

**Univerzita Palackého v Olomouci**

**Filozofická fakulta**

**Katedra bohemistiky**

**KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE RODILÉHO MLUVČÍHO  
V KONTEXTU SERR**

**Native Speaker's Communicative Competence  
in the Context of the CEFR**

**Magisterská diplomová práce**

**Jana Miřátská**

Česká filologie – Anglická filologie

**Vedoucí práce: Mgr. Darina Hradilová, Ph.D.**

**Olomouc 2013**

## PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem tuto práci vypracovala samostatně a uvedla úplný seznam citované a použité literatury.

V Olomouci 1. června 2013

.....

## PODĚKOVÁNÍ

Děkuji Mgr. Darině Hradilové, Ph.D., za odborné vedení, ochotu a za cenné rady a připomínky. Zároveň děkuji PhDr. Jiřímu Novému, Ph.D., za poskytnutí kalibrovaných testů pro účely této práce. Děkuji všem rodilým mluvčím, kteří se účastnili výzkumu, za jejich čas a snahu.

# Obsah

<b>Úvod</b> .....	6
<b>1 Východiska práce</b> .....	8
1.1 Cíle práce .....	8
1.2 Struktura práce .....	8
<b>2 Teoretické podklady a pojmy</b> .....	10
2.1 Kompetence, komunikační kompetence .....	10
2.2 Rodilý mluvčí .....	12
<b>3 Společný evropský referenční rámec</b> .....	18
3.1 Kompetence v kontextu SERR .....	19
3.2 Komunikační kompetence v kontextu SEER .....	20
3.2.1 Lingvistické kompetence .....	20
3.2.2 Sociolingvistické kompetence .....	21
3.2.3 Pragmatické kompetence .....	21
3.3 Společné referenční úrovně .....	22
3.3.1 Charakteristika jednotlivých úrovní podle SERR .....	24
3.3.2 Problematičnost referenčních úrovní? .....	29
<b>4 Referenční popisy pro češtinu</b> .....	33
4.1 Referenční popisy A1–B2 .....	34
4.2 Referenční popis C1 .....	37
<b>5 Evropské konsorcium pro certifikaci znalosti moderních jazyků</b> .....	39
5.1 Formát jazykové zkoušky ECL .....	40
5.1.1 Zkouška ECL úrovně C1 .....	41
<b>6 Výzkum komunikačních kompetencí rodilých mluvčích češtiny</b> .....	43
6.1 Podmínky výzkumu .....	43
6.1.1 Reprezentativní vzorek rodilých mluvčích češtiny .....	43
6.1.2 Forma testu a hodnocení .....	44
6.2 Výsledky výzkumu .....	45
6.2.1 Celkové výsledky testů .....	45
6.2.2 Čtení s porozuměním .....	46
6.2.3 Písemný projev .....	48
6.2.4 Výsledky jednotlivých věkových kategorií .....	51

6.2.4.1. Věková kategorie 20–29 let .....	52
6.2.4.2 Věková kategorie 30–39 let .....	53
6.2.4.3 Věková kategorie 40–49 let .....	54
6.2.4.4 Věková kategorie 50–59 let .....	56
6.3 Dílčí závěry .....	57
<b>Závěr</b> .....	59
<b>Přílohy</b> .....	61
Příloha č. 1 – Společné referenční úrovně: sebehodnocení .....	61
Příloha č. 2 – Test češtiny pro cizince .....	63
Příloha č. 2a – Úvodní dopis pro účastníky výzkumu .....	63
Příloha č. 2b – Informační dotazník pro účastníky výzkumu .....	64
Příloha č. 2c – Zadání testu češtiny pro cizince úrovně C1 .....	65
Příloha č. 3 – Celkové výsledky testu .....	73
Příloha č. 4 – Klíč k hodnocení části Čtení s porozuměním .....	75
Příloha č. 5 – Kritéria pro hodnocení písemného projevu .....	76
<b>Resumé</b> .....	77
<b>Použité zdroje</b> .....	79
<b>Anotace</b> .....	82

## Úvod

Jedním z dlouhodobých cílů evropské jazykové politiky, Rady Evropy a jejích členských států, je zachování jazykové rozmanitosti v rámci evropského kontinentu. Důvody lze spatřovat nejen ve snaze zlepšit mezinárodní mobilitu, spolupráci, ekonomický rozvoj či vzájemné porozumění mezi členskými zeměmi Evropské unie, ale i ve snaze zachovat kulturní dědictví jednotlivých zemí, k němuž neodmyslitelně patří také národní jazyky, jež jsou výrazem národní identity. V této souvislosti je kladen velký důraz na kvalitu jazykového vzdělávání a vytvoření společného postupu, který by napomohl sjednotit zásady i praxi jazykového učení, vyučování a hodnocení. Výsledkem takového úsilí je *Společný evropský referenční rámec* (SERR), dokument Rady Evropy poskytující společný základ pro vypracování jazykových sylabů, směrnic pro vývoj kurikulů, zkoušek či učebnic v celé Evropě (2002, s. 1). SERR v úplnosti popisuje stěžejní pojmy jazykového vzdělávání, jako je např. pojem komunikativní jazyková kompetence (v této práci dáváme přednost termínu komunikační kompetence), a v neposlední řadě je tímto dokumentem definován také soubor společných referenčních úrovní sloužících k mapování pokroku ať už samotnými uživateli jazyka, či jejich vyučujícími a hodnotiteli. Zároveň se soubor referenčních úrovní stal nejrozšířenější a nejpoužívanější částí SERR.

V popisu jednotlivých referenčních úrovní se často setkáváme s pojmem rodilý mluvčí, který je užíván jako objektivní měřítko pro hodnocení komunikační kompetence uživatele cizího jazyka. Důslednost, s jakou je v SERR definován a popsán pojem komunikační kompetence, však při vymezení termínu rodilý mluvčí postrádáme. Rodilý mluvčí je v kontextu SERR automaticky pokládán za zkušeného uživatele jazyka, svou komunikační kompetencí přesahující nejvyšší ze šesti stanovených referenčních úrovní. Ani odborná literatura však nenabízí uspokojivou definici tohoto termínu a pojem rodilý mluvčí je tak vymezen pouze na základě sociokulturních aspektů, a nikoli na základě úrovně jeho komunikační kompetence, což s sebou v lingvodidaktické literatuře přináší jisté potíže.

SERR nahlíží na komunikační kompetenci jako na dynamickou složku, která se účastí v komunikačních situacích neustále vyvíjí a zdokonaluje. To však platí nejen v případě uživatelů učících se cizímu jazyku, ale i v případě rodilého mluvčího daného jazyka, který musí na své komunikační kompetenci neustále pracovat a zdokonalovat

její jednotlivé složky. Úroveň komunikační kompetence různých rodilých mluvčích se tedy přirozeně liší, a to v závislosti na věku, výši dosaženého vzdělání, typu zaměstnání a dalších faktorech. Každého rodilého mluvčího tedy nelze pokládat za zkušeného uživatele mateřského jazyka, který svou komunikační kompetencí přesahuje nejvyšší referenční úroveň stanovenou SERR, jak by popisy jednotlivých úrovní mohly implikovat.

# 1 Východiska práce

## 1.1 Cíle práce

Cílem práce je prostřednictvím kalibrovaných testů češtiny pro cizince prověřit úroveň komunikační kompetence rodilých mluvčích češtiny a zjistit, zda jsou schopni dostát požadavkům, které na cizince kladou deskriptory SERR, a to na nejvyšší z testovaných úrovní, tedy C1, úrovni tzv. zkušeného uživatele. Díky získaným datům pak dojde k vyvrácení či potvrzení výsledků některých, prozatím v zahraničí i v Česku dílčích, výzkumů, které poukazují na fakt, že nelze každého rodilého mluvčího automaticky považovat za zkušeného uživatele jazyka, jak je tomu v kontextu *Společného evropského referenčního rámce*.

V této souvislosti budou v teoretické části práce podrobně prozkoumány pojmy komunikační kompetence (komunikativní jazyková kompetence) a rodilý mluvčí. Dále bude patřičná pozornost věnována již zmiňovaným výzkumům komunikační kompetence rodilých mluvčích, charakteru jednotlivých referenčních úrovní a požadavkům, které jsou pro ně stanoveny, referenčním popisům pro češtinu a v neposlední řadě také formátu jazykové zkoušky ECL a konkrétní podobě testů. Praktická část práce pak bude spočívat v analýze výsledků testů češtiny pro cizince, které byly předloženy reprezentativnímu vzorku rodilých mluvčích češtiny.

## 1.2 Struktura práce

Tato diplomová práce je rozdělena do dvou základních částí, a to na část teoretickou a praktickou. Teoretická část je tvořena pěti kapitolami: 1 Východiska práce, 2 Teoretické podklady a pojmy, 3 Společný evropský referenční rámec, 4 Referenční popisy pro češtinu a 5 Evropské konsorcium pro certifikaci znalosti moderních jazyků. V praktické části práce jsou pak prostřednictvím šesté kapitoly popsány podmínky výzkumu a prezentovány výsledky provedeného testování úrovně komunikační kompetence rodilých mluvčích češtiny.

