro studenty zajímavé (poznámka *zajímavost*).

## 5. Nástroje Moodle pro zkoušení studentů

System Moodle nabízí několik nástrojů pro ověření, zda studenti pochopili danou problematiku. V kurzu češtiny se používají zejména tyto:

- testy typu: výběr z více možností, „true/false“, krátká odpověď, přiřazování, popis, doplňovací úloha. Každý pokus je automaticky obodován. Největší nevýhodou testů, v nichž musí student sám něco napsat, je, že pokud udělá ve větě překlep či dokonce dvojitou mezeru, systém bude považovat celou větu za nesprávnou. U odpovědi hraje velkou roli přesnost. Je to pro účastníky kurzu frustrující a stává se, že úkol vzdávají. Pro ty, kteří mají silnou motivaci, se tato nevýhoda může však stát výhodou. Díky faktu, že se každá nejmenší chyba musí opravit, studenti si mohou dobře zapamatovat pravopis nebo správnou gramatickou formu. Pro Poláky je v této úloze důležité to, že se od začátku výuky učí pamatovat na diakritická znaménka, což je při výuce češtiny poměrně velký problém. Systém umožňuje neomezený počet pokusů na řešení testu.
- úkoly - představují možnost zadání úlohy studentům tak, aby mohli odevzdat práce ve zvláštních souborech. V kurzu češtiny pro cizince se objevují hlavně dva typy úkolů: esej a audiální nahrávka (na začátku je to pouze čtení slov a vět - k procvičení výslovnosti, potom také krátká povídání na jednoduchá témata). Eсей je opravován a hodnocen učitelem stejně jako během tradičního vy-

učování. Pokud ale studenti zasílají zvukové soubory, zpětnou vazbu dostávají pomocí písemného komentáře. Takový postup není přirozený, chybí interakce, prakticky není možné vytvořit jakoukoliv konverzaci. Studenti také nemají možnost uslyšet nahrávky ostatních účastníků kurzu.

- fóra – je to určitá forma diskuze. Vždycky je dáno konkrétní téma, k němuž se musí student vyjádřit. Každý příspěvek je opraven učitelem nebo se chyby podškrtavají a konečnou známku student obdrží, až když vše opraví. Tento způsob zkoušení se těší oblibě studentů, protože takto vidí chyby svých kolegů, často i sami mohou opravovat příspěvky ostatních. Inspirativní také je, že každý text na fóru může být doplněn fotografií nebo jakoukoliv jinou přílohou.

## 6. Kontakt studenta s učitelem

I když kurz probíhá on-line, neznamená to, že studenti nejsou v kontaktu s učitelem. Učitel on-line kurzu musí být nejen flexibilní a empatický, ale také by měl studenty průběžně motivovat, připomínat jim jejich cíle a hlavně rychle reagovat (Holínská 2008: 107). Proto všechny formy kontaktu s učitelem hrají podstatnou roli. Ke kontaktu s učitelem v kurzu češtiny především slouží tyto nástroje:

- fórum – pro kontakt s učitelem je koncipováno jako informativní nástěnka (studenti mohou jenom číst, nesmí přispívat) nebo jako místo pro výměnu myšlenek (sdělování informací o kulturních akcích spojených s českou kulturou, doporučování knížek, hudby apod.) či pro řešení problémů (vysvětlování úkolů a jiných otázek);
- rozhovor – kontakt s učitelem je vždy osobní, tzn. že obsah rozhovoru vidí pouze osoby, kterých se to týká. Takový způsob komunikace je důležitý proto, aby se studenti mohli ptát i na podrobnosti – na své chyby v testech, na to, jestli dobře rozuměli úkolům apod. Díky této formě komunikace se studenti cítí důležití a vědí, že nejsou se svými problémy sami, i když se s učitelem osobně nesetkávají;
- chat – vyžaduje synchronní komunikaci v reálném čase, proto se netěší oblibě studentů. Nezávislost studia na prostoru a čase je pro účastníky nejdůležitější, a proto chat není v kurzu češtiny hlavní formou komunikace.

## 7. Možnosti a omezení on-line kurzu češtiny

Kurz češtiny pro Poláky probíhá výhradně on-line, účastníci pracují ve výukovém prostředí Moodle prostřednictvím internetu. Protože studenti pracují pouze s počítačem připojeným k internetu, často chybí kontakt s učitelem a ostatními účastníky kurzu. Největším problémem on-line kurzů cizích jazyků je problém s dovedností mluvení, neboť nelze dobře procvičovat interakční modely a rozvíjet schopnost konverzace. Řešením by mohlo být zavedení vzdělávacího programu, jenž by využíval kombinaci dvou výukových metod (tzv. blended learning): e-learningu a standardní výuky. Takový typ kurzu praktického jazyka se však zatím neplánuje. Ze zkušeností lektorů totiž vyplývá, že studenti, kteří ukončili on-line kurz češtiny pro začátečnický, potřebují během další výuky poměrně málo času na to, aby dosáhli v kompetenci mluvení stejné úrovně, jakou mají ti, kteří studovali češtinu tradičním způsobem.

Výhody a nevýhody on-line výuky hodnotí studenti také v dotazníku, který vyplňují anonymně v posledním týdnu výuky. Jako největší výhodu uvádějí studenti časovou a prostorovou flexibilitu a pohodlnost – studenti si volí dobu a místo studia podle svých individuálních potřeb. Díky tomu nemusí přerušovat výuku ani během zahraničních stáží, výletů, v období svátků a školních prázdnin a také když jsou nemocní a zůstávají doma. Studenti oceňují i to, že všechny studijní materiály jsou snadno dostupné a že jsou přístupné z každého počítače připojeného k internetu. Zároveň pozitivně hodnotí možnost každodenní komunikace s učitelem. Právě „efektivní komunikace je jedním z faktorů, který výrazně napomáhá k individualizaci výuky, pozitivně ovlivňuje vztah mezi učitelem a studentem a následně i postoj studenta k vyučovanému předmětu“ (Egerová 2008: 50).

Přizpůsobení kurzu očekáváním polských studentů usnadňuje výuku a osvojování materiálu. Účastníci kurzu češtiny se mohou učit sami, protože všechny problémy se vysvětlují v polském jazyce a na pozadí polštiny, zatímco větší obtížnost textů psaných a mluvených obsažených v kurzu je motivuje k náročnější práci a zabraňuje vytvoření chybného dojmu, že čeština je jazyk, kterému se Poláci nemusejí učit, protože (a to zejména na nižších úrovních) textům a poslechům docela dobře rozumí. Další motivací je zavírání testů a úkolů po sedmi dnech. Povzbuzuje to studenty k pravidelné práci, která je ve výuce cizího jazyka neocenitelná.

On-line kurz češtiny pro Poláky byl prvním kurzem cizího jazyka v nabídce Varšavské univerzity založeným výhradně na e-learningu a z tohoto

důvodu musel čelit zcela novým problémům a výzvám. Ukázal se však jako vhodný nástroj pro výuku cizího jazyka. Moderní technologie umožňují zpestření studia, ale mají zřejmě i určité nevýhody. Největším problémem je obtížnost rozvíjení komunikačních dovedností v mluveném projevu. Výše zmíněné výhody studia on-line jsou však pro studenty natolik důležité, že už po několik let se kurz těší oblibě a zájmu.

## Bibliografie

- Egerová, Dana (2008): Integrace e-learningu do prezenční formy výuky, in: *Klady a zápor-y e-learningu na menších vysokých školách, ale nejen na nich. Sborník příspěvků konference*. Praha, s. 47–52, dostupný na [www.svses.cz/projekty/konference/e\\_learn/sbornik\\_%203153.pdf](http://www.svses.cz/projekty/konference/e_learn/sbornik_%203153.pdf).
- Holínská, Eva (2008): Klady a zápor-y e-learningu Základů účetnictví na SVŠES, in: *Klady a zápor-y e-learningu na menších vysokých školách, ale nejen na nich. Sborník příspěvků konference*. Praha, s. 119–124, dostupný na [www.svses.cz/projekty/konference/e\\_learn/sbornik\\_%203153.pdf](http://www.svses.cz/projekty/konference/e_learn/sbornik_%203153.pdf).
- Chmelařová, Magdalena (2006): *Manuál moodle*. Opava, dostupný na [http://ctc.vsb.cz/ictk/ict\\_ve\\_vyuce/zavadeni\\_ict\\_do\\_vyuky/uplne\\_materialy\\_k\\_seminarum/6s\\_vystupy\\_interakt\\_tabule\\_moodle/vse\\_o\\_moodle/manual\\_moodle.pdf](http://ctc.vsb.cz/ictk/ict_ve_vyuce/zavadeni_ict_do_vyuky/uplne_materialy_k_seminarum/6s_vystupy_interakt_tabule_moodle/vse_o_moodle/manual_moodle.pdf).
- Studia bohemistyczne w Uniwersytecie Warszawskim, *Bohemistyka*, 1–4, 2008, s. 465–469.

# Teorie mezijazyka a její význam pro výuku druhého jazyka

KATEŘINA ROMAŠEVSKÁ

**Abstrakt:** Příspěvek se zabývá teorií mezijazyka, která v české lingvodidaktice v posledních letech znovu ožívá. Pozornost je věnována vzniku mezijazyka a některým specifickým rysům, které v jeho systému nacházíme; zejména strategiím transferu, simplifikaci, generalizaci a fosilizovatelným lingvistickým fenoménům. Článek zdůrazňuje přínos koncepce mezijazyka pro výuku L2 a popisuje, jak se pod vlivem této teorie mění pohled na celkový průběh jazykové akvizice. V textu jsou rovněž vymezena různá pojetí bilingvismu a interference jakožto jevů, které úzce souvisejí s teorií mezijazyka.

**Clíčová slova:** mezijazyk, bilingvismus, interference, fosilizovatelný lingvistický fenomén, strategie

**Abstract:** The article deals with the theory of interlanguage, which has in the past several years come back into focus in the Czech linguodidactics. It addresses the development of interlanguage and some of its specific features which we come across in its system – especially the strategies of transfer, simplification, generalization and fossilized linguistic phenomena. The article emphasizes the contribution of the concept of interlanguage in teaching L2 and describes the way the theory influences a change of perspective on the overall process of language acquisition. The text also defines different conceptions of bilingualism and interference, as phenomena closely related to the theory of interlanguage.

**Keywords:** interlanguage, bilingualism, interference, fossilized linguistic phenomenon, strategy

Už delší dobu si kladu otázku, zda teorie osvojování jazyka, učení se jazyku a jazykového vyučování mají význam pro ty, kdo se denně věnují praktické výuce. Představuje-li teorie významný zdroj poznání, ze kterého učitelé v praxi vycházejí, nebo se řídí spíše intuicí a spoléhají na vlastní úsudek?

V odborné literatuře se obvykle rozlišují čtyři faktory, které ovlivňují učitelovo jednání při jazykovém vyučování. Jde zejména o tradici, autoritu, intuitivní náhled a v neposlední řadě i o teoretické poznání, které s vyučovací praxí souvisí nepřímo (Šebesta 2005: 16). Tradice má podle Šebesty na výukový proces výrazný vliv, neboť z ní učitel přejímá určité postupy, hodnocení, postoje a názory. Autorita rovněž určuje průběh a charakter výuky, učitel se přidrzuje zvoleného modelu vyučování, který je mu doporučován

nebo předepisován např. ředitelem, osnovami, učebnicí apod. Obdobně relevantní pro výuku je i učitelova intuice, kterou se pedagog v praxi řídí. Využívá osvědčené postupy na zvládnání náročných a obtížných situací (často ovšem bez hlubšího povědomí o tom, proč zvolená technika funguje), které volí na základě svých zkušeností a pocitů. Všechny tyto uvedené faktory jsou nepochybně důležité, ale přesto nedávají učiteli dostatečná vysvětlení a odpovědi na mnohé otázky spojené s jazykovým vyučováním. Právě z tohoto důvodu by měl být kladen důraz na teoretické poznání, které „neposkytuje učiteli hotové recepty, nýbrž pojmy a teorie, nástroje a techniky k racionální analýze a posouzení vyučovacího procesu, k jeho plánování, přípravě a řízení, k hodnocení dosahovaných výsledků apod.“ (Šebesta 2005: 16). Zkušenosti ovšem ukazují, že mnozí učitelé často ustrnou ve vývoji, nepřijímají nové poznatky a používají především intuitivní postupy.

