

[nová] Čeština
doma
& ve světě

1 2015

Nová čeština doma a ve světě

Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze

1/2015

Redakce:

Vedoucí redaktorka – Mgr. Kateřina Romaševská, Ph.D.

Výkonná redaktorka – Mgr. Katarzyna Vaculová

Členové redakce – Mgr. Adriana Filas, Mgr. Oleksandr Sukhanek,

Mgr. Maria Simeunovich-Skvortsova

Korektorky – Mgr. Olga Fojtíková, Bc. Jana Georgievová, Bc. BcA. Markéta Kraevská,

Mgr. Evgenia Ulyankina

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

Objednávky vyřizuje:

Vydavatelství Filozofické fakulty UK v Praze,

nám. Jana Palacha 2, 116 38 Praha 1, e-mail: books@ff.cuni.cz

Návrh grafické úpravy a obálky: Studio Lacerta (www.sazba.cz)

Sazba: Lukáš Vavrečka, nakladatelství Pavel Mervart (www.pavelmervart.cz)

Obsah

Úvodní slovo	9
Recenze	11
Dana Hánková	
Valková, J. (2014): <i>Komunikační přístup a učebnice češtiny pro nerodilé mluvčí</i> . Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.	13
Marie Kopřivová	
Čermák, F. (2014): <i>Periferie jazyka. Slovník monokolokabilních slov</i> . Praha: Nakladatelství Lidové noviny.	18
Kateřina Sachrová	
Mészáros, A. – Kiss Szemán, R. (2014): <i>Na úprku před sebou samými. Češi a jejich literatura očima současné maďarské bohemistiky</i> . Praha: Akropolis.	22
Články	28
Aksana Schillova	
<i>Homonymní příslovce a předložky a problematika jejich disambiguace v Českém národním korpusu</i>	30
Václav Velčovský	
<i>Pokusy o zavedení jazykového zákona v České republice</i>	41
Jitka Veroňková	
<i>Na českém znění spolupracovali... aneb Hodnocení projevu dabérů přírodovědných dokumentů</i>	50
Marie Podobová	
<i>Bezobjektové posesivní rezultativní konstrukce od sloves tranzitivních a bezobjektové i objektové posesivní rezultativní konstrukce od sloves intranzitivních – jejich tvorba a funkce v českém jazyce</i>	82

Zdeněk Salzmann	
<i>Z české kuchyně, domácí i cizí: etymologický výlet</i>	115
O autorech tohoto čísla	121

Valková, J. (2014):

Komunikační přístup a učebnice češtiny pro nerodilé mluvčí.

Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.

Dana Hánková

Učitelé češtiny pro nerodilé mluvčí mají k dispozici širokou škálu učebnic, ze kterých mohou vybírat podle zaměření konkrétního kurzu a podle potřeb studentů. Jarmila Valková ve své práci porovnává pět novějších učebnic, aby zjistila, zda se hlásí spíše k metodické tradici gramaticko-překladové metody nebo komunikačního přístupu. Porovnání učebnic je založeno na vyhodnocení pěti parametrů: formální versus obsahový budoující princip kapitoly, převaha deduktivního či induktivního postupu v práci s gramatikou, míra využívání přípravných aktivit ke čtení, povaha zadávání aktivit a charakter gramatických drillů. Cílem práce je navrhnout možnosti adaptace učebnic, aby byly vhodným materiálem pro rozvoj širouce založené komunikační kompetence, což je v současnosti nejčastěji definovaný cíl jazykového vzdělávání.

Práce je rozdělena na dvě části. Obecná část zahrnuje tři kapitoly, z nichž první, zaměřená na komunikační přístup (dále KP) k vyučování druhého jazyka, je nejrozsáhlejší. Kapitola se zabývá podmínkami vzniku a rozšíření KP, současným vnímáním pojmu KP, principy přímého vyučování z vývojového hlediska, současnými principy KP a obvyklými postupy a komponenty komunikačního vyučování. Druhá kapitola krátce popisuje obecné rozdíly mezi přímými a nepřímými principy vyučování, třetí kapitola charakterizuje gramaticko-překladovou metodu jako reprezentanta nepřímých metod.