Po seznámení s cíli a strukturou práce se v následující kapitole věnujeme vymezení stěžejních teoretických pojmů. Jsou jimi komunikační kompetence a rodilý



mluvčí. Podkapitola věnující se modelu komunikační kompetence shrnuje jeho zásadní vývoj do současné podoby, která je reprezentována *Společným evropským referenčním rámcem*. Podkapitola zabývající se termínem rodilý mluvčí udává příklad jeho existujících definic, poukazuje na jeho problematičnost a popisuje dosud realizované výzkumy, jež byly v souvislosti s komunikační kompetencí rodilých mluvčích provedeny.

Třetí kapitola nejprve ve stručnosti popisuje charakter a obsah *Společného evropského referenčního rámce* a pak se již podrobně věnuje jeho pojetí pojmů kompetence, komunikační kompetence (komunikativní jazykové kompetence) a jejich dílčích složek. Dále se tato kapitola zabývá popisem jednotlivých referenčních úrovní stanovených SERR, podává ukázky vybraných deskriptorů a v závěru poukazuje na jisté problémy, které jsou s přístupem SERR vůči jazykovému osvojování spojeny.

Čtvrtá kapitola je věnována referenčním popisům pro češtinu, a to jak těm vyšeďším, tak i vznikajícím. Zabýváme se společnou charakteristikou popisů, jejich koncepcí, cíli a účely, a následně jsou jednotlivé referenční popisy přiblíženy podrobněji (nejedná se však o vyčerpávající charakteristiku). V této souvislosti má pro předloženou práci význam zejména *Modelování jazykových prostředků na úrovni C1 pro češtinu* (Vlasáková 2010), která byla vytvořena ve snaze přispět k vytvoření teoretické báze pro dosud neexistující popis češtiny úrovně C1.

Pátá kapitola pak tvoří jakési přemostění mezi teoretickou a praktickou částí, neboť se věnuje Evropskému konsorciu pro certifikaci znalosti moderních jazyků, formátu jazykových zkoušek, které jsou touto organizací pořádány, a obecné formě testu češtiny pro cizince úrovně C1, jenž byl použit pro účely této práce.

Šestá kapitola popisuje samotný výzkum, jeho podmínky, vzorek mluvčích, kteří byli do testování zapojeni, a nesnáze, které při realizaci výzkumu nastaly. Následně je prezentována stěžejní část této práce, a to již samotné výsledky testů.

Přílohy obsahují tabulku společných referenčních úrovní pro sebehodnocení, test češtiny pro cizince, který byl použit pro účely této práce, úvodní dopis pro účastníky výzkumu, informační dotazník, klíč k hodnocení čtení s porozuměním, tabulku obsahující celkové výsledky testu a tabulku s kritérii pro hodnocení písemného projevu.

## 2 Teoretické podklady a pojmy

### 2.1 Kompetence, komunikační kompetence

Tato podkapitola si klade za cíl shrnout zásadní vývoj modelu komunikační kompetence do jeho současné podoby, která je reprezentována *Společným evropským referenčním rámcem* a jež je pro tuto diplomovou práci stěžejní.

Pojem komunikační kompetence se stává klíčovým při stanovování úrovně osvojení cizího jazyka zejména pod vzrůstajícím vlivem komunikačně orientovaného přístupu. Vedle *Společného evropského referenčního rámce* s tímto termínem pracují také současní aplikovaní lingvisté a lingvodidaktikové, jako je např. J. Šafranová (2009), M. Hádková (2001) či M. Hrdlička (2013). Podstatou tohoto přístupu je důraz kladený na samotný účel učení se jazyku, jímž je úspěšná řečová komunikace. Ke splnění zmíněného cíle nestačí pouze znalost či osvojení jazykových prostředků. Je nutné i osvojení pravidel užívání jazykového kódu s ohledem na relevantní komunikační faktory (srov. Vlasáková, s. 10). Do popisu osvojování cizího jazyka tak vstupují disciplíny jako pragmalingvistika či teorie řečových aktů.

V přímé souvislosti s komunikačně-pragmatickým obratem se v 70. letech 20. století v oblasti výuky jazyků dostává stále více do popředí komunikační metoda, která se snaží překonávat nedostatky předešlých vyučovacích metod, zpravidla upřednostňujících jednu ze čtyř základních řečových dovedností (srov. Hrdlička 2006, s. 278). Podstatu této nové orientace v lingvistice shrnuje M. Hrdlička jako přesunutí pozornosti badatelů směrem „od systémových a strukturních vlastností jazykového kódu (langue) k jeho řečovému fungování a užívání (parole) v měnících se podmínkách společenské komunikace“ (Hrdlička 2006, s. 279). K jazykové složce se tedy přidává komplexnost komunikace jako takové, např. komunikační záměr účastníků, jejich interpersonální vztahy či situační zakotvenost komunikace.

Odrazem nové situace je v jazykovědě zavedení terminologické dichotomie kompetence a performance Noamem Chomskym. Chomsky chápe kompetenci jako vrozenou schopnost k ovládnutí gramatiky kteréhokoli jazyka, tedy k vytváření neohraničeného počtu nových, gramaticky správných vět příslušného jazyka. Pracuje s pojmem ideální rodilý mluvčí, jemuž je kompetence, tedy lingvistický systém jazyka, gramatika, vlastní. Protikladem ke kompetenci je pak performance, soubor skutečných

konkrétních jazykových projevů mluvčího ovlivněných pro komunikaci relevantními psychologickými faktory (Chomsky 1965, s. 3–4, Turbová 1998, s. 236). Kompetence je v tomto pojetí formována předpokladem homogenní komunity, v níž ideální rodilý mluvčí vyrůstá a žije, předpokladem dokonalé znalosti lingvistického systému daného jazyka a nezávislosti na sociokulturních prvcích. Performance je pak některými autory vnímána dokonce jako „znehodnocování“ ideální kompetence (Katz 1967, s. 144, uvedeno podle Hymes 1972, s. 55).

Jeden z prvních nesouhlasných názorů na generativně gramatické pojetí kompetence a performance vyslovil Dell Hymes (1972), který zdůraznil, že pouhá znalost jazyka k úspěšné komunikaci nestačí, a stavěl se proti předpokladu ideálního mluvčího abstrahovaného od veškerých sociokulturních prvků. Generativní pojetí performance, která by naopak mohla nabývat i sociokulturních rozměrů, se však podle Hymese zabývá pouze vedlejšími psychologickými produkty, které vznikají při analýze gramatiky. Nezabývá se tedy společenskou interakcí (1972, s. 271). Hymes chápe kompetenci jako nejobecnější termín pro schopnosti člověka—ty závisí jak na (skryté) znalosti, tak na (schopnosti) použití (1972, s. 282, srov. také Vlasáková 2010, s. 12). Zavádí pojem komunikační kompetence, pod nějž zahrnuje nově i mimojazykové okolnosti, na jejichž základě je výpověď interpretována. Mezi ně patří např. situace, v níž je komunikace zakotvena, předcházející slovní kontext či to, zda posluchač zná mluvčího a téma komunikace. Vlasáková (2010) pak shrnuje Hymesovo pojetí komunikační kompetence jako: „vzájemné působení systémů kompetence gramatické (co je z formálního hlediska možné), psycholinguistické (co je uskutečnitelné z hlediska zpracování informace), sociokulturní (jaký sociální význam či hodnotu má daná výpověď) a pravděpodobnostní (co se skutečně vyskytuje)“ (s. 12).

Na tuto koncepci komunikační kompetence navázali počátkem 80. let Michael Canale a Merrill Swainová (1980), kteří chápou komunikační kompetenci jako soubor tří komponent, a to kompetence gramatické (znalost lexikálních jednotek a pravidel morfolgie, syntaxe, větně-gramatické sémantiky<sup>1</sup> a fonologie), sociolinguistické (znalost sociokulturních pravidel užívání jazyka a pravidel diskurzu—především koheze a koherence textu) a strategické (znalost verbálních a neverbálních komunikačních strategií) (1980, s. 29–31). Vedle komunikační kompetence rozlišují komunikační performanci, jež je realizací těchto tří kompetencí a jejich interakcí v aktuální produkci

---

<sup>1</sup> sentence-grammar semantics (Canale-Swain 1980, s. 29).

výpovědi či její recepci (1980, s. 6). Jak je patrné ze zahrnutí znalosti pravidel diskurzu do sociolingvistické kompetence, Canale a Swainová ve svém modelu komunikační kompetence nově věnují pozornost i rovině textu a procesu vzniku celku textu z jednotlivých výpovědí. Komunikační kompetenci pak tito autoři chápou jako součást obecnější jazykové kompetence, nezahrnují do ní však komponentu psycholingvistickou (srov. Vlasáková 2010, s. 13).