S tímto přístupem ve výuce rozhodně nemůžeme vystačit, protože jako učitelé cizího jazyka potřebujeme teoretické vysvětlení toho, co v praxi děláme, potřebujeme základ, o který se můžeme opřít. Pokud chceme dělat svou práci profesionálně a dobře, je třeba se neustále vzdělávat, hledat a o nových teoretických podnětech přemýšlet, jinak, jak říká Davies, jsme „uvěznění v minulosti“, popř. „vydání na milost novým trendům v metodologii a ve výrobě výukových materiálů“ (Davies 1989: 448).

V tomto příspěvku bych se chtěla zabývat teorií mezijazyka, která rozhodně není „novým trendem“ v lingvistice. Pojem mezijazyk byl poprvé zaveden Selinkerem v roce 1972 a mnozí badatelé se v posledních 40 letech ve svých výzkumech této problematice věnují. K tomu, abych se vrátila k otázce mezijazyka znovu úplně od základu, mě vedlo zjištění, že učitelé češtiny jako cizího jazyka s tímto pojmem příliš nepracují. Mají často velmi vágní představu o teorii mezijazyka obecně a o jejím uplatnění a přínosu pro výuku druhého jazyka. Cílem tohoto příspěvku je proto přiblížit danou problematiku v obecně srozumitelné podobě a poukázat na její význam a dopad na proces učení se cizímu jazyku.

Mezijazyk je v odborné literatuře vymezován jako jazyk studenta<sup>1</sup> (learner language). Jak se tvoří, které typické prvky v jeho systému nacházíme

1 Zde může vyvstat otázka, zda-li je správné tento jev nazývat pojmem jazyk. Má tedy každý student svůj vlastní jazyk? Davies přirovnává mezijazyk k jazyku dítěte a vymezuje ho jako útvar systematický do stejné míry jako první jazyk dítěte. Svoje stanovisko podporuje tím, že při učení se mateřštině děti tento proces akvizice prvního jazyka částečně kontrolují a přirozeně se dopouštějí chyb. Nikdo pak nepopírá, že děti mají svůj vlastní jazyk. Podobně je tomu tak v případě studentů L2 (Davies 1989: 460).

a jak s teorií mezijazyka souvisí další jevy, neméně významné pro výuku L2, jako je jazykový kontakt, bilingvismus a interference, to se pokusíme v tomto článku vyjasnit.

Při studiu cizího jazyka ve vědomí mluvčího dochází k různým mentálním procesům, které zodpovídají za zpracování, třídění a ukládání nového materiálu. Nelze definovat ani objektivně zjistit, co přesně se v lidské mysli v průběhu osvojování jazyka odehrává. Jsme odkázáni hlavně na výpovědi mluvčích, na pozorování jejich jazykového i nejazykového chování, které jsme schopni podrobit analýze a vyvodit z něho závěry aspoň zčásti vysvětlující proces osvojování cizího jazyka.

Výsledky výzkumů procesu osvojování jazyka jsou ovšem často nejednoznačné, mezi pozorováními různých autorů se objevují velké nesrovnalosti, a proto je velmi obtížné vytvořit ucelený přehled o stavu poznání v této oblasti (viz např. Krashen 1973<sup>2</sup>; Lenneberg 1967<sup>3</sup> aj.). Jediné, co můžeme tvrdit s jistotou, je, že studium cizího jazyka vede bezprostředně ke kontaktu mateřského a cílového jazyka. Co to vlastně znamená, když jsou dva jazyky v kontaktu? A jaké důsledky tento kontakt má? Tyto a další otázky si nastíjíme v obecných souvislostech a na konkrétních případech níže.

## K pojmu bilingvismus

Je známo a je na to mnoho důkazů, že jazykový kontakt vede ke vzniku bilingvismu. Obecně jsou rozlišovány dva typy dvojazyčnosti (a) společenská a (b) individuální. O společenském bilingvismu hovoříme tehdy, kdy se v určitém společenství lidí mluví dvěma nebo více jazyky. V tomto případě mohou být jeho členové buď úplně bilingvní, nebo dosáhnout pouze určitého stupně bilingvismu (Appel – Muysken 2005: 13–14). Pokud jde o typ (b), je již z názvu poměrně jasné, koho se tento typ dvojazyčnosti týká. Ovšem určit, zda se jedná o bilingvního jedince nebo ne, není zdaleka tak jednoduché. Lze-li, například, považovat mluvčího dokonale ovládajícího oba jazyky a mluvčího, jenž si osvojil pouze základy druhého jazyka, rovněž za bilingvního jedince? Do jaké míry by měl student ovládat dva jazyky, aby mohl být pokládán za bilingvního? A proč vůbec je otázka bilingvismu pro výuku druhého jazyka důležitá?

- 2 Krashen, S. D. (1973): Lateralization, language learning, and the critical period: Some new evidence. *Language Learning* 23, 63–74.
- 3 Lenneberg, E. (1967): *Biological foundations of language*. New York.



Při úvahách na toto téma se často zapomíná, že jedním z primárních cílů cizojazyčného vyučování je formování u studentů určitého typu bilingvismu (Ljeontjev 1986: 25). Jako učitelé bychom proto v tomto směru měli mít naprosto jasnou představu. Ačkoliv s pojmem bilingvismus běžně pracujeme v každodenní výukové praxi, jeho definice v odborné literatuře není jednoznačně vymezena a bývá mnohdy ztožňována pouze s dvojjazyčností v úzkém slova smyslu, tj. „aktivním užíváním dvou jazyků na úrovni jazyka mateřského“ (*Nový akademický slovník cizích slov* 2005). Tak za bilingvního jedince je často pokládán mluvčí, který zvládl oba jazyky v plné šíři a je schopen je střídavě užívat v závislosti na situaci (Bloomfield 1933: 56, podle Appel – Muysken 2005: 2). Další extrém představuje pojetí Macnamara (1969, podle Appel – Muysken 2005: 2–3), který navrhuje za bilingvního jedince pokládat mluvčího, jenž by v L2 ovládal aspoň jednu ze čtyř jazykových dovedností, tzn. mluvení, poslech, psaní nebo čtení. Podle našeho názoru bilingvního jedince nejpřesněji vymezuje Kasparova (1986: 5), která v souladu s definicí Weinreicha považuje jednoduchou verbální komunikaci v cizím jazyce srozumitelnou pro obě strany za bilingvální a mluvčí za bilingvní jedince. V rámci této definice se můžou mluvčí značně lišit ve svých skutečných jazykových dovednostech, ovšem již samotný fakt, že dotyční jsou schopni komunikace v cizím jazyce, je výrazně odlišuje od jedinců hovořících pouze jedním jazykem.

Pokud jde o typologii bilingvismu, obecně jsou rozlišovány tři typy dvojjazyčnosti – koordinační, korelační a subordinační<sup>4</sup> (Weinreich 1970: 9–10). O bilingvismu koordinačním hovoříme tehdy, kdy ve vědomí mluvčího koexistují dva na sobě nezávislé, autonomní a navzájem nepůsobící systémy. Při bilingvismu korelačním jsou dva jazykové systémy kombinovány podle komunikační situace, ale koordinovány z hlediska vyjádření a v případě bilingvismu subordinačního je jeden jazyk (většinou cizí) podrízen druhému (většinou mateřskému). Pro výuku druhého jazyka je nejpodstatnější bilingvismus subordinační, který vzniká zejména při učení se jazyku v dospělosti, především v rámci školské výuky. Celkové pochopení tohoto typu bilingvismu by mohlo poskytnout odpovědi na mnohé otázky související s výukou a osvojováním cizího jazyka v dospělém věku.

4 Subordinační bilingvismus bývá v odborné literatuře nazýván též „třídní“ bilingvismus.

## Mezijazyk<sup>5</sup>

V důsledku vzájemného působení jazykových systémů může dojít ke třem možným typům změn, které Weinreich (1970) označuje jako (a) jazykovou substituci, kdy je jeden jazyk nahrazen druhým (tento proces nazývá „jazykový posun“), (b) duplicitu, kdy dochází k automatickému střídavému užití jednoho a druhého jazyka (uvedený proces nazývá „přepínání kódů“) nebo (c) vznik nového jazykového systému/mezijazyka („splnutí“) (Weinreich 1999 podle Rogoznaja 2003: 18).

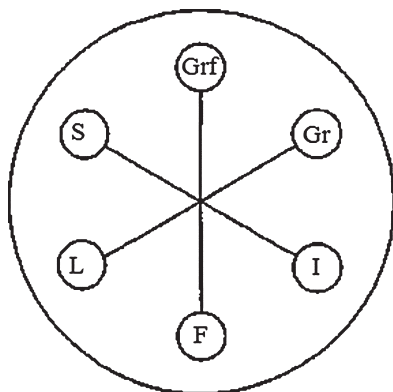
Uvedené procesy ve své podstatě odpovídají typům bilingvismu. To, který se nakonec rozvine, záleží z velké části na způsobu, jímž byl druhý jazyk osvojen (Ščerba 1958: 52). Pokud se jedná o osvojování jazyka v dospělém věku nebo přesněji o učení se jazyku ve škole, má se na mysli bilingvismus subordinanční, v důsledku kterého vzniká mezijazyk. V určité fázi během tohoto procesu dochází k jakémusi „splnutí“ systémů mateřského a cílového jazyka. Toto „splnutí“ podle slov Rogozné nelze chápat doslova, protože dané systémy se úplně nespojí, dojde ke sloučení pouze jejich částí. Rogoznaja přirovnává tento proces k buněčnému dělení, kdy vzniknou dceřinné buňky nesoucí shodné informace (Rogoznaja 2005: 18).

Weinreich rovněž konstatuje, že první jazyk výrazně ovlivňuje akvizici druhého jazyka. Cizojazyčné prvky působí na subsystémy jazyka mateřského, zejména na subsystém fonetický, z velké části morfologický, syntaktický a rovněž na některé oblasti lexikonu. Následkem těchto vlivů dochází k reorganizaci vzorců umístěných v subsystémech mateřského jazyka (Weinreich 1979: 1). Schématicky to může vypadat následovně. Podle klasického pojetí jazyka si jazykový systém představujeme jako velký kruh, ve kterém jsou menší kruhy označující binární vztahy mezi jazykovými roviny, tzn. grafika – fonetika, gramatika – lexikum a syntax – prozodie (viz schéma č. 1).

Při učení se druhému jazyku se do každé jazykové roviny systému dostává nová informace, hranice jazykových rovin se posouvají, rozšiřují a vznikají jakési nové „jazykové buňky“, které fungují souběžně s již existujícími. Dochází proto ke střídavému užívání obou jazyků, jak je to znázorněno na dalším schématu (srov. Ščerba 1958: 48). Tento model ja-

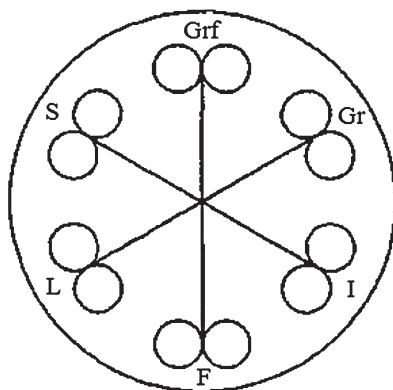
5 Termín mezijazyk (popř. třetí systém; v anglické literatuře „interlanguage“) byl poprvé použit Selinkerem (1979). Nemser (1971) ho nazýval přibližný systém (approximative system), Corder (1971) charakteristický dialekt (idiosyncratic dialects) a přechodný systém (transitional system) (viz blíže Davies 1989: 460).

6 Schémata 1, 2, 3 (viz. níže) jsou převzata z práce Rogozné (2003), upravila K.R.



**Schéma č. 1:** Model jazykového systému<sup>6</sup>

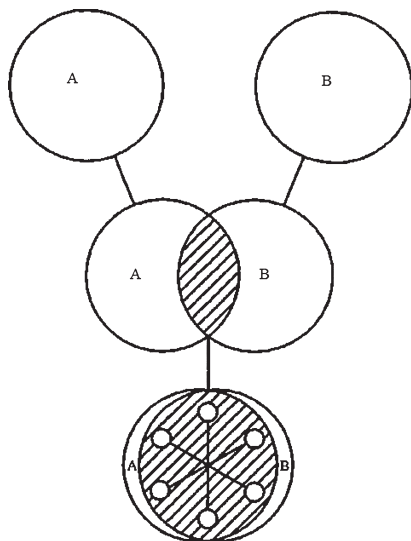
Velký kruh – jazykový systém, malé kruhy – binární vztahy mezi jazykovými rovinami: grafika – fonetika; gramatika – lexikum; syntax – prozodie



**Schéma č. 2:** Bilingvální model jazyka

zykového systému se tvoří na základě mateřštiny v důsledku korelačního bilingvismu a je v odborné literatuře nazýván pojmem zavedeným Ščerbou „jazyk s dvěma termíny“.