Výzkumná část práce představuje hypotézy stanovené pro analýzu učebnic, popisuje výzkumný materiál a postup práce. Každému parametru srovnání se věnuje samostatná kapitola, která prezentuje analýzu všech učebnic. V závěrečné kapitole autorka shrnuje charakteristiky jednotlivých učebnic a konstatuje, že některé učebnice uplatňují více postupy metody gramaticko-překladové (Remediosová – Čechová 2011), některé jsou zaměřené více komunikativně (Holá – Bořilová 2012) a některé kombinují oba přístupy (Adamovičová – Ivanovová 2012; Parolková – Nováková 2004; Štindl 2008). V souladu s cílem práce také navrhuje způsoby adaptace učebnic.

Knihla přináší množství dílčích témat, z nichž některá ještě nejsou v didaktice češtiny jako cizího jazyka detailně propracována (např. úkolové

vyučování, přípravné aktivity ke čtení), což lze považovat za jeden z přínosů práce. Orientaci čtenáře v textu by usnadnily křížové odkazy a detailnější autorské komentáře k citacím z odborných zdrojů, aby některé části textu nebyly v protikladu (např. pojetí drilu a volného projevu studenta, s. 18, 36). Při čtení poměrně hutného textu poněkud rušivě působí formální pravopis slov cizího původu, např. *posice*, *automatisace*, *stabilisovaný* aj.

Autorka si za jeden z parametrů hodnocení vybraných učebnic zvolila „formální versus obsahový budující princip kapitoly“, což je v souladu s rozlišováním dvou základních pojetí výuky cizího jazyka: výuky zaměřené na formu (*form-focused instruction*) a výuky zaměřené na význam / smysl / komunikaci (*meaning-focused instruction*) (Loewen 2011: 576). Určitým problémem se zdá být převod anglických termínů do češtiny i jejich přesný obsah. První ucelená definice termínu „obsahový princip“ se v práci objevuje až v popisu výzkumu na s. 72: „[p]ři zkoumání projevů využívání formálního a obsahového budujícího principu kapitoly se soustředujeme na míru profilace kapitol jako tematických celků“. Ovšem na s. 74 se objevuje termín „významový princip“, jako synonymum „obsahového principu“, s touto definicí: „uceleně tematicky profilovaná kapitola s jazykovými prostředky nabízenými jako funkční nástroje ke komunikačnímu zvládnutí určité oblasti reality“. Vzhledem k tomu, že jde o klíčový pojem, který se opakovaně objevuje i v obecné části práce, mohl být takto definován dříve.

Z hlediska tvorby nových odborných výrazů by potom termín „významový princip“ byl patrně vhodnější než „obsahový princip“, a to ze tří důvodů:

- Pravděpodobně jde o převod anglického termínu „*meaning*“, který na jiných místech autorka překládá jako „význam“ nebo „smysl“.
- Česká didaktická terminologie používá termín „obsah“ k označení „učiva“, tedy toho, co si studenti mají osvojit. V kontextu výuky cizího jazyka jsou potom „obsahem“ zejména jazykové prostředky, tedy forma jazyka, a rozvoj řečových dovedností (u kterých se ovšem očekává smysluplnost a účelnost).
- Další terminologický problém se objevuje při odkazu na „obsahově orientovanou výuku“ (*content-based second language teaching*) na s. 26 (Lyster 2011), pro kterou se v evropském kontextu ustálilo označení CLIL (*content and language integrated learning*). V tomto případě jde o výuku naukového předmětu (fyzika, biologie apod.) v druhém/cizím jazyce, „obsahem“ (*content*) je tedy učivo naukového předmětu, které je třeba si osvojit. Tento

obsah potom určuje volbu jazykových prostředků a řečových dovedností. Jde tedy především o další kognitivní rozvoj studentů a jazyková složka tohoto typu výuky vyžaduje specifickou metodiku, tím spíš, že vyučující jsou zpravidla odborníky na příslušný předmět, nikoliv na jazyk (srov. Šmídová 2012).