Z modelu Canale a Swainové pak vychází *Společný evropský referenční rámec*, v jehož kontextu hraje komunikační kompetence hlavní roli, a protože je stěžejní i pro tuto práci, bude mu věnována patřičná pozornost v samostatné kapitole. Zde jen uvedme, že SERR chápe kompetence obecně jako schopnosti nabyté na základě předchozích zkušeností, přičemž tyto schopnosti jsou v dané komunikativní situaci zaktivizovány za účelem provádění učebních úloh či jiných činností. Svou účastí v komunikativních aktech mluvčí dané kompetence dále rozvíjí (SERR 2002, s. 103). Komunikační kompetence jsou pak ty kompetence, které umožňují jedinci jednat s využitím specificky jazykových prostředků. Skládají se z dílčích komponent, kompetencí, a to lingvistické, sociolingvistické a pragmatické.

Na závěr této podkapitoly je ještě třeba upozornit na rozdíl mezi termíny komunikační kompetence a komunikativní jazykové kompetence. Druhý z termínů je důsledně užíván v českém překladu SERR, v české jazykovědě je však vžitý a zároveň přesnější termín komunikační kompetence<sup>2</sup>. Proto i v této práci je dána přednost termínu komunikační kompetence před komunikativními jazykovými kompetencemi.

## 2.2 Rodilý mluvčí

Pojem rodilý mluvčí je vedle komunikační kompetence pro tuto práci klíčový. Jeho vymezení je však poměrně problematické a odborná literatura v tomto směru

---

<sup>2</sup> M. Hrdlička (2006) vysvětluje rozdíl mezi atributy komunikační a komunikativní prostřednictvím pojmu komunikační metoda následovně: „Vedle náležitého atributu *komunikační* (např. komunikační metoda, situace, kompetence aj.) se totiž často užívá hodnotícího přívlasku *komunikativní*, přestože lexémy „komunikace“ (a tedy „komunikační“) a „komunikativnost“ (odtud „komunikativní“) označují odlišné skutečnosti. Je opravdu důležité zdůraznit, že je komunikační metoda 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“ (2006, s. 281).

nepodává pomocnou ruku–jeho charakteristika v ní zcela chybí. Nahlédneme-li do výkladových slovníků, můžeme nalézt např. tyto definice rodilého mluvčího:

Cambridge Dictionaries Online: „Ten, kdo mluví daným jazykem od nejranějšího dětství, spíše než ten, kdo se mu naučil jako dítě nebo dospělý.“<sup>3</sup>

Oxford Advanced Learner's Dictionary: „Člověk, který mluví daným jazykem jako svým mateřským a nenaučil se ho jako jazyk cizí.“<sup>4</sup>

Anglicko-český výkladový slovník: „Někdo, kdo tímto jazykem mluví od dětství, nikoli ten, kdo se mu naučil později.“<sup>5</sup>

Password: „Osoba, která mluví daným jazykem od doby, kdy byla vůbec schopna mluvit.“<sup>6</sup>

Jak je z uvedených definic patrné, rodilý mluvčí je zde vymezen pouze na základě sociokulturních a psycholingvistických aspektů, bez ohledu na míru jeho komunikačních schopností či jazykových znalostí. Zároveň je však v lingvodidaktické oblasti někdy automaticky pokládán za zkušeného uživatele svého mateřského jazyka se stupněm komunikační kompetence převyšujícím všechny úrovně ovládnutí téhož jazyka jako cizího, jak např. implikují popisy referenčních úrovní ve *Společném evropském referenčním rámci*.

Na konci předchozí podkapitoly bylo zdůrazněno, že komunikační kompetence v kontextu SERR nejsou vrozenou schopností jedince, ale stále se rozvíjející schopností užívat jazykové prostředky za účelem komunikace. A to platí jak u uživatelů učících se cizímu jazyku, tak i rodilých mluvčích ve vztahu ke svému mateřskému jazyku: „Žádní dva uživatelé jazyka, ať už jsou to rodilí mluvčí nebo studenti cizího jazyka, nemají přesně tytéž jazykové kompetence, ani jich nedosáhnou stejným způsobem.“ (SERR 2002, s. 17). Ačkoli autoři rámce předjímají rozdílnou úroveň komunikační kompetence rodilých mluvčích, zdá se přesto, že rodilého mluvčího automaticky pokládají za zkušeného uživatele jazyka.

SERR sice opouští rodilého mluvčího jakožto jediný možný vzor v jazykovém vzdělávání, stále jej ale užívá jako objektivní měřítko při stanovování jednotlivých

---

<sup>3</sup> překlad J. M., Cambridge Dictionaries Online. 2013. Native speaker [online, cit. 20. 5. 2013]. Dostupné z WWW: <<http://dictionary.cambridge.org/dictionary/british/native-speaker?q=native+speaker>>.

<sup>4</sup> překlad J. M., Oxford Advanced Learner's Dictionary 2000, s. 781.

<sup>5</sup> Anglicko-český výkladový slovník 1998, s. 655.

<sup>6</sup> Password 1991, s. 357.

referenčních úrovní daných dovedností (referenčními úrovněmi se budeme podrobněji zabývat v samostatné kapitole). Za mnohé uveďme příklad deskriptoru pro úroveň B2: „(...) Dokáže se účastnit rozhovoru natolik plynule a spontánně, že může vést běžný rozhovor s rodilými mluvčími, aniž by to představovalo zvýšené úsilí pro kteréhokoliv účastníka interakce (...)“ (2002, s. 24). Pojem rodilého mluvčího je v deskriptorech užíván frekventovaně a „vznáší“ se tak nad jednotlivými tabulkami referenčních úrovní, aniž by bylo blíže specifikováno, kdo jím vlastně je, nebo jaká je úroveň jeho komunikační kompetence. I nejvyšší stanovená úroveň, C2, se vymezuje vůči tomu, že se úroveň komunikační kompetence blíží té rodilého mluvčího, a implikuje tak, že rodilý mluvčí je nadřazen nejvyšší z možných úrovní.

„Úroveň C2 byla sice pojmenována Mastery, tedy „Zvládnutí“, ale nemá naznačovat, že jde o kompetenci rodilého mluvčího nebo kompetenci jí velmi blízkou. Úmyslem je označit stupeň přesnosti, vhodnosti a jazykové lehkosti, s jakým se velmi úspěšní studenti obvykle vyjadřují“ (s. 37).

Průvodce pro examinátory (*Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR), A Manual*, 2009) uvádí, že užívání deskriptorů SEER k hodnocení mateřského jazyka ukázalo, že existují dvojjazyční mluvčí s komunikační kompetencí nad nejvyšší definovanou úrovní (2009, s. 123).

Jak však do této doby provedené průzkumy ukázaly, rodilého mluvčího nelze automaticky pokládat za zkušeného uživatele jazyka s nejvyšší možnou komunikační kompetencí. Jan Hulstijn a Kimberley Mulderová ve svém příspěvku s názvem „Harmony or conflict? Language activities, linguistic competencies, and intellectual functioning in the CEFR“ z roku 2010 poukázali na fakt, že značná část dánských rodilých mluvčí nedosáhne ani čtvrté ze šesti možných referenčních úrovní stanovených SERR, neboť deskriptory jednotlivých úrovní, zejména B2, C1 a C2, kladou vysoké nároky na inteligenční schopnosti jedince. Zde například deskriptory všeobecné stupnice pro ústní projev:

B2: „Dokáže podat jasný a systematicky rozvinutý popis a prezentaci, přičemž zvýrazňuje hlavní myšlenky a uvádí potřebné podrobnosti.“

C1: „Dokáže podat jasné a podrobné popisy a srozumitelně a podrobně se vyjadřovat o složitých tématech, rozšiřovat je o vedlejší témata, rozvíjet konkrétní body a zakončit svou řeč vhodným závěrem.“

C2: „Vyjadřuje se jasně, plynule a jeho/její projev má účinnou logickou strukturu, což pomáhá posluchači všimnout si důležitých bodů a zapamatovat si je“ (SERR 2002, s. 60).

Hulstijn zdůrazňuje, že většina rodilých mluvčích není schopna dostát požadavkům kladeným na tyto úrovně, což je podmíněno zejména výškou dosaženého vzdělání, typem zaměstnání a sociokulturním prostředím, ze kterého mluvčí pochází.

Rozlišuje základní a vyšší jazykovou kognici, kde základní jazyková kognice (basic language cognition) je nevědomá znalost ve sféře fonetiky, fonologie, morfologie, prozodie a syntaxe, vědomá znalost v lexikální sféře a to celé v kombinaci s plynulostí, s níž jsou tyto znalosti zpracovávány. Do základní jazykové kognice patří slova a struktury s vysokou frekvencí výskytu a tvoří tak základ společný všem rodilým mluvčím bez ohledu na věk či vzdělání. Zatímco vyšší jazyková kognice (higher language cognition) obsahuje složitější lexikum a struktury a klade vyšší nároky na inteligenční schopnosti mluvčích. Všichni rodilí mluvčí tedy budou vykazovat velmi dobré výsledky v úlohách zaměřených na testování základní jazykové kognice. Naopak se ale budou vzájemně značně lišit výsledky úloh testujících vyšší jazykovou kognici, a to v závislosti na inteligenčních schopnostech, vzdělání či volnočasových aktivitách testovaných jedinců. Hulstijn přiřazuje (nikoli však dogmaticky) základní jazykové kognici referenční úrovně A1, A2 a B1, vyšší jazykové kognici pak úrovně B2, C1 a C2.