Rovněž jako předchozí typy vychází systém mezijazyka ze základů mateřštiny. Přijímá prvky jazyka osvojovaného, a tím posouvá, rozšiřuje hranice původního systému (Rogoznaja 2003: 17).



**Schéma č. 3:** Model mezijazyka, kde A – mateřský jazyk, B – osvojovaný/cizí jazyk; vyšrafované pole – mezijazyk, malé kruhy – binární vztahy mezi jazykovými rovinami.

Oboustranný jazykový kontakt, jak je vidět na schématu č. 3, za výše uvedených podmínek způsobuje situaci, kdy ve vědomí bilingvního jedince dochází k prolnutí/propojení systémů mateřštiny a cílového jazyka a ke vzniku nového systému, který se od původního a osvojovaného jazyka liší. Ve chvíli, kdy mluvčí začne používat v komunikaci cílový jazyk (B), který ještě zcela neovládá, vytvoří se mezijazyk, který bude zahrnovat všechny typy deformací, které mluvčí vysloví nebo napíše ve snaze napodobit osvojovaný jazyk. Veselý (1985) tento systém mezijazyka definuje jako „soubor chybně utvořených nebo chybně vyslovených (napsaných) jazykových prostředků, vznikající kontaminací příznaků mateřského a osvojovaného jazyka nebo kontaminací jevů v rámci cizího jazyka“ (Veselý 1985: 33).

Pokud se bude mluvčí nadále v cílovém jazyce (B) pravidelně zdokonalovat a dosáhne-li vysoké úrovně jeho znalosti, přejde subordinanční bilingvismus do jiného stadia a jazykové systémy mateřského a osvojovaného jazyka budou fungovat nezávisle na sobě. Znamená to, že je mluvčí bude moci střídavě užívat v závislosti na okolnostech podobně jako v případě korelačního bilingvismu. K jiné situaci může ovšem dojít tehdy, kdy jeden z jazyků přestane být sociálně výhodným a ke komunikaci ho mluvčí bude

používat jen zřídka nebo ho přestane používat vůbec. V tomto případě se stane jeden z jazyků dominantním, čili dojde k substituci, nahrazení jednoho jazykového systému jiným. Následkem tohoto procesu bude úplná nebo částečná ztráta podřazeného jazyka (srov. Rogoznaja 2003: 50).

## Některé rysy mezijazyka

Selinker (1972), který pojem mezijazyk použil první, ho pojímal jako verzi nebo varietu cílového jazyka, která je součástí implicitní jazykové znalosti nebo kompetence studenta učícího se druhý jazyk. Podle něj projde student v procesu učení řadou mezijazyků, než docílí vysoké úrovně znalosti L2. „Většina žáků nikdy nedosáhne tohoto stupně znalosti a zastaví se v nějakém stádiu, na cestě mezi oběma jazyky“ (Selinker 1972: 14). Ačkoliv nám to tak může připadat, mezijazyk není zvláštní druh jazyka někde mezi L1 a L2 pouze se strukturálními rysy obou jazyků, ale spíš přechodný systém, který vzniká v procesu učení se na základě strategií používaných studentem (Appel – Muysken 2005: 83). Při učení se L2, kdy se potkávají prvky mateřského jazyka s prvky jazyka osvojovaného, se student snaží s danou situací vypořádat. Hledá způsob, jak s těmito prvky zacházet, jak je využívat, a proto vytváří systém, ve kterém budou tyto složky/elementy spolupracovat. Na základě znalostí ze svého mateřského jazyka vyvíjí určité strategie, jejichž pomocí chce dosáhnout konkrétního cíle v L2.

V souvislosti s mezijazykem bývají nejčastěji zmiňovány strategie transferu, simplifikace a generalizace. Výzkumy věnované studiu mezijazyka prokázaly výskyt interference<sup>7</sup>, zejména na některých jeho vývojových stádiích. Studenti podle nich používají strategii transferu pouze tehdy, když se jejich mezijazyk stává komplexnější, tzn. když se jeho struktury začínají podobat strukturám v L2 (Appel – Muysken 2005: 87). Rovněž zajímavou otázkou spojenou s problematikou negativního transferu je míra interference. Někteří

7 Pojem interference v odborné literatuře bývá chápán nejednoznačně a užíván nejednotně. Weinreich (1970: 11) přirovnává jazykovou interferenci k písku přenášenému proudem, který se usazuje na dně jezera, a hovoří o dvou typech vlivů mezi L1 a L2, konkrétně o těžkostech/difficulties a interferenci. Těžkosti jsou podle něj problémy, kterým student čelí při učení se L2. Tak například bývá často obtížné naučit se určitou strukturu nebo jev kvůli odlišnosti jazyků, pokud podobný prvek v L1 neexistuje, proto např. rodilí mluvčí angličtiny považují za těžké jazyky, které mají pády apod. V tomto případě se nejedná o žádný transfer do L2, pouze o konstatování faktu, že je obtížné se ten který jev naučit. Zatímco interferenci rozumíme skutečně přenos určitých prvků a struktur z L1 a jejich užití v L2 (Appel – Muysken 2005: 84).

lidé přenášejí určité prvky a struktury z L1 do L2 ve větší míře než jiní. Zatím není známo, proč tomu tak je. Meisel (Meisel, podle Appel – Muysken 2005: 90) se pokouší tyto rozdíly vysvětlit socio-psychologickou teorií. Podle něj lidé, kteří pociťují silné spojení s komunitou, ze které pocházejí, a nemají pevné sociokulturní vazby na novou komunitu, přenášejí z L1 do L2 více. Ovšem tento předpoklad dodnes nebyl empiricky ověřen.

Mnoho prací zabývajících se zkoumáním L2 zmiňuje rovněž pojem simplifikace. Student L2 podle nich vytváří určité struktury ve svém mezijazyce, které jsou jednodušší než struktury v L2. Student jako by přehlížel některé jevy, protože ví, že mu rodilí mluvčí budou stejně rozumět. Příkladem může být vypouštění posesivního „s“ v angličtině. Vynechá-li student posesivní „s“, nemá obavy, že mu ostatní neporozumí, je to pro něj naopak jednodušší, protože nemusí pracovat s mnoha prvky současně. Během učení se jazyku student pozoruje, že některé jevy/elementy jsou důležitější než jiné. Méně závažné z nich dle svého uvážení často vypouští, redukuje.

Další strategií je strategie generalizace, která je specifickým druhem simplifikace. Myslí se tím redukce určitého počtu prvků. Například užití stejného pravidla v různých situacích, dokonce i tehdy, kdy by se nemělo aplikovat (Appel – Muysken 2005: 91).

Typickým rysem mezijazyka je rovněž výskyt jakýchsi jevů, které Selinker nazývá „fosilizovatelné lingvistické fenomény“, jež definuje jako „...lingvistické prvky, pravidla a subsystémy, které se mluvčí určitého mateřského jazyka budou snažit udržet ve svém mezijazyce a budou se je snažit převést i do cílového jazyka“ (Selinker 1972: 17). Na tento proces nemá vliv ani věk mluvčího, ani to, jak dlouho mu byl konkrétní jev vysvětlován, stejně tyto fosilizovatelné lingvistické fenomény bude převádět přes mezijazyk do jazyka cílového. Podle něj je nejdůležitější charakteristikou fosilizovatelných fenoménů jejich opakovanost, tzn., že se budou znovu a znovu objevovat v řeči a že se to v podstatě nedá změnit.

Není ovšem vždy možné jednoznačně určit, zda se jedná o fosilizovatelný prvek nebo ne, a to proto, že se tyto prvky v běžné promluvě nemusí objevit. Jejich výskyt je často vázán na situace, kdy se student snaží v cílovém jazyce soustředit na něco nového nebo na něco intelektuálně těžkého. V tu chvíli si neuvědomuje, že nějaký fosilizovatelný prvek používá, neboť se zaměřuje na obsah sdělení a ne na jeho formu. Výskyt fosilizovatelných struktur bývá rovněž spojován se změnou psychického stavu studenta, např. ve stresových situacích, když se hodně bojí, je nervózní, vzrušený a často i tehdy, když je uvolněný (tamtéž).

Ať už je důvod pro jejich výskyt jakýkoliv, zajímavé je, že se tyto fenomény vždy vztahují k mezijazyku. Nesouvisí ani s normou mateřského, ani cílového jazyka a chyba vždy nastává v mezijazyce. Selinker právem pokládá tyto fenomény za nejzajímavější jevy mezijazyka a navrhuje se jejich výskytem zabývat podrobněji.

Ve své studii rovněž uvádí (tamtéž: 18), že kompetence mezijazyka mohou být fosilizovány nejen u jednoho jedince, ale dokonce u celé skupiny mluvčích. Stává se to tehdy, když se konkrétní skupina mluvčích přestane učit cílový jazyk, zastaví se na určité úrovni a pak všichni jedinci v této skupině používají danou varietu zahrnující prvky mateřského a cílového jazyka a nové chybné jevy vzniklé v rámci mezijazyka v každodenní komunikaci. Pro tyto mluvčí je příznačné, že si většinou neuvědomují, jak dobře cílový jazyk ovládají. Vnímají druhý jazyk jinak než rodilí mluvčí a přizpůsobují ho svým komunikačním potřebám. Pokud ze strany rodilých mluvčích žádná reakce nepřijde a tento „kontaminovaný jazyk“ se bude nadále šířit, může dojít ke vzniku určitého etnolektu.

## **Přínos teorie mezijazyka pro výuku L2**

Pod vlivem teorie mezijazyka se mění perspektiva pohledu na výukový proces. Důraz se už neklade jenom na výsledek, nýbrž na proces učení se jazyku. Mění se především způsob, kterým by měl učitel zacházet s chybami studentů L2. Dříve všechno, co neodpovídalo normám druhého jazyka, bylo považováno za chybu (zejména zastánci behaviorismu pokládali chybu za „jev nežádoucí, defektní“ (viz Hrdlička 2009: 19)) a učitele v podstatě nezajímalo, proč se student na dané etapě této chyby dopustil. Konstatoval se pouze fakt, že žák neovládá L2 na určité úrovni. Během celého procesu učení nebyl jazyk studenta analyzován, v potaz byl brán pouze výsledek, který se srovnával s normou L2. Všechny výpovědi realizované studentem neodpovídající normě cílového jazyka se považovaly za chybu a nebylo důležité porozumět jejich podstatě. Jako zdroj chyb byla označována interference a v průběhu učení se jazyka na studenta L2 bylo nahlíženo jako na uživatele, který neovládá cílový jazyk v dostatečné míře.

Teorie mezijazyka přináší učiteli pohled z jiné perspektivy na celkový průběh jazykové akvizice. Důležitým se stává odhalení příčin výskytu chyb a uvědomění si procesu vývoje mezijazyka studenta L2. S chybou se nově pracuje „jako s fenoménem přirozeným, zákonitým, jako s nevyhnutelnou průvodní okolností procesu nabývání znalosti jazykového kódu“ (tamtéž).

Chyby, které pozorujeme v systému mezijazyka, může zapříčinit celá řada faktorů. Nejčastěji k jejich výskytu dochází proto, že si student v procesu učení se jazyku (v určitém jeho stadiu) vytváří nesprávné představy o jeho struktuře a fungování (tamtéž). Už výzkumy prováděné v rámci chybové analýzy prokázaly, že negativní transfer není vždy jediným původcem chyb, kterých se žáci L2 dopouštějí. Tak např. Dušková (1969 podle Appel – Muysken 2005: 84), která zjišťovala, jaké gramatické a lexikální chyby dělají čeští studenti (dospělí) v anglicky psaných projevech, konstatovala, že většina chyb nebyla výsledkem negativního transferu a jejich výskyt nebyl spojen s mateřským jazykem studenta. Výzkumy mezijazyka později potvrdily, že žáci k tomu, aby se naučili cizí jazyk, používají různé strategie, a nejenom strategie transferu, kdy se přenáší určité prvky nebo struktury z L1 do L2. Patří mezi ně např. strategie generalizace, simplifikace, analogie apod. Tak např. přílišná generalizace určitého pravidla, nevhodná analogie apod. často způsobují chyby, které se objevují v systému mezijazyka.

