

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Katedra bohemistiky



Bohemistika ve světě

Bakalářská práce

Lucie Klimentová

Studijní obor: Česká filologie se zaměřením na editorskou práci
ve sdělovacích prostředcích

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Darina Hradilová, Ph.D.
Olomouc, duben 2011

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a použila pouze literaturu uvedenou v příloženém seznamu. Nemám námitek proti zapůjčení práce se souhlasem Katedry bohemistiky FF UP.

Lucie Klimentová

Poděkování

Touto cestou děkuji především vedoucí bakalářské práce Mgr. Darině Hradilové, Ph.D. za odborné vedení a cenná doporučení. Dále děkuji všem zahraničním studentům a vyučujícím za projevenou ochotu a vstřícnost při poskytování informací. A v neposlední řadě děkuji své rodině a přátelům za podporu po dobu mých studií.

OBSAH

| | |
|---|----|
| ÚVOD..... | 8 |
| 1 Čeština jako cizí jazyk | 10 |
| 1.1 Jazyky tzv. velkých/malých národů | 11 |
| 1.2 Historie češtiny jako cizího jazyka | 12 |
| 1.2.1 Změny, které přinesl rok 1989 | 13 |
| 1.2.2 Čeština v novém tisíciletí | 14 |
| Dílčí shrnutí:..... | 15 |
| 2 jazyková politika a SERR | 17 |
| 2.1 Evropská jazyková politika..... | 17 |
| 2.1.1 Mezníky evropské jazykové politiky | 19 |
| 2.2 Podpora českého kulturního dědictví v zahraničí | 21 |
| 2.2.1 Bohemistická pracoviště českého jazyka a literatury v zahraničí | 22 |
| 2.2 Společný evropský referenční rámec pro jazyky | 24 |
| 2.2.1 Cíle SERR..... | 25 |
| 2.2.2 SERR a výuka | 26 |
| 2.2.3 SERR a certifikované zkoušky..... | 26 |
| Dílčí shrnutí:..... | 27 |
| 3 Koncepce, metody a cíle výuky ČCJ..... | 29 |
| 3.1 Koncepce ve výuce ČCJ | 29 |
| 3.1.1 Koncepce výuky dle Hrdličky | 30 |
| 3.1.2 Koncepce výuky dle Hádkové | 30 |
| 3.1.3 Koncepce vícejazyčnosti | 31 |
| 3.1.4 Koncepce interlanguage | 32 |
| 3.2 Metody výuky cizích jazyků | 32 |
| 3.2.1 Tradiční metody | 33 |
| 3.2.2 Audioorální a audiovizuální metody..... | 33 |
| 3.2.3 Komunikační metody..... | 34 |
| 3.3 Profil zájemců o studium..... | 37 |
| 3.4 Typy jazykových kurzů/programů | 38 |
| 3.5 Cíle výuky ČCJ | 39 |
| Dílčí shrnutí:..... | 40 |
| 4 Metodologická část..... | 41 |
| 5 Vybraná pracoviště..... | 44 |
| 5.1 Univerzita v Záhřebu (Sveučiliště u Zagrebu) | 44 |
| 5.2 Univerzita Ajn Šams v Káhiře..... | 45 |
| 5.3 Shrnutí..... | 46 |
| 6 Anketa mezi cizinci..... | 48 |
| 6.1 Příprava a průběh ankety..... | 48 |
| 6.2 Výsledky | 49 |
| Shrnutí: | 53 |
| 7 Průzkum mezi zahraničními bohemisty | 54 |
| 7.1 Zkoumaná skupina..... | 54 |
| 7.2 Výsledky | 55 |
| 7.2.1 Struktura výuky..... | 56 |

| | |
|-------------------------------------|----|
| 7.2.2 Spolupráce s ČR | 58 |
| 7.2.3 Cíle a uplatnění | 59 |
| 7.3 Shrnutí a komparace | 60 |
| Závěr a navrhovaná doporučení | 64 |
| POUŽITÁ LITERATURA..... | 66 |

ÚVOD

„Bohemistika ve světě“, jeden z mnoha nástrojů prezentace České republiky v zahraničí, oblast, o které běžný uživatel českého jazyka nemá mnoho informací. Ani já ještě před několika lety neměla sebemenší představu o tom, do jaké míry se čeština ve světě vyučuje, jak velký je o ni zájem a co tyto studenty ke studiu přimělo.

Pod pojmem „bohemistika ve světě“ si lze představit všelicos. Tato práce pojednává konkrétně o koncepcích a cílech výuky na vybraných bohemistických pracovištích v zahraničí, která porovnává, a hledá odpověď na otázky:

- *Je na vybraném pracovišti vyučována čeština jako ucelené bohemistické studium nebo jen jako jazyk?*
- *Koresponduje výuka praktického jazyka se Společným evropským referenčním rámcem pro jazyky?*
- *Je studium bohemistiky v zahraničí porovnatelné a kompatibilní s obdobným studiem v ČR?*

Práce je rozdělena do sedmi kapitol. V prvních třech kapitolách definuji pojmy, se kterými se při práci s daným tématem setkáme, přibližuji vývoj češtiny jako cizího jazyka, zasazuji ji do kontextu české a evropské jazykové politiky. Vysvětluji, co je to Rámcem a jak ovlivnil výuku jazyků v Evropě a přináším přehled možných koncepcí a cílů vztahujících se k výuce češtiny jako cizího jazyka. V každé z těchto kapitol se na konci objevuje shrnutí nejdůležitějších poznatků a dílčí otázky vztahující se k dané kapitole.

V druhé polovině práce se zabývám průzkumem, jehož cílem je objevit odpovědi na výše položené otázky, ale i na dílčí otázky objevující se ve shrnutí v každé z kapitol teoretické části. Při průzkumu jsem aktivně vyhledávala informace o vybraných zahraničních bohemistických pracovištích, provedla desítky rozhovorů se zahraničními studenty češtiny a kontaktovala vyučující na vybraných pracovištích.

K volbě tohoto tématu mě motivovaly semináře předmětu *Čeština jako cizí jazyk* a přednáškový cyklus *Didaktika češtiny jako cizího jazyka*, kterých jsem se zúčastnila a které podnítily můj zájem o tuto oblast bohemistiky. Čeština jako cizí jazyk totiž patří (slovy Milana Hrdličky) mezi „do značné míry stále ještě „panenské“ oblasti bohemistiky“.

Výuka českého jazyka a literatury v zahraničí si rozhodně zaslouží více pozornosti. A to nejen odborné veřejnosti, která by tak mohla přispět k jejímu rozvoji, ale také široké veřejnosti, jejíž

uznání si zaslouží nejen lektori a učitelé po celém světě, ale všichni, kdo se neúnavně podílejí na utváření pozitivního obrazu o ČR v zahraničí.

1 Čeština jako cizí jazyk

V této kapitole se zaměřím na uvedení do problematiky, vysvětlení pojmu čeština jako cizí jazyk, objasnění pozice češtiny mezi jazyky a historický vývoj oboru češtiny jako cizího jazyka nejstarších období naší historie až po současnost.

Pohled na slovní spojení „čeština jako cizí jazyk“ se u různých autorů liší a v různých pramenech se setkáváme s různými formulacemi. Vzhledem k tomu, že se ve své práci opírám o poznatky Marie Hádkové a Milana Hrdličky, jejichž názory se v mnohých tématech ne vždy shodují, považuji za důležité přiblížit právě jejich výklad tohoto pojmu a možnosti pojmenování dané disciplíny.

Hrdlička rozlišuje dvě možnosti, jak lze češtinu jako cizí jazyk chápat:¹

- a) jako vědní disciplínu, tedy jakousi teoretickou podobu určenou rodilým mluvčím, zabývající se popisem a problematikou prezentace mateřského jazyka nerodilým mluvčím;
- b) jako praktickou podobu, tedy aplikovanou výuku češtiny pro cizince; tuto část pojmenovává jako „češtinu pro cizince“.

Hádková ve svých dílech pracuje s označeními jako „čeština v roli jazyka nemateřského“, „čeština tzv. z druhé strany“ nebo „čeština pro cizince“. Na odlišení praktické výuky cizinců od bohemistického studia připravujícího k výuce přímo neupozorňuje, ale dle kontextu je vždy zřejmé, o jaké oblasti hovoří, takže k záměně či nedorozumění nedochází.

Ve své práci se zabývám bohemistikou ve světě, tedy praktickou výukou češtiny na zahraničních bohemistických pracovištích.

¹ Srov. Hrdlička, 2002, s. 91.

1.1 Jazyky tzv. velkých/malých národů

Při zkoumání češtiny jako cizího jazyka je důležité si uvědomit, jaké čeština měla a má mezi jazyky postavení, protože toto postavení má na vývoj národního jazyka v roli jazyka nemateřského a na růst, případně pokles, zájmu o tento jazyk u cizinců rozhodující vliv. Tento vliv představující „...ekonomickou sílu společnosti, která ovlivňuje hospodářský a společenský rozvoj státu a jeho přitažlivost pro ostatní“² považuje za velmi komplikovaný Hádková. Podle pozice jazykového (národního) společenství můžeme jazyky rozdělit na:³

- a) tzv. **jazyky velkých národů** („velké jazyky“) – jazyky hospodářsky vyspělých národů, jejichž prosperita uživatelům kódu zajistí přístup k moderním technologiím, nejnovějším poznatkům, často tyto jazyky napomáhají společné komunikaci na mezinárodní úrovni; mezi „velké“ jazyky řadíme na prvním místě angličtinu, dále pak francouzštinu, němčinu, španělštinu a portugalštinu; díky velkému zájmu je didaktika a metodika výuky těchto jazyků důkladně popsána a zpracovaná, existuje dostatek materiálů
- b) tzv. **jazyky malých národů** („malé jazyky“) – méně prosperující země, menší počet uživatelů, při výuce nutná inspirace u jazyků tzv. velkých národů, jejich ověřených a již aplikovaných metod a postupů; výuka těchto jazyků není příliš propracována a přizpůsobena nerodilým uživatelům z důvodů menšího zájmu.

Toto nerovnovážné postavení si dala za cíl zlepšit Rada Evropy, která se v rámci evropské jazykové politiky⁴ snaží vytvořit jednotné podmínky pro národní a regionální jazyky, jejich výuku a certifikaci.

Na základě tohoto rozdělení lze češtinu zařadit mezi tzv. „malé jazyky“. Popis češtiny a jejího fungování je sice bohatě propracovaný, ale především z hlediska rodilých uživatelů, metodologie výuky cizinců není v současné době ještě dostatečně prozkoumaná. Tuto skutečnost „...spolu s typologickou charakteristikou a vysoce rozvinutou flexí vytváří mezi nerodilými uživateli češtiny velmi častý mýtus o obtížnosti (až nezvládnutelnosti) tohoto jazyka“⁵ potvrzuje také Hádková. Nelichotivému dojmu, který takto může vzniknout, napomáhá často i nedostatečná kvalifikace učitelů, kteří se k výuce češtiny pro cizince mohou

² Hádková, 2010, s. 16.

³ Srov. Hádková, 2010, s. 17.

⁴ O evropské jazykové politice více v kapitole 2.1.

⁵ Hádková, 2010, s. 18.

dostat pouze na základě znalosti příslušného zprostředkovacího jazyka a faktu, že jsou rodilými mluvčími.⁶

Výše uvedené rozdělení na „malé“ a „velké“ jazyky si částečně upravil Hrdlička, který češtinu označuje za „velký malý jazyk“, což dokládá dlouholetou a úspěšnou tradicí výuky doma i v zahraničí, neustálým růstem počtu zájemců o výuku („*V současnosti jsme, jak známo, svědky na tzv. malé české poměry občas snad až „masového“ zájmu o češtinu ze strany značně diverzifikovaného spektra cizinců.*“⁷) a rozšiřováním nabídky učebních materiálů. Situaci kladně napomáhá i slibně se rozvíjející mezinárodní spolupráce českých a zahraničních pracovišť, státem podporovaná propagace českého jazyka a české kultury v zahraničí, ale i obecné začleňování ČR do mezinárodních společenství a organizací, pořádání konferencí a seminářů k prezentaci nových poznatků a zkušeností, vydávání sborníků. Je však potřeba neustále investovat do výzkumných projektů a kvalitních vyučujících, to je podle Hrdličky základním kamenem dalšího vývoje.⁸

1.2 Historie češtiny jako cizího jazyka

První zmínky o „češtině z druhé strany“, tedy jazykové příručky, které sice nesloužily primárně jako učební materiály pro cizince, ale cizincům se do rukou dostat mohly a často dostávaly, nalezneme již ve středověku. První takovou příručkou byly **Klaretovy slovníky**. V 16.–18. stol. se velké popularitě těšila díla **Ondřeje Klatovského** nebo také barokní příručka **Matěje Václava Šteyera**. Po těchto průkopnících v oboru češtiny v roli jazyka nemateřského následovala didaktická díla **J. A. Komenského**, řada překladových a výkladových slovníků, německy či latinsky psané gramatiky našich obrozenců až po jazykovědce 19. a 20. stol.⁹

Většina těchto děl se češtině jako cizímu jazyku věnuje jen okrajově a jejich znalost není pro potřeby mé práce potřebná, tudíž se jim nebudu více věnovat, zmíněné příručky však dokazují

⁶ Srov. Hádková, 2008, s. 48.

⁷ Hrdlička, 2006, s. 9.

⁸ Tamtéž, s. 9–12.

⁹ Srov. Hádková, 2010, s. 21–31.

výskyt zájmu o český jazyk v dávné historii. Větší rozkvět češtině v roli cizího jazyka přinesl až rok 1989 a následující léta.

1.2.1 Změny, které přinesl rok 1989

V Československu byla v 2. polovině 20. století (v podstatě od konce 2. sv. války) věnována pozornost především bohemistice z pohledu mateřského jazyka. Revoluční rok 1989 přinesl nové možnosti a větší kontakt se světem. Otevřené hranice umožnily cestování a navazování nových kontaktů, ale i nabídly naši republiku zahraničním turistům, studentům a zájemcům o práci, ale také emigrantům a jejich potomkům. Snahou ČR bylo co nejrychleji se zapojit do mezinárodní spolupráce a bylo tedy nutné obor čeština jako cizí jazyk přizpůsobit novým podmínkám (a zvýšenému zájmu) a propracovat jeho didaktickou a metodologickou stránku.

Řady zájemců o češtinu se nejen rozrůstaly, ale měnilo se jejich národnostní a věkové složení, stoupl zájem o češtinu běžně mluvenou, ale i o její vyšší úrovně potřebné třeba právě pro studium v ČR. Od konce 90. let mají zahraniční bohemisté a studenti usilující o vzdělání na některé z českých univerzit možnost navštěvovat kurzy jazykové přípravy Ústavu jazykové a odborné přípravy, Ústavu bohemistických studií při FF UK nebo kurzy v rámci letních slovanských škol pořádané pražskou, brněnskou a olomouckou univerzitou.¹⁰

Od 90. let stoupá zájem o češtinu (ale také o slovenštinu a další slovanské jazyky) jako cizí jazyk i v zahraničí. Jak uvádí Hádková: „...např. v USA studovalo do roku 1989 češtinu kolem dvou set studentů, ale v polovině 90. let to bylo už několik tisíc. Fakulta východoevropských jazyků Pekingské univerzity otevírala od roku 1954 každé čtyři roky studium bohemistiky, ale od roku 1993 je každým druhým rokem ke studiu přijímáno nejméně patnáct studentů...“¹¹ Cizinci také často používají češtinu jako „vstupní bránu“ do světa slovanských jazyků, mnohdy využívají její příbuznosti např. se slovenštinou, což na základě svých zkušeností potvrzuje i Jaromíra Šindelářová: „Blízkost obou jazyků daná genetickou příbuzností, vzájemným ovlivňováním obou jazyků zejména v dobách společného státu, paralelními česko-slovenskými texty především v obchodní sféře a nadstandardními vztahy v oblasti kultury a vzdělávání, zvyšují u zahraničních studentů zájem o studium slovenštiny po zvládnutí základů českého jazyka.“¹²

¹⁰ Srov. Hádková, 2010, s. 31–32.

¹¹ Tamtéž, s. 36.

¹² Šindelářová, 2008, s. 8.

1.2.2 Čeština v novém tisíciletí

Trend narůstajícího počtu bohemistických pracovišť a nebývale vysokého zájmu posluchačů z řad vysokoškolských studentů (obzvláště v sousedních a blízkých zemích) po roce 1989 se však neudržel dlouho. Od roku 2000 zájem o češtinu stagnuje, místy klesá, což způsobilo existenční problémy např. lektorátu v mongolském Ulánbátaru.¹³ V rámci Evropy nešlo o ojedinělý problém, což se projevilo v jazykové politice Rady Evropy, do které bylo potřeba češtinu také začlenit, a tak bylo úkolem jazykových odborníků, autorů učebnic a politických představitelů zaměřit se na splnění těchto základních úkolů:¹⁴

Hlavním úkolem se stalo vypracování referenčních popisů úrovní podle *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky*¹⁵ (dále SERR nebo jen Rámec). Už v roce 1975 vznikl projekt pro výuku angličtiny *Threshold level*, který stanovil prahovou úroveň znalostí potřebných pro každodenní komunikaci v cizím jazyce (odpovídá úrovni B1).