Jak již bylo uvedeno výše, rodilý mluvčí funguje jako jakési objektivní měřítko v deskriptorech jednotlivých referenčních úrovní. Všichni rodilí mluvčí disponují společnou sférou základní jazykové kognice, kdežto ve vyšší jazykové kognici se značně liší. Chceme-li zjistit zda vůbec, a popřípadě v jakém rozsahu může být jazyková zdatnost uživatele cizího jazyka považována za stejnou či podobnou zdatnosti rodilého mluvčího, musíme srovnávat dva jedince se stejným osobním profilem, tedy se stejným vzděláním, věkovou kategorií apod. Hulstijn ale poukazuje na zásadní fakt, který vyplývá z jeho průzkumu: *onen* rodilý mluvčí neexistuje, neboť to, co mají všichni rodilí mluvčí společné, je pouze základní jazyková kognice, a úroveň jejich komunikační kompetence je velmi rozrůzněná. Navíc k tomu, aby uživatel cizího jazyka dosáhl např. úrovně C2, nemusí nutně nabýt základní jazykové kognice rodilého mluvčího. Jinými slovy,

dovednosti definované pro úrovně B2, C1 a C2 sice kladou vyšší nároky na osobní předpoklady, nutně však nevyžadují základní jazykovou kognici rodilého mluvčího. Zároveň, jak podotýká Hulstijn, většina rodilých mluvčích nedosáhne na úroveň B2 právě kvůli vysokým požadavkům na inteligenční schopnosti u druhé poloviny referenčních úrovní.

K podobným závěrům došla ve svém výzkumu i Darina Hradilová, která se zabývala problematikou jazykové kompetence rodilých mluvčích v kontextu SERR (2011). Cílovou skupinou výzkumu byli studenti prvního ročníku české filologie a studenti maturitních ročníků na gymnáziích a středních odborných školách. Pro výzkum byly použity kalibrované testy Evropského konsorcia úrovně C1, ze kterých byly pro testování vybrány úlohy prověřující porozumění textu a písemný projev. Na základě rozdílných výsledků především mezi studenty bohemistiky a středních odborných škol Hradilová poukázala na fakt, že nelze předpokládat stejnou úroveň komunikační kompetence u všech mluvčích, byť stejné věkové kategorie, a že rodilý mluvčí nemůže být automaticky pokládán za zkušeného uživatele jazyka. I on musí soustavně rozvíjet jednotlivé komunikační kompetence, které nejsou vrozené. V této souvislosti navrhuje Hradilová pro kontext SERR termíny zkušený mluvčí či zkušený uživatel jazyka (experienced speaker/user of language), které patřičně vyjadřují míru komunikační kompetence.

Pro úplnost uvedme i výzkum PISA, který se svou šíří záběru a zkoumaných faktorů liší od výše uvedených, nicméně poskytuje cenné informace o stavu gramotnosti a dílčích kompetencí mladších rodilých mluvčích.<sup>7</sup> Výzkum projektu Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj PISA je zaměřen na gramotnost žáků z různých zemí na konci jejich povinné školní docházky. Cílem dlouhodobého projektu je zjistit, zda si tyto žáci osvojili vědomosti nezbytné pro orientaci a uplatnění v realitě běžného života. Důraz tedy není kladen na kvantitu vědomostí, ale na jejich praktické využití v různých situacích každodenního života. Testovanými oblastmi jsou čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost. Jinými slovy jsou zkoumány dílčí čtenářské, matematické a přírodovědné kompetence. Testy čtenářské gramotnosti, na niž byl zacílen výzkum v roce 2009, se zaměřovaly na tři hlavní okruhy dovedností, a to získávání informací, zpracovávání informací a zhodnocení textu. Čeští žáci dosáhli podprůměrných výsledků a v porovnání se zeměmi OECD bylo Česko jednou z pěti zemí, ve které došlo

---

<sup>7</sup> Studie popisující hlavní zjištění výzkumu PISA 2009 se pojmem kompetence v teoretické rovině nezabývá, nicméně lze konstatovat, že jej používá synonymně s pojmem dovednost, tedy ve shodě s pojetím SERR.



k významnému zhoršení od posledního testování v roce 2000. Výzkum PISA se zároveň soustředí na faktory ovlivňující výsledky žáků, mezi něž patří zejména socioekonomické zázemí.<sup>8</sup>

Jak tedy vyplývá z výše popsaných výzkumů a jak se i snaží dokázat tato práce, nelze každého rodilého mluvčího považovat za zkušeného uživatele jazyka. Pojem rodilý mluvčí by měl být v lingvodidaktickém kontextu používán velmi obezřetně, zvláště pokud hraje důležitou roli jeho komunikační kompetence.

Uživatelem jazyka rozumíme osobu (komunikanta) aktivně či pasivně se účastnící komunikace (Kořenský et al., 1999, s. 134). Je otázkou, zda v této práci chápat uživatele jazyka jako rodilého i nerodilého mluvčího či pouze jako uživatele jazyka cizího, jak to činí např. Vlasáková (2010, s. 16). Přívlastek „zkušený“ sice upřesňuje míru komunikační kompetence uživatele jazyka, jednoznačně však nesignalizuje, o jakého mluvčího se jedná (rodilého či nerodilého). Jako řešení se zde jeví zavést termín zkušený rodilý mluvčí, který jednoznačně specifikuje jednak „typ“ mluvčího, jednak míru jeho komunikační kompetence, a který by měl být užíván v případech, kdy je úroveň jeho komunikační kompetence zásadní (např. právě v popisu jednotlivých úrovní ovládnání jazyka SERR).

Lze předpokládat, že aby mohl být rodilý mluvčí pokládán v kontextu SERR za zkušeného, měl by bez potíží obstát v testech navržených pro úroveň tzv. zkušeného uživatele, tzn. úroveň C1 a C2. Pro ověření stupně komunikační kompetence rodilých mluvčích češtiny tedy budou použity kalibrované testy Evropského konsorcia pro certifikaci znalosti moderních jazyků (viz kap. 5) nejvyšší z testovaných úrovní C1<sup>9</sup>. Tímto úkolem se zabývá praktická část práce.

---

<sup>8</sup> viz pozn. č. 5 či PISA 2009, s. 27-29.

<sup>9</sup> ECL realizuje jazykovou zkoušku na čtyřech úrovních SERR, a to A2-C1. Není tedy testována nejnižší a nejvyšší úroveň.

### 3 Společný evropský referenční rámec

*Společný evropský referenční rámec* byl vytvořen z iniciativy Rady Evropy za účelem dosažení větší jednoty mezi členskými státy Evropské unie (SERR, 2002, s. 2). Jak dokument uvádí, přijetí společného postupu na kulturním poli je jedním ze způsobů, který má napomáhat překonání jazykových a kulturních bariér a podpořit vzájemné porozumění a spolupráci mezi zeměmi Evropské unie. Snahou Rady Evropy je tedy zlepšit komunikaci mezi Evropany s různým jazykovým a kulturním zázemím, což má přispět ke zlepšení spolupráce členských zemí.

V tomto kontextu nabývá na důležitosti vícejazyčnost, plurilingvismus, v kontrastu k multilingvistice. Podle SERR je multilingvistika znalostí většího počtu jazyků či koexistence různých jazyků v dané společnosti. Oproti tomu je plurilingvistika syntézou znalosti více jazyků a jejich kulturního kontextu, kdy jedinec nechápe jednotlivé jazyky a kultury izolovaně, ale naopak jako strukturu, jejíž složky (jazyky a kultury) jsou usouvztažněny a navzájem se ovlivňují (SERR 2002, s. 4). Prostřednictvím zkušeností s různými jazyky a kulturami si tedy jedinec buduje vícejazyčnou komunikační kompetenci, kterou využívá i k porozumění neznámému jazyku, např. díky podobnosti některých internacionalismů.

V souladu s výše uvedenou charakteristikou SERR věnuje pozornost zásadám a praxi jazykového učení, vyučování a hodnocení a poskytuje společný základ pro vypracování jazykových sylabů, směrnic pro vývoj kurikulí, zkoušek, učebnic atd. v celé Evropě (2002, s. 1). Dokument si klade za cíl vytvořit úplný, srozumitelný a logicky uspořádaný systém kategorií, parametrů a příkladů, na jejichž základě mohou studenti budovat své dovednosti. Snaží se jasně definovat cíle, které jsou pro studenty základní a realistické, a poskytuje soubor společných referenčních úrovní jako prostředek pro mapování pokroku.