Důležité je rovněž uvědomění si toho, že chyby, kterých se studenti L2 dopouštějí, už nejsou náhodné, jelikož jsou výsledkem určitých strategií učení se. Jejich sledování poskytuje učitelůi zpětnou vazbu o pokroku studenta a o jeho vývoji v procesu učení se, protože podle slov Daviese (1989: 460) „mezijazyk je v každém stadiu svého vývoje systematický, neboť proces učení se jazyku vždycky má smysl a nikdy není libovolný“. Pochopení této skutečnosti by mimo jiné mohlo přispět k větší toleranci k chybám ze strany učitelů, kteří velmi často kladou důraz pouze na gramatiku a zbytečně opravují vývojové chyby studentů. Ty „dobré“ chyby, jež naznačují pokrok žáků, kteří určitými vývojovými fázemi musí projít.

To, jaké chyby se objeví v systému mezijazyka, záleží na mnoha faktorech. Jak jsme již uvedli výše, může to být negativní transfer, přílišná generalizace apod. a rovněž stres, únava, nevhodný výklad jazykového materiálu, nedostatečné procvičení probrané látky aj. (Hrdlička 2009: 19). Přestože každý žák má svůj vlastní mezijazyk, který se liší individuálně, mnohé jeho prvky jsou velké většině studentů se stejným prvním jazykem společné. V procesu učení se jazyku totiž vycházejí tito žáci ze stejného jazykového systému, který ovlivňuje/determinuje jejich řečovou činnost (tzn. ze společného mateřského jazyka), a obdobným způsobem se snaží napodobit stejný jazykový materiál (tzn. cílový jazyk) (Ščerba 1974: 30). Z tohoto důvodu je velmi podstatné při analýze jazykových chyb rozlišovat studenty podle jejich mateřského jazyka. Podobné chyby, které se objeví v systému mezijazyka určité skupiny žáků se stejným výcho-



zím jazykem, nazýváme typické jazykové chyby, jejich evidence a analýza na různých etapách učení se L2 pro výuku druhého jazyka je velmi podstatná. Na základě této typologie je možné mnohé chyby předvídat, vysvětlit příčinu jejich vzniku a předcházet jejich opětovnému výskytu (Hrdlička 2009: 19).

Při práci s mezijazykem studentů L2 se často setkáváme s fosilizovatelnými prvky a strukturami, které se žák snaží udržet ve svém mezijazyce a přenáší je do cílového jazyka. Pokud je již určitý jev fosilizován, podle slov Selinkera se s tím v podstatě nedá nic udělat. Student tuto chybu neopraví, tj. není schopen se jí zbavit, protože je fosilizována. Ovšem tady jde o to, jak se k těmto strukturám, které neodpovídají normě L2, učitel postaví. Může v podstatě zaujmout dvě stanoviska: A) bude v souladu s normou L2 tyto jevy pokládat za chyby a opravovat je. Zde pak vyvstává otázka, zda máme právo na tyto jevy nahlížet pouze jako na chyby, pokud jsou rozšířené v rámci jedné jazykové komunity (např. pokud se jedná o vznikající etnoлект, kupř. ruský etnoлект češtiny); B) nebo se bude snažit nějakým způsobem ovlivnit mezijazyk studenta a přiblížit ho cílovému jazyku. Právě toto druhé řešení nabízí teorie mezijazyka, která mění postoj učitele k jazykovému chování žáků během procesu učení se jazyku.

Chceme-li jako učitelé češtiny jako cizího jazyka zlepšit kvalitu výuky a hlavně výsledky svých studentů, musíme si uvědomit, jak probíhá proces osvojování cizího jazyka. Kategorizace bilingvismu a rozbor mezijazyka nepochybně přispějí k lepšímu pochopení této problematiky. Bylo by velmi žádoucí, aby učitelé češtiny jako cizího jazyka brali v úvahu výše vymezená pojetí bilingvismu a interference jakožto jevů, které úzce souvisejí s teorií mezijazyka, uvědomili si, co se za těmito jevy skrývá a jak jim mohou pomoci při jazykovém vyučování. Zároveň by bylo potřebné vypracovat kategorizaci jazykových chyb studentů se stejným mateřským jazykem, která by umožnila odhalit příčiny vzniku jazykových chyb a napomohla při volbě způsobu jejich nápravy.

## Bibliografie

- Appel, R. – Muysken P. (2005): *Language contact and bilingualism*. Amsterdam: University Press.
- Davies, A. (1989): Is International English an Interlanguage? In: *Teachers of English to Speaker of Other Languages, Inc. (TESOL) Quarterly*, Vol. 23, № 3 (Sep., 1989), s. 447–467.
- Holubová, V. a kol. (2005): *Nový akademický slovník cizích slov A–Ž*. Praha: Academia.
- Hrdlička, M. (2009): *Gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka. K prezentaci gramatiky českého jazyka v učebnicích češtiny pro cizince*. Praha: Karolinum.

- Kasparova, M. G. (1986): Psychologičeskije i sociolingvističeskije problemy bilingvizma v svjetje metodiky obučenija nerodnomu jazyku, in: *Sbornik naučnych trudov. Psychologie bilingvizma. Vypusk 260*. Moskva, s. 5-11.
- Ljeontjev, A. A. (1986): Psychologičeskije i sociolingvističeskije problemy bilingvizma v svjetje metodiky obučenija nerodnomu jazyku, in: *Sbornik naučnych trudov. Psychologie bilingvizma. Vypusk 260*. Moskva, s. 25-31.
- Rogoznaja, N. N. (2003): *Tipologija lingvističeskoj interferencii*. (Diser. práce)
- Selinker, L. (1987): Interlanguage, in: *Studies in descriptive linguistics*. Ed. Dietrich Nehls. Heidelberg: Groos, Vol. 17.
- Ščerba, L. V. (1958): O ponjatii smešenija jazykov, in: *Izbran. Raboty po jazykoznaniju i fonetike*. L., T. 1. s. 40-52.
- Ščerba, L. V. (1974): O trojakom aspekte jazykových javlenij i ob eksperimente v jazykoznaniji, in: *Jazykovaja sistema i rečevaja dejatelnost*. L., s. 24-39.
- Šebesta, K. (2005): *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum.
- Veselý, J. (1985): *Problematika vyučování ruštině jako blízce příbuznému jazyku*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Weinreich, U. (1970): *Languages in contact*. The Hague: Mouton.

# Nahrávání – nedoceněný pomocník při výuce češtiny pro cizince

JITKA VEROŇKOVÁ

**Abstrakt:** Pro všechny, kteří se učí česky, je důležité odpovídající zvládnutí zvukového plánu řeči jako jednoho ze základů úspěšné komunikace. V kurzech češtiny pro cizince se z audiovizuálních prostředků nejvíce pracuje s nahrávkami na CD, které jsou součástí učebnic. Zcela výjimečně však učitelé pracují s nahrávkami vlastního projevu studentů. Přitom pro zlepšení mluveného projevu je nahrávání studentů důležitou pomůckou. Nespornou výhodou je, že zvukový záznam si lze opakovaně přehrávat a je možné se k němu podle aktuálních potřeb později vracet. Nahrávání lze uplatnit při aktivitách zaměřených na přesnost i na plynulost. Pořizování zvukových záznamů umožňuje získat dostatečně podrobný a odpovídající obraz o zvukové stránce řeči studenta, přispívá k efektivitě při korektivních cvičeních a cvičeních na poslech a ke zlepšování komunikačních schopností a dá se využít také jako prostředek motivace. V příspěvku jsou vymezeny a podrobněji charakterizovány oblasti, ve kterých lze s nahrávkami během vyučování pracovat. Závěrečné poznámky se týkají technické stránky nahrávání a přehrávání zvukových záznamů a přinášejí ukázky možného zpracovávání nahrávek prostřednictvím počítačového programu CoolEdit.

**Klíčová slova:** čeština pro cizince, zvuková stránka jazyka, výslovnost, chyba, nahrávání

**Abstract:** For everybody studying the Czech language, it is important to achieve the phonetical level of speech with good effect, as one of the basis for successful communication. As audiovisual material, CD-recordings that are a part of textbooks are mainly used in the courses of Czech for foreigners. In comparison, teachers work with the recordings of the students' own speech very rarely, although these recordings can help improve their speech substantially. An unquestionable advantage of the recordings is the possibility to play them back more times and to archive them for future use. It is possible to use recordings not only during exercises focusing on accuracy, but also on fluency. They allow us to get sufficiently detailed and adequate picture of the phonetical level of students' speech, they contribute to the efficiency of pronunciation and listening exercises and to the improvement of the communicative abilities. It is possible to use them as a means of motivation. In the contribution the possibilities of using the recordings during teaching are qualified and characterized in detail. The final notes refer to the technical part of recording and replaying. The processing of speech recordings by means of CoolEdit software is illustrated.

**Keywords:** Czech for foreigners, phonetic aspects of language, pronunciation, error, recording

## 1. Úvod

Cizinci, kteří se učí česky, mají ke studiu češtiny nejrůznější motivaci.<sup>1</sup> Pro mnohé z nich je žádoucí co nejdříve úspěšně česky komunikovat v běžných situacích (srov. Hrdlička 2006: 9; Bulejčíková 2005: 119); ten, kdo se učí cizí jazyk, nejvíce usiluje o to, aby dovedl mluvit a rozuměl tomu, co slyší (Confortiová 2009: 11–12).<sup>2</sup> Komunikační přístup nabývá ve výuce stále zásadnější roli<sup>3</sup>, někteří autoři jsou zastánci rozvoje komunikačních dovedností již od samého počátku výuky, např. Bulejčíková (Bulejčíková 2005: 119–120).

Pro úspěšnou komunikaci je důležité náležitě si osvojit i zvukovou stránku řeči. Ti, kdo učí cizí jazyky, jistě potvrdí, jak demotivující je, když si komunikační partneři nerozumějí. Mnohá nedorozumění pramení právě z chyb ve zvukové rovině.<sup>4</sup>

Úspěšné zvládnutí zvukového plánu řeči je důležité pro všechny, kteří se učí česky; ať už se jedná o cizince-bohemisty, kteří studují češtinu na vysoké škole, krajaný nebo o cizince, kteří žijí v České republice<sup>5</sup> a navštěvují jazykové kurzy. A samozřejmě nemáme na mysli jen dospělé, ale i děti.<sup>6</sup>

Učitelé češtiny pro cizince správně zdůrazňují, že na zvukovou podobu řeči je třeba dbát hned od začátku studia. Je důležité se jí věnovat průběžně,

- 1 Tématem 3. čísla časopisu *Krajiny češtiny* je otázka *Proč se učím česky?*; odpovídali na ni zejména studenti vysokých škol v zahraničí a krajané (*Krajiny češtiny* 2, 2011, č. 3). M. Kuklová se zmiňuje o nárůstu počtu studentů bohemistiky na Institutu slavistiky ve Vídni po r. 1989 a jejich důvodech pro výběr češtiny (Kuklová 2006: 165). O motivaci ke studiu češtiny v programu Bohemicum Regensburg-Passau, kterého se účastní většinou studenti různých nefilologických oborů, píše J. Maidlová (Maidlová 2006: 171).
- 2 Podobně hovoří i Ždímalová; podle jejího zjištění si většina dospělých studentů (83 %) v kurzech angličtiny A1–A2 na ČVUT přeje co nejdříve mluvit (Ždímalová 2010: 135).
- 3 Srov. (Hrdlička 2005); podobně (Hánková 2010a: 33–35). Vznikají učebnice postavené na koncepci komunikativnosti, např. *Tschechisch kommunikativ* (Maidlová 2006).
- 4 Viz např. Judasová, 2005; k její studii podrobněji dále. Příklady nevhodných hláskových záměn v řeči cizinců uvádějí Vondráčková (2006: 176) nebo Hánková (2011: 117).
- 5 Počet cizinců s trvalými a dlouhodobými pobyty nad 90 dní v ČR se v r. 2007 přiblížil hranici 400 000 lidí, v letech 2008–2010 počty cizinců neklesly pod 425 000. Zdroj: [http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/kapitola/ciz\\_pocet\\_cizincu](http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/kapitola/ciz_pocet_cizincu), staženo 22. 6. 2012.
- 6 Podle novely školského zákona, platné od 1. ledna 2012, mají všechny děti cizinců (nejen občanů Evropské unie), kteří plní v ČR povinnou školní docházku, právo na bezplatné integrační jazykové kurzy. Podle sbírky zákonů č. 472/2011 (školský zákon) (§ 20 o vzdělávání cizinců). <http://www.msmt.cz/file/19743>, <http://www.msmt.cz/file/19446>, staženo 22. 6. 2012.

tak aby nedošlo k zafixování nesprávných návyků, které se později hůře odstraňují.<sup>7</sup>

Záměrně hovoříme o *zvukové podobě*, neboť není vhodné zjednodušovat zvukovou stránku řeči pouze na správnou výslovnost, tj. omezit se jen na hláskovou rovinu; neméně důležité je dbát na jevy souvislé řeči (slovní přízvuk, větnou melodii, frázování apod.).