Odhlédneme-li od terminologických nejasností, je nesporné, že ve specificky jazykové výuce je jednoznačnou prioritou rozvoj jazykových a komunikačních kompetencí a z hlediska tvorby „obsahu“ je postup opačný: hledají se témata a situace, které by byly vhodným nositelem jazykových prostředků určených k osvojení, aby výuková komunikace a s ní spojené užívání cílového jazyka byly opravdu smysluplné (Littlewood 2011: 553). Proto zaměření J. Valkové na zastoupení a roli významu (obsahu) v učebnicích češtiny lze považovat za jednoznačně přínosné.

Za poněkud problematické považuji tvrzení autorky (s. 20), že „kořeny obsahově orientovaného vyučování jazyka včetně jeho gramatiky [...] nalezneme [...] v přímé orální metodě“ (srov. Richards – Rodgers 2001: 153). Je nepochybné, že komunikativní vyučování využívá mnohé z principů jazykové výuky, které formuloval Palmer, ale jednoznačně se vymezuje proti jeho pojetí jazyka jako návyku (*habit*), a orální dril, ač přijímaný jako užitečná technika, je omezený na fázi prezentace jazykových struktur a prvotního procvičení, případně na nápravné aktivity. Palmerovy postupy směřovaly k vyloučení chyby (Palmer 1964: 29), ovšem komunikativní přístup chybu považuje za integrální součást procesu osvojování jazyka, jak autorka uvádí na s. 36. Na rozdíl od Palmerem prosazovaného spontánního učení memorováním a vytvářením analogií se v současném pojetí procesu učení upřednostňují konstruktivistické přístupy a vědomé učení. Škoda, že těchto konceptů kognitivní psychologie a několika dalších, které se běžně uplatňují v teorii i praxi současného jazykového vyučování, např. všímání (*noticing*), zvědomování (*awareness-raising*) či konceptuálního schématu, se autorka dotkla jen velmi letmo (s. 17, 35, 36, 43 aj.). Dalším překonaným konceptem je „rodilé“ ovládnutí jazyka (s. 19), v tomto kontextu i s ohledem na rysy diglosie v češtině (spisovná a obecná), a „rodilá“ výslovnost, v souvislosti s otázkami zachování národní identity mluvčího (SERR 2002: 139).

Co je živé a co by podle mého názoru stálo za další prozkoumání a cílený rozvoj ve vztahu k učebnicím češtiny, jsou Palmerovy koncepty zapamatovaného a zkonstruovaného (*memorized matter*, *constructed matter*; 1964: 116) a koncept gradace učiva (tamtéž: 67). Prvně jmenovaným tématem se zabývá současná psycholinguistika a výzkumy v oblasti osvojování druhého

jazyka ve vztahu k ustáleným kombinacím slov různého typu, které si mluvčí/studenti osvojují a vybavují jako lexikální jednotky bez strukturální analýzy (*exemplar-based system, rule-based system*; srov. Skehan 1998: 53). Koncept gradace je zajímavý z hlediska lingvodidaktického: jde o uspořádání učiva podle rostoucí obtížnosti, ovšem ve spojení formy a významu na škále přesnost – plynulost, v rámci standardní vyučovací hodiny typu PPP (prezentace – procvičení – produkce), s komunikačně zaměřenými aktivitami, ideálně úkolového typu, v závěru hodiny.

J. Valková ve výzkumné části práce detailně analyzovala pět běžně používaných učebnic češtiny pro nerodilé mluvčí na úrovni A1 a vytvořila užitečné posuzovací nástroje, které mohou učitelům pomoci při výběru vhodné učebnice. Autorka upozorňuje (s. 73), že v některých případech bylo obtížné jednotlivé komponenty učebnice zařadit do určených kategorií, protože docházelo k jejich překrývání. Dobrým příkladem těchto obtíží je označení cvičení z učebnice *Čeština Expres 1* (Holá – Bořilová 2012: 75) na s. 118 za „výhradně formálně zaměřený, obsahově indiferentní drill“. Zadání cvičení sice studenty soustřeďuje na formu (akuzativ singuláru), pokud ale zvážíme zařazení cvičení v kontextu lekce, bylo by možné jej interpretovat jako procvičení funkčního jazyka – výrazů pro „stravování mimo domov“, jak je uvádí popis referenční úrovně A1 (Hádková a kol. 2005: 221). Cvičení pak získá i komunikační hodnotu (obsah) a patřilo by do jiné kategorie.