SERR byl vydán v roce 2001 anglicky pod názvem *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* a francouzsky jako *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Česky vyšel o rok později pod názvem *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme* a vydala jej Univerzita Palackého v Olomouci (druhé vydání je z roku 2006). Obsahuje celkem deset kapitol, které popisují účel a cíle SERR v politickém a vzdělávacím kontextu,

zvolený přístup SERR, společné referenční úrovně, užívání jazyka a uživatele / studenta jazyka, kompetence uživatele /studenta jazyka, jazykové učení a vyučování, učební úlohy a jejich role ve vyučování, jazykovou diverzifikaci a kurikulum, hodnocení a poslední kapitola podává bohatou bibliografii vztahující se ať už k celku SERR, či k jeho jednotlivým kapitolám. Čtyři přílohy se zabývají např. technickými aspekty popisování úrovně ovládnutí jazyka či popisují povahu a význam hodnotících výroků ALTE „Co student umí/dokáže“. SERR tedy není pouze popisem jednotlivých referenčních úrovní, jak je mnohdy obecně vnímáno, ale obsahuje i úplné teoretické podklady a ucelené definice pokrývající komplexní problematiku jazykového učení, vyučování a hodnocení. Zároveň jsou však referenční úrovně a jejich deskriptory nejpoužívanější a nejrozšířenější částí SERR (srov. Vlasáková 2010, s. 20).

### 3.1 Kompetence v kontextu SERR

SERR si zvolil akčně orientovaný přístup, což znamená, že chápe uživatele jazyka především jako společenského činitele majícího své úlohy, jež musí plnit. Navíc jsou zohledňovány také emocionální, kognitivní a volní dispozice jedince. Termín kompetence se v SERR poprvé objevuje ve druhé kapitole, kde je zahrnut do definice užívání jazyka. To je charakterizováno jako „úkony prováděné lidmi, kteří si jako jednotlivci a jako členové společnosti rozvíjejí rejstřík kompetencí, a to jak *kompetencí obecných*, tak obzvláště *komunikativních jazykových kompetencí*. Užívají kompetence, které mají k dispozici v různých kontextech a za různých *podmínek a omezení*, aby se zapojili do *jazykových činností* obsahujících *jazykové procesy*, jejichž cílem je vytvářet či přijímat texty vztahované k tématům v určitých oblastech *užívání jazyka*, a přitom aktivizují ty *strategie*, které se zdají nejvhodnější pro úspěšné provedení *úloh*. Monitorování těchto úkonů účastníky procesu vede k posílení nebo pozměnění jejich kompetencí“ (SERR 2002, s. 9). Kompetence je v SERR samostatně definována jako soubor znalostí, dovedností a vlastností, jež jedinci umožňují provádět určité úkony (viz s. 9). Jinými slovy, kompetence jsou zde chápány jako schopnosti nabyté na základě předchozích zkušeností, přičemž tyto schopnosti jsou v dané komunikativní situaci zaktivizovány za účelem provádění učebních úloh či jiných činností. Svou účastí v komunikativních aktech mluvčí dané kompetence dále rozvíjí (2002, s. 103).

SERR rozlišuje kompetence obecné a komunikativní jazykové kompetence. Jak bylo uvedeno v závěru podkapitoly 1.1, budeme dále namísto termínu komunikativní jazykové kompetence užívat vhodnější pojem komunikační kompetence. Obecné kompetence nejsou specificky jazykové, ale takové, jichž mluvčí využívá při nejrůznějších úkonech, včetně těch jazykových. Patří mezi ně např. znalosti okolního světa, sociokulturní znalosti nebo praktické dovednosti, jako je údržba a oprava zařízení domácnosti. Mezi obecné kompetence patří také schopnost uživatele jazyka učit se. Komunikační kompetence (komunikativní jazykové kompetence) jsou kompetence, které umožňují jedinci jednat s využitím specificky jazykových prostředků (2002, s. 9). Stejně jako obecné kompetence, jsou i ty komunikační složeny z dílčích kompetencí.

V této práci budeme vzhledem k zacílení na kontext *Společného evropského referenčního rámce* užívat pojem kompetence v souladu s SERR, tedy jako dynamicky chápaný soubor znalostí, dovedností a vlastností, jež jedinci umožňují provádět určité úkony.

## **3.2 Komunikační kompetence v kontextu SEER**

Z definice a obecné charakteristiky komunikační kompetence uvedené v předchozí podkapitole je patrné, že model uplatněný v SERR je shodný s modelem Canale a Swainové, jak již bylo řečeno na příslušném místě v podkapitole 1.1. Je složena z dílčích kompetencí a její celková úroveň se odvíjí od zdokonalování těchto komponent, k čemuž musí uživatel jazyka vyvinout patřičnou snahu. Těmito komponentami jsou, ve shodě s modelem Canale a Swainové, kompetence lingvistické, sociolingvistické a pragmatické. Každá z nich navíc sestává z deklarativních znalostí, dovedností a praktických znalostí.

### **3.2.1 Lingvistické kompetence**

Lingvistické kompetence se skládají z lexikálních, fonologických a syntaktických znalostí a dovedností. U této složky je stěžejní nejen rozsah a kvalita znalostí, ale také způsob, jakým jsou uloženy, uspořádány a zpětně aktivizovány. Jinými slovy, hlavními komponentami lingvistické kompetence jsou jak znalosti formálních prostředků, na jejichž základě uživatel jazyka konstruuje gramaticky správné

a smysluplné výpovědi, tak i schopnost jedince tyto znalosti využívat. Rámec podrobněji rozlišuje dílčí komponenty na lexikální, gramatickou, sémantickou, fonologickou, ortografickou a ortoepickou kompetenci (SERR 2002, s. 111).

Lexikální kompetencí se rozumí znalost slovní zásoby a schopnost užívat lexikální a gramatické jednotky daného jazyka. Gramatickou kompetenci SERR popisuje jako znalost jazykových prostředků daného jazyka a schopnost je používat. Jinými slovy, tato komponenta lingvistické kompetence je založena na porozumění významu a schopnosti jej vyjádřit na základě gramatických principů určitého jazyka. Sémantická kompetence je schopnost uživatele jazyka uvědomovat si a ovládat uspořádání složek významu, např. vztah slova k obecnému kontextu, rozpoznání konotací, synonymie či identifikování vhodného ekvivalentu při překladu. Fonologická kompetence se zabývá znalostí a dovedností vnímat a produkovat nejmenší zvukové jednotky (fonémy), jejich varianty (alofóny), strukturu slabiky, slovní přízvuk, větný přízvuk, rytmus apod. Ortografickou kompetencí se rozumí znalost a schopnost produkce symbolů příslušného systému písma. U systému písma založeném na principu abecedy by měl být uživatel schopen např. rozeznávat a reprodukovat tvar velkých a malých písmen v tištěné i psané podobě, ovládat pravopis slov či interpunkci. Konečně ortoepická kompetence je na rozdíl od ortografické zaměřena na mluvenou podobu jazyka a zabývá se správnou výslovností na základě písemné podoby jazyka. Je založena na znalosti pravopisných pravidel, schopnosti pracovat se slovníkem či schopnosti vypořádat se v daném kontextu s mnohoznačností. Pro příklady a podrobnější popis jednotlivých komponent viz str. 112–120 (2002).

### **3.2.2 Sociolingvistické kompetence**

Sociolingvistické kompetence jsou spjaty se sociálními a kulturními podmínkami komunikace. Tato komponenta bere na zřetel společenské konvence a ovlivňuje tak veškerou jazykovou komunikaci mezi představiteli různých kultur. Jako komponenty sociolingvistické kompetence SERR uvádí např. markery sociálních vztahů, řečové zdvořilostní normy či rozdíly mezi regionálními variantami jazyka (2002, s. 120).

### **3.2.3 Pragmatické kompetence**

Pragmatické kompetence se vztahují k funkčnímu využití jazykových prostředků a jsou popisovány na základě scénářů a rutinních forem interakce. Zabývají se tím,

do jaké míry uživatel zná principy organizace a strukturace sdělení (diskurzí kompetence), principy užívání sdělení k vyjádření komunikativních funkcí (funkční kompetence) a principy, podle nichž jsou sdělení uváděna ve sledu odpovídajícím interakčním a transakčním schémátům (kompetence výstavby textu) (2002, s. 125).

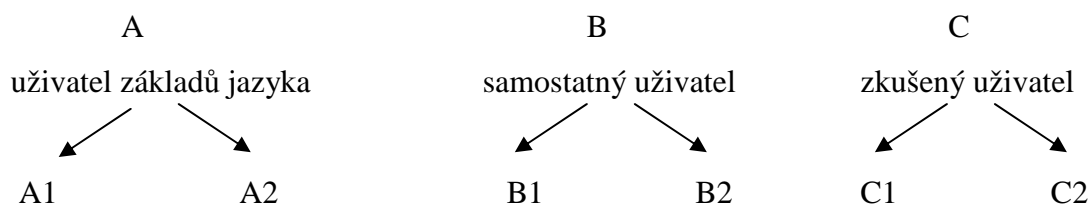
Diskurzí kompetence je schopnost mluvčího vytvářet koherentní jazykový celek na základě vhodného uspořádání vět. Při využívání této komponenty pragmatické kompetence mluvčí uplatňuje znalosti a schopnosti, které mu umožňují formovat např. adekvátní tematicko-rematické posloupnosti, časové posloupnosti, uplatňovat jednotlivé maximy principu kooperace či vytvářet rétoricky působivý projev (2002, s. 125–126).