## 2. Používání zvukových záznamů v kurzech češtiny pro cizince: současný stav

Učebnice jazyků, nejen češtiny pro cizince, jsou běžně doprovázeny zvukovými nahrávkami. Tyto nahrávky se používají zejména pro cvičení poslechu, jedné ze čtyř základních řečových dovedností. Rozšiřuje se využití videa při hodinách; učitelé např. pracují s českými filmy (viz Sovová 2009, Bulejčíková 2009, Kotková 2009, Casadei 2010), jsou představovány možnosti, jak využívat TV programy (viz Rubešová 2012), vznikají multimediální učební materiály.<sup>8, 9, 10</sup> Multimediální materiály vybízejí k dalším, i méně tradičním aktivitám<sup>11</sup>, a také umožňují nahrávání vlastního mluveného projevu, např. pro kontrolu výslovnosti kratších úseků.<sup>12</sup>

Ze zkušenosti však víme, že učitelé pracují s vlastními nahrávkami studentů, ať už pořízenými prostřednictvím některého z multimediálních programů nebo běžným nahráváním, zcela výjimečně. O nahrávání jako možném pomocném prostředku se nezmiňují ani manuály k učebnicím

7 Srov. např. (Confortiová 2009: 12; Vasiljev 2006: 146; Vondráčková 2006: 176). O návrhu audioorálního kurzu jako první fázi při výuce mluvčích s vietnamštinou jako mateřštinou hovoří Vlčková (Vlčková 2006: 160).

8 např. projekt *Linguafilm Czech Vol. 1* (Čekalová 2008); viz také recenze K. Vodičkové (Vodičková 2011).

9 L. Froulíková a M. Hrdlička – multimediální výukové DVD *République tchèque, découverte langue, culture*. 2009, viz recenze R. Vaculy (Vacula 2010).

10 Magda van Duijkeren-Hrabová představuje projekt na procvičování výslovnosti češtiny prostřednictvím internetu, který byl realizován na Amsterdamské univerzitě (van Duijkeren-Hrabová 2011).

11 Srov. např. možnost dabovat filmové postavy v rámci materiálu *Linguafilm Czech Vol. 1* (Čekalová 2008, 2010, 2011).

12 K DVD L. Froulíkové a M. Hrdličky (viz poznámka č. 9): „Další aktivitou je výslovnost. Ze záznamu lze spustit jednotlivá slova či celé věty týkající se tématu lekce. Samozřejmě je možnost nahrát sám sebe a zkontrolovat vlastní výslovnost poslechem“ (Vacula 2010: 69). O nahrávání v rámci internetového procvičování výslovnosti hovoří také van Duijkeren-Hrabová (van Duijkeren-Hrabová 2011).

nebo samostatné metodické materiály (srov. např. Andrášová 2007). Přitom pro zlepšení mluveného projevu, nejen z hlediska formy, je nahrávání studentů důležitou pomůckou (Hedbávná a kol. 2009, Romaševská 2011: 130). Dostupnost techniky a její úroveň dovoluje v současné době jednoduše a operativně i během vyučování nahrávky pořizovat a pracovat s nimi.<sup>13</sup>

V materiálech, které jsem měla k dispozici, se objevily pouze dva případy, ve kterých autoři uvedli, že při výuce pracují s nahrávkami svých studentů.<sup>14</sup> A. Kusák a I. Veselková vícekrát ve svém textu vyzdvihují roli nahrávání při výuce češtiny ve skupinách vietnamsky mluvících studentů (Kusák – Veselková 2007). K. Judasová (Judasová 2005: 54–55) popisuje, jak její studenti češtiny s ruštinou jako mateřštinou na vlastní kůži opakovaně poznali, že jejich řeč je pro rodilého mluvčího špatně srozumitelná. Přesvědčili se, že nesrozumitelnost nepramení z neochoty posluchače porozumět, ale příčinou je nesprávná zvuková realizace jejich projevu. Sami studenti poté přinesli na vyučování magnetofon s mikrofonom s prosbou o nahrávání a hodnocení své výslovnosti. Zajímavé je, že když jim dříve pedagožka práci se zvukovým záznamem vlastní řeči navrhovala, nebyla vyslyšena; studenti byli přesvědčeni, že je jejich výslovnost slušná a výtky pedagožky nejsou opodstatněné. Je pravděpodobné, že kdyby studenti slyšeli svůj projev z nahrávky dříve, vyvarovali by se pozdějších nepříjemných zkušeností.

### 3. Náměty na využití nahrávání při výuce

Využití zvukových záznamů pořizovaných během výuky je mnohem širší, než by se na první pohled zdálo. Zdaleka nejde jen o nahrávání v rámci drilových výslovnostních cvičení, tj. aktivity zaměřené na přesnost, ale nahrávání lze využít i při rozvoji dovedností zaměřených na plynulost.<sup>15</sup>

Vhodně zvolenými aktivitami pro nahrávání můžeme v souladu s cílem hodiny zapojit přímo tři ze čtyř základních řečových dovedností: mluvení

- 13 S vlastními nahrávkami studentů se běžně pracuje v kurzech, které vedou členové Fonetického ústavu FF UK v Praze pro studenty češtiny jako cizího jazyka Ústavu bohemistických studií FF UK a pro Letní školu slovanských studií.
- 14 Je možné, že nechuť nebo nezvyk pracovat se záznamem vlastního hlasu má obecnější důvod. Běžně pořizujeme fotografie, rozšiřuje se nahrávání na videokamery, ale málokdo si z rodinné sešlosti pořídí audiozáznam.
- 15 Na nutnost odlišovat při výuce cvičení zaměřená na přesnost a cvičení zaměřená na plynulost upozorňuje např. Háňková (Háňková 2010b: 51–52) a Ždímalová (Ždímalová 2010).

(samostatný projev i interakci), poslech a čtení, a tím zajistit, aby žádná z řečových dovedností nebyla výrazně nadřazována (srov. Hrdlička 2005: 18).

Rozsah a způsob využití nahrávání samozřejmě závisí na konkrétních podmínkách kurzu, jako je jeho časová dotace, počet a složení studentů, jejich věk, sociokulturní zázemí,<sup>16</sup> atmosféra ve skupině, technické vybavení učebny. Pořizování zvukových nahrávek je však v podstatě bez limitů: je vhodné u dětí i dospělých, pro kurzy individuální i skupinové, i pro různé úrovně pokročilosti.

Následující přehled uvádí tři základní oblasti, ve kterých lze nahrávání při výuce využít.

### 3.1 Motivační nahrávání

První způsob využití jsem zahrнула pod název motivační nahrávání. Jedná se o nahrávání, jehož cílem je odbourat prvotní negativní pocity z nahrávání jako takového. Často je u studentů nutné překonat obavu z neznámého, ale také jakousi nechuť nebo neochotu, ať už jsou příčiny jakékoli (viz např. výše popsaná zkušenost K. Judasové), student si dále musí vyknout na přítomnost diktafonu, mikrofonu apod.

Často je také nutné, aby studenti překonali zábrany k projevování se obecně,<sup>17</sup> zbavili se studu z vytváření nových hláskových zvuků a intonačních jevů. Setkáváme se s tím, že někteří mluvčí mají ostych vytvářet nové hláskové zvuky nebo používat intonaci, na kterou nejsou ze svého mateřského jazyka zvyklí.

Následující cvičení, či spíše hry, jsou oblíbené zejména u dětí. Jsou jednou z možností, jak děti zaujmout, udržet jejich pozornost a podnítit je ke spolupráci. Úspěch však mají tato cvičení i u dospělých. Také oni při poslechu nahrávky s napětím čekají na svůj „příspěvek“ a po možné počáteční nedůvěře a ostychu se rádi společně zasmějí. Podstatný je fakt, že mluvčí zde nevystupují tak úplně za sebe, a vlastně cokoli vytvoří je „správně“.

a) Nejprve můžeme vyzkoušet, co všechno se dá v daném prostoru nahrávat a jak to zní. Zvuky vytváříme pomocí jiných předmětů, jedná se tedy o technické zvuky, ruchy: otevření dveří, vrznutí židlí, cinknutí skleničky.

16 např. ve *Sborníku Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2003–2005* (ed. J. Rynďová a kol. 2005) je zveřejněno několik studií věnujících se sociokulturním aspektům ve výuce např. studentů z arabských zemí (K. Kantarová), u studentů japonských (M. Tírala), čínských (E. Janková, O. Kučera a P. Tulpíková) a korejských (M. Löwensteinová) nebo při výuce v multikulturních třídách (J. Buryánek, Z. Mašková). Ke zkušenosti s výukou vietnamských studentů srov. Vasiljev 2006, Vlčková 2006 a Kusák – Veselková 2007.

17 Viz také různé sociokulturní zázemí studentů (předchozí poznámka).

Tyto zvuky se dají později využít například pro zvýšení autenticity při nahrávání dialogu v restauraci.<sup>18</sup>

b) Dále můžeme vytvářet zvuky pomocí rukou a nohou, jako je tukaní, dupání, pleskání (podle uvážení můžeme samozřejmě přidat říkanku nebo písničku). Vhodně promyšlená cvičení nejsou samoúčelná, neboť je známé, že rytmus podporuje vlastní řečovou činnost.<sup>19</sup>

c) Nakonec zapojíme mluvidla a pomocí nich vytváříme neřečové zvuky, např. syčení, bzučení, mlaskání, pískání, napodobování zvuků zvířat, napodobování zvuku motorky, vlaku. Jedná se o průpravná artikulační cvičení, kterými si připravujeme půdu pro nácvik výslovnosti nových hlásek. Tato cvičení je vhodné provádět v součinnosti se cvičeními na rozvoj motoriky mluvidel.<sup>20</sup> Ze svého mateřského jazyka si totiž mluvčí přinášejí určitou artikulační bázi, kterou je třeba pro osvojovaný jazyk více či méně „přenasadit“; uvedená cvičení nám v tom mohou velmi pomoci.

### 3.2 Zacílení na vlastní zvukovou stránku řeči

Posloucháme-li projev mluvčího, utvoříme si určitou představu o zvukové stránce jeho řeči. Avšak ani v případech, kdy se soustředíme pouze na zvukovou stránku a nevšímáme si ostatních rovin, obvykle nedokážeme projev plynoucí v reálném čase komplexně zhodnotit. Všimneme si jednotlivostí, ale celkový dojem nám může uniknout, nebo naopak charakterizujeme jen hrubé obrysy zvukového projevu. Není to však dáno naší neschopností, ale vyplývá to z vlastností zvukového textu jako takového a ze způsobu lidského vnímání (srov. Palková 1994: 21–25).

Nahrávka projevu je v tomto směru velkým pomocníkem. Možnost opakovaně si zvukový záznam nebo jeho části přehrát nám dovoluje ohodnotit mluvní projev podle aktuálních potřeb. K nahrávce se také můžeme kdykoli později vrátit, např. pro účely zjištění pokroku studenta.

Následující okruhy, ve kterých je možné nahrávání využít, se týkají situací, kdy se zaměřujeme na přesnost.