Prahová úroveň (B1) – Čeština jako cizí jazyk vypracovaná kolektivem autorů pod vedením **Milana Šáry** byla vydána v roce 2001 a vycházela právě z anglické verze *Threshold level*. Z anglických verzí popisu se čerpalo i při vytváření podprahové úrovně A2 (kolektiv autorů pod vedením **Milady Čadské**) a úrovně B2 (kolektiv autorů pod vedením **Jana Holuba**). Nejnižší úroveň A1, kterou vytvářela **Marie Hádková** s kolektivem, vznikala současně s A2 a B1, ovšem neměla z čeho vycházet, popis pro tuto úroveň ještě v jiném jazyce neexistoval, čeština tedy v tomto směru dosáhla určitého prvenství. K popisu nejvyšších referenčních úrovní C1 a C2 zatím nedošlo a pravděpodobně, především kvůli nedostatečnému zájmu, ani v dohledné době nedojde. „...u malých jazyků, jakým je i čeština, této úrovni potřebuje dosáhnout jen velmi úzký okruh mluvčích, např. specialista, překladatel, špičkový tlumočník, badatel v oblasti bohemistiky.“¹⁶ Díky vypracovaným popisům referenčních úrovní A a B se ČR mohla zapojit po boku dalších evropských zemí do práce Divize moderních jazyků při Radě Evropy.

Jedním z dalších úkolů nastolených v rámci realizace cílů evropské jazykové politiky bylo řešení problémů jazykové praxe. V roce 2006 vznikla při Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) komise pro výběr lektorů, která zajišťuje výuku češtiny na zahraničních lektorátech. MŠMT ve spolupráci s Ministerstvem zahraničních věcí (MZV)

¹³ Srov. Hádková, 2010, s. 36.

¹⁴ Srov. tamtéž, s. 40–45.

¹⁵ O SERR blíže v kapitole 2.2.

¹⁶ Hádková, 2010, s. 44.

podporuje krajanské komunity v zahraničí, zřizuje Zastupitelské úřady a česká centra, která hrají významnou roli v šíření povědomí o českém jazyce a české kultuře a zájemcům umožňují složit certifikované zkoušky z češtiny pro cizince.

Dalším důležitým úkolem byla tvorba nových učebních materiálů, které budou kompatibilní s Rámcem, umožní studentům dosáhnout požadované úrovně a budou napomáhat šířit a upevňovat obecné povědomí o referenčních úrovních a jejich popisech. MŠMT zveřejnilo popisy na svých internetových stránkách a požadavky na jazykovou úroveň cizinců žádajících o práci nebo trvalý pobyt byly upraveny zákonem. Zkoušky jsou nabízeny např. Univerzitou Palackého v Olomouci, Ústavem jazykové a odborné přípravy v Praze nebo Ústavem bohemistických studií FF UK.

Co se týče budoucího vývoje, můžeme, myslím, souhlasit s Hádkovou, která neočekává žádné výrazné změny oproti současné situaci. Ekonomická krize má sice vliv na migraci, ale dá se očekávat pozvolný nárůst počtu zájemců o studium či práci v ČR. Ekonomická situace ČR pravděpodobně nedovolí, aby se navýšil počet zahraničních lektorátů, zájem o češtinu v zahraničí je již delší dobu stabilizovaný. Hádková vidí budoucnost především v distančních (e-learningových) kurzech, které jsou finančně méně náročné, dostupnější a mohou sloužit k udržení nebo doškolení studentů či zaměstnanců vracejících se z ČR.¹⁷

Finanční stránka věci znepokojuje i Hrdličku, jenž upozorňuje na nedostatečné a demotivující ohodnocení vědeckých pracovníků i odborníků pro praktickou výuku.¹⁸

Kvalita a následující vývoj výuky češtiny pro cizince (ať už v ČR nebo v zahraničí) však vycházejí z lektorů a pedagogů, jejichž kvalifikace a příprava by měla odpovídat specifikům a problémům, které jsou s češtinou v roli nemateřského jazyka spojeny.

Dílčí shrnutí:

Úvodní kapitola slouží především k uvedení do problematiky. Přináší vysvětlení pojmu a odlišení zkoumané oblasti praktické výuky češtiny v zahraničí od teoretické přípravy lektorů-rodilých mluvčích. Přibližuje pozici češtiny mezi ostatními jazyky a řadí ji mezi tzv. „malé“ jazyky. Nastiňuje historický vývoj se zaměřením na situaci po roce 1989 a uvádí

¹⁷ Srov. Hádková, 2010, s. 48.

¹⁸ Srov. Hrdlička, 2002, s. 112–113.

přehled nejdůležitějších kroků, jako bylo vypracování popisu referenčních úrovní dle SERR, vznik komise pro výběr lektorů a následné vysílání lektorů do zahraničí.

V souvislosti s kapitolou Čeština jako cizí jazyk se nabízejí tyto otázky:

Jak se vyvíjela čeština jako vyučovací předmět na vybraných pracovištích? Jak dlouhou má tradici? Ovlivnily zájem o češtinu v zahraničí politické a společenské změny v ČR (obzvláště po roce 1989)?

2 jazyková politika a SERR

Součástí této kapitoly jsou cíle evropské jazykové politiky reprezentované Evropskou unií a Radou Evropy a jejich vliv na českou jazykovou politiku. Uvádím přehled konkrétních kroků v oblasti evropské jazykové politiky, které ovlivnily jazykovou politiku konkrétních států včetně ČR. Přiblížím konkrétní úkoly a cíle Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a Ministerstva zahraničí, *Program podpory českého kulturního dědictví v zahraničí*. Součástí jsou i podkapitoly o bohemistických pracovištích a *Společném evropském referenčním rámci pro jazyky*, konkrétních výsledcích jazykové politiky.

2.1 Evropská jazyková politika

„Během druhé poloviny 20. století, v období po dvou světových válkách, si Evropané uvědomili, že mírové soužití tolika národů závisí na užší spolupráci mezi zeměmi, přičemž každá země je považována za rovnocenného partnera. Komunikace a výměna informací nutných ke zlepšení vzájemného porozumění v oblasti hospodářské, sociální i kulturní se staly základem pro rozvoj společných strategií prospěšných všem stranám.“¹⁹ Komunikační kanál, jenž byl předpokladem pro budoucí spolupráci, mohli utvořit jen občané s těmi správnými jazykovými schopnostmi a komunikačními dovednostmi. Jak říká **Ján Figel'**, evropský komisař pro vzdělávání, odbornou přípravu, kulturu a mnohojazyčnost: *„Chceme-li plně využívat kulturní, společenské a ekonomické bohatství našeho kontinentu, musíme si navzájem rozumět.“²⁰*

Znalost jazyků neslouží však pouze k usnadnění komunikace, poznávání nového jazyka přináší zároveň i poznání nové kultury, což podporuje otevřenější přístup k ostatním lidem, kulturám a názorům. Učení se cizím jazykům navíc posiluje i znalosti mateřského jazyka.²¹

Jazyková politika zahrnuje *„1. politická opatření, zejména ve vícejazyčných státech, která mají za cíl instalaci, rozvoj a prosazení jednotlivých řečí (...), 2. kontrolu a ovlivnění*

¹⁹ Volně přeloženo z *Foreign Language Teaching in Schools in Europa*. Brusel: Eurydice, 2001, s. 5.

²⁰ Klíčové údaje o výuce jazyků ve školách v Evropě. Brusel: Eurydice, 2005, s. 3.

²¹ Srov. tamtéž, s. 3.

veřejného užívání jazyků, i prostřednictvím předpisů a sankcí.“²² Problematika evropské jazykové politiky je tedy obsáhlá a existuje k ní mnoho dostupné literatury. Pro potřeby této práce postačí jen stručné přiblížení.

Mezi hlavní představitele evropské jazykové politiky patří Rada Evropy a Evropská unie, jejichž činnost je však omezena na doporučení a ustanovení. Konkrétní kroky v oblasti jazykové politiky podnikají samotné státy.

Rada Evropy podporuje výuku cizích jazyků v rámci projektu *Jazyky, různorodost, občanství*²³, **Evropská unie** zase v duchu hesla *Jednotná v rozmanitosti* usiluje o mnohojazyčnost a o to, aby každý občan kromě svého mateřského jazyka ovládal ještě minimálně dva další cizí jazyky.

Cíle Rady Evropy i Evropské unie jsou v oblasti jazykové politiky velmi podobné, daly by se shrnout takto:²⁴

- podpora informovanosti o evropské identitě založené na společných hodnotách
- respektování odlišných kultur a zachování jejich práva na používání mateřského jazyka
- podpora jednoty a porozumění mezi rovnoprávnými členy
- podpora mnohojazyčnosti/vícejazyčnosti²⁵ a zachování jazykové rozmanitosti
- podpora menšinových a regionálních jazyků a jejich výuky
- podpora mobility a zvýšení konkurenceschopnosti občanů na mezinárodním trhu práce
- svoboda pohybu – volný pohyb osob (cestování, studium...), zboží a kapitálu
- podpora celoživotního vzdělávání a zvyšování zájmu o mezinárodní dění (výuka cizích jazyků již od útlého dětství, dostupnost jazykové výuky všem, vysoká úroveň a široká nabídka vyučovaných cizích jazyků)
- mezinárodní vztahy (obchod, rozvojová a humanitární politika...)
- vytváření sítě pro snadnější výměnu informací a zkušeností ve všech oblastech
- vytvoření společné metodiky pro výuku jazyků, společného a všem srozumitelného systému hodnocení a klasifikace jazykových úrovní

²² Dle Mgr. Dalibora Dobiáše s odkazem na Bussmanna (Bussmann, H.: *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Kröner, 2002). Dobiáš, D.: K evropské jazykové politice I. In: *Krajiny češtiny*. Prosinec 2009, číslo 0, s. 57.

²³ Přeloženo z angl. *Languages, Diversity, Citizenship*.

²⁴ Vybráno z obecných informací na webu Informační kanceláře Rady Evropy a Portálu Evropské unie

²⁵ Vysvětlení blíže v kapitole 3.1.

2.1.1 Mezníky evropské jazykové politiky²⁶

1954 – Radou Evropy založena *Evropská kulturní konvence*

Zabezpečení a podpora vlastního národního kulturního dědictví v Evropě, rozvoj studií jazyka, historie a civilizace dalších členských států na svém území a podpora studia svého jazyka, historie a civilizace v zahraničí včetně mobility osob.

1968 – nezávazné doporučení Parlamentního shromáždění Rady Evropy č. 535 o prosazování výuky moderních jazyků v Evropě

Výuka jazyků u dětí již od nižších ročníků základních škol; u Evropanů znalost alespoň jednoho cizího jazyka, upřednostňovány větší, široce užívané jazyky – francouzština, němčina, angličtina.

1976 – usnesení Rady Evropských společenství a ministrů školství

Počátek evropské spolupráce ve vzdělávání s cílem přispět k rozvoji celého Společenství (výměna informací a zkušeností ohledně výuky, srovnávání a hodnocení dosažených výsledků, podpora nových učebních metod, dostupnost výuky cizích jazyků, potřeba znalosti alespoň jednoho cizího jazyka všech občanů, péče o migranty, výměnné pobyty a stáže).

80. / 90. léta – vznik inovativních programů spojujících výuku a praxi

Nejznámější program *Erasmus* v roce 1995 s řadou dalších podobných programů sjednocen do nového zastřešujícího programu *Socrates*, a následně, v roce 2007, do Programu celoživotního vzdělávání 2007–2013.

1990–1997 – projekt *Učení se jazykům pro evropské občanství* Rady pro kulturní spolupráci

Zaměřeno na výuku dětí a mládeže.

1992 – *Evropská charta regionálních a menšinových jazyků* a *Maastrichtská smlouva* (Smlouva o Evropské unii)

„Společenství přispívá k rozvoji kvalitního vzdělávání podporou spolupráce mezi členskými státy a, je-li to nezbytné, podporováním a doplňováním činnosti členských států při plném

²⁶ Vybráno z příspěvku Mgr. Dalibora Dobiáše, Ph.D. v občasníku *Krajiny češtiny*. (Dobiáš, D.: K evropské jazykové politice I. In: *Krajiny češtiny*. Prosinec 2009, číslo 0, s. 58–64.)

*respektování jejich odpovědnosti za obsah výuky a za organizaci vzdělávacích systémů a za jejich kulturní a jazykovou rozmanitost.*²⁷

1994 – založeno *Evropské centrum pro moderní jazyky* na základě usnesení č. 10

Spolupráce a výměna informací a zkušeností mezi jazykovědci, autory učebnic, experty a učiteli.

1995 – *Bílá kniha*²⁸ o vzdělávání a profesionální přípravě *Výuka a učení se. K vzdělávající společnosti*

Jazyky předpokladem pro zvýšení mobility Evropanů, šíření inovací a tudíž evropského rozvoje obecně; kromě výuky kladen důraz na studentovu schopnost adaptace v nových podmínkách a neznámém prostředí.

1998 – doporučení č. 1383 Parlamentního shromáždění Rady Evropy o jazykové diverzifikaci
Obavy z dominance angličtiny, výzva Rady Evropy k rozšíření nabídky vyučovaných cizích jazyků, k vyzdvižení menšinových a regionálních jazyků.

2001 – *Evropský rok jazyků* (spolupráce Rady Evropy a Evropské unie)

Prezentace iniciativ na poli jazykové politiky (projekt *Učení se jazykům pro evropské občanství* z let 1990–1997 a jeho výsledky, *Společný evropský referenční rámec pro jazyky a Evropské jazykové portfolio*); 26. září prohlášeno *Evropským dnem jazyků*.

2001 – Usnesení Evropské rady z 29. 11. 2001 a Usnesení Evropského parlamentu z 13. 12. 2001 o regionálních a méně užívaných evropských jazycích

Přelomové prohlášení o rovnosti evropských jazyků co do hodnoty a vážnosti a zmínka o nutnosti jejich zachování.

2002 – Výzva Evropské rady k vytvoření *Evropského ukazatele jazykových znalostí*

Testování mládeže ve věku 15 let v rámci procesu *Vzdělávání a odborná příprava 2010*;
cíl: poukázat na nedostatky ve výuce cizích jazyků a přinést spolehlivé srovnávací údaje.

²⁷ Smlouva o Evropské unii, článek 126, s. 29–30.

²⁸ Bílé knihy Evropské komise – dokumenty obsahující návrhy na činnost Společenství v určité oblasti. Někdy jí předchází kniha Zelená, jež stojí na počátku konzultací o daném tématu na evropské úrovni. Je-li Bílá kniha schválena Radou, stává se tzv. akčním programem Unie. Pro členské státy EU má Bílá kniha charakter doporučení, je nezávazná.

2003 – *Podpora jazykového vzdělávání a jazykové rozmanitosti*, akční plán na léta 2004–2006
Otázka efektivní komunikace obyvatel EU v souvislosti s posledním rozšířením (mimo jiné i o ČR), podpora výuky „menších“ jazyků proti dominantnímu postavení angličtiny.

2004 – zapojení jazyků do portfolia komisaře pro školství a kulturu.

2007 – vytvoření zvláštního postu komisaře pro mnohojazyčnost.

2009 – *Lisabonská smlouva*

Vyzdvihnutí evropského kulturního odkazu a potřeby jeho zachování, důraz kladen na respektování historie, kultury a tradic svých národů (kulturní a jazyková rozmanitost).

Pro jazykovou politiku výše zmíněných evropských institucí je charakteristická především obrovská míra respektu vůči tradicím, kultuře a historii jednotlivých členských států, což do jisté míry omezuje další kroky. Zde už musí „převzít otěže“ konkrétní státy a jejich političtí představitelé, kteří se v duchu evropských myšlenek zaslouží o upevnění povědomí o své zemi v zahraničí. Nejen o zemi, kterou zastupují, ale i povědomí o její kultuře, historii a aktuálním dění na jejím území.

2.2 Podpora českého kulturního dědictví v zahraničí

Program podpory českého kulturního dědictví v zahraničí na roky 2006–2010 byl schválen usnesením vlády č. 1622 z roku 2005. V praxi se program osvědčil a vzbudil pozitivní ohlasy, proto byl v roce 2010 vládě předložen návrh o jeho pokračování na léta 2011–2015. Návrh byl schválen usnesením ze dne 9. dubna 2010 č. 262.²⁹ Cíle, které program sleduje, přiblížila v rozhovoru pro občasník *Krajiny češtiny* náměstkyně ministra školství **Eva Bartoňová** takto: „...rádi bychom se do budoucna zaměřili na rozšiřování stávajícího počtu lektorátů a krajanských destinací především v zemích, s nimiž Českou republiku spojuje tradiční pouto

²⁹ Veškerá zmiňovaná usnesení jsou k dispozici na internetu, viz seznam použité literatury.

*partnerství, a které jsou pro Českou republiku prioritní v souladu s naší zahraniční politikou.*³⁰

Výuka českého jazyka a literatury v zahraničí, o níž tato práce pojednává, spadá pod pravomoci Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT), přesněji se řadí k jeho zahraničním aktivitám. MŠMT se stará o uzavírání smluv s partnerskými státy a na základě těchto smluv je potom zřízen lektorát, podporována jeho činnost a zajišťována výuka prostřednictvím vyslaných lektorů, to vše v rámci Programu podpory českého jazyka a literatury v zahraničí a Krajanského vzdělávacího programu. Lektoráty vznikají nejčastěji na vzdělávacích institucích a v krajanských komunitách, v naprosté většině případů jde o významné zahraniční univerzity, které nabízejí možnost filologického studia slovanských jazyků.³¹

Mimo MŠMT se výukou češtiny v zahraničí zabývá i odbor pro kulturu, komunikaci a prezentaci Ministerstva zahraničních věcí (MZV). *Program podpory českého kulturního dědictví v zahraničí* předkládá vládě MZV spolu s MŠMT.