Funkční kompetence se zabývá využitím mluveného nebo psaného projevu k určitým funkčním účelům. Vedle schopnosti jazykově ztvárnit určité funkce, je u této komponenty důležitá zejména schopnost mluvčího chápat konverzaci jako součást interakce s danou strukturou a schopnost se tohoto komunikačního procesu úspěšně účastnit. Rámec rozlišuje jednotlivé makrofunkce, jako je popis, argumentace či vypravování; mikrofunkce, jako např. žádost o pomoc, vyjadřování souhlasu, omluvy apod. a interakční schémata, tedy vzorce společenské interakce. Mezi nejjednodušší interakční schémata patří např. dvojice otázka–odpověď či sdělení–souhlas/nesouhlas (pro podrobný popis viz 2002, s. 129–131) Úspěch uživatele jazyka v komunikaci z funkčního hlediska je ovlivněn plynulostí projevu a přesností propozice.

### 3.3 Společné referenční úrovně

Mezi cíle *Společného evropského referenčního rámce* patří mimo jiné definování jednotlivých referenčních úrovní a vytvoření deskriptorů upřesňující požadavky, které musí jedinec splnit, aby dané úrovně dosáhl (viz také výše). Poskytnutím pojmového aparátu a navržením souboru společných referenčních bodů chce SERR usnadnit srovnávání odlišných systémů kvalifikací a napomoci mapování pokroku studentů.

Na základě analýzy jedenačtyřiceti mezinárodních stupnic jazykové způsobilosti byly ve shodě s obecně přijímaným počtem a povahou úrovní vytvořeny tři široké úrovně pokrývající prostor učení se jazykům, A, B a C, z nichž se každá dále větví na nižší a vyšší:



Obrázek č. 1: Společné referenční úrovně

Deskriptory pro jednotlivé úrovně, které byly vybrány a následně roztřízeny pomocí kombinace intuitivních, kvalitativních a kvantitativních metod, byly sestaveny do tabulek a pro různé účely jsou prezentovány různými způsoby (2002, s. 22). Jinými slovy, byly vytvořeny tabulky zachycující globálně pojatou stupnici, tabulky zaměřené na uživatele, na hodnotitele či tabulky pro sebehodnocení. Zde pro příklad uveďme globálně pojatou stupnici společných referenčních úrovní podávající základní přehled pro uživatele jazyka i hodnotitele.

Obrázek č. 2: Globálně pojatá stupnice (2002, s. 24):

zkušený uživatel	C2	Snadno rozumí téměř všemu, co si vyslechne nebo přečte. Dokáže shrnout informace z různých mluvených a psaných zdrojů a přitom dokáže přednést polemiku a vysvětlení v logicky uspořádané podobě. Dokáže se spontánně, velmi plynule a přesně vyjadřovat a rozlišovat jemné významové odstíny dokonce i ve složitějších situacích.
	C1	Rozumí širokému rejstříku náročných a dlouhých textů a rozpozná implicitní významy textů. Umí se plynule a pohotově vyjadřovat bez zjevného hledání výrazů. Umí jazyka užívat pružně a efektivně pro společenské, akademické a profesní účely. Umí vytvořit srozumitelné, dobře uspořádané, podrobné texty na složitá témata, čímž prokazuje ovládnutí kompozičních útvarů, spojovacích výrazů a prostředků koheze.
samostatný uživatel	B2	Dokáže porozumět hlavním myšlenkám složitých textů týkajících se jak konkrétních, tak abstraktních témat včetně odborně zaměřených diskusí ve svém oboru. Dokáže se účastnit rozhovoru natolik plynule a spontánně, že může vést běžný rozhovor s rodilými mluvčími, aniž by to představovalo zvýšené úsilí pro kteréhokoliv účastníka interakce. Umí napsat srozumitelné podrobné texty na širokou škálu témat a vysvětlit své názorové stanovisko týkající se aktuálního problému s uvedením výhod a nevýhod různých možností.
	B1	Rozumí hlavním myšlenkám srozumitelné spisovné vstupní informace (input) týkající se běžných témat, se kterými se pravidelně setkává v práci, ve škole, ve volném čase atd. Umí si poradit s většinou situací, jež mohou nastat při cestování v oblasti, kde se tímto jazykem mluví. Umí napsat jednoduchý souvislý text na témata, která dobře zná nebo která ho/ji osobně zajímají. Dokáže popsat své zážitky a události, sny, naděje a cíle a umí stručně vysvětlit a odůvodnit své názory a plány.

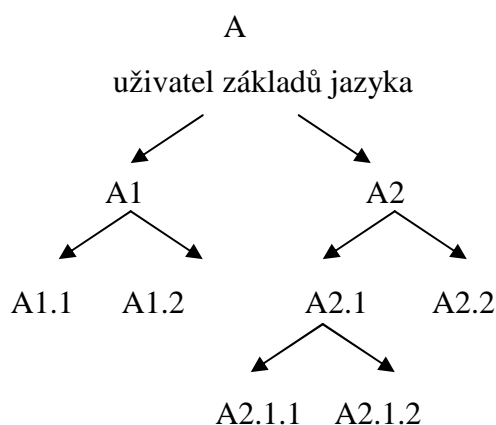
uživatel základů jazyka	A2	Rozumí větám a často používaným výrazům vztahujícím se k oblastem, které se ho/jí bezprostředně týkají (např. základní informace o něm/ní a jeho/její rodině, o nakupování, místopisu a zaměstnání). Dokáže komunikovat prostřednictvím jednoduchých a běžných úloh, jež vyžadují jednoduchou a přímou výměnu informací o známých a běžných skutečnostech. Umí jednoduchým způsobem popsat svou vlastní rodinu, bezprostřední okolí a záležitosti týkající se jeho/jejích nejnaléhavějších potřeb.
	A1	Rozumí známým každodenním výrazům a zcela základním frázím, jejichž cílem je vyhovět konkrétním potřebám, a umí tyto výrazy a fráze používat. Umí představit sebe a ostatní a klást jednoduché otázky týkající se informací osobního rázu, např. o místě, kde žije, o lidech, které zná, a věcech, které vlastní, a na podobné otázky umí odpovídat. Dokáže se jednoduchým způsobem domluvit, mluví-li partner pomalu a jasně a je ochoten mu/jí pomoci.

Jak je z globálně pojaté stupnice patrné, deskriptory jednotlivých úrovní nejsou zacílené na konkrétní jazyk. Jsou svou povahou univerzální a tím i relativně široké. Za účelem specifikace pro jednotlivé jazyky jsou příslušnými zeměmi vytvářeny referenční popisy konkrétních jazyků. Pro češtinu byl doposud vytvořen referenční popis úrovní A1 (2005), A2 (2005), B1 (2001) a B2 (2005). Modelováním jazykových prostředků ve snaze přispět k vypracování teoretické báze pro referenční popis úrovně C1 se ve své disertační práci zabývala Kateřina Vodičková (roz. Vlasáková, 2010), která se autorsky podílela i na referenčním popise pro úroveň A1. Jak podotýká, vznik SERR není jediným pokusem o vytvoření univerzální a objektivní stupnice za účelem transparentního vzdělávání v mezinárodním kontextu. Nejvýznamnější projekty vznikly ve Spojených státech (např. Interagency Language Roundtable Scale) či Kanadě (např. Canadian Language Benchmarks), jsou však kritizovány pro nedostatečnou pružnost, průhlednost či empirické ověření (Vlasáková 2010, s. 22).

### 3.3.1 Charakteristika jednotlivých úrovní podle SERR

Jednotlivé úrovně, A1–C2, jsou v SERR nazývány termínem kriteriální a jsou dále podle principu větvení rozčleněny na tzv. plus úrovně (např. A1.1 nebo A+). Ty mohou být uživateli rozděleny v různých bodech na další úrovně vyhovující daným potřebám. Mohou být značeny znaménkem „plus“, při větším počtu plus úrovní je však vhodnější zvolit transparentní číslování, které zároveň stále odkazuje ke společnému systému (viz obr. č. 3).





Obr. č. 3: Kriteriaální úrovně A1, A2 a jejich a plus úrovně

Plus úrovně jsou úrovně významně vyšší než ty kriteriaální, zároveň však nedosahují standardu úrovně následující. Pro názornost si lze celou stupnici představit jako 3D kužel obrácený špičkou dolů, který je rozřezán na 6 částí. Jednotlivé části svým objemem představují úroveň kompetencí–schopností a dovedností–jíž by měl uživatel jazyka dosáhnout. Každá vyšší úroveň pak v sobě zahrnuje veškeré kompetence úrovní nižších.