Práce J. Valkové vede k zamyšlení, nakolik oprávněně je řazení komunikačního přístupu k „přímým metodám“ (tohle implikuje její závěr na s. 131), pakliže komunikační přístup existuje v tolika variantách, jak sama autorka upozorňuje na s. 14–15. Teoretici komunikativního jazykového vyučování (alespoň jeho evropské odnože) od začátku připouštějí využití mateřského jazyka a překladu jako prostředku výuky (srov. např. Widdowson 1978: 159), a dokonce doporučují výuku jazykových forem a jejich procvičování, ovšem ve spojení s jejich komunikační funkcí (Littlewood 1981: 1). Explicitní výuku jazykových forem podporují i současné výzkumné nálezy v oblasti osvojování druhého jazyka: procvičování a automatizace deklarativních znalostí (ve smysluplném kontextu) vede k rozvoji procedurální znalosti jazyka (srov. např. Dörnyei 2009: 147–173). Současná eklektická „postmetodová“ podoba komunikačního přístupu v sobě zřetelně spojuje prvky metod přímých a nepřímých.

Publikaci J. Valkové považuji za přínosnou pro učitele i pro autory učebnic češtiny jako druhého jazyka. Autorka upřela pozornost na ty složky učebnic češtiny, kterým se zatím v odborné veřejnosti věnuje menší

pozornost, na rozdíl od „parcelace gramatiky“. Upozorňuje na uspořádání obsahu učebnic i z hlediska didaktického, zejména s ohledem na rozvoj dílčích kompetencí, jako jsou poslech a čtení s porozuměním (práce s textem) a přiměřený spontánní ústní projev (úkolově zaměřené učební činnosti). V závěru poskytuje učitelům konkrétní nástroj k adaptaci stávajících učebnic k prohloubení komunikačního zaměření. Za zvláště přínosné považují upozornění na povahu zadání, které vyžaduje „jen“ promyšlený postup a přesnou formulaci ze strany učitele, bez dalších nároků na materiálové vybavení.

Bibliografie:

- (2002): *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Adamovičová, A. - Ivanovová, D. (2012): *Basic Czech I. 2.* vyd. Praha: Karolinum.
- Dörnyei, Z. (2009): *The Psychology of the Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Hádková, M. - Línek, J. - Vlasáková, K. (2005): *Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A1*. Praha: MŠMT a nakl. Tauris.
- Holá, L. - Bořilová, P. (2012): *Čeština Expres 1. 2.*, opr. vyd. Praha: Akropolis.
- Littlewood, W. (1981): *Communicative Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Littlewood, W. (2011): *Communicative Language Teaching: An Expanding Concept for a Changing World*, in: Hinkel, E. (ed.) *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Vol. II. New York: Routledge, s. 541–557.
- Loewen, S. (2011): *Focus on Form*, in: Hinkel, E. (ed.) *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Vol. II. New York: Routledge, s. 576–592.
- Lyster, R. (2011): *Content-Based Second Language Teaching*, in: Hinkel, E. (ed.) *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Vol. II. New York: Routledge, s. 611–630.
- Palmer, H. E. (1964): *The Principles of Language Study*. London: Oxford University Press.
- Parolková, O. - Nováková, J. (2004): *Czech for Foreigners*. 5., doplň. vyd. Praha: Bohemika.
- Remediosová, H. - Čechová, E. (2011): *Chcete mluvit česky? Do You Want to Speak Czech?* 6. vyd. Liberec: Harry Putz.
- Richards, J. C. - Rodgers, T. S. (2001): *Approaches and Methods in Language Teaching*. 2. vyd. Cambridge: Cambridge University Press.
- Skehan, P. (1998): *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Šmidová, T. (ed.) (2012): *Cizí jazyky napříč předměty 2. stupně ZŠ a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií: Implementace CLLU do české školy*. Praha: NÚV. [on-line] Dostupné z: <http://clil.nuv.cz/index.html>
- Štindl, O. (2008): *Easy Czech. Elementary*. Praha: Akronym.
- Widdowson, H. G. (1978): *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.