2.2.1 Bohemistická pracoviště českého jazyka a literatury v zahraničí

Počet lektorátů a škol v krajanských komunitách podporovaných českým MŠMT se neustále mění. Jednak se česká vláda snaží reagovat na stoupající poptávku po výuce češtiny a počty těchto pracovišť zvyšovat, na druhou stranu je limitována finančními prostředky vyhrazenými v rozpočtu na *Podporu výuky českého jazyka a literatury v zahraničí a Krajanský program*. V současné době je podporováno **52 lektorátů a 12 pracovišť** v krajanských komunitách³².

Většina bohemistických pracovišť se nachází v Evropě. Z mimoevropských lokalit je možno se českému jazyku a literatuře na vysokoškolské úrovni věnovat nejvíce ve Spojených státech amerických. Český lektorát se nachází na Univerzitě v Nebrasce, výuku nabízí i další americké univerzity (např. Harvard, Columbia, Washington...), ať už v podobě oborů zaměřených na češtinu a českou kulturu, různých podoborů a kurzů nebo krátkodobých studijních programů organizovaných v ČR. Výjimkou ale nejsou ani jihoamerické krajanské komunity (Brazílie, Paraguay, Argentina), bohemistika v Egyptě, Indii, Číně nebo Japonsku.³³

³⁰ Rozhovor s Evou Bartoňovou, I. náměstkyní ministra vnitra. In: *Krajiny češtiny*, 0/2009, s. 4.

³¹ Srov. text na stránkách Domu zahraničních služeb:

http://www.dzs.cz/index.php?a=view-project-folder&project_folder_id=17&

³² Stav pro školní rok 2010/2011, dle informací Domu zahraničních služeb.

³³ Více v článku Dalibora Dobiáše: Univerzitní výuka českého jazyka a literatury mimo Evropu. In: *Krajiny češtiny*, 1/2010, s. 4–5.

V praktické části popíšu blíže ta pracoviště, která jsou zařazena do porovnání.

Na základě studia *Programu českého kulturního dědictví v zahraničí* by se daly obecné cíle, které česká jazyková politika sleduje, shrnout takto:³⁴

- zapojení se do mezinárodní spolupráce (konference, semináře, vydávání sborníků, společné projekty českých a zahraničních institucí) a začlenění češtiny do evropské jazykové politiky
- propagace ČR, českého jazyka a kultury v zahraničí, péče o kulturní dědictví (objekty, památníky...), podpora vzdělávacích, kulturních a osvětových programů a podněcování zájmu o český jazyk a kulturu (setkávání lektorů a učitelů a předávání zkušeností...)
- investice do výzkumných projektů v oblasti didaktiky ČCJ, vznik nových učebnic
- zkvalitňování výuky obecně (příprava pedagogů, dostatek kvalitních materiálů a pomůcek k výuce, podpora a rozvoj kvalitních vzdělávacích programů)
- vytvoření referenčních popisů úrovní jazyka dle SERR (z větší části již splněno) a šíření povědomí o SERR a činnosti lektorátů („*Průměrný spoluobčan nemá o těchto záležitostech mnohdy nejmenší tušení, možná by byl leckdo mile překvapen, kdyby se dozvěděl, kde všude se český jazyk ve světě vyučuje a kolik lidí v zahraničí může komunikovat v češtině.*“³⁵)
- zabezpečení a podpora výuky českého jazyka a literatury v zahraničí (přispívání na provoz lektorátů a škol u krajanů, zasílání lektorů a vyučujících, dodávání materiálů, zajištění studijních a výměnných pobytů v ČR, stáží) a rozšiřování počtu lektorátů a krajanských destinací

Při studiu dané problematiky jsem narazila ještě na pár cílů, které nejsou sice oficiálně zařazeny v *Programu na podporu českého kulturního dědictví v zahraničí*, ovšem dle mého názoru je jejich zmínění na místě – vycházejí z praktických zkušeností, ať už s výukou češtiny jako cizího jazyka nebo jazykovou politikou.

³⁴ Čerpáno z materiálů na webu MŠMT, MZV a rozhovorů pro občasník *Krajiny češtiny* 0 a 1.

³⁵ Rozhovor s Hrdličkou, *Krajiny češtiny* 2, s. 3.

V rozhovoru pro občasník *Krajiny češtiny* zmínila náměstkyně ministra školství **Eva Bartoňová** pár konkrétních cílů, které považuje za žádoucí, a nastínila tak aktuální cíle a snahy MŠMT.³⁶

- vytvoření *Statusu lektora českého jazyka a literatury v zahraničí* a *Statusu učitele u krajanských komunit* jako reprezentantů ČR a tím posílení jejich pozic
- užší spolupráce lektorátů a *Českých center* za účelem vytvoření zázemí pro standardizované zkoušky z češtiny přímo na lektorátech (proškolování lektorů)

Co se týče praktické výuky a toho, jak by měla vypadat, připomínku má i **Hrdlička**, který doporučuje toto: „*Perspektivu v této oblasti vidím jednak v posílení podpory ze strany naší republiky a v zintenzivnění a zkvalitnění spolupráce mezi dotýcnými vysokoškolskými bohemistickými pracovišti, jednak v pragmatičtějším zaměření studia. Mám na mysli kupř. kombinaci filologické přípravy s určitými aplikovanými obory tak, aby absolventi vysokých škol nacházeli odpovídající uplatnění na trhu práce.*“³⁷

2.2 Společný evropský referenční rámec pro jazyky

Významným krokem Rady Evropy v oblasti jazykové politiky bylo vytvoření *Společného evropského referenčního rámce*. Samotnému *Rámci* předcházel projekt pro výuku angličtiny „*Threshold Level*“ ze 70. let minulého století, který popsál prahovou úroveň znalostí potřebných pro běžnou komunikaci. Snahou dalších výzkumů bylo prokázat aplikovatelnost modelu *Threshold Level* i na další jazyky, což se záhy prokázalo – výsledkem byl *Common European Framework Reference for Language, Learning, Teaching, Assessment* vydaný v roce 2001 v Cambridgi. Český překlad, *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*, byl vydán v Olomouci následující rok, tedy v roce 2002.³⁸

Společný evropský referenční rámec (SERR) „... poskytuje obecný základ pro vypracování jazykových sylabů, směrníc pro vývoj kurikulů, zkoušek, učebnic atd. v celé Evropě. V úplnosti popisuje, co se musejí studenti naučit, aby užívali jazyka ke komunikaci, a jaké znalosti a dovednosti musí rozvíjet, aby byli schopni účinně jednat.“³⁹

³⁶ Rozhovor s Bartoňovou, *Krajiny češtiny* 0, s. 4.

³⁷ Rozhovor s Hrdličkou, In: *Krajiny češtiny*, 2/2010, s. 3.

³⁸ Srov. Šindelářová, 2008, s. 60.

³⁹ *Společný evropský referenční rámec*, 2006, s. 1.

V *Rámci* coby koncepčním a metodologickém základu pro výuku evropských jazyků nalezneme také popis tří úrovní znalostí jazyka⁴⁰, jejichž definice umožňuje sledování a měření pokroků studentů v průběhu studia (ale i sebehodnocení v rámci celoživotního vzdělávání):

- A1, A2 = uživatel základů jazyka
- B1, B2 = samostatný uživatel
- C1, C2 = zkušený uživatel

Tento společný základ pak je stěžejním pro mezinárodní spolupráci v oblasti výuky moderních jazyků, usnadňuje uznávání jazykových certifikátů a jiných kvalifikačních osvědčení a celkově podporuje Evropany ve větší mobilitě.

„Cílem SERR není diktovat odborníkům z praxe, co a jakým způsobem mají dělat, určovat metody, které by měli používat, či vytyčovat cíle, kterých by měli jejich žáci dosáhnout, nýbrž formulovat otázky, nad jejichž odpověďmi by se měli jeho čtenáři zamyslet.“⁴¹

2.2.1 Cíle SERR

Níže formulované cíle vycházejí ze závěrů Mezinárodního sympózia na téma „*Srozumitelnost a logické uspořádání v učení se jazykům v Evropě: cíle, evaluace, certifikace*“ konaného v listopadu 1991 v Rüşchlikonu ve Švýcarsku.⁴²

- větší mobilita
- účinnější mezinárodní komunikace se zachováním kulturní různorodosti a národní identity
- podpora a usnadnění spolupráce mezi vzdělávacími institucemi v různých zemích
- vzájemné uznávání kvalifikačních osvědčení
- lepší přístup k informacím
- intenzivnější osobní interakce
- lepší pracovní vztahy
- hlubší vzájemné porozumění
- zkvalitnění komunikace mezi Evropany s různým jazykovým a kulturním zázemím
- pojetí učení se jazykům jako celoživotní vzdělávání

⁴⁰ Blíže k vypracování jednotlivých úrovní pro češtinu viz kapitola **1**

⁴¹ Šindelářová, 2008, s. 64.

⁴² Srov. SERR, s. 5–6.

2.2.2 SERR a výuka

V rámci SERR jsou učební programy rozlišeny takto:⁴³

- **globální** – rozvoj všech složek ovládnání jazyka
- **modulární** – prohloubení určité oblasti ovládnání jazyka ke konkrétním účelům
- **disproporční** (specializované) vzhledem k obsahu programu – specificky zaměřené učení, v některých oblastech užívání jazyka dosaženo výrazně vyšší úrovně
- **dílčí** – rozvoj vybraných činností, zbytek ponechán stranou

„SERR zcela mění cíl jazykového vzdělávání, jenž není pojímán jednoduchým způsobem jako zvládnutí jednoho, dvou či tří jazyků, chápaných izolovaně a majících za jediný možný vzor rodilého mluvčího. Snahou je rozvíjet takový jazykový soubor, v němž svou úlohu budou hrát všechny jazykové schopnosti.“⁴⁴

2.2.3 SERR a certifikované zkoušky

Neodmyslitelnou součástí jazykového vzdělávání je i ověření dosažených znalostí. Popis takového ověřování a testování studentových schopností je nutný především z důvodů organizace výuky a jejího obsahu. Všeobecně srozumitelný popis úrovně jazykových schopností a dovedností dosažených studentem je důležitý i pro samotného studenta, který jejich prostřednictvím bude následně prezentovat své jazykové znalosti (např. při hledání zaměstnání).⁴⁵

Zkoušky vycházející z *Rámce* by měly odpovídat v *Rámci* definovaným deskriptorům, sebehodnotícím kritériím dle *Evropského jazykového portfolia*, ale především by měla formulace výstupů takovýchto zkoušek korespondovat s popisem úrovně v *Rámci*.

Autoři zkoušek by se v ideálním případě měli zaměřit na tyto cíle:⁴⁶

- sjednocení pojetí jazykových zkoušek dle deskriptorů SERR
- vhodným výběrem jazykového materiálu předcházet odlišnostem a negativním dopadům způsobených subjektivním pohledem zkoušejících a teritoriálními odlišnostmi zkoušených (funkční stratifikace češtiny)

⁴³ Srov. SERR, 2006, s. 6.

⁴⁴ Šindelářová, 2008, s. 61.

⁴⁵ Srov. Hádková, In: Ústní zkoušky z cizího jazyka a SERR, 2006, s. 59.

⁴⁶ Srov. Šindelářová, 2008, s. 61–63.

- jednotlivými částmi zkoušky ověřit studentovy schopnosti odpovídajícím způsobem reagovat v co nejnějněji simulovaných komunikačních situacích, v různých rolích
- práce s chybou a jak chyby posuzovat

V souvislosti s publikovanými popisy čtyř základních úrovní češtiny pro cizince dle SERR Výzkumné a testovací centrum představilo v roce 2006 *standardizované zkoušky z češtiny pro cizince* (CCE). Tyto zkoušky odpovídají evropským standardům a metodám a v současné době jsou nabízeny v úrovních A1–B2.⁴⁷ Doložení dosažené úrovně znalosti českého jazyka je pro cizince nutné obzvláště v případech, kdy žádají o trvalý pobyt v ČR (požadovaná úroveň A1), o české občanství (A2) nebo chtějí v ČR studovat (B2).

Mimo CCE mají cizinci možnost složit *Státní jazykové zkoušky z češtiny pro cizince*, *Zkoušku z češtiny pro cizince* nebo získat *Osvědčení o znalosti jazyka* v rámci služeb Jazykové školy hlavního města Prahy a státních jazykových škol v dalších městech ČR (mimo jiné i v Olomouci). Velkou výhodou CCE je ovšem fakt, že tuto zkoušku mohou zájemci složit i ve vybraných *Českých centrech* v zahraničí (Berlín, Londýn, Moskva a Varšava).

Dílčí shrnutí:

V této kapitole jsem stručně nastínila úkoly a cíle evropské jazykové politiky, tedy především institucí jako jsou Evropská unie a Rada Evropy, a z nich vycházející úkoly a cíle českých resortů školství a zahraničí. Jako konkrétní výsledky této politické činnosti jsem představila *Společný evropský referenční rámec* (evropská jazyková politika) a Program podpory českého kulturního dědictví v zahraničí (jazyková politika ČR).

Teoretické poznatky této kapitoly jsou podkladem pro tyto otázky:

Lze u konkrétních bohemistických pracovišť pozorovat naplnění některých z cílů evropské jazykové politiky, jazykové politiky ČR?

Spolupracují vybraná pracoviště s ČR? Jak tato spolupráce/podpora vypadá ve skutečnosti? Jaké studijní programy/obory vybraná pracoviště nabízejí? Odpovídá výuka SERR a jeho cílům?

⁴⁷ Srov. Vlasáková, In: *Krajiny češtiny* 0, 2009, s. 2.

Jaké úrovně dle SERR studenti dosahují? Jak je tato deklarovaná úroveň ověřována?

Mají studenti dostatek informací o možnosti složit certifikované zkoušky z češtiny pro cizince? Využívají této možnosti?

Liší se nějak výuka, její náplň a struktura u evropských a mimoevropských pracovišť?

3 Koncepte, metody a cíle výuky ČCJ

Jak už název napovídá, třetí kapitola přináší přehled koncepcí, metod a cílů výuky češtiny jako cizího jazyka. V této kapitole uvádím rozdělení metod výuky, různé pohledy na výuku češtiny jako cizího jazyka a profil studenta-cizince. Dále popisují komponenty, které ovlivňují strukturu jazykového kurzu, osnovy studijního programu. V této kapitole nalezneme také rozdělení kurzů/studijních programů a cíle, které výuka češtiny jako cizího jazyka sleduje.

V průběhu svého vývoje cizojazyčná výuka přinesla velké množství koncepcí, metod i pojetí vycházejících z nejnovějších vědeckých poznatků a měnících se požadavků dle aktuálních trendů. Mezi současné **trendy**, které ovlivňují metody, koncepce a cíle cizojazyčné výuky, lze zařadit tyto:⁴⁸

- zaměření výuky na žáka
- propojení výuky s vědeckými poznatky
- učení se cizím jazykům chápáno jako celoživotní proces
- prosazována koncepce mnohojazyčnosti
- pozornost věnována konceptu autonomního učení
- přiblížení procesů řízeného učení a individuálního osvojování
- roste význam interkulturního aspektu

3.1 Koncepte ve výuce ČCJ

V současné době se v oblasti výuky češtiny jako cizího jazyka vyčleňují dva hlavní názory na koncepci výuky, z nichž každý má mezi svými stoupenci významná jména – mimo jiné v této práci hojně citovaní Hrdlička a Hádková zastávají odlišné názory.

Tyto dvě odlišné koncepce se začaly formovat na počátku nového tisíciletí, kdy vrcholily snahy *Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka* (vzniklé v roce 2003) a osobností v této problematice zainteresovaných o zkvalitnění výuky češtiny pro cizince, specifikaci tohoto

⁴⁸ Srov. Janíková, 2011, s. 9.

oboru a zformování metodiky výuky. Hlavní rozdíl tkví v tom, do jaké míry se při výuce přihlíží k osobnosti studenta, jaký vliv má na obsah výuky to, odkud student pochází a za jakým účelem se studiu jazyka věnuje.⁴⁹

Při práci se *Společným evropským referenčním rámcem* se můžeme setkat také s pojmem koncepce vícejazyčnosti, který zastává a prosazuje Rada Evropy, mimo jiné právě prostřednictvím SERR.

3.1.1 Koncepce výuky dle Hrdličky

Koncepce, kterou prosazuje Hrdlička a kolem něj soustředění lektoři, doporučuje „...*jednotný přístup ke všem cizincům a jednotnou metodu výuky.*“⁵⁰ Příklady výuky můžeme najít v textu *Metodika přípravy ke zkoušce z českého jazyka pro žadatele o trvalý pobyt (úroveň A1)*, tuto příručku lze považovat za programové prohlášení skupiny autorů kolem Hrdličky.