18 P. Bulejčíková představuje návrh jedné vyučovací jednotky, jejímž tématem je restaurace. Závěrečnou aktivitou jsou vlastní dialogy studentů v restauraci (Bulejčíková 2005); pořízení nahrávky těchto vystoupení by bylo vhodným završením projektu. Viz také využití nahrávání v komunikačních aktivitách, kap. 3.3.

19 O vhodnosti tzv. multisenzorického přístupu ve výuce píše N. Gjurová (Gjurová 2011); ve studii uvádí i konkrétní cvičení.

20 Podrobnější přehled obou typů cvičení najdeme v logopedických příručkách (např. Klenková 2000: 55–64, Kutálková 2005: 194–196, Pokorná – Vránová 2007: 21–24).



### a) Celkový screening zvukové stránky mluvěcího

Tak jako se na začátku kurzu nebo při příchodu nového žáka provádějí vstupní testy na zjištění úrovně pro zařazení do odpovídajícího kurzu, je vhodné, aby si učitel provedl úvodní screening zvukové podoby řeči u studenta. Na základě takovéhoho screeningu může lépe zvolit přístup vhodný pro toho kterého studenta. Individuální přístup je přesně v souladu s jedním z rysů komunikační metody, kterým je adresnost (Hrdlička 2005: 19).

Jak už jsme uvedli výše, dostatečně podložený rozbor zvukové stránky není možné provést v reálném čase, je proto vhodné pořídit nahrávku projevu a tu v klidu analyzovat.

Pro takovouto „diagnostickou“ nahrávku je vhodné zkombinovat více typů textů (čtení, polospontánní projev – například mluvení o sobě a svých zájmech, interakci). Lépe se hodí nahrávat individuálně, aby měl mluvčí dostatek soukromí a aby bylo na nahrávání dostatek času a vše probíhalo beze spěchu a nervozity. Při individuálním nahrávání se také lépe omezí rušivé vlivy okolí, ať už hluk nebo projevy spolužáků. Dále se neztrácejí cenné minuty vyměřené výuce.

Čas a energie věnované vlastnímu nahrávání a následnému rozboru se určitě vyplatí a studenti práci učitele a užitečnost metody jistě ocení.

### b) Specifikace určitého zvukového jevu

Víme, že určitý výslovnostní jev působí studentovi potíže. Abychom mohli určit nejvhodnější způsob nápravy, je vhodné nedostatek lépe specifikovat. Můžeme se ptát, zda se v realizaci daného zvukového jevu neobjevuje nějaká tendence; chceme například zjistit, zda neexistuje okolí, ve kterém je výslovnost hlásky lepší. Vyvození nového zvuku hlásky prostřednictvím kombinace, ve které se daří danou hlásku vyslovit, je také jedním z logopedických postupů při nápravě řeči rodilých mluvčích (Vyštejn 1991: 61). Pokud si vezmeme hláskovou rovinu, mohou v řeči cizince nastat různé situace: žák a) vyslovuje hlásku, která nepatří do systému češtiny, i když umí vyslovit i správnou hlásku, b) nevysloví hlásku v určitém kontextu, ale jinde ano, c) neodliší dvě hlásky od sebe, d) vyslovuje hlásku „nečesky“, e) nevysloví určitou hlásku (podrobněji Hedbávná a kol: 2009). Dále si chceme např. ověřit, zda se určitý jev vyskytuje jen u čteného textu, může mít tedy spojitost například s grafickou stránkou, nebo se vyskytuje i u spontánního/polospontánního projevu. Důležité je také kvantitativní hledisko – jak často se určitý jev vyskytuje a do jaké míry je výslovnost nedostatečná.

Určité tendence či bližší specifikaci vysledujeme lépe, budeme-li mít k dispozici nahrávku, u které můžeme provést podrobnější analýzu.

Text si pro tyto účely vybíráme obvykle cíleně. Například pro analýzu chybně vyslovované souhlásky (l, palatální souhlásky apod.) můžeme využít logopedických textů, které uvádějí slovní příklady na výskyt dané hlásky v různých hláskových kombinacích a pozicích ve slově. Po pořízení nahrávky záznam posloucháme a zaznamenáváme si, ve kterých případech byla hláska v pořádku a ve kterých naopak. Snažíme se zjistit, existují-li některé pozice nebo kombinace, ve kterých je výslovnost lepší.

Můžeme také samozřejmě využít starších nahrávek, např. těch, které byly pořízeny v rámci aktivit zaměřených na plynulost.

### c) Korektivní cvičení a cvičení poslechu

Nahrávání v rámci nácviku správné výslovnosti je způsob, který je nasnadě, a pokud se nahrávání v rámci výuky používá, je to nejvíce v této situaci (viz také kap.2).

Náslech vzorové výslovnosti rodilého mluvčího a její nápodoba je základním postupem při nácviku správné výslovnosti. Podle technických možností mohou studenti sami svůj projev nahrávat a porovnávat ho se vzorovou výslovností rodilého mluvčího (Kusák - Veselková 2007, van Duijkeren-Hrabová 2011). Užitečným pomocníkem je nahrávání při procvičování jevů ze souvislé řeči. Zvukový záznam nám umožňuje snáze nedostatek demonstrovat a vysvětlit, neboť jevy ze souvislé řeči se pouze slovy hůře popisují.

V souvislosti s osvojováním jazyka a řeči (ať už mateřského nebo cizího) se hovoří o fonematickém slyšení, tj. schopnosti odlišovat sluchem zvuky, které mají v příslušném jazyce význam. Ne náhodou učitelé opakovaně zdůrazňují nutnost poslechnout nacvičovat (Vasiljev 2006: 146, Andrášová 2007: 81, Hedbávná a kol. 2009, Romaševská 2011). Pro to, aby měla korekce výslovnosti žádoucí efekt, je nezbytné, aby účastník byl schopen rozlišit dané zvuky sluchem. Je důležité zjistit, zda student rozdíl mezi danými hláskami slyší, zda je slyší i u sebe, nebo jen v cizí řeči. Z nahrávky vlastního projevu slyší student sebe sama jako cizího člověka, a to mu může pomoci lépe si zvukové rozdíly uvědomit.

### d) Rozbor nahrávek v průběhu vyučování

Je na učiteli, aby zvážil, jakým způsobem bude hodnocení zvukové stránky projevu provádět; zda s účastníkem kurzu projde kompletní rozbor, nebo

upozorní na vybrané jevy, zda bude hodnocení probíhat individuálně, ve větším soukromí, nebo skupinově. Výhodou práce ve skupině, zejména u pokročilejších studentů, může být to, že sami studenti často předávají své zkušenosti s nápravou a navzájem si pomáhají. Pokud to vztahy ve třídě dovolují, studenti si mohou nahrávky vyměnit a ohodnotit projev jeden druhému (tím i přesněji zjistíme, co který student slyší a co ne).

Z pořízených nahrávek lze pouštět stříhy k jednotlivým procvičovaným jevům a trénovat tak i sluchové vnímání. Je vhodné demonstrovat nejen výslovnostní nedostatky, ale také části, které se povedly. Je dobré vždy najít na projevu něco pozitivního; v každé fázi práce s nahrávkami, zvlášť při korekci výslovnosti, je žádoucí, aby učitel prokazoval maximální míru citlivosti a nešetřil pochvalou (srov. také Confortiová 2009: 15). Poslech kombinujeme s procvičováním daného jevu.

Výše uváděné okruhy a) – c) odpovídají jednotlivým krokům doporučeným pro práci s chybou (Hánková 2011: 118):<sup>21</sup> 1. detekce – rozpoznání chyby a 2. identifikace – určení typu chyby (zde celkový screening zvukové stránky), 3. interpretace – určení příčiny chyby (zde specifikace zvukového jevu), 4. korekce – vlastní oprava, nebo po zvážení okolností rezignace na opravu.

Zjišťujeme, že u zvukových jevů je při výuce problém v bodě 3. Vlastní příčiny nedostatku jsou formulovány velmi obecně nebo je tento krok zcela vynechán a učitel přechází přímo ke korekci – náprava však v těchto případech nemusí být dostatečně efektivní. Tato situace nastává velmi často v případech, kdy učitel nemá k dispozici dostatečné podklady, na kterých by postavil svá pozorování. Tímto podkladem je právě nahrávka řeči studenta.

### 3.3 Nahrávání komunikace

Nahrávání můžeme využít i během aktivit, u kterých se nezaměřujeme na přesnost, ale na plynulost. U nich přináší pořizování nahrávky nespornou výhodu z hlediska mezilidské komunikace. Učitel se může v danou chvíli plně soustředit na interakci se studentem a reagovat jako plnohodnotný komunikační partner. Nemusí projev často přerušovat kvůli nejrůznějším upozorněním a může tak ponechat větší prostor plynulosti. Nahrávání takto pomáhá v rozvoji komunikačních dovedností.

21 D. Háňková odkazuje v této souvislosti na další autory: Kulič 1971, Hendrich 1988, Edge 1989, Choděra 2006 aj.

Případným nedostatkům, a to z jakékoli roviny, se může učitel věnovat po skončení projevu – nemusí tak mít obavu, že by něco zanedbal, a student zase nebude mít pocit, že jeho chyby zůstaly nepovšimnuty.<sup>22</sup>

Nahrávka může učiteli posloužit i jako východisko pro přípravu další vyučovací jednotky, má totiž zdokumentovánu nejen zvukovou stránku řeči, ale i využití slovní zásoby, syntaktických a gramatických jevů. K nahrávkám se může vrátit i později, např. pro zjištění pokroku nebo screening určitého jevu.

Nahrávka může být také zdokumentováním výsledku práce v hodině, vyvrcholením určitého projektu. Je možné, že tento typ nahrávání (ať už audio- nebo pomocí videokamery) je ve vyučování využíván více, v materiálech jsem však našla pouze jeden případ. P. Bulejčková ve svém návrhu jedné lekce představuje aktivity různého typu rozvíjené na základě animovaného filmu. Posledním cvičením je plynulý ústní projev; jako jednu z možností uvádí P. Bulejčková variantu s diktafonem – přetvoření příběhu pro rozhlas (Bulejčková 2009: 84–85).

## 4. Technické zázemí

### 4.1 Nahrávání

Existuje více způsobů, jak nahrávky technicky pořizovat. Každý má své výhody a nevýhody, záleží samozřejmě také na technických a finančních možnostech daného kurzu, resp. pracoviště, a také účelu, pro který se nahrávka pořizuje.

Technicky nenáročný, s možností snadného přenášení, je diktafon; výhodnější jsou modely digitální, které se dají snadno připojit k počítači.

Další možností je nahrávání přímo do počítače nebo notebooku pomocí externího mikrofону (viz také ukázky z programu v kap. 4.2). Na trhu je k dispozici široká škála mikrofónů, včetně bezdrátových, s různými možnostmi upevnění (kloповé, se stojánkem, upevnitelné přímo k počítači).

Pokud je k dispozici videokamera, lze využít i ji. Videokamera je vhodnější při nahrávání aktivit zaměřených na plynulost nebo pro dokumentaci projektů (viz kap. 3.3). Zde může být kromě zvuku vítán i obraz. Při zaměření se na zvukovou stránku není záznam pro přehrávání z videokamery příliš vhodný, protože jak známo, obraz odvádí posluchačovu pozornost.

22 Práci s chybou a různým způsobům opravování ústního projevu se podrobně věnuje D. Hánková (Hánková 2010b, 2011).

Je však možné využít pouze zvukovou stopu; ta však mívá bez připojení externího mikrofonu k videokameře horší zvuk.

## 4.2 Přehrávání

Pro poslech nahrávek je vhodné využít počítačové programy, které umožňují více než jen klasické přehrávání. Je užitečné, pokud na obrazovce „vidíme zvuk i fyzicky“ a pokud ho můžeme dále pohodlně a podle potřeby editovat (stříhat, vymazávat, přehrávat pouze vybranou část). Možnou práci s nahrávkami v jednom z takovýchto programů ukazují obrázky 1–2.<sup>23</sup> Jedná se o dialogová okna programu s grafickým zobrazením průběhu zvuku v čase.<sup>24</sup> Nejdříve je ukázána práce s delší, ještě nezpracovanou nahrávkou (ukázka 1, obr. č. 1a a 1b), poté přehrávání nahrávky a výběr krátkého stříhu (ukázka 2, obr. č. 2a a 2b). U jednotlivých obrázků jsou podrobnější komentáře k příslušné fázi zpracování nahrávky. Zvolený program umožňuje také snadné nahrávání přímo do počítače – viz tlačítko Record (ukázky dialogových oken – tlačítka vlevo dole).