### **A1 – Průlom (Breakthrough)**

Úroveň A1, charakterizována také názvem Průlom (Breakthrough), je nejnižší identifikovatelnou úrovní generativního ovládnání jazyka. Již při definování stupně A1 lze však předpokládat existenci izolovaných jazykových úloh, které je mluvčí schopen plnit. Tyto úlohy, mezi něž patří např. jednoduché nakupování spojené s gestikulací či vyplnění osobních údajů do jednoduchých formulářů, jsou umístěny pod samotnou úrovní A1 a mohou nabývat významu zejména pro úplné začátečníky.

Studenti na úrovni A1 se podle SERR již nespolehnají na omezený repertoár předem nacvičených frází, ale dokážou se, na rozdíl od úplných začátečníků, „jednoduchým způsobem zapojit do interakce, umí klást otázky týkající se jich samotných, toho, kde bydlí, lidí, které znají, věcí, které mají, a na podobné otázky odpovídat; dokážou iniciovat jednoduché výroky v oblastech nejnaléhavějších potřeb nebo týkající se velmi známých témat a reagovat na ně“ (2002, s. 34).

Protože se jedná o nejnižší úroveň, jsou její deskriptory zaměřeny především na lingvistickou komponentu komunikační kompetence a jsou spojeny s každodenními činnostmi.

## **A2 – Na cestě (Waystage)**

Jak název úrovně A2 napovídá, uživatel jazyka je již více zapojen do společenských situací a většina deskriptorů pro tuto úroveň udává společenské funkce, jakými jsou „užívání jednoduchých každodenních zdvořilých způsobů pozdravů a oslovení; zdravení lidí; zjišťování, jak se jim daří; reagování na novinky; zvládnutí velmi stručných společenských rozhovorů; kladení dotazů na to, co dělají v práci a ve volném čase, a odpovídání na podobné dotazy; pozvání a reakce na ně; diskuse o tom, co dělat, kam jít a jak si setkání domluvit; činění různých nabídek a jejich přijímání“ (2002, s. 34) Vedle lingvistické komponenty, na níž byl kladen největší důraz na úrovni A1, nabývá na významu také komponenta sociolingvistická<sup>10</sup> a její dílčí komponenty, jako jsou např. zdvořilostní normy či markery sociálních vztahů.

Pro plus úroveň A2+, Strong Waystage, je charakteristická aktivnější účast v rozhovoru, a to za předpokladu, že se mluvčímu pomůže, v potaz jsou brána také určitá omezení. Patří sem například: schopnost iniciovat, udržet v chodu a ukončit jednoduchou a omezenou konverzaci „z očí do očí“; poměrně snadná interakce v přehledných situacích za předpokladu, že se mluvčímu dostane určité pomoci, avšak účast v přirozené diskuzi je značně omezená. V rámci této plus úrovně se také zvyšuje schopnost samostatného projevu, i když vázaného na každodenní situace ze známého prostředí.

## **B1 – Práh (Threshold)**

Pro tuto úroveň jsou typické zejména dva rysy, zaprvé schopnost udržet interakci v chodu a vyjádřit v plném rozsahu to, co má mluvčí na mysli, zadruhé schopnost pružně zvládat problémy každodenního života, a to celé se zacílením na návštěvníka v cizí zemi. Příklady deskriptorů popisující první ze zmíněných rysů jsou následující: schopnost sledovat hlavní myšlenky delší diskuze, která kolem mluvčího probíhá za předpokladu, že se mluví zřetelně a spisovným jazykem; vyjadřovat a chápat osobní názory v neformální diskuzi s přáteli; vytvářet srozumitelný souvislý projev, i když s pauzami, které jsou nezbytné pro plánování gramatiky a lexika a pro nápravné přeformulování, zejména u delších úseků samostatného vyjadřování; aj. (2002, s. 35). Mezi deskriptory související s druhým rysem, schopností pružně zvládat

---

<sup>10</sup> Nesmí být opomenuto, že sociolingvistická kompetence ovlivňuje *veškerou* jazykovou komunikaci.

problémy každodenního života, patří např. schopnost zvládat méně běžné situace v prostředích veřejné dopravy; stěžovat si; chopit se iniciativy v průběhu pohovorů či konzultací (např. navrhnout nové téma), přičemž je zjevná velká závislost na tom, kdo pohovor vede; aj. (2002, s. 35).

Pro plus úroveň B1+ (Strong Threshold) zůstávají typické oba rysy zmíněné výše. V porovnání s kritériální úrovní B1 se deskriptory zaměřují především na množství vyměněných informací, např.: poskytnutí konkrétních, i když do jisté míry nepřesných informací, které jsou požadovány u pohovoru či konzultace (např. popis symptomů lékaři), popis, jak něco udělat, a poskytnutí podrobných instrukcí; poměrně sebejistá výměna nahromaděných faktografických informací týkajících se běžných i méně běžných záležitostí v rámci jeho oboru aj. (2002, s. 35).

## **B2 – Rozhled (Vantage)**

Název této úrovně symbolizuje novou perspektivu, kterou student či uživatel jazyka získává, když úspěšně pokračuje v cestě rovinou středně pokročilých. Zjišťuje, že zde věci vypadají jinak, a může se kolem sebe dívat dosud neobjeveným způsobem. I deskriptory úrovně B2 reprezentují určitý obsahový zlom a do popředí vystupuje např. účinná argumentace, schopnost udržet si svoji pozici ve společenské komunikaci a v neposlední řadě také uživatel jazyka postupuje na nový stupeň jazykového povědomí. Deskriptory reprezentující tyto stěžejní rysy jsou např. vysvětlení a obhájení svých názorů v diskuzi pomocí relevantních důvodů, argumentů a komentářů; sestavení sledu logicky promyšlené argumentace; iniciování promluvy, ujmoutí se slova ve chvíli, kdy je to vhodné, a ukončení promluvy, kdy mluvčí potřebuje, i když to ne vždy učiní obrátním způsobem; zaregistrování „oblíbených“ chyb a jejich vědomé monitorování v řeči; plánování toho, co se má říci, a jazykových prostředků nutných k vyjádření a zvažování účinku na jednoho či více příjemců, atd. (2002, s. 36).

V plus úrovni B2+ (Strong Vantage) zesiluje důraz na účinnou argumentaci a společenskou promluvu i na jazykové povědomí. Mluvčí dosahuje nového stupně diskurzí kompetence, což se projevuje při vedení konverzace užíváním vhodných strategií spolupráce v jejím rámci a v kohezi a koherenci projevu. Mluvčí je např. schopen obrátně svými příspěvky navazovat na příspěvky ostatních mluvčích; využít omezeného množství kohezních prostředků k plynulému propojení vět do srozumitelného jazykového projevu; používat rozmanité spojovací prostředky za účelem výstižného postižení myšlenkových vztahů, aj. (2002, s. 36).

## **C1 – Účinná operační způsobilost (Effective Operational Proficiency)**

Uživatel na této úrovni má již snadný přístup k širokému rozsahu jazyka a je tudíž schopen plynule a spontánně komunikovat. Mluví se podle deskriptorů popisujících tuto úroveň dokáže vyjádřit plynule a spontánně, téměř bez zjevného úsilí; dobře zvládá široký repertoár slovní zásoby, což mu umožňuje pohotově nahrazovat chybějící jazykové prostředky prostředky opisnými, přičemž pouze koncepčně obtížný předmět hovoru může přibrzdit přirozený a plynulý tok jazyka. Jak je patrné, důraz se na úrovni C1 klade zejména na plynulost projevu, tedy např. na schopnost vybrat vhodné fráze z celé řady diskurzních funkcí, které má mluvčí pohotově k dispozici, aby vhodnými poznámkami upozornil na to, že se ujme slova, nebo aby získal čas a podržel si slovo, zatímco přemýšlí (2002, s. 36).

Z hlediska gramatické správnosti se zkušený uživatel na této úrovni zřídka dopouští chyb. Tyto chyby jsou pak sotva postřehnutelné. Uživatel dále dokáže pružně a účelně užívat jazyk ke společenským účelům, dokáže jím vyjádřit své emoce a žertovat, umí podat komplikované a pečlivě promyšlené popisy a vypravování, dokáže vypracovat věcnou, plynulou a vhodně strukturovanou řeč, ovládat slohové útvary a spojovací a kohezní prostředky, je schopen např. rozpoznávat a užívat nestandardní a idiomatické výrazy, uvědomuje si konotační složku významu lexikálních jednotek, jemné rozdíly ve významech slov, rozlišuje různé útvary národního jazyka apod. (2002, s.112-133). Na této úrovni je tedy kladen důraz na vysoký stupeň přesnosti a lingvistického povědomí, stejně jako na sociokulturní složku komunikační kompetence.