Tento přístup s sebou přináší podle Hádkové obtíže minimálně ve vzájemné komunikaci studentů z různorodých skupin, z nichž každý přistupuje jinak k výuce, při svém předchozím studiu dosáhl jiné úrovně, liší se jejich studijní předpoklady. Takto vedená výuka znevýhodňuje určité skupiny studentů oproti ostatním a může mít negativní dopad na jejich motivaci.⁵¹

3.1.2 Koncepce výuky dle Hádkové

Druhá koncepce podporuje způsoby výuky, které zohledňují specifika jednotlivých studentů, ale zároveň se neodklání od cílů výuky, které definuje SERR. K této koncepci se hlásí i Hádková, která klade důraz na studijní návyky a také zkušenosti se studiem jiných cizích jazyků.⁵²

„Výuka takto osobnostně odlišných cizinců stejnými cestami a společně v jedné studijní skupině, a to např. rodilých uživatelů jazyků češtině geneticky, areálově a typologicky

⁴⁹ Srov. Hádková 2010, s. 46.

⁵⁰ Tamtéž, s. 46–47

⁵¹ Srov. tamtéž, s. 47.

⁵² Srov. tamtéž, s. 47.

*blízkých spolu s uživateli jazyků v tomto smyslu od češtiny velmi odlišných, je z hlediska komunikačního výukového procesu kontraproduktivní.*⁵³

3.1.3 Koncepce vícejazyčnosti

Koncepce vícejazyčnosti (plurilingvismu), o které se neustále mluví v souvislosti s evropskou jazykovou politikou a SERR, je založena na budování komunikativních kompetencí uživatele jazyka, na sbírání znalostí a zkušeností s jazyky, hledání vzájemných souvislostí a vztahů mezi nimi. *„Zdůrazňuje fakt, že se zkušenosti jedince s jazykem v jeho kulturním kontextu rozrůstají od jazyka používaného doma přes jazyk používaný v širším společenském rámci až k jazykům jiných národů (ať už se je učí ve škole, nebo na univerzitě nebo si je osvojí v bezprostředním kontaktu s jazykem).*⁵⁴

Cílem této kompetence je schopnost jedince dosáhnout komunikačního záměru za využití všech svých jazykových schopností (znalost více jazyků, alternativní způsoby vyjádření, neverbální komunikace). Po dostatečném přizpůsobení se a zjednodušení svého projevu je tedy možné komunikovat i bez dostatečné znalosti jazykového systému.

Proti koncepci vícejazyčnosti stojí **koncepce mnohojazyčnosti** (multilingvismus), jejíž princip spočívá ve znalosti většího množství jazyků. Zastávání této koncepce přináší rozšiřování nabídky vyučovaných jazyků a podporu jejich studia bez dalšího rozvíjení komunikačních kompetencí. Koncepce mnohojazyčnosti projevuje také snahy omezit dominantní postavení angličtiny.⁵⁵

Koncepci vícejazyčnosti vychází vstříc Rada Evropy, ať už vytvořením *Evropského jazykového portfolia* nebo *Společného evropského referenčního rámce*, které uživatelům jazyka a studentům umožňují popsat a zaznamenat úroveň svých znalostí a zkušeností s užíváním jazyka.

⁵³ Hádková, 2010, s. 47.

⁵⁴ Společný evropský referenční rámec, 2006, s. 4.

⁵⁵ Srov. tamtéž, s. 4–5.

3.1.4 Koncepce interlanguage

S koncepcí tzv. pomezního nebo přechodového jazyka (interlanguage) je možné se setkat při studiu Hrdličkových prací v souvislosti s tématem osvojování si cizího jazyka. Ačkoli tato koncepce není u nás ani příliš známá, ani důkladně zpracovaná, je na místě se o ní zmínit, byť jen okrajově.

Koncepce interlanguage vychází z behaviorismu, konkrétně z myšlenky o přenášení rysů jazyka mateřského do jazyka cizího v průběhu osvojování si tohoto cizího jazyka. Student mezi jazyky hledá analogii a vytváří si vlastní jazykový útvar obsahující jak prvky jazyka mateřského, tak prvky jazyka cizího. Proces učení se jazyku pak lze chápat jako sled navazujících přechodových jazyků čím dál tím více podobných cílovému cizímu jazyku.⁵⁶

3.2 Metody výuky cizích jazyků

Na úvod této podkapitoly uvedu definici pojmu didaktická metoda (nebo také strategie učení, přístup, postup, způsob výuky...⁵⁷). Takovýchto definic lze v literatuře vztahující se k tématu didaktika cizích jazyků nalézt mnoho, já se ztotožnila především s těmito:

J. Maňák vysvětluje pojem vyučovací metoda jako „*koordinovaný, úzce propojený systém vyučovací činnosti učitele a učebních aktivit žáků orientovaný na dosažení výchovně-vzdělávacích cílů*“.⁵⁸

E. Stračár pojem definuje takto: „*Vyučovací metodou v obecném pojetí rozumíme záměrné uspořádání obsahu vyučování, činnosti učitele a žáka, která směřuje k dosažení výchovných a vzdělávacích cílů, a to v souladu se zásadami organizace vyučování.*“⁵⁹

Dále uvádím přehled nejběžnějších metod, jejichž výskyt pak budu mapovat v praktické části. Pro větší přehlednost rozčlením metody do tří základních skupin, tak jako je tomu i u Hrdličky:⁶⁰

1. tradiční metody

2. audioorální a audiovizuální metody

⁵⁶ Srov., Hrdlička, 2002, s. 94.

⁵⁷ Srov. Choděra, 2006, s. 91.

⁵⁸ Maňák, 1997, s. 5.

⁵⁹ Stračár, 1961, s. 538.

⁶⁰ Srov. Hrdlička, 2002, s. 53–55.

3. komunikační metody

V průběhu celého vývoje metodiky se diskutovalo především o pozici gramatiky ve výuce cizího jazyka, o roli jazyka mateřského ve výuce a o existenci **univerzální metody**, kterou lze vztáhnout na veškeré jazyky. V existenci takovéto univerzální metody věřil i „učitel národů“ Jan Amos Komenský.⁶¹

3.2.1 Tradiční metody

- **gramaticko-překladová** – jedna z nejstarších metod používaných již ve středověku, v mnoha různých modifikacích se používá až dodnes; jazyk vnímán jako systém pravidel, výuka cizího jazyka pak představuje rekonstrukci podle těchto pravidel, při učení se aplikují poučky a pravidla na analogické případy; v jednotlivých lekcích vždy představeno gramatické pravidlo, uvedena nová slovní zásoba, následuje překlad a cvičení⁶² postavené na „...*generování gramaticky správných vět podle určitého vzoru, na jejich transformování podle formálních pravidel.*“⁶³

3.2.2 Audioorální a audiovizuální metody

- **audioorální** – v souvislosti s 2. světovou válkou rostla potřeba rychlé jazykové přípravy pro vojáky; zakladatelem strukturalista L. Bloomfield, souvisí s behavioristickým přístupem, rozšířena hlavně v USA a západní Evropě; výuka založena na intuitivním učení, nápodobě a drilu, opakování slovních spojení a vzorových struktur → důležitou roli hraje paměť; „Prioritou metody je běžná ústní komunikace, cizí jazyk je prezentován v pořadí ústní porozumění – ústní vyjadřování – písemné porozumění – písemné vyjadřování.“⁶⁴
- **situační metoda** – vychází z konceptu audioorální metody, rozvíjí se v témže období ve Velké Británii, zaměřuje se na ústní komunikaci v konkrétních (běžných) situacích, na jejichž příkladu poukazuje na syntaktické struktury⁶⁵

⁶¹ Srov. Hrdlička, 2002. s. 21–22.

⁶² Srov. tamtéž, s. 24.

⁶³ Tamtéž, s. 53.

⁶⁴ Tamtéž, s. 28.

⁶⁵ Tamtéž, s. 30.

- **SGAV** (strukturně globální audiovizuální metoda) – vznikla ve Francii jako reakce na masové rozšíření angličtiny po světě v pol. 50. let. 20. stol., paralela k britské situační metodě; dílo lingvistů P. Guberina a P. Rivence; základem metody je schéma prezentace – opakované užití – fixace a zaměřena je především na porozumění.⁶⁶
- **audiovizuální** – obohacení audioorální metody a jejích odnoží o obrazový a zvukový materiál → využití televizního přijímače, projektorů...⁶⁷

3.2.3 Komunikační metody

- **učení se nápodobou a užíváním** – jedna z prvních metod výuky, přímý kontakt s cizím jazykem, takto se učili již starověcí Akkadové sumerštinu při dobývání sumerské říše⁶⁸
- **přímá** – zaměřena na práci se zvukovou stránkou jazyka, tedy na přímou komunikaci a četbu, opozice ke gramaticko-překladové metodě, vliv fonetiky a psychologie⁶⁹
- **přirozená** – od 2. pol. 19. stol.; jazyk je vyučován bez gramatiky a bez použití dalších výchozích nebo zprostředkovacích jazyků, důraz kladen na „osvojení“ jazyka v přirozeném (nebo alespoň co nejautentičtějším) prostředí⁷⁰
- **metoda reakcí pohybem (Total Physical Response Method)** – nejdůležitější je ústní porozumění, využití pokynů a povelů následovaných motorickou činností, demonstrací (např. „Vstaňte“ → žáci vstanou)⁷¹
- **metoda zaměřená na porozumění** – vychází z přirozeného osvojování mateřského jazyka v dětství, mluvený projev chápán jako vedlejší produkt následující po porozumění⁷²
- **komunikační metoda** – v současné době nejrozšířenější metoda na poli cizojazyčné výuky, založena na rozvíjení všech hlavních řečových dovedností – ústní i písemné vyjadřování, poslech a čtení s porozuměním, obsah výuky přizpůsoben studentovi (jeho jazykové úrovni a komunikačním potřebám), užitečnost (autentický jazykový

⁶⁶ Srov. Hrdlička, 2002, s. 28.

⁶⁷ Srov. tamtéž, s. 54.

⁶⁸ Srov. tamtéž, 2002, s. 12.

⁶⁹ Srov. tamtéž, 2002, s. 25.

⁷⁰ Srov. tamtéž, 2002, s. 32.

⁷¹ Srov. tamtéž, 2002, s. 34.

⁷² Srov. tamtéž, 2002, s. 35.

materiál, prakticky využitelná témata, reálné komunikační situace)⁷³; „Zvládnutí cizího jazyka neznamena pouze „umět mluvit, číst, psát a rozumět“ (jaksi „abstraktně“, „obecně“), nýbrž vědět, kdy, proč a jakým způsobem jsou příslušné výpovědi užívány s určitým komunikačním záměrem k plnění určitých komunikačních cílů. Nestačí tedy jen produkovat gramaticky správné věty, ale vhodně používat promluvy v závislosti na konkrétních komunikačních okolnostech.“⁷⁴

Výše zmíněné metody se v praktické aplikaci samozřejmě různě obměňovaly a přizpůsobovaly podmínkám daným konkrétním jazykem. Příkladem je F. Gouin, který vycházel z přímé metody, přičemž učební látku rozčlenil do „minisérií“ („**metoda učení se v sériích**“) vztahujících se k určité situaci a přiblížil ji tak přirozenému učení se mateřštině v dětství. Danou situaci žák/student vnímá smysly a pojmenovává, získané informace sám třídí a přeměňuje v poznatky.⁷⁵

V období před 1. světovou válkou je využívána kombinace přímé a gramaticko-překladové metody – **metoda smíšená (eklektická)**.⁷⁶

Z psychologických teorií a technik vychází **komunitární metoda (metoda učení se v kolektivu)**. Je postavena na předcházení negativních jevů výuky (stres, tréma...), vyučující se vžívá do studentových problémů a pomáhá s hledáním řešení, vše je vysvětlováno v mateřském jazyce (prevence nedorozumění → stresu). Představuje humanistické pojetí výuky. Na psychologických poznatcích je postavena i **sugestopedická** metoda. Ta se snaží o aktivizaci maximální kapacity lidského mozku, odblokování překážek a nastartování co nejefektivnějšího procesu učení se komunikovat v cizím jazyce.⁷⁷

Na základě prolínání poznatků výše zmíněných metod a vzniku integrovaných přístupů se objevují i speciální metody – např. **učení se pomocí hypnózy, učení se ve spánku**, metoda „**tiché cesty**“ (**The Silent Way**).⁷⁸ Tyto metody jsou však v současnosti využívány pouze ojedinele a dá se předpokládat, že na ně nenarazíme ani na vybraných bohemistických pracovištích zkoumaných v praktické části.

⁷³ Srov. Hrdlička, 2002, s. 48.

⁷⁴ Tamtéž, s. 46.

⁷⁵ Srov. tamtéž, s. 25.

⁷⁶ Srov. tamtéž, s. 26.

⁷⁷ Srov. tamtéž, s. 36–38.

⁷⁸ Srov. tamtéž, s. 39–40.

Z výše uvedených informací je patrné, že 20. století bylo velmi bohaté na nově vzniklé metody výuky cizích jazyků a s tím souvisejících koncepcí. Nejen Hrdlička však varuje před využíváním pouze jedné vyučovací metody, jelikož naprostá většina z nich je nevyvážená a zaměřují se pouze na vybrané řečové dovednosti.⁷⁹ Komunikační metoda se zdá být optimálním řešením situace; přesun předmětu zkoumání od systému, struktury a vlastností jazykového kódu k praktickému užívání, od langue k parole, od jazykových forem ke způsobům, důvodům a důsledkům jejich užívání.

3.2.3.1 Problémy a nejasnosti spojené s „komunikační metodou“

Komunikační metoda (k tomuto pojmenování se přikláním) nasměrovala výuku češtiny pro cizince svázanou gramaticko-překladovou metodou novým směrem a v praxi se osvědčila a ujala. Přesto není tak bezproblémová, jak by se na první pohled mohlo zdát.

Nejen Hrdlička, ale i jiní autoři upozorňují třeba na problém s označením komunikační/komunikativní. Hrdlička na dvojím pojmenování metody – **komunikační** (odvozeno od lexému „komunikace“; dle Hrdličky vhodné pojmenování pro metodu zaměřenou na rozvoj komunikačních kompetencí) a **komunikativní** (odvozeno od „komunikativnost“; hodnotící přívlastek, prvek, který komunikaci umožňuje a usnadňuje) – dokládá nejednotnost chápání metody.⁸⁰

Hrdlička říká: „*Je opravdu důležité zdůraznit, že komunikační metoda je svébytná specifická koncepce výuky jazyka. Lze např. konstatovat, že Komunikační metoda je komunikativní z těch a těch důvodů. Komunikační metoda je pouze jedna, komunikativních (a také nekomunikativních) metod je vícero.*“⁸¹

Autorka nejpoužívanějších učebnic češtiny pro cizince, Lída Holá⁸² má výhrady k označení „metoda“: „...v anglické literatuře se spíše než o metodě mluví o obecněji pojatém přístupu

⁷⁹ Srov. Hrdlička, 2005, s. 17–18.

⁸⁰ Srov. tamtéž, s. 20.

⁸¹ Tamtéž, s. 20.

⁸² Tuto informaci potvrdila Ludmila Koláčková z Centra jazykové přípravy Univerzity obrany Brno na přednášce v rámci cyklu Didaktika češtiny pro cizince pořádaném katedrou bohemistiky FF UP. Koláčková v rámci svého průzkumu mezi učiteli a lektory ČCJ zjistila, že 37 % z nich ve výuce používá učebnice Lídy Holé (Čeština expres, Česky krok za krokem, New Czech Step by Step) a jsou s nimi velmi spokojeni. Přednáška na téma „K pedagogickým dovednostem učitele ČCJ“ byla proslovena 1. 4. 2011. Oblíbenost těchto učebnic je patrná i při pročítání výročních zpráv zahraničních lektorů uveřejněných na webu Domu zahraničních služeb.

a vžilo se zde označení CLT, *Communicative Language Teaching*.⁸³ Navíc se u Holé setkáváme s názorem, že „... není jasné, jak „komunikativně“ vyučovat flexivní jazyk; pro češtinu se komunikační přístup nehodí!“⁸⁴

3.3 Profil zájemců o studium

Pro praktickou část mé práce je důležité se zabývat i otázkou, kdo se češtinu jako cizí jazyk učí a co jej k tomu vede. Na základě cílů, které sledují tvůrci kurzů, autoři učebnic, lektori a učitelé a také sami studenti, můžeme porovnávat možnosti studia, koncepci výuky a zvolené metody.

Čeština jako cizí jazyk má v ČR tradici, ačkoli byla dlouhou dobu upozadována oproti bohemistice zaměřené na mateřský jazyk. Bohemistická pracoviště českých univerzit, střediska Ústavu jazykové a odborné přípravy nabízejí své kurzy, které navštěvují především zájemci o vysokoškolské studium a dospělí jedinci hledající pracovní uplatnění v ČR.⁸⁵ Počty emigrantů narostly v souvislosti s politickými a společenskými změnami po roce 1990, a tak „... vzrostl zájem o češtinu jako cizí jazyk, ale nikoliv o její nejvyšší úroveň spočívající ve zvládnutí jazykové a stylistické bohemistické teorie, nýbrž o češtinu běžně mluvenou.“⁸⁶

Čeština je vyučována také na několika zahraničních univerzitách (i mimo české lektoráty), české komunity přetrvávají v zemích, které se stávaly častým cílem českých emigrantů (Polsko, Německo, USA, Kanada, Anglie, Rakousko...)⁸⁷ Zahraniční bohemisté mohou využít možnosti zúčastnit se letních škol slovanských studií, které jsou pořádány pražskou, brněnskou a olomouckou univerzitou.