V ukázce 1 se jedná o nahrávku dvou textů téhož mluvčího; mluvčí přednesl texty bezprostředně za sebou.

Na obr. 1a je zobrazena hrubá nahrávka před editací, o celkovém trvání cca 1 min 46 s (viz údaj Time vpravo dole). Na začátku a na konci nahrávky jsou zřetelné mimořechové ruchy. Hranici mezi oběma texty vyznačuje na obrázku pozice kurzoru (kolmá tečkovaná čára). Před touto hranicí je dále řečový ruch (konkrétně jde o silné zakašlání).

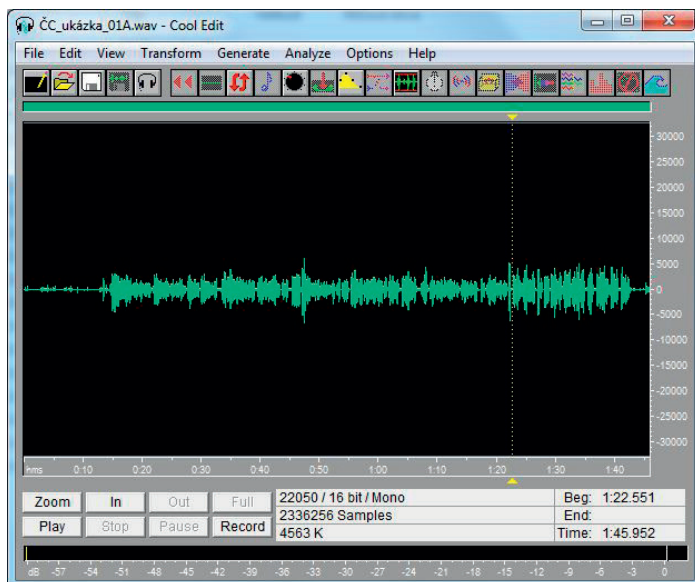
V ukázce 1b je zobrazena táž nahrávka jako v 1a, ale po základní editaci. Ruchy na začátku a na konci nahrávky byly odstraněny a místo nich bylo vloženo ticho o přiměřeném trvání. Delší pauza byla rovněž vložena mezi oba dva texty; tím se od sebe texty zřetelněji oddělily. Zároveň bylo odstraněno silnější zakašlání na hranici těchto textů. Uvedenými úpravami je nahrávka opticky přehlednější, kompaktnější a navíc se její celkový čas snížil (celkové trvání 1 min 34 s).<sup>25</sup>

23 Konkrétně jde o program CoolEdit verze 96. Na internetu je k dispozici bezplatná varianta této verze programu (s omezeným rozsahem funkcí, pro naše účely však dostačující).

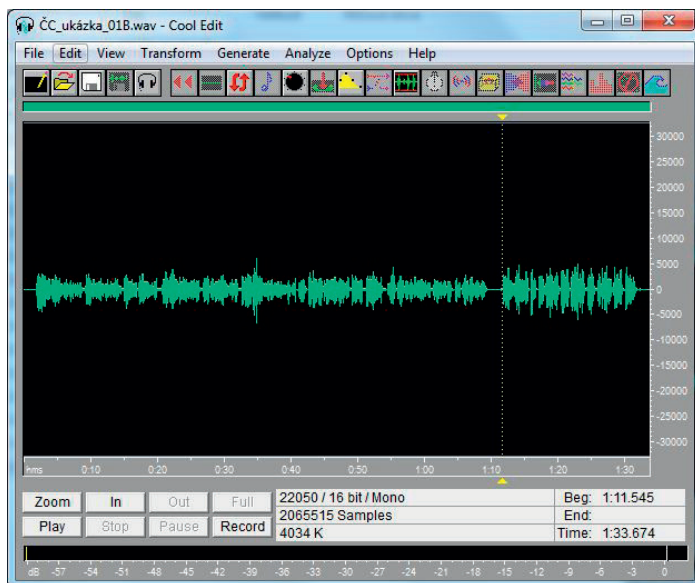
U novějších verzí jsou k dispozici varianty s omezenou časovou platností. Program vyvinula v 90. letech společnost Syntrillium Software; v r. 2003 ho odkoupila společnost Adobe a začlenila do svého produktu Adobe Audition.

24 V tomto případě jde o oscilogram, kromě času je dalším zobrazovaným parametrem okamžitá amplituda zvukové vlny.

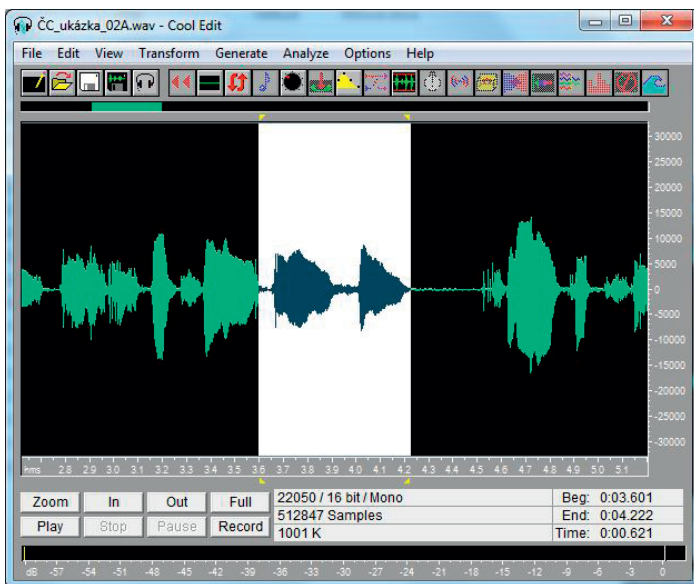
25 Provedení příslušných úprav je ve zvoleném programu velmi jednoduché. Základní funkce pro poslech jsou stejné jako na klasickém přístroji (Play, Stop, Pause) (viz dialogové okno vlevo dole). Pro zobrazení kratšího/delšího úseku nahrávky (přiblížení/oddálení



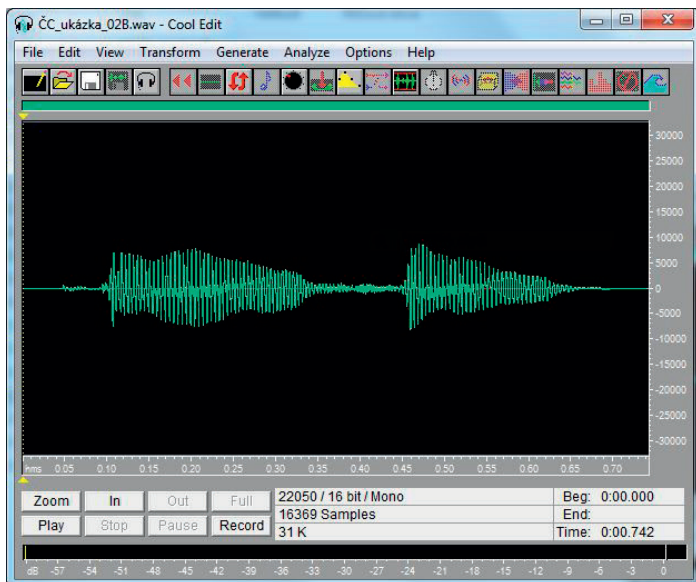
Obr. č. 1a: Delší nahrávka - před základní editací



Obr. č. 1b: Delší nahrávka - po základní editaci



**Obr. č. 2a:** Další práce s nahrávkou – poslech a výběr pro zvukovou demonstraci



**Obr. č. 2b:** Další práce s nahrávkou – stříh výběru



Ukázka 2a zobrazuje dialogové okno v pracovní fázi poslechu. Funkcí Zoom byla zvuková vlna přiblížena tak, aby bylo možné snáze poslouchat kratší úseky nahrávky (srov. „nahuštění“ zvukové vlny na obr. 1a a 1b). V tomto případě okno zobrazuje úsek nahrávky o velikosti cca 7 slov, jedno z těchto slov je označeno blokem.

Konkrétně se jedná o slovo *úlohu* a bylo vybráno pro demonstraci chybné výslovnosti hlásky [h], kterou mluvčí vyslovil jako neznělou frikativu [x] (podobně jako ve slově *trochu*).<sup>26</sup>

Ukázka 2b zobrazuje výběr z ukázky 2a (blok *úlohu*) uložený jako samostatný soubor – stříh.<sup>27</sup>

## 5. Závěr

Úspěšné osvojení si zvukového plánu řeči je důležité pro všechny, kteří se učí cizí jazyky – čeština není v tomto ohledu výjimkou. Užitečným nástrojem, který k adekvátnímu zvládnutí mluveného projevu přispívá, je vlastní nahrávání studentů během vyučování. Bohužel se však v kurzech češtiny pro cizince tato metoda příliš nevyužívá.

Základní výhodou pořízeného zvukového záznamu je, že ho můžeme celý nebo jeho vybranou část opakovaně přehrávat. Tím je možné projev studenta analyzovat podle různých hledisek a důkladněji než při jeho poslechu v reálném čase. Záznam lze také archivovat a využít v budoucnu například pro zjištění pokroku studenta. Nahrávání lze uplatnit při aktivitách zaměřených na přesnost i při aktivitách zaměřených na plynulost. Kromě toho, že nahrávka učiteli umožňuje získat dostatečně podrobný a odpovídající obraz o zvukové stránce řeči studenta, přispívá nahrávání k efektivitě při korektivních cvičeních a cvičeních na poslech a ke zlepšování komunikačních schopností; v neposlední řadě se ho dá využít jako prostředku motivace.

Nahrávání je vhodné v kurzech všech věkových kategorií, s různým stupněm pokročilosti, v kurzech individuálních i skupinových. Současné

zvukové vlny) můžeme využít funkci Zoom (tamtéž). Dále lze postupovat obdobně jako v textovém editoru (vytvářet bloky, vymazávat), případně použít funkce z nabídky Edit, pro vložení pauzy/ticha nabídku Generate – dále Silence (viz lišta s nabídkami nahoře).

26 Výhodou použitého programu je, že umožňuje vybraný úsek přehrávat samostatně. V uvedeném případě tedy po kliknutí na tlačítko Play uslyšíme pouze vybrané slovo *úlohu*, nikoli části nahrávky před a po, které by mohly do poslechu rušivě zasahovat.

27 Takto předem připravené stříhy lze ve vyučování operativně využívat pro demonstraci zvukových jevů a nácvků poslechu.



technické možnosti jsou široké a umožňují zvolit vyhovující způsob pro pořizování a následné přehrávání, eventuálně editaci, zvukových nahrávek.

Vynaložené úsilí věnované práci s nahrávkami se v mnoha směrech rozhodně vyplatí.