⁸³ Holá, L., Hánková D.: K výuce gramatiky v češtině pro cizince. Dostupné na [www: http://www.czechstepbystep.cz/cz/prouc/k_vyuce_gramatiky_v_%20cestine_pro_cizince.pdf](http://www.czechstepbystep.cz/cz/prouc/k_vyuce_gramatiky_v_%20cestine_pro_cizince.pdf)

⁸⁴ Výňatek z poznámek k přednášce Lídy Holé na katedře bohemistiky FF UP. Přednáška na téma „Komunikativní přístup a výuka gramatiky“ z cyklu Didaktika češtiny pro cizince byla proslovena 18. 3. 2011.

⁸⁵ Srov. Šindelářová, 2008, s. 6–7.

⁸⁶ Tamtéž, s. 7.

⁸⁷ Srov. tamtéž, s. 7–8.

Abych mohla specifikovat, na jaké studenty-cizince, zájemce o studium češtiny, jsem se zaměřila, je třeba tuto skupinu nějak rozdělit. Jedno takové rozdělení nabízí Hádková:⁸⁸

1. podle věku:

- a. děti - cizinci
- b. dospělí cizinci

2. podle vztahu mezi mateřským jazykem zájemce o studium a cílovým jazykem

- a. cizinci s mateřštinou „blízkou“ češtině
- b. cizinci s mateřštinou češtině „vzdálenou“

3. podle cíle, jehož chtějí studenti dosáhnout

- a. získání komplexně pojaté komunikační kompetence
- b. získání dovedností spojených pouze s mluvenou nebo psanou podobou jazyka

4. podle rozsahu studijních předpokladů

- a. počáteční negramotnost i v mateřském jazyce
- b. počáteční gramotnost alespoň v jednom jazyce
- c. již na počátku schopnost komunikovat kromě mateřštiny v alespoň jednom dalším jazyce

3.4 Typy jazykových kurzů/programů

Pro porovnání výukových programů a koncepcí výuky češtiny na vybraných zahraničních univerzitách jsem zvolila rozdělení kurzů dle Hrdličky. Hrdlička uvádí toto rozdělení bohemistických programů:⁸⁹

- A) stálé, stabilní programy, pravidelně se opakující, s pevně danou pozicí ve studijních plánech a homogenním publikem (dostatečná jazyková a odborná vyspělost, motivace ke studiu);
- B) ostatní kurzy, programy – programy pružné, snadno přizpůsobitelné situaci a požadavkům, náplň odpovídá vyspělosti a schopnostem studentů a jejich požadavkům a cílům.

⁸⁸ Srov. Hádková, 2008, s. 102

⁸⁹ Srov. Hrdlička, 2002, s. 121.

Struktura jazykového kurzu či studijního programu je založena na třech základních komponentech, které ovlivňují náplň kurzu a jeho průběh. Jak ale podotýká Hrdlička, ani tato oblast didaktiky ČCJ není dosud dostatečně zpracována a popsána.⁹⁰

Tři základní komponenty důležité pro vytvoření jazykového kurzu a jeho koncepci:

1. **počáteční jazyková úroveň** – věk, vzdělání, osobní cíle a zájmy, povaha cizincova mateřského jazyka, znalost dalších jazyků...
2. **cílová jazyková úroveň** – vytyčení cílů, shromáždění a seznámení se s látkou potřebnou k dosažení těchto cílů
3. **způsob dosažení cílové úrovně**, metodologie – výběr účelných a efektivních metod výuky, optimální koncepce programu

Na struktuře kurzu se nemalou mírou podílejí také motivační složka, hodinová dotace, počet studentů a materiální vybavenost.

3.5 Cíle výuky ČCJ

Na cíle výuky ČCJ je možné nahlížet z více stran – z pohledu institucí – tedy tvůrců podpůrných programů jazykové politiky, ať už na úrovni ČR nebo Evropy, představitelů univerzit a autorů osnov pro konkrétní kurzy – nebo z pohledu konkrétních osob, jako jsou studenti a jejich vyučující. Tyto cíle se na různých úrovních mohou lišit, což se jistě projeví při průzkumu prováděném mezi konkrétními cizinci, kterému se budu věnovat v praktické části.

Cílům, které studenti sledují, bývá zpravidla přizpůsobena i náplň kurzu a celkový přístup k výuce. Hrdlička uvádí tyto dva základní přístupy⁹¹ s odkazem na práce S. D. Krashena⁹²:

1. **osvojování si cizího jazyka** – nevědomý proces nabývání znalostí jazykového systému a struktur podobný učení se mateřskému jazyku; proces implicitní;
2. **učení se cizímu jazyku** – vědomý proces zaměřený na formu a jazykový systém; proces explicitní.

Dle Krashena je potřeba během výuky u studenta spustit osvojovací proces, aby mohlo být dosaženo co nejpřirozenějšího užívání jazyka.

⁹⁰ Srov. Hrdlička, 2002, s. 123–125.

⁹¹ Srov. tamtéž, s. 32.

⁹² Hrdlička čerpal z prací S. D. Krashena *Second Language Acquisition and Second Language Learning* (1981) a *Principles and Practise in Second Language Acquisition* (1982)

Samotné cíle jazykové přípravy lze rozdělit do tří skupin:⁹³

1. **jazykové** – potřebné jazykové znalosti a komunikační dovednosti (k úspěšnému složení zkoušek, nalezení práce apod.)
2. **odborné** – vyrovnání rozdílů ve vědomostech a dovednostech
3. **společenské** – adaptace studentů na nové prostředí a českou společnost (především u zájemců o studium v ČR)

Dílčí shrnutí:

Třetí kapitolu jsem uvedla výčtem aktuálních trendů, které ovlivňují náplň a strukturu jazykových kurzů v současné době. Následně jsem definovala koncepce výuky češtiny, především pojetí Hádkové a Hrdličky. Dále jsem vyjmenovala vyučovací metody rozdělené do tří skupin a upozornila na případné problémy, které se objevují v souvislosti s jejich užíváním. V další podkapitole jsem předložila vymezení studenta češtiny jako cizího jazyka dle věku, mateřského jazyka, cíle a studijních předpokladů. V této kapitole jsem také provedla rozdělení jazykových kurzů/programů, definovala jednotlivé komponenty, které se podílí na jejich struktuře a popsala, jaké sledují cíle.

Kapitola Koncepce, metody a cíle výuky ČCJ je základem pro hledání odpovědí na tyto otázky:

Jsou ve výuce na vybraných pracovištích patrné aktuální trendy?

Odpovídá výuka češtiny na zvoleném pracovišti spíše koncepci Hádkové nebo Hrdličky?

Podporuje výuka koncepci vícejazyčnosti tak, jak ji definuje SERR?

Které metody jsou při výuce nejčastěji využívány?

⁹³ Srov. Čadská, 2006, s. 41.

4 Metodologická část

Tato bakalářská práce pojednává o koncepci a cílech výuky češtiny na vybraných zahraničních bohemistických pracovištích a jejich následném porovnání. V praktické části tedy popisují vybraná pracoviště, studijní obory, které v rámci bohemistiky nabízejí, jejich strukturu, cíle a používané metody.

K získání informací pro výzkum jsem zvolila tyto metody:

- krátká anketa mezi cizinci zajímajícími se o výuku češtiny bez bližší specifikace
- polostandardizovaný rozhovor se studenty češtiny na vysokoškolské úrovni
- analýza výročních zpráv vybraných pracovišť a jiných dostupných dokumentů
- dotazník zaslaný lektorům vybraných pracovišť

Vzhledem k faktu, že má práce pojednává o bohemistických pracovištích v zahraničí a k získání informací tedy bylo zapotřebí kontaktovat cizince, využila jsem k vyhledávání těchto cizinců-studentů především sociální síť a diskusní skupiny na internetových stránkách věnujících se právě češtině pro cizince, následná komunikace tedy probíhala v elektronické podobě. Úvodní oslovení cizince bylo provedeno v dvojjazyčné podobě (ČJ a AJ), komunikační jazyk následujících rozhovorů byl přizpůsoben jazykové úrovni respondenta. V naprosté většině případů k dorozumění stačila čeština, úplní začátečníci trvali na angličtině. Případné citace jsem ponechala v původní verzi bez oprav.

Zvolené metody byly při výzkumu použity v následujícím pořadí:

1. Úvodní anketa

Po shromáždění kontaktů z veřejně přístupných profilů na internetu jsem přistoupila k postupnému oslovování s žádostí o vyplnění krátké ankety o 3 otázkách:

Jak dlouho se učíš česky?

Kde se učíš česky?

Proč se učíš česky?

Cílem této ankety bylo získat všeobecné povědomí o zájmu o češtinu v zahraničí a možnostech studia češtiny a odlišit vysokoškolské studenty češtiny od ostatních, protože

právě ti mi mohli poskytnout informace o studiu bohemistiky na zahraničních bohemistických pracovištích.

Tato anketa byla záměrně zjednodušena na 3 jednoduché větné konstrukce, aby byla snadno pochopitelná i pro začátečníky.

Dle získaných odpovědí jsem rozdělila respondenty na vysokoškolské studenty češtiny (studenti i absolventi) a ostatní (jazykové kurzy, samostudium, výuka při pobytu v ČR...) a dále jsem pracovala se skupinou vysokoškolských studentů.

2. Polostandardizovaný rozhovor

Pro polostandardizovaný rozhovor jsou typické předem připravené otázky, na které tazatel zjišťuje odpověď, ovšem otázky jsou tvořené volněji, než u rozhovoru strukturovaného, a ponechávají prostor vlastnímu vyjádření dotazovaného. Dle průběhu rozhovoru se může předem připravený scénář i pořadí otázek měnit. Tuto metodu výzkumu jsem zvolila především proto, že poskytovala dostatečný prostor respondentům k písemnému projevu v češtině, mně tak poskytla určitý obrázek o jejich dosažené úrovni, navíc tato forma napomohla k uvolnění napjaté atmosféry, což velmi usnadnilo komunikaci.

V zájmu dosažení co nejuprávnějšího projevu respondentů jsme všem přislíbila alespoň částečnou anonymitu, v případě citací budu uvádět jen jejich křestní jméno, případně přiřazení k dané škole.

Informace získané z rozhovorů jsem utřídila podle jednotlivých lokalit (bohemistických pracovišť) a připravila pro grafické zpracování a následné porovnání.

3. Výběr bohemistických pracovišť

Při výběru bohemistických pracovišť jsem zohlednila:

- množství dostupných informací
- množství studentů z daného pracoviště, kteří byli ochotní poskytnout informace o sobě a svém studiu
- atraktivita lokality pro srovnání – cílem mé práce bylo porovnat vybraná pracoviště, proto jsem se při výběru zaměřila na to, aby se vybraná pracoviště co nejvíce lišila již na první pohled např. vzdáleností od ČR, příbuzností mateřského jazyka studentů a češtiny, odlišnou kulturou, náboženstvím...

4. Analýza výročních zpráv a jiných dokumentů

U zvolených bohemistických pracovišť jsem nashromáždila písemné informace, jednalo se především o výroční zprávy zasílané každoročně lektory⁹⁴, publikované články o výuce na těchto pracovištích, případně další dokumenty informativního rázu⁹⁵ vydané vybranými pracovišti.

5. Dotazník pro lektory

Po utřídění a zpracování získaných informací jsem sestavila závěrečný dotazník, jehož vzor je k dispozici v příloze č. 2. Cílem tohoto dotazníku bylo potvrdit zjištěné informace (především kvůli možným nepřesnostem vzniklých při překladu) a jejich doplnění.

Veškeré výsledky provedeného výzkumu jsou zpracovány v následujících kapitolách.

⁹⁴ Dostupné na stránkách DZS.

⁹⁵ S překladem byli nápomocni studenti daného pracoviště.

5 Vybraná pracoviště

V této kapitole představím zvolená bohemistická pracoviště, zaměřím se především na délku jejich existence, historický vývoj, možnosti studia češtiny a na základě srovnání těchto obecných informací zodpovím tyto otázky:

Jak dlouhou tradici má bohemistika na vybraných pracovištích?

Jak se vyvíjela čeština jako vyučovací předmět na vybraných pracovištích?

Ovlivnily zájem o češtinu na zvolených zahraničních pracovištích politické a společenské změny v ČR (obzvláště po roce 1989)?

Jaké studijní programy/obory vybraná pracoviště nabízejí?

5.1 Univerzita v Záhřebu (Sveučiliště u Zagrebu)

Na Filozofické fakultě Univerzity v Záhřebu se čeština vyučuje od akademického roku **1918/1919**, kdy zde vznikl lektorát českého jazyka. Bohemisté dokonce stáli u zrodu moderní záhřebské univerzity v roce 1874. Na počátku 20. století měla výuka češtiny podobu pravidelných jazykových kurzů. Český jazyk a literatura jako samostatný obor je v Záhřebu možné studovat od roku **1965**. V současné době studium organizuje katedra českého jazyka a literatury, která je spolu s katedrou polského a slovenského jazyka a literatury součástí Ústavu pro západoslovanské jazyky a literatury⁹⁶. Univerzita v Záhřebu nabízí jako jediná chorvatská univerzita studium češtiny na vysokoškolské úrovni.

V rámci studijního programu je nabízeno **tříleté bakalářské** a **dvouleté navazující magisterské studium se specializací** na překladatelství (jazykově-kulturní zaměření) nebo na výuku češtiny. Od přelomu 80. a 90. let minulého století byl zaznamenán nárůst počtu zájemců o studium češtiny.⁹⁷ Místo dřívějších 20–30 studentů zapsaných v prvním ročníku nyní ke studiu nastupuje 30 studentů nejméně a výuku zajišťuje 10 vyučujících, mezi nimiž jsou dva stálí lektori a jeden výměnný, vyslaný Domem zahraničních služeb (dále jen DZS) při MŠMT.⁹⁸

⁹⁶ Srov. Sesar, 2008, s. 35–44.

⁹⁷ Srov. Sesar, 2008, s. 41.

⁹⁸ Výroční zpráva 2009/2010.

5.2 Univerzita Ajn Šams v Káhiře

Studium češtiny na vysokoškolské úrovni nabízí Univerzita Ajn Šams v Káhiře⁹⁹, v hlavním městě Egypta a zároveň největším africkém městě, jako vůbec jediná v Africe. Jedna z respondentek, absolventka českého jazyka na zdejší Fakultě al-Asun, Amany k tomu dodává: „*Ta je jedna z největších univerzit v egyptě a ta fakulta je jediná, kde se dá učit češtinu ve celém Blízkém východě.*“¹⁰⁰

Tradice výuky českého jazyka v Egyptě byla započata v 50. letech minulého století (konkrétně v roce **1953**), kdy kurzy češtiny nabízela egyptská státní jazyková škola. Od roku **1957** měli studenti možnost studovat češtinu na univerzitní půdě na Katedře českého jazyka a již od počátků egyptské bohemistiky výuku zajišťovali vyučující z tehdejšího Československa.¹⁰¹

V roce **1966** byla Katedra českého jazyka uzavřena a čeština se na 16 let úplně vytratila ze studijních plánů. Jak potvrdili studenti, kteří mi pomáhali s orientací v arabsky psaných textech, Katedra byla egyptskou vládou uzavřena z důvodu malého zájmu studentů. Ke znovuoobnovení studia češtiny a navázání na úspěšné začátky došlo v roce 1976, první studenti byli přijati v roce **1983**, čeština již ovšem neměla svou vlastní katedru, dodnes spadá pod Katedru slovanských jazyků.

Studium češtiny na Fakultě al-Ajsun je **čtyřleté a jednooborové**, „...*zhruba odpovídá našemu bakalářskému stupni, absolventi ovšem nezískají žádný titul.*“¹⁰² Absolventi mají možnost pokračovat v **dvouletém magisterském navazujícím studiu**, poté případně v **tříletém doktorském programu**. Dosažení těchto vyšších stupňů vzdělání ovšem není běžné, do dalšího studia se pouští jen minimum studentů, což potvrdila i Amany, která sama absolvovala také pouze bakalářské studium.

Do prvního ročníků bývá běžně přijato průměrně 15 studentů, počet studentů češtiny ve všech ročnících se tedy pohybuje kolem 60 (včetně několika studentů magisterského a doktorského

⁹⁹ Nezaměňovat s Káhirskou univerzitou (University of Cairo). Káhirská univerzita je větší a starší než Univerzita Ajn Šams.

¹⁰⁰ Všechny citace zahraničních studentů jsou ponechány v původní podobě, nijak neupravovány.

¹⁰¹ Srov. Macháček, Š.: Čeština pod pyramidami. Krajiny češtiny 1, 2010, s. 8–9.

¹⁰² Macháček, tamtéž, s. 10.

programu) – v akademickém roce 2008/2009 to bylo 58 studentů, v akademickém roce 2009/2010 89 studentů¹⁰³. Výuku zajišťuje 5 pedagogů a 1 český lektor vysílaný DZS.¹⁰⁴

5.3 Shrnutí

Jak dlouhou tradici má bohemistika na vybraných pracovištích?

Čeština v Chorvatsku má zcela evidentně mnohem hlubší kořeny, což se dá zdůvodnit příbuzností obou jazyků (čeština i chorvatština patří mezi slovanské jazyky), společnými dějinami v rámci Rakouska-Uherska a vzájemnými dobrými vztahy obou národů. „*Bilaterální vztahy ČR a Chorvatska nejsou zatíženy otevřenými otázkami a postupně se rozvíjejí. Chorvatsko představuje pro ČR potenciálně významného hospodářského partnera a ekonomické nástupiště do regionu. Chorvatsko považuje ČR za důležitého partnera v širším kontextu.*“¹⁰⁵

Egypt nabízí studium češtiny zhruba o polovinu kratší dobu, ale i tak je zde patrný dostatečný zájem o češtinu navzdory větší vzdálenosti od ČR a tak omezenějším možnostem uplatnění, ale i jisté exotičnosti, jež studium středoevropského slovanského jazyka v arabském světě provází. Rozdílnost obou jazyků navíc upevňují v Egyptě většinové islámské náboženství, kulturní a společenské zvyky, které ovlivňují např. výběr vhodných českých filmů k promítání, jak podotkl lektor Mgr. Štěpán Macháček, Ph.D.¹⁰⁶

Jak se vyvíjela čeština jako vyučovací předmět na vybraných pracovištích?

Ovlivnily zájem o češtinu na zvolených zahraničních pracovištích politické a společenské změny v ČR (obzvláště po roce 1989)?

Výuka češtiny v Záhřebu, která již za pár let bude moci slavit stoleté výročí, je výrazně delší a především nepřerušovaná již od svého počátku v roce 1918. Bohemistika se postupně vyvíjela a upevňovala své postavení mezi ostatními slovanskými jazyky. Zájem studentů o češtinu byl stálý a neměnný, menší nárůst počtu zájemců zaznamenala záhřebská bohemistika po roce

¹⁰³ Jak poznamenal káhirský lektor Štěpán Macháček, Ph.D., rok 2009 byl výjimečným, pravděpodobně v důsledku paniky ze šířící se epidemie prasečí chřipky došlo k přerozdělení studentů na jednotlivé obory tak, aby nedocházelo k větší kumulaci studentů v posluchárnách na oblíbených oborech.

¹⁰⁴ Srov. výroční zprávy o činnosti lektorátu za akad. rok 2008/2009 a 2009/2010.

¹⁰⁵ Informace ze stránek Ministerstva zahraničních věcí:

http://www.mzv.cz/zagreb/cz/vzajemne_vztahy/vztahy_s_chorvatskem.html

¹⁰⁶ Srov. výroční zprávy 2008/2009 a 2009/2010.

1989, kdy v důsledku politických a společenských změn v ČR obecně stoupl zájem o češtinu a další slovanské jazyky ve světě, jak už bylo řečeno v kapitole 1 Čeština jako cizí jazyk.

Tradice výuky češtiny v Egyptě je oproti tomu stěží poloviční. Od roku 1953, kdy byly zorganizovány první kurzy češtiny (ještě ne na akademické půdě) uplynulo sice již 58 let, ale uzavření Katedry v letech 1966–1976 poznamenalo výuku češtiny hlavně v absenci dostatečného množství odborníků a pedagogů, kteří by zajistili výuku na patřičné úrovni. Z tohoto důvodu byli studenti do znovuobnoveného oboru (1976) přijati až v roce 1983 – bylo potřeba dát dohromady egyptský bohemistický sbor, jehož základem byli absolventi bohemistiky z 60. let.

Jaké studijní programy/obory vybraná pracoviště nabízejí?

Univerzita v Záhřebu nabízí češtinu v podobě dvouoborového studia podobného typu, jak jsme tomu zvyklí v ČR – tříleté bakalářské studium a navazující dvouleté magisterské studium. V rámci magisterského studia jsou vymezeny dvě specializace – na výuku a překladatelství. Češtinu studuje kolem 100 studentů ve všech ročnících a k dispozici je 9 vyučujících, z toho 3 lektori (jeden výměnný vysílaný z ČR).

Na Univerzitě Ajn Šams v Káhiře lze češtinu studovat 4 roky formou jednooborového studia, které zhruba odpovídá bakalářskému stupni. Nepříliš využívanou možností je navazující dvouleté magisterské studium a dvouletý doktorský program. Oboru čeština se na tomto pracovišti věnuje kolem 60 studentů a výuku zajišťuje 6 vyučujících, z toho 1 český lektor vysílaný z ČR.

6 Anketa mezi cizinci

V této kapitole popíšu postup získávání dat, uvedu grafické znázornění získaných dat a provedu jejich interpretaci. Anketa, předcházející hlavní části výzkumu, přibližuje zájemce o studium češtiny, nejčastěji volené způsoby studia a délku studia na vybraném vzorku cizinců.

6.1 Příprava a průběh ankety

V první fázi výzkumu bylo vybráno a osloveno **100 cizinců** a požádáno o zodpovězení tří jednoduchých otázek:

Jak dlouho se učíš česky?

Kde se učíš česky?

Proč se učíš česky?

Tyto respondenty jsem vyhledávala na sociální síti facebook – v zájmových skupinách a diskuzních fórech zaměřených na český jazyk, češtinu pro cizince, bohemistiku atd. Prostřednictvím těchto respondentů jsem rozšířila síť kontaktů o jejich přátele a v neposlední řadě jsem čerpala i z řad svých vlastních přátel a jejich doporučení.

Kritéria výběru byla tato:

- **původ** – cizinec, pokud nebyl v profilu dotazovaného zveřejněn původ, byla otázka na něj součástí ankety
- **studium češtiny** v jakékoli podobě
- **aktivita** projevovaná účastí v diskuzích, v komentářích – snaha komunikovat česky, aktivní vyhledávání českých rodilých mluvčích (záměrně jsem se soustředila na „aktivní“ uživatele, abych zvýšila pravděpodobnost odezvy na mnou zasláný dotaz)

Na 100 zasláných žádostí o vyplnění ankety jsem obdržela **91 reakcí** s odpověďmi.

6.2 Výsledky

Tab. 1: Národnostní složení respondentů ankety (národnost a počet výskytů):

| | | | | | | | | |
|-----------------------|----|-------------|---|------------|---|------------|--------|----|
| Chorvati | 13 | Ukrajinci | 3 | Australané | 2 | Občané SAE | 1 | |
| Poláci | 10 | Egyptané | 3 | Izraelci | 2 | Němci | 1 | |
| neuveдена | 9 | Francouzi | 2 | Číňané | 2 | Alžírčané | 1 | |
| Britové | 8 | Bělorusové | 2 | Vietnamci | 1 | Indonésané | 1 | |
| Rusové ¹⁰⁷ | 8 | Slovinci | 2 | Brazilci | 1 | Kanaďané | 1 | |
| Američané | 6 | Jihokorejci | 2 | Srbové | 1 | Finové | 1 | |
| Italové | 4 | Kyrgyzové | 2 | Japonci | 1 | Bulhaři | 1 | |
| | | | | | | | CELKEM | 91 |

Slované vs. „Neslované“ 40 : 42

Evropané vs. „Mimoevropané“ 56 : 26

V tabulce je znázorněno národnostní složení respondentů. Množství výskytů jednotlivých národností mezi dotázanými poukazuje na zřejmou převahu slovanských národností, u nichž je zájem o studium českého jazyka předurčen vzájemnou podobností jazyků, která studium značně zjednodušuje. „Slované ... jsou vyučení ve flexivní mateřštině a bývá jim též blízké „evropské gramatické myšlení“.“¹⁰⁸ Těto podobnosti mnoho studentů také využívá a osvojují si další slovanské jazyky.

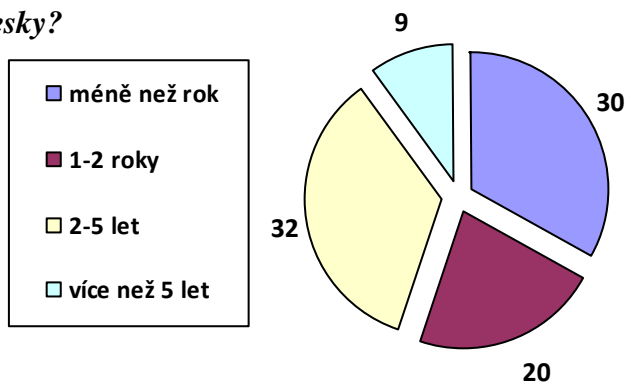
Např. Konstantin z Petrohradu se učil polsky, před dvěma lety odjel studovat polštinu do Vratislavi, díky blízkosti hranic několikrát navštívil ČR, a protože jej naše země zaujala, přidal si od akad. roku 2010/2011 k polštině i studium češtiny.

Lana studuje třetím rokem češtinu v Záhřebu a říká: „... chtěla jsem studovat češtinu protože se mi vždy líbily slovanské jazyky. Chorvatský jazyk je dost podobný českému a doufala jsem, že by proto bylo snadnější se ho učit... ale není to docela tak.“

¹⁰⁷ Evropská část Ruska.

¹⁰⁸ Hádková, 2010, s. 128.

Otázka č. 1: Jak dlouho se učíš česky?



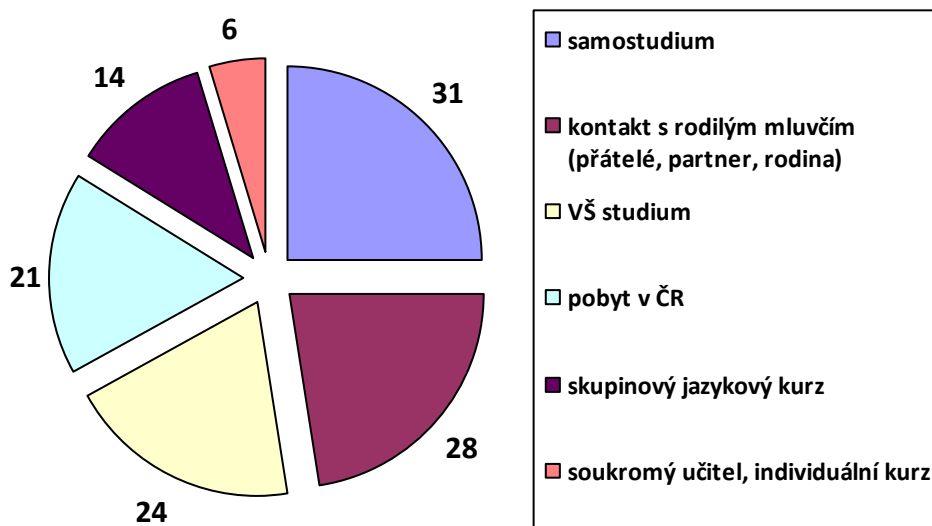
Z 91 respondentů se 32 cizinců nějakým způsobem věnuje studiu češtiny 2–5 let. Tato skupina je nejpočetnější a jejím základem je 24 bohemistů, na které jsem se zaměřila dále (viz další kapitola).

O něco méně, 30 respondentů uvedlo, že se česky učí méně než 1 rok. Nejčastěji se tato odpověď objevovala ve spojení se samostudiem. U ostatních možností se samostudium objevovalo jen zřídka.

Respondenti, kteří se zařadili do kategorie „více než 5 let“, patřili k těm starším v mém výzkumu. Mezi těmito 9 respondenty byli 3 absolventi vysokoškolského studia bohemistiky, 1 žákyně z rodiny vietnamských imigrantů a 1 důchodce.

Paní doktorka Yuko patří také do této skupiny vytrvalých studentů: „Začala jsem se učit češtinu před deseti lety. Chodila jsem na kurz češtiny na Hokkaidó univerzitě, když jsem byla studentkou medicíny, asi tři roky. Jela jsem na letní školy Karlovy univerzity v Praze v roce 2003. Teď už nechodím do kurzu. Učím se sama z učebnic a audio kurzu. Mám taky českého kamaráda, kterého se ptám na těžké věci. Někdy se učím víc, někdy méně.“

Otázka č. 2: Kde/Jak se učíš česky?



U otázky č. 2 měli respondenti na výběr z několika možností a naprostá většina z nich zvolila více než jednu možnost. V grafu lze pozorovat celkový počet výskytů u jednotlivých možnostech, v případě, že respondent uvedl více možností, objevovaly se nejčastěji tyto kombinace:

- ***samostudium + kontakt s rodilým mluvčím (13 výskytů)***

Tato kombinace zahrnuje cizince, kteří jsou v častém kontaktu s rodilým mluvčím (partner, rodinný příslušník, přátelé) a kvůli vzájemné komunikaci se začali věnovat češtině. Také sem patří cizinci, kteří se již nějakou dobu učí sami česky a toto samostudium se rozhodli doplnit komunikací s rodilým mluvčím – v těchto případech jsou rodilí mluvčí vyhledávání prostřednictvím internetu a následná komunikace probíhá písemnou formou (chat, ICQ) doplněnou o telefonní rozhovory (přes Skype).

- ***samostudium + pobyt v ČR (9 výskytů)***

V rámci této kombinace typů studia se objevují případy, kdy je samostudium přípravou na pobyt v ČR (práce, studium, cestování – ať už jisté nebo plánované) nebo slouží k udržení jazykové úrovně dosažené prostřednictvím pobytu v ČR.

- ***běžný jazykový kurz + pobyt v ČR (9 výskytů)***

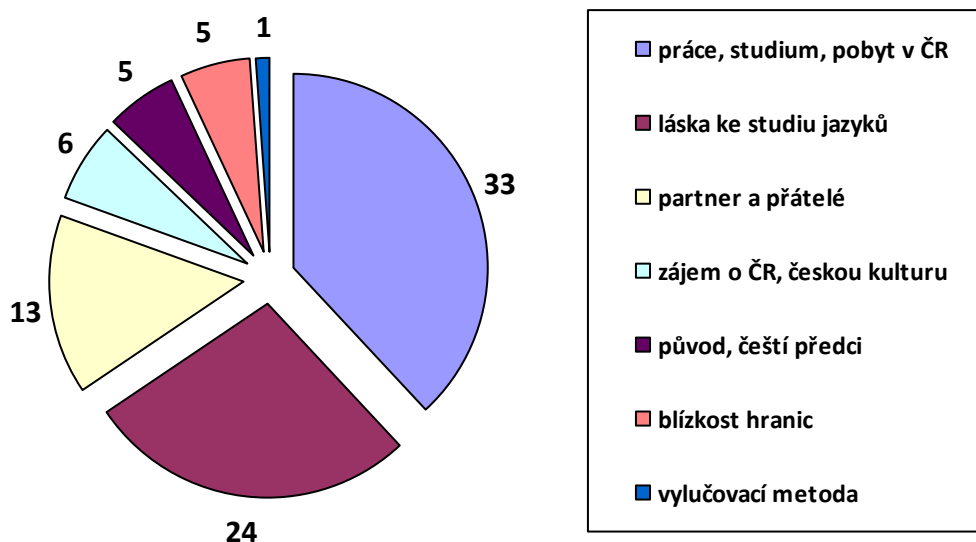
Sedm respondentů uvedlo, že navštěvovali jazykový kurz před odjezdem do ČR. Opačná možnost (jazykový kurz po návratu z ČR pro udržení jazykové úrovně) se neobjevila, ale dva z oslovených cizinců pobývali v ČR bez předchozí znalosti češtiny a jazykový kurz začali navštěvovat až právě v ČR.

- ***pobyt + kontakt s rodilým mluvčím (6 výskytů)***

Tato kombinace pokrývá kontakt s rodilými mluvčími následující po návratu z ČR (5 výskytů), v jednom případě předcházela pobyt, tedy na základě seznámení se s rodilým mluvčím byl naplánován pobyt v ČR.

Další kombinace se vyskytovaly méně než 5krát.

Otázka č. 3: Proč se učíš česky?



U otázky č. 3 mohli respondenti opět vybírat z více možností, ale nikdo toho nevyužil. Čtyři respondenti tuto otázku ponechali bez odpovědi.

Zmíněné důvody pro studium češtiny se v naprosté většině případů (33 výskytů) dají shrnout pod zastřešující označení Práce, studium a pobyt v ČR. Co vše se pod tímto označením skrývá? Zahrnuty jsou tyto možnosti: pobyt v ČR kvůli studiu či práci v minulosti, současnosti i plánovaný v budoucnosti, návštěva ČR, touha po nalezení práce v ČR (v Praze) a po studiu na českých univerzitách.

Samantha, absolventka japanistiky z Krasnojarsku, si zamilovala Česko během své dovolené a už se těší na červnové přijímací zkoušky: „Zpočátku jsem si vybrala Česko díky vzdělání zdarma a proto jsem začala studovat intenzivně, však teď už chci bydlet tam tak úžasně, že vše způsoby jsou dobré.“

Druhou nejčastější odpovědí byla láska k jazykům, touha naučit se nějaký (další) slovanský jazyk. Tato odpověď se vyskytovala u studentů bohemistiky a u respondentů slovanského původu. Cizinci z mimoevropských zemí v češtině viděli možnost, jak se odlišit znalostí exotického jazyka a zvýšit šanci na uplatnění na trhu práce, především tedy v cestovním ruchu.

I Mahmoud z Luxoru se začal učit česky kvůli práci v cestovním ruchu: „*Studoval jsem česky, because I want to work with czech people and there are not many people here speak czech, pracuju jako průvodce u vsichni egypt.*“¹⁰⁹

Šest respondentů přivedl ke studiu češtiny zájem o naši zemi, kulturu, většinou zájem o konkrétní osobnost; v odpovědích se objevovali literáti (Hrabal, Kundera), literární postavy (Filip pocházející z obce Velika Gorica u Záhřebu, student 3. ročníku češtiny v kombinaci s historií: „*Rozhodl jsem se pro to kvůli vojáku Švejkovi. Nechtěl jsem studovat světový jazyk a zatímco jsem se rozhodoval, četl jsem Haškův román, který se mi moc líbí.*“), současné celebrity (Ewa Farná) nebo obecný zájem o českou historii, hudbu...