## Bibliografie

- Andrášová, H. (2007): Metodické zásady nácvičku české výslovnosti pro výuku cizinců (ukázka z připravované publikace „Na cestě za češtinou“), in: Štindlová, B. – Čemusová, J. (eds.): *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČČJ) 2006–2007*. Praha: Filip Tomáš – Akropolis, s. 79–94.
- Bulejčíková, P. (2005): Musí být cvičení ve vyučování češtiny pro cizince nuda?, in: Ryndová, J. – Čemusová, J. – Holá, L. (eds.): *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČČJ) 2003–2005*. Praha: Filip Tomáš – Akropolis, s. 119–129.
- Bulejčíková, P. (2009): Přijďte se podívat aneb Video ve výuce (prezentace materiálů učitelů AKCENT IH Prague), in: Hlínová, K. (ed.): *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČČJ) 2007–2009*. Praha: Filip Tomáš – Akropolis, s. 83–93.
- Casadei, L. (2010): Film ve výuce českého jazyka a realíí na italské univerzitě, *Krajiny češtiny 1*, 2010, č. 1, s. 53–57. Online [http://www.dzs.cz/index.php?a=view-project-folder&project\\_folder\\_id=421&view\\_type\\_code=document&staženo](http://www.dzs.cz/index.php?a=view-project-folder&project_folder_id=421&view_type_code=document&staženo) 28. 6. 2012.
- Confortiová, H. (2011): Význam výslovnosti při výuce češtiny jako cizího jazyka, in: Hlínová, K. (ed.): *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČČJ) 2007–2009*. Praha: Filip Tomáš – Akropolis, s. 11–15.
- Čekalová, M. (2008): *Linguafilm Czech Vol. 1*. Praha: Studio 21.
- Čekalová, M. (2010): *Linguafilm Czech – Čeština pro cizince na DVD*, in: Hlínová, K. (ed.): *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČČJ) 2010*. Praha: Filip Tomáš – Akropolis, s. 21–26.
- Čekalová, M. (2011): Co přináší projekt Linguafilm? *Nová čeština doma a ve světě 2011*, s. 19–20. On-line [http://ucjtk.ff.cuni.cz/system/files/publikace/cds/nova\\_cds2011-1.pdf](http://ucjtk.ff.cuni.cz/system/files/publikace/cds/nova_cds2011-1.pdf), staženo 30. 5. 2012.
- Gjurová, N. (2011): Čeština jako cizí jazyk pro začínající školáky – Metodika pro učitele, in: Hlínová, K. (ed.): *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČČJ) 2011*. Praha: Filip Tomáš – Akropolis, s. 161–178.
- Hánková, D. (2010a): Gramatika jako proces, in: Hlínová, K. (ed.): *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČČJ) 2010*. Praha: Filip Tomáš – Akropolis, s. 33–50.
- Hánková, D. (2010b): Opravit, či neopravit? K práci s chybou v ústním projevu studentů češtiny jako cizího jazyka, in: Hlínová, K. (ed.): *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČČJ) 2010*. Praha: Filip Tomáš – Akropolis, s. 51–59.
- Hánková, D. (2011): Práce s chybou v ústním a písemném projevu studentů češtiny jako cizího jazyka, in: Z. Hajíčková (ed.): *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČČJ) 2011*. Praha: Filip Tomáš – Akropolis, s. 115–124.
- Hedbávná, B. – Janoušková, J. – Veroňková, J. (2009): Výslovnost češtiny u cizinců – poznámky k metodám výuky, in: Hlínová, K. (ed.): *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČČJ) 2007–2009*. Praha: Filip Tomáš – Akropolis, s. 27–34.
- Hrdlička, M. (2005): K otázce komunikační metody a komunikativnosti, in: Ryndová, J. – Čemusová, J. – Holá, L. (eds.): *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČČJ) 2003–2005*. Praha: Filip Tomáš – Akropolis, s. 17–20.

- Hrdlička, M. (2006): K vybraným aspektům češtiny jako cizího jazyka v nové geopolitické situaci, in: Štindlová, B. - Čemusová, J. (eds.): *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČČJ) 2005-2006*. Praha: Filip Tomáš - Akropolis, s. 9-13.
- Judasová, K. (2005): Výuka češtiny rusky či slovancky mluvících studentů v ÚJOP UK, ve SJOP UK v Poděbradech, in: J. Ryndová, J. Čemusová a L. Holá (eds.): *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČČJ) 2003-2005*. Praha: Filip Tomáš - Akropolis, s. 51-60.
- Klenková, J. (2000): *Kapitoly z logopedie I* [1997], 2., přepracované vydání. Brno: Paido.
- Kotková, R. (2009): Použití videa ve výuce češtiny jako cizího jazyka, in: Hlínová, K. (ed.): *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČČJ) 2007-2009*. Praha: Filip Tomáš - Akropolis, s. 105-108.
- Krajiny češtiny 2*, 2011, č. 3. On-line [http://www.dzs.cz/index.php?a=view-project-folder&project\\_folder\\_id=421&view\\_type\\_code=document&](http://www.dzs.cz/index.php?a=view-project-folder&project_folder_id=421&view_type_code=document&), staženo 28. 6. 2012.
- Kuklová, M. (2006): Sociokulturní aspekty výuky češtiny na Institutu slavistiky ve Vídni, in: Štindlová, B. - Čemusová, J. (eds.): *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČČJ) 2005-2006*. Praha: Filip Tomáš - Akropolis, s. 163-170.
- Kusák, A. - Veselková, I. (2007): Výuka českého jazyka ve skupinách vietnamských studentů na ČVUT FD, in: Štindlová, B. - Čemusová, J. (eds.): *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČČJ) 2006-2007*. Praha: Filip Tomáš - Akropolis, s. 101-112.
- Kutálková, D. (2005): *Logopedická prevence. Průvodce vývojem dětské řeči*, [1996], 4. vydání. Praha: Portál.
- Maidlová, J. (2006): Zkušenosti z výuky češtiny v rámci studijního programu BOHEMICUM Regensburg-Passau, in: Štindlová, B. - Čemusová, J. (eds.): *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČČJ) 2005-2006*. Praha: Filip Tomáš - Akropolis, s. 171-174.
- Palková, Z. (1994): *Fonetika a fonologie češtiny*, 2. vyd. 1997. Praha: Karolinum.
- Pokorná, J. - Vránová, M. (2007): *Přehled české výslovnosti. Logopedická a ortoepická cvičení pro dospělé*. Praha: Portál.
- Romaševská, K. (2011): Jak překonat výslovnostní problémy, aneb o významu poslechu ve výuce češtiny pro cizince zejména ve skupinách rusky hovořících studentů, in: Hlínová, K. (ed.): *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČČJ) 2011*. Praha: Filip Tomáš - Akropolis, s. 125-133.
- Rubešová, K. (2012): Využití originálních televizních programů ve výuce češtiny jako cizího jazyka. Návod k použití - tvorba učební jednotky. Přednáška. Anotace, in: *Metodické setkání k výuce češtiny jako cizího jazyka pro vyučující ze zahraničí*. ÚJOP UK v Praze. Praha 11. 6. - 15. 6. 2012.
- Ryndová, J. - Čemusová, J. - Holá, L. (eds.) (2005): *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČČJ) 2003-2005*. Praha: Filip Tomáš - Akropolis.
- Sovová, J. (2009): K využití českých filmů ve výuce. *Krajiny češtiny 0*, 2009, č. 0, s. 53-56. On-line [http://www.dzs.cz/index.php?a=view-project-folder&project\\_folder\\_id=421&view\\_type\\_code=document&](http://www.dzs.cz/index.php?a=view-project-folder&project_folder_id=421&view_type_code=document&), staženo 28. 6. 2012.
- Vacula, R. (2010): Multimediální výukové DVD République tchèque, découverte langue & culture. *Krajiny češtiny 1*, 2010, č. 1, s. 68-69.
- Recenze DVD L. Froulíkové a M. Hrdličky (2009): *République tchèque, découverte langue & culture*. Nancy: Vidéoscope-Université Nancy 2, DVD-ROM. ISSN: 18-04-3283. On-line [http://www.dzs.cz/index.php?a=view-project-folder&project\\_folder\\_id=421&view\\_type\\_code=document&](http://www.dzs.cz/index.php?a=view-project-folder&project_folder_id=421&view_type_code=document&), staženo 28. 6. 2012.
- van Duijkeren-Hrabová, M. (2011): Z praxe amsterdamské bohemistiky. V digitalizační hořeče. *Nová čeština doma a ve světě 2011*, s. 9-18. On-line [http://ucjtk.ff.cuni.cz/system/files/publikace/cds/nova\\_cds2011-1.pdf](http://ucjtk.ff.cuni.cz/system/files/publikace/cds/nova_cds2011-1.pdf), staženo 30. 5. 2012.

- Vasiljev, I. (2006): Český učitel a vietnamský student v utkání s češtinou, in: Štindlová, B. – Čemusová, J. (eds.) *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2005–2006*. Praha: Filip Tomáš – Akropolis, s. 145–152.
- Vlčková, L. (2006): Několik poznámek k výuce vietnamských studentů, in: Štindlová, B. – Čemusová, J. (eds.): *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2005–2006*. Praha: Filip Tomáš – Akropolis, s. 153–161.
- Vodičková, K. (2011): *Linguafilm Czech Vol. 1. Nová čeština doma a ve světě 2011*, s. 43–44. (recenze učebního materiálu M. Čekalové *Linguafilm Czech Vol. 1*. Praha: Studio 21, 2008. On-line [http://ucjtk.ff.cuni.cz/system/files/publikace/cds/nova\\_cds2011-1.pdf](http://ucjtk.ff.cuni.cz/system/files/publikace/cds/nova_cds2011-1.pdf), staženo 30. 5. 2012.
- Vondráčková, G. (2006): Několik praktických poznámek k výuce německy mluvících studentů, in: Štindlová, B. – Čemusová, J. (eds.): *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2005–2006*. Praha: Filip Tomáš – Akropolis, s. 175–180.
- Vyštejn, J. (1991): *Vady výslovnosti*. Praha: SPN.
- Ždímalová, H. (2010): Integrace mluvení a poslechu u dospělého žáka na úrovni A1–A2, in: Hlínová, K. (ed.) *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2010*. Praha: Filip Tomáš – Akropolis, s. 135–141.



## O autorech tohoto čísla

### **Mgr. Jaroslav David, Ph.D.**

odborný asistent na Katedře českého jazyka FF Ostravské univerzity v Ostravě; absolvent oboru Česká filologie-historie na FF Univerzity Palackého v Olomouci; profiluje se v disciplínách onomastika, především toponomastika a socioonomastika, etymologie, historická gramatika, slovtvorba a čeština pro cizince.

### **Mgr. Bogdan Lyudmilov Dichev (Dičev), Ph.D.**

vystudoval bulharistiku na Sofijské univerzitě (1995) a češtinu pro cizince na Univerzitě Karlově (2010). Pracoval jako středoškolský učitel v Sofii (1995-2003) a jako externí lektor bulharštiny na Západočeské univerzitě (září 2006 - leden 2010) a Univerzitě Pardubice (září 2009 až leden 2011). V roce 2012 obhájil disertaci na FF UK o literární komice v Haškově Švejkovi. Nyní je zaměstnancem Ústavu pro etnologii a folkloristiku s Etnografickým muzeem (IEFEM) Bulharské akademie věd.

### **Mgr. Ekaterina Dolgikh**

je studentkou doktorského studia na FF UK (Ústav slavistických a východoevropských studií). Věnuje se kognitivní lingvistice, konfrontační lingvistice, problematice barev v češtině a ruštině.

### **Mgr. Anna Jakubowska**

působí jako lektorka češtiny na Ústavu západní a jižní slavistiky Varšavské univerzity. K předmětům jejího zájmu patří frazeologie, jazykový obraz světa a čeština jako cizí jazyk.

### **Mgr. Jitka Kubíčková**

studuje v doktorském studiu na FF UK obor Didaktika konkrétního jazyka. Věnuje se využití signální gramatiky ve výuce češtiny pro cizince. Zároveň působí jako lektorka tohoto jazyka.

### **Mgr. Kateřina Romaševská**

studuje na FF UK (Ústav českého jazyka a teorie komunikace) v doktorském studiu v oboru Český jazyk a literatura. Zabývá se problematikou vyučování a osvojení češtiny jako cizího/druhého jazyka.

**Dr. Kateřina Šichová, B.A.**

Bohemicum Regensburg-Passau, Universität Regensburg  
vědecké zaměření: frazeologie, sociolingvistika, jazyk reklamy;  
pedagogické zaměření: čeština jako cizí jazyk, němčina jako cizí jazyk – in-  
terkulturní komunikace, reálie.  
(životopis a publikace na: [www.bohemicum.de](http://www.bohemicum.de))

**PhDr. Jitka Veroňková, Ph.D.**

působí jako odborná asistentka Fonetického ústavu Filozofické fakulty  
Univerzity Karlovy v Praze. Věnuje se zvukové stavbě jazyka a řeči, a to  
především češtiny. V rámci pedagogické činnosti vede kurzy zejména pro  
obory Fonetika, Český jazyk a literatura a Čeština pro cizince. Podílí se na  
kurzech fonetiky pro Letní školu slovanských studií. Ve výzkumné čin-  
nosti se zaměřuje především na prozodii češtiny, kulturu mluvených pro-  
jevů a databázové zpracování zvukových nahrávek. V minulosti se také vě-  
novala výuce jevištní řeči a češtiny pro cizince a poskytovala konzultace  
v oblasti mluvených projevů pro pracovníky rozhlasu a televize.





FILOZOFICKÁ FAKULTA  
UNIVERZITY KARLOVY  
V PRAZE