Shrnutí:

V první části výzkumu jsem představila skupinu respondentů, se kterými jsem pracovala. Ze sto zaslaných žádostí o vyplnění krátké ankety bylo zodpovězeno 91, tuto skupinu jsem rozdělila podle národností a graficky zpracovala odpovědi na otázky ohledně délky, způsobu a důvodu studia čeština. Na základě zjištěného byly potvrzeny tyto informace:

- Lze pozorovat vyšší zájem o studium češtiny mezi evropskými národy, obzvláště mezi Slovany.
- U pozorované skupiny převažovalo samostudium češtiny a většina respondentů se touto formou studia zabývala méně než rok. Nabízí se otázka, je-li to vhodná forma studia češtiny vzhledem k tomu, že málokterý cizinec se vydrží takto učit česky déle než zmiňovaný rok. Samostudium se při průzkumu objevovalo téměř dvakrát častěji než třeba organizovaná výuka v jazykovém kurzu a nejčastěji bylo doplněno pravidelnou komunikací s rodilým mluvčím nebo pobytem v ČR, což se jeví jako jedna z nejlepších metod přímého kontaktu s jazykem.
- V rámci zkoumané skupiny se cizinci nejčastěji učí česky kvůli pobytu v ČR. Naprostá většina respondentů, kteří měli naplánovanou cestu do ČR, se v předstihu věnovala jazykové přípravě, pouze 4 respondenti uvedli, že před příjezdem do ČR češtinu vůbec neuměli, nebo ovládali jen minimální základy.

¹⁰⁹ Překlad: Studoval jsem češtinu, protože chci pracovat s českými turisty a tady není moc lidí, kteří umí česky. Pracuji jako průvodce po celém Egyptě.

7 Průzkum mezi zahraničními bohemisty

Tato kapitola pojednává o hlavní části průzkumu mezi studenty na zahraničních bohemistických pracovištích se zaměřením na zvolená pracoviště v Záhřebu a v Káhiře. Průzkum sestává z písemných rozhovorů se studenty na základě předchozí ankety, analýzy zpráv, dokumentů a příspěvků vyučujících týkajících se výuky na zvolených pracovištích a dodatečného ověření, příp. doplnění informací u vyučujících. Záměrem bylo zjistit co nejpřesnější informace ohledně struktury a náplně výuky, ověřit, zda výuka koresponduje s evropskou jazykovou politikou s Rámcem, jestli a jak probíhá spolupráce vybraného pracoviště s ČR a jaké cíle výuka sleduje a na základě těchto informací porovnat zvolená zahraniční bohemistická pracoviště.

7.1 Zkoumaná skupina

Ze skupiny cizinců zkoumané v první části průzkumu jsem vyčlenila 24 studentů češtiny na vysokoškolské úrovni, z nichž 21 studuje v současné době na univerzitách bohemistiku jako samostatný obor nebo jako dvouoborové studium v kombinaci s jiným předmětem a 3 z respondentů již takové studium absolvovali. Národnostní složení této skupiny vypadá takto:

| | | | |
|--|----|---|---|
| Chorvati Univerzita Záhřeb | 13 | Srbové Bělehradská univerzita | 1 |
| Egyptané Univerzita Ajn Šams v Káhiře | 3 | Japonci Univerzita Hokkaidó | 1 |
| Poláci Slezská univerzita v Katovicích Univerzita Wroclaw | 3 | Američané Univerzita v Lincolnu | 1 |
| Kyrgyzové Kyrgyzská národní univerzita J. Balasagyn | 2 | | |

V prvních řádcích tabulky jsou zaznamenáni studenti vybraných škol pro porovnávání – Univerzity v Záhřebu a Univerzity Ajn Šams v Káhiře.

Dle Hádkové¹¹⁰ lze vybrané studenty charakterizovat takto:

- **věkové vymezení:**
studenti VŠ (19–23 let)
absolventi VŠ (25–35)
- **vztah mateřského a cílového jazyka:**
chorvatština – jihoslovanský jazyk „blízký“ češtině
egyptská arabština – dialekt, arabština součástí semitských jazyků
- **obecně formulovaný cíl studia:**
získání komplexně pojaté komunikační kompetence
(rozvíjení koncepce vícejazyčnosti)
- **studijní předpoklady:**
počáteční znalost nejen mateřského jazyka, ale i minimálně jednoho cizího jazyka
(angličtina)

7.2 Výsledky

Cílem této podkapitoly je najít odpovědi na dílčí otázky týkající se struktury výuky a kurzu, sledovaných cílů a spolupráce s ČR. Odpovědi na své otázky jsem hledala v dostupných dokumentech, článcích a písemných rozhovorech se studenty a jejich vyučujícími. Při citování jsou příspěvky zachovány v původní neupravené podobě, jako ukázka písemného projevu zahraničních studentů.

¹¹⁰ Blíže v kapitole 3.2.

7.2.1 Struktura výuky

Za vznikem egyptské bohemistiky stála spolupráce (především ve vojenské oblasti) Československa a Egypta v 50. letech minulého století, což egyptský lektorát odlišuje od ostatních pracovišť, jejichž původním záměrem byla péče o krajanskou komunitu a vzájemná spolupráce, ze které se mnohdy těží dosud. Českých obyvatel (pomineme-li turisty) je v Egyptě zanedbatelné množství. Potřeba výuky češtiny v tomto regionu souvisela s potřebou vojenských tlumočnicků a překladatelů, jichž bylo potřeba k udržení navázaných kontaktů založených na vojenské a hospodářské spolupráci.

V Káhiře se v roli lektorů českého jazyka a literatury uplatňovali více čeští arabisté. To potvrzuje i český lektor Štěpán Macháček: „... vzhledem ke svým znalostem kulturních a jazykových specifík Egypta se pro tuto práci osvědčili.“¹¹¹ Znalost arabštiny je v podstatě nutná, protože studenti sice ovládají angličtinu, ale ne natolik, aby porozuměli souvislému anglickému výkladu.

Po čtyřletém studiu češtiny Egyptané obdrží diplom, ale žádný titul. Ve studiu na magisterském navazujícím oboru pokračuje zhruba 1 student za rok, většina absolventů se spokojí s nižším vysokoškolským vzděláním.

Jednooborové studium se zaměřuje na český jazyk a literaturu, v průběhu studia se studenti seznámí s gramatikou, syntaxí a fonetikou (na tu je třeba se obzvláště ze začátku zaměřit; jak řekla Amany z Káhiry: „Některé české hlásky pro mě byly nepředstavitelné na začátku.“ Obtíže s výslovností, obzvláště s přízvukem, který je v arabštině přesně opačný, potvrzuje i lektor Macháček.), nechybí poslech, konverzace (zde Macháček upozorňuje na obtížnost při hledání vhodných témat ke konverzaci a poukazuje na nedostatek základních znalostí a nezájem o přehled a aktuální dění doma i ve světě, což znemožňuje diskuzi se studenty tak, jak je tomu zvykem při výuce jazyka v ČR a v Evropě obecně¹¹²), četba textů, rozbor textů, písemný projev a překlad.

Jak potvrzuje egyptský profesor Amr Shatury, při studiu jsou rozvíjeny všechny složky ovládnutí jazyka, ale výrazně větší pozornost, je věnována překladu (ať už z arabštiny do češtiny nebo naopak). Hodinová dotace pro praktickou výuku jazyka je 20 hodin týdně (po 60 minutách). Dále jsou nabízeny přednášky z dějin české literatury a kurzy dalších jazyků.

¹¹¹ Macháček, In: Krajiny češtiny 1, s. 9

¹¹² Tamtéž, s. 13.

Studium je ukončeno diplomovou prací, většinou zaměřenou na překlad (např. Amany překládala do arabštiny část Vieweghova románu *Andělé všedního dne*).

V egyptském univerzitním systému není umožněno libovolně kombinovat zvolené obory, proto je čeština nabízena jen jako jednooborové studium a absolventům při hledání práce schází nějaké praktické zaměření – i k práci průvodce potřebují alespoň nějaké minimální vzdělání z oblasti cestovního ruchu. Jak říká Muhamad z Káhiry, který loni absolvoval: „*Samotná čeština mi nestačila, teď si dodělávám průvodcovský kurz.*“ I lektor Macháček považuje za ideální umožnit studentům kombinace bohemistiky právě s cestovním ruchem, egyptologií, žurnalistikou nebo obchodem.¹¹³

Jak v dotazníku potvrdil profesor Shatury, struktura studia je podložena pevně stanovenými osnovami a výuka odpovídá požadavkům SERR, ale neexistují žádné normy, které by definovaly, jaké úrovně dosahují studenti bohemistiky na Univerzitě Ajn Šams. Při výuce je využívána kombinace gramaticko-překladové metody a komunikační metody.

Studenti v Káhiře nemají možnost složit mezinárodně uznávané zkoušky z češtiny pro cizince a nutno podotknout, sami o ně nejeví příliš velký zájem. Egypťanů, kteří vystudovali, případně stále studují češtinu, je málo, takže studenti necítí potřebu znalost češtiny dokazovat zkouškami, o případném certifikátu dokládajícím určitou úroveň jazykových znalostí a schopností by uvažovali jen zájemci o práci v ČR. Většina studentů však do zahraničí nemíří, ačkoli by rádi pracovali s češtinou. Jejich cíle jsou relativně prosté: ovládnout češtinu, naučit se správně mluvit a psát.

Studium v Záhřebu je organizováno tak, aby bylo kompatibilní s výukou ostatních jazyků na Filozofické fakultě. V rámci studia se studenti věnují jazykovým cvičením (6 hodin týdně), české morfologii, fonetice a syntaxi, jsou seznámeni s českou literaturou, kulturou a dialektologií. K rozvoji a hlubšímu studiu slouží nabídka volitelných předmětů. Při magisterském studiu jsou samozřejmostí překladatelské a didaktické semináře (dle zaměření). Obsah výuky je inspirován obdobným studiem na pražské a brněnské univerzitě, ale vzhledem k tomu, že jde o cizí jazyk, je struktura a náplň kurzu srovnatelná spíše s výukou na jiných zahraničních pracovištích (Postupim, Berlín, Vídeň).

Chorvatská bohemistika je se SERR obeznámena a při organizaci výuky z něj vychází. Cílem studentů bakalářského studia je dosáhnout úrovně B2 dle SERR, u magisterského studia je cílem úroveň C1. Po úspěšném zakončení studia absolventi obdrží titul bakalář humanitních

¹¹³ Srov. Macháček, In: *Krajiny češtiny 1*, s. 12.

věd, obor bohemistika, příp. magistr bohemistiky (překladatelsko-kulturologické zaměření) nebo magistr edukace pro český jazyk a literaturu (učitelské zaměření).¹¹⁴

U obou pracovišť probíhá výuka nejdříve v mateřském jazyce, od 3. ročníku výš už jen v češtině.

7.2.2 Spolupráce s ČR

Egyptská bohemistika již od svých počátků velmi úzce spolupracuje s Českou republikou, českou vládou i českými vysokými školami právě kvůli absenci krajanských spolků a velmi omezeným možnostem kontaktu s češtinou, pro většinu studentů je problém i dostat se ke kvalitnímu internetovému připojení.

Busajna, studentka 3. ročníku z Asuánu, k tomu podotkla: „*Uvítala bych, kdyby třeba egyptská televize projevila nějaký zájem vysílat třeba české filmy nebo seriály. Takhle spousta lidí v Egyptě ani neví, co znamená slovo „Česko“.*“¹¹⁵

Od roku 1986 je každoročně umožněno pěti studentům (studenti 3. ročníku s odpovídajícími studijními výsledky) odjet na pětiměsíční kurz do Prahy. Absolventka Amany dodnes vzpomíná na své jednosemestrální studium na bohemistice na FFUK, které jí bylo umožněno prostřednictvím tohoto stipendia.

V loňském roce Ministerstvo zahraničních věcí ve spolupráci s českým zastupitelským úřadem zorganizovalo knižní dar, který tvoří podstatný základ bohemistické knihovny.

Bohemistika na Univerzitě Ajn Šams je dlouhodobě a trvale podporována českou stranou, díky čemuž je zabezpečen její provoz a rozvoj. Obzvláště možnost vycestovat do České republiky a výuka s roditelým mluvčím láká studenty ke studiu tak exotického jazyka. V rámci katedry slovanských jazyků má čeština výbornou pozici.

Záhřebská Katedra bohemistiky již tradičně organizuje pro své studenty terénní výuku, tedy asi desetidenní studijní zájezd po ČR. Tyto zájezdy se u studentů těší velké oblibě, jelikož se při nich seznamují v praxi s českými zvyky, všedním životem v ČR a mají možnost vidět na vlastní oči řadu významných českých historických a kulturních památek.

¹¹⁴ Srov. <http://www.ffzg.hr/international/d/ceski-jezik-i-knjizevnost-prijevod.pdf>

¹¹⁵ Macháček, In: Krajiny češtiny 1, s. 12.

Záhřebská univerzita dlouhodobě spolupracuje s Masarykovou univerzitou v Brně a Karlovou univerzitou v Praze, kde se chorvatský jazyk a literatura vyučuje. Chorvatští studenti často využívají možnosti zúčastnit se brněnských kurzů češtiny pro cizince, studenti jsou vybízeni ke studijním pobytům v ČR, čeští odborníci pravidelně navštěvují zdejší bohemistiku a přednášejí zde.

V Chorvatsku se nachází početná krajanská komunita (okolí Daruvaru) a vzájemná spolupráce přináší výhody oběma stranám. V Záhřebu funguje Česká beseda, spolek záhřebských Čechů a Slováků, který mimo jiné nabízí kulturní aktivity a kurzy češtiny pro veřejnost (zde se připravoval před nástupem do prvního ročníku záhřebské bohemistiky Tomislav, nyní již absolvent).

Luca, studentka 2. ročníku bohemistiky v kombinaci s pedagogikou, si studium češtiny zvolila na základě kontaktu s českými krajany v této komunitě. Stejně jako mnoho mladých lidí si ani ona nebyla jistá výběrem fakulty, dokud se přes kamarádku neseznámila s českými krajany z Daruvaru. *„A tak jsem se rozhodla studovat češtinu, protože jsou ti lidé moc přívětiví, kulturní a zajímaví taky, ČR má zajímavou kulturní nabídku, Dvořák a Smetanu, hezké malířstvo a písemnictví, a pro mě je to moc důležité protože mě to moc zajímá. Mám ráda literaturu a váženou hudbu,“* uvedla Luca.

Obě pracoviště využívají možnosti odebírat české noviny a časopisy prostřednictvím DZS. Kromě tištěných médií bývají lektorátům zasílány také hudební nosiče, filmová DVD a knihy.

7.2.3 Cíle a uplatnění

Absolventi bohemistiky v Egyptě nacházejí uplatnění především v cestovním ruchu (alespoň tedy chlapi, u děvčat je nalezení takovéto práce složitější vzhledem k nutnosti přestěhovat se na místo práce). Kvůli této možnosti se také většina z nich pro češtinu rozhodla. Práce v cestovním ruchu je pro egyptské studenty, pocházející většinou (75 %¹¹⁶) z venkova, velmi perspektivní vyhlídkou. Vždyť každoročně Egypt navštíví víc jak 200 tisíc českých turistů a českých mluvčích je v Egyptě pořád ještě málo, takže studenti si své znalosti mnohdy procvičují již prostřednictvím brigád při studiu.

„Pracovní příležitost v cestovním ruchu s českými klienty cestovních kanceláří je pro studenty z chudších poměrů možným sociálním i ekonomickým výtahem do vyššího patra životní

¹¹⁶ Macháček, In: Krajiny češtiny 1, s. 10.

úrovně.“ Asi 10–20 % studentů se vydá na pedagogickou nebo akademickou dráhu, případně nacházejí uplatnění jako tlumočníci a překladatelé.¹¹⁷

Naprostá většina studentů má na počátku studia nulovou znalost českého jazyka a minimální povědomí o ČR, české literatuře a kultuře.

Také Busajna, věděla na počátku jen velmi málo: „*Slyšela jsem o Česku při sledování olympiády, ale vůbec jsem například nevěděla, čím je slavné. Indie má svůj Tádž Mahal, Egypt své pyramidy, ale o Česku jsem nic takového nevěděla.*“¹¹⁸

I Chorvatsko patří mezi vyhledávané cíle českých turistů, ovšem míra uplatnění v cestovním ruchu pro absolventy záhřebské bohemistiky není tak velká, jako je tomu třeba zrovna v Egyptě – je totiž všeobecně známo, že Češi se v Chorvatsku bez problémů domluví i bez znalosti dalšího jazyka a platí to i naopak. Absolventi záhřebské bohemistiky však mohou najít uplatnění na pozici tlumočnick, překladatel v rámci nejrůznějších hospodářských odvětví. Kvalifikované odborníky je třeba i v oblasti školství, státní správě a médiích.

V porovnání s ostatními slovanskými jazyky je o češtinu v průměru větší zájem než třeba o běžně oblíbenější rusistiku.¹¹⁹

7.3 Shrnutí a komparace

Cílem sedmé kapitoly bylo prezentovat výsledky hlavní části průzkumu zaměřené na posouzení a porovnání koncepcí a cílů výuky na vybraných zahraničních bohemistických pracovištích. S vybranými studenty bohemistiky na vysokoškolské úrovni jsem provedla písemné rozhovory, jejichž hlavními tématy byly:

- struktura výuky
- studijní cíle
- možnosti uplatnění absolventů

Zjištěné informace jsem sjednotila s údaji uváděnými danými pracovišti a jejich zaměstnanci. O potvrzení svých závěrů a doplnění jsem požádala zástupce z řad vyučujících. Za egyptskou Univerzitu Ajn Šams mi odpověděl profesor Arm Shatury za chorvatskou Univerzitu v Záhřebu jsem oslovila českého lektora Matěje Martinčáka, jenž ovšem na žádost

¹¹⁷ Macháček, In: Krajiny češtiny 1, s. 10

¹¹⁸ Tamtéž, s. 11

¹¹⁹ Srov. Sesar, 2008, s. 43.

nereagoval. Čerpala jsem tedy z příspěvku profesorky Dubravky Sesar z V. mezinárodního symposia o češtině jako cizím jazyku, z dokumentů dostupných na stránkách záhřebské Filozofické fakulty a hlavně z informací studentů. Skupina chorvatských studentů totiž byla v mém průzkumu nejpočetnější ze všech respondentů.

Na základě průzkumu jsem porovnávala možnosti, koncepce a cíle studia češtiny na vybraných pracovištích v Káhiře a Záhřebu a na této komparaci poukázala na to, co mají daná pracoviště společného a v čem se liší ohledně nabízeného studia češtiny a zároveň tak odpovědět na jednu z dílčích otázek:

Liší se nějak výuka, její náplň a koncepce u evropských a mimoevropských pracovišť?

Společné prvky výuky v Záhřebu a v Káhiře:

- ucelená bohemistická studia
- srovnatelné množství vyučujících vzhledem k počtu studentů (10 vyučujících na asi 100 studentů v Záhřebu, 6 vyučujících na běžných 60 studentů v Káhiře)
- příklon spíše ke koncepci výuky dle Hádkové
- studenti nejeví zájem o složení mezinárodně uznávaných zkoušek z češtiny pro cizince, nepovažují je za nutné, ani zvolená pracoviště
- vysoká úroveň bohemistiky ve srovnání s dalšími slovanskými jazyky, jejichž studium je na daném pracovišti nabízeno
- jediná možnost studia češtiny v dané zemi
- rozvoj všech složek ovládnutí jazyka, podpora koncepce vícejazyčnosti
- výuka češtiny v mateřštině pouze zpočátku, poté výhradně v češtině
- uplatnění (především v cestovním ruchu)
- srovnatelnost se studiem češtiny jako cizího jazyka na jiných zahraničních pracovištích
- využití kombinace gramaticko-překladové a komunikační metody
- cíle výuky

Odlíšnosti ve výuce v Záhřebu a v Káhiře:

- původní cíl, důvod vzniku pracoviště s výukou češtiny
- tradice a vývoj výuky češtiny
- množství přijímaných studentů, množství studentů v kurzu

- délka studia, typ studia (jednooborové x dvouoborové, možnost kombinace s jiným perspektivním oborem a zvýšení konkurenceschopnosti na trhu práce), získání titulu
- vliv náboženství a společenských zvyklostí na výuku obecně (Egypt - islám) – větší požadavky na lektora (uplatnění nacházejí spíše arabisté než bohemisté)
- ambice studentů studovat či pracovat v ČR (roli hraje vzdálenost a ekonomická situace) a odlišná motivace ke studiu – odlišné cíle studentů
- inspirace při tvorbě studijního programu obdobným studiem v ČR
- vliv politických a společenských změn po roce 1989 na výuku, nárůst zájmu

Lze u porovnávaných pracovišť pozorovat naplnění některých z cílů evropské jazykové politiky?

Ano. Ačkoli jsem mezi sebou porovnávala evropské a mimoevropské bohemistické pracoviště, hlavním spojovacím prvkem je výuka evropského jazyka, proto zde jsou patrné cíle, tak jak je formulují Rada Evropy a Evropská unie. Výukou češtiny jsou zde naplňovány: podpora jednoty a porozumění, podpora koncepce vícejazyčnosti a zachování jazykové rozmanitosti, podpora menšinových a regionálních jazyků a jejich výuky, podpora mobility a zvýšení konkurenceschopnosti na trhu práce, svoboda pohybu, podpora celoživotního vzdělávání a zvyšování zájmu o mezinárodní dění, upevnění mezinárodních vztahů, vytváření sítě pro výměnu informací a zkušeností, snaha o vytvoření společné metodiky výuky jazyků

Spolupracují vybraná pracoviště s ČR? Naplňují se cíle české jazykové politiky?

Ano. Výukou češtiny na vybraných zahraničních bohemistických pracovištích jsou naplněny tyto cíle: podpora mezinárodní spolupráce, propagace ČR, českého jazyka a kultury, péče o kulturní dědictví, podněcování zájmu o český jazyk a kulturu, zkvalitňování výuky

Koresponduje výuka na vybraných pracovištích se SERR? Jaké úrovně dle SERR studenti dosahují? Je tato deklarovaná úroveň ověřována?

Ano i ne. Výuka na obou porovnávaných pracovištích odpovídá požadavkům SERR na učební program globálního typu, ale co se týče samotné výuky, dosažené úrovně a možnosti porovnávat studium na daném pracovišti se studiem na obdobných pracovištích, vychází chorvatská bohemistika, snad i díky své poloze v Evropě, z Rámce podstatně více. Deklarovaná úroveň je dokazována pouze schopností splnit veškeré studijní povinnosti včetně obhajoby závěrečné práce.

Podporuje výuka koncepci vícejazyčnosti, jak je definována v SERR?

Ano, především na bohemistice v Záhřebu, kde jsou soustavně rozvíjeny komunikativní kompetence studentů a při výuce se staví na společných základech, které poskytuje vzájemná podobnost češtiny a chorvatštiny. Ale i při egyptské výuce se lze opírat společné znaky, např. o flexivní charakter obou jazyků, o zkušenosti s výukou cizích jazyků.

Jsou ve výuce na vybraných pracovištích patrné aktuální trendy ve výuce cizích jazyků?

Ne. Ve výuce na porovnávaných pracovištích nejsou aktuální trendy příliš brány v potaz, jelikož výuka češtiny zde má již dlouhou tradici a opírá se o pevně dané osnovy. Není zde příliš velký prostor pro obměny.

Je výuka na zvoleném pracovišti orientována směrem ke koncepci Hrdličky nebo Hádkové?

Výuka češtiny na vybraných pracovištích podle zjištěných informací odpovídá spíše koncepci doktorky Hádkové. Studium je přizpůsobeno specifickým problémům studentů, ale stále směřuje k cílům definovaným v Rámci.

Jaké metody jsou při výuce nejvíce využívány?

Bylo potvrzeno, že nejčastěji se používá kombinace metody gramaticko-překladové a komunikační.

Mají studenti dostatek informací o možnosti složit certifikované zkoušky z češtiny pro cizince? Využívají této možnosti?

Z výzkumu vyplynulo, že studenti o této možnosti příliš informovaní nejsou, ale především o zkoušky nemají příliš velký zájem. Z pohledu vyučujících by tato možnost byla vítána, ale studenti považují certifikované za zbytečné, pokud se nechystají pracovat v ČR.

Závěr a navrhovaná doporučení

Cílem této bakalářské práce bylo posoudit a porovnat koncepce a cíle výuky češtiny na vybraných zahraničních bohemistických pracovištích. V teoretické části jsem se věnovala vysvětlení pojmů a uvedení do problematiky – z takto nashromážděných informací jsem vycházela při formulaci dílčích otázek a vytváření ankety, struktury rozhovoru a dotazníku použitých v následném průzkumu. V praktické části jsem představila vybraná pracoviště, popsala průběh průzkumu a prezentovala jeho výsledky, interpretovala je a porovнала mezi sebou. Na základě zjištěných poznatků jsem zodpověděla dílčí otázky a vyvodila následující závěry:

- **na vybraných zahraničních pracovištích jsou realizována ucelená bohemistická studia**, což dokládá struktura kurzů (skladba předmětu srovnatelná s obdobným studiem v ČR), zaměření na rozvoj všech úrovní jazyka a konstatují to studenti a vyučující zahrnutí do průzkumu,
- **koncepce výuky částečně koresponduje se SERR** – na chorvatském pracovišti se s Rámcem již pracuje, mimo Evropu se ještě příliš nerozšířil, ale i u egyptské bohemistiky jsou již patrné první signály přijetí SERR,
- **studium bohemistiky na vybraných pracovištích je částečně srovnatelné s obdobným studiem v ČR** – především co do organizace studia a jeho struktury, ohledně dosažené úrovně a výsledným schopností a dovedností je studium na obou univerzitách srovnatelné spíše s obdobným studiem na jiných zahraničních pracovištích; hlavním důvodem je omezený kontakt s praktickou podobou osvojovaného jazyka.

Výuka češtiny na zvolených bohemistických pracovištích je na velmi dobré úrovni, čeština navazuje na úspěšnou tradici výuky, udržuje si výsadní postavení v rámci slovanských jazyků a neustále se rozvíjí. Stejně tak dobře funguje i podpora ze strany České republiky a vzájemná spolupráce. K zefektivnění výuky bych doporučovala zaměřit se na zdokonalení těchto položek:

- organizovat více **výměnných pobytů** nejen studijního a poznávacího charakteru, obzvláště mimoevropští studenti mají velmi omezené možnosti přijít do kontaktu se skutečnou češtinou, s českými mluvčími z řad jejich vrstevníků

- nadále podporovat **spolupráci zahraničních bohemistických pracovišť** s ČR a českými vzdělávacími institucemi, ale zaměřit se i na spolupráci mezi zahraničními pracovišti navzájem, právě zde je prostor pro předávání zkušeností s praktickou výukou, výukovými metodami a učebními materiály
- **rozšířit SERR** i mimo Evropu a vztáhnout jej obecně na výuku evropských jazyků všude po světě, sjednotit výuku jednotlivých jazyků
- nadále pokračovat v **prezentaci ČR** jako místa vhodného pro studium a pro život, upevňovat pozitivní obraz o naší zemi, nabízet možnosti i studentům ze vzdálenějších zemí
- šířit informace o **mezinárodně uznávaných certifikovaných zkouškách** z češtiny pro cizince a prezentovat je spolu s jejich využitím a výhodami
- přitáhnout větší **pozornost široké veřejnosti** k tématu čeština jako cizí jazyk
- udržet **výsadní postavení češtiny** mezi ostatními slovanskými jazyky v rámci výuky na porovnávaných pracovištích
- směřovat **materiální podporu** především do těch míst, kde je obtížné zprostředkovat studentům kontakt s českým jazykem
- zavést na všech pracovištích možnost **kombinace studia češtiny s nějakým jiným perspektivním oborem** a zvýšit tak konkurenceschopnost absolventů na trhu práce

Pevně věřím, že po akceptování těchto doporučení by bohemistika ve světě vešla v širší známost, posílila svou pozici a získala si více zájemců, a mohla tak ještě lépe plnit své cíle.

POUŽITÁ LITERATURA

- Čadská, M.: Struktura jazykové zkoušky ve vztahu k cíli studijního programu jazykového kurzu. In: Hádková, M., Balowska, G. (eds.): *Ústní zkoušky z cizího jazyka a Společný evropský referenční rámec*. Praha – Ratiboř: UK v Praze, 2006, s. 37–46.
- Dobiáš, D.: K evropské jazykové politice I. In: *Krajiny češtiny*, 0/2009. Dům zahraničních služeb, Praha 2009, s. 57–74.
- Hádková, M.: *Čeština z druhé strany*. Ústí nad Labem: PF UJEP v Ústí nad Labem, 2008.
- Hádková, M.: *Čeština z druhé strany aneb Čeština v roli jazyka nemateřského*. Ústí nad Labem: PF UJEP v Ústí nad Labem, 2010.
- Hádková, M.: Certifikované zkoušky z češtiny pro cizince a Společný evropský referenční rámec. In: Hádková, M., Balowska, G. (eds.): *Ústní zkoušky z cizího jazyka a Společný evropský referenční rámec*. Praha – Ratiboř: UK v Praze, 2006, s. 59–65.
- Hrdlička, M.: *Cizí jazyk ČEŠTINA*. Praha: ISV nakladatelství, 2002.
- Hrdlička, M.: K otázce komunikační metody a komunikativnosti. In: *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka 2003-2005*. Praha: Nakladatelství Akropolis, 2005, s. 17–20.
- Hrdlička, M.: K vybraným aspektům češtiny jako cizího jazyka v nové geopolitické situaci. In: *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka 2005-2006*. Praha: Nakladatelství Akropolis, 2006, s. 9–13.
- Choděra, R.: *Didaktika cizích jazyků. Úvod do vědního oboru*. Praha: Academia, 2006.
- Janíková, V. a kol.: *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2011.
- Macháček, Š.: Čeština pod pyramidami. In: *Krajiny češtiny*, 1/2010. Dům zahraničních služeb, Praha 2010, s. 8–14.
- Maňák, J. a kol.: *Alternativní metody a postupy*. Brno: Masarykova univerzita, 1997.
- Sesar, D.: Studium českého jazyka a literatury na Filozofické fakultě Univerzity v Záhřebu. In: Hasil, J. (eds.): *Čeština jako cizí jazyk V. Materiály z V. mezinárodního symposia o češtině jako cizím jazyku*. Praha: Ústav bohemistických studií FF UK a Euroslavica, 2008.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006.
- Šindelářová, J.: *Čeština jako cizí jazyk v evropském kontextu*. Ústí nad Labem: UJEP v Ústí nad Labem, 2008.

Stračár, E.: *K problému poňatia a sústavy metód vyučovania*. In: *Pedagogika*. 11, 1961, č. 5, s. 531-545.

Evropský ukazatel jazykových znalostí. Sdělení Komise Evropskému parlamentu a Radě. Brusel: Eurydice, 2005.

Klíčové údaje o výuce jazyků ve školách v Evropě. Brusel: Eurydice, 2005.

Hádková, M. a kol.: *Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A1*. Praha: MŠMT, 2005.

Holub, J. a kol.: *Čeština jako cizí jazyk. Úroveň B2*. Praha: MŠMT, 2005.

Čadská, M. a kol.: *Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A2*. Praha: MŠMT, 2005.

Rozhovor s Ing. Evou Bartoňovou, I. náměstkyní ministryně školství. In: *Krajiny češtiny*, 0/2009. Dům zahraničních služeb, Praha 2009, s. 3–4.

Rozhovor s doc. PhDr. Milanem Hrdličkou, CSc. In: *Krajiny češtiny*, 2/2010. Dům zahraničních služeb, Praha 2010, s. 2–3.

Internetové zdroje:

MŠMT: www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/cesky-jazyk-v-zahranici

Dům zahraničních služeb: www.dzs.cz

Metodický portál RVP:

<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/8143/cestina-jako-cizi-jazyk-dle-serr.html>

Portál Evropské unie: http://europa.eu/abc/euslides/index_cs.htm

Informační kancelář Rady Evropy:

http://www.radaevropy.cz/index.php?option=com_content&task=view&id=16&Itemid=27

Smlouva o Evropské unii:

http://www.euroskop.cz/gallery/2/758-smlouva_o_eu_puvodni_verze.pdf

Usnesení vlády ČR ze dne 14. prosince 2005 č. 1622 o programu podpory českého kulturního dědictví v zahraničí na léta 2006 až 2010.

http://kormoran.vlada.cz/usneseni/usneseni_webtest.nsf/web/cs?Open&2005&12-14

Usnesení vlády ČR ze dne 8. října 2008 č. 1256 o změně programu podpory českého kulturního dědictví v zahraničí na léta 2006–2010.

http://kormoran.vlada.cz/usneseni/usneseni_webtest.nsf/web/cs?Open&2008&10-08

Usnesení vlády ČR ze dne 9. dubna 2010 č. 262 o pokračování programu na podporu českého kulturního dědictví v zahraničí na léta 2011 až 2015.

http://kormoran.vlada.cz/usneseni/usneseni_webtest.nsf/web/cs?Open&2010&04-09

ANOTACE

| | |
|----------------------------------|--|
| Příjmení a jméno: | Lucie Klimentová |
| Katedra a fakulta: | Katedra bohemistiky, Filozofická fakulta |
| Název diplomové práce: | Bohemistika ve světě |
| Vedoucí diplomové práce: | Mgr. Darina Hradilová, Ph.D. |
| Počet stran | 70 |
| Počet znaků: | 96 440 |
| Počet příloh | 0 |
| Počet titulů použité literatury: | 23 |
| Klíčová slova: | bohemistika, čeština pro cizince, Společný evropský referenční rámec, referenční úrovně, jazyková politika, lektoráty ČJL, Univerzita Záhřeb, Univerzita Ajn Šams v Káhiře |

Charakteristika diplomové práce:

Diplomová práce přibližuje a porovnává koncepce a cíle výuky češtiny na zvolených zahraničních pracovištích na základě průzkumu mezi zahraničními studenty a vyučujícími.