## **C2 – Zvládnutí (Mastery)**

Jak bylo uvedeno v kapitole věnující se pojmu rodilý mluvčí, podle SERR nelze tuto úroveň ztotožňovat s úrovní zkušeného rodilého mluvčího. Její popis má „označit stupeň přesnosti, vhodnosti a jazykové lehkosti, s jakým se velmi úspěšní studenti obvykle vyjadřují“ (2002, s. 37). Mezi vybrané deskriptory patří např. schopnost přesně vyjádřit jemnější významové odstíny prostřednictvím širokého repertoáru modifikačních prostředků, které poměrně správně užívá; schopnost dobře ovládat idiomatické a hovorové výrazy apod. (2002, s. 37). Mluví na této úrovni tedy ovládá vyčerpávajícím způsobem široký rozsah jazyka, důsledně ovládá gramatiku v její komplexnosti, i když se soustředí např. na sledování reakce posluchačů, jeho písemný

projev je z ortografického hlediska bezchybný, v celé šíři rozumí sociolingvistickým a sociokulturním jazykovým implikacím, jeho texty jsou kohezní a koherentní, je dokonalým partnerem v komunikaci, vyjadřuje myšlenky prostřednictvím různých jazykových prostředků, přičemž zohledňuje danou situaci či účastníka promluvy, aby eliminoval mnohoznačnost atd. (2002, s. 112–133).

### 3.3.2 Problematičnost referenčních úrovní?

Již při podrobném prozkoumání deskriptorů pro jednotlivé úrovně globální stupnice, která byla uvedena na začátku podkapitoly 3.3, můžeme zaznamenat určitý nesoulad v důrazu kladeném na rozdílné kompetence. Jak SERR uvádí, deskriptory jsou popsány pro aspekty lingvistické, pragmatické a sociolingvistické kompetence. V popisu tak zcela chybí obecné kompetence, jejichž osvojení uživatelem jazyka je nepřímo předpokládáno. Tímto se dostáváme k problematice, jež byla popsána v souvislosti s charakteristikou rodilého mluvčího a s výzkumy Hulstijna a Hradilové v podkapitole 2.2. Jak bylo uvedeno, přístup SERR vůči uživateli jazyka je akční, mluvčí je tedy chápán především jako společenský činitel mající své úlohy, které musí plnit, a zohledňovány jsou také jeho emocionální, kognitivní a volní dispozice. Důsledkem takového přístupu je značná nevyváženost obecných a komunikativních kompetencí na jednotlivých úrovních. Rozdělíme-li soubor referenčních úrovní na pomyslné dvě poloviny, A1–B1 a B2–C2, v první polovině zahrnující nižší úroveň ovládní jazyka převažuje komunikativní jazyková kompetence se všemi svými dílčími komponentami, tedy lingvistickou, sociolingvistickou a pragmatickou. Naopak od úrovně B2 směrem k vyšším úrovním ustupuje komunikativní kompetence a zejména její lingvistická komponenta do pozadí a mezi deskriptory jsou zahrnuty i obecné kompetence nepřímo předpokládané pro danou úroveň. Uvedme příklady deskriptorů pro dovednost čtení v tabulce pro sebehodnocení (str. 27):

B2: „Rozumím článkům a zprávám zabývajícím se současnými problémy,

v nichž autoři zaujímají konkrétní postoje či stanoviska. Rozumím textům současné prózy.“

C1: „Rozumím dlouhým složitým textům, a to jak faktografickým, tak beletristickým, a jsem schopen/schopna ocenit rozdíly v jejich stylu.“

Rozumím odborným článkům a delším technickým instrukcím, a to i tehdy, když se nevztahují k mému oboru.“

C2: „Snadno čtu všechny formy písemného projevu, včetně abstraktních textů náročných svou stavbou i jazykem, jako jsou např. příručky, odborné články a krásná literatura.“

Deskriptory pro úroveň B2 jsou zaměřeny na rozumění mluveným i psaným textům každodenní komunikace a kromě široké slovní zásoby a pokročilé znalosti gramatiky jsou podmíněny uživatelskou celkovou orientovaností v různých kulturních oblastech země, jejímuž jazyku se učí. Jinými slovy vyžadují všeobecný přehled a kladou jisté nároky na intelekt mluvčího. Důraz na inteligenční schopnosti a všeobecné deklarativní znalosti je pak ve velké míře kladen na úrovně C1 a C2 a nelze se ubránit úvahám, kolik cizojazyčných mluvčích je schopno požadavkům dostát, byť jen ve svém mateřském jazyce. Split požadavek pro C1: „Rozumím odborným článkům a delším technickým instrukcím, *a to i tehdy, když se nevztahují k mému oboru,*“ (kurzíva autorky práce) se zdá být nemožné, neboť stěží porozumí např. analytický chemik odbornému článku z oblasti generativní gramatiky, i když je napsán v jeho mateřském jazyce. S každou vyšší úrovní narůstají požadavky jak na komunikační dovednosti mluvčího, tak i na deklarativní znalosti a kognitivní schopnosti jedince a i jazykově zkušené mluvčí mohou deskriptory navržené pro nejvyšší úroveň vyloučit z možnosti dosáhnout C1 či C2. Tyto domněnky potvrzuje např. výzkum Hulstijna a Mulderové, kteří na základě testování rodilých mluvčích dánštiny došli k závěru, že jejich značná část nedokáže obstát v úlohách odpovídající úrovním B1 a B2 podle SERR. Jak uvádí Vlasáková (2010), k podobnému závěru dospěl i výzkum distančního magisterského programu Jazykové testování Univerzity v Lancasteru. Podle něj dospělý rodilý mluvčí, který ukončil studia ve svých šestnácti letech, dosáhne ve svém mateřském jazyce úrovně B1–B2 podle SERR, na úrovni C1 uspěje pouze v některých řečových dovednostech (2010, s. 27).

Příčiny této nevyváženosti mezi důrazem kladeným na jednotlivé typy kompetencí lze nalézt v akčním přístupu, který SERR v jazykovém učení a vyučování zaujal. Je vhodné upozornit na fakt, že v deskriptorech pro jednotlivé dovednosti a specifitější situace (např. oslovování různého publika formou přednášky či projevu aj.) se často odráží zejména profesní či akademická sféra uživatelského života v cizí zemi. Deskriptory úrovně C1 a C2 jsou tedy mnohdy zacíleny zejména na ni, a to

s předpokladem, že uživatel zaujímá vyšší pracovní pozici. Viz např. tabulka pro sebehodnocení písemného projevu (2002, s. 26– 27):

A1: „Umím napsat stručný jednoduchý text na pohlednici, například pozdrav z dovolené. Umím vyplnit formuláře obsahující osobní údaje, například své jméno, národnost a adresu při přihlašování v hotelu.“

A2: „Umím napsat krátké jednoduché poznámky a zprávy týkající se mých základních potřeb. Umím napsat velmi jednoduchý osobní dopis, například poděkování.“

B1: Umím napsat jednoduché souvislé texty na témata, která dobře znám nebo která mě osobně zajímají. Umím psát osobní dopisy popisující zážitky a dojmy.“

B2: „Umím napsat srozumitelné a podrobné texty na širokou škálu témat souvisejících s mými zájmy. Umím napsat pojednání nebo zprávy, předávat informace, obhajovat nebo vyvracet určitý názor. V dopise dovedu zdůraznit, čím jsou pro mne události a zážitky osobně důležité.“

C1: „Umím se jasně vyjádřit, dobře uspořádat text a podrobně vysvětlit svá stanoviska. Umím psát podrobné dopisy, pojednání nebo zprávy o složitých tématech a zdůraznit to, co považuji za nejdůležitější. Umím zvolit styl textu podle toho, jakému typu čtenáře je určen.“

C2: „Umím napsat jasný plynulý text vhodným stylem. Dokážu napsat složité dopisy, zprávy nebo články a vystavět text logicky tak, aby pomáhal čtenáři všimnout si důležitých bodů a zapamatovat si je. Umím psát resumé a recenze odborných nebo literárních prací.“

Srovnáme-li zejména deskriptory pro úroveň B2– C2, všimneme si že ještě na úrovni B2 je jazykové jednání zasazeno do sféry osobních zájmů a uživatelovy dovednosti jsou podmíněny znalostí daného tématu, o kterém píše či mluví (viz také deskriptory pro čtení uvedené výše a deskriptory ostatních dovedností v téže tabulce v příloze č. 1 na konci práce). Na úrovni C1 a zejména C2 pak nastává jistý zlom. Uživatel by měl být schopen pojednávat o složitých tématech, jeho projev by měl být jasný, uspořádaný, stylisticky vhodný pro daný typ čtenáře, měl by ovládat takové slohové útvary, jako je resumé či recenze, a měl by rozumět i odborným textům, které se nevztahují k jeho oboru. Takovéto předpoklady však splňuje pouze uživatel, jenž se profesně pohybuje v akademické či jí podobné sféře, pro což má odpovídající odborné znalosti a osobní

předpoklady. Dostáváme se tedy zpět k tomu, co bylo řečeno výše: s každou vyšší úrovní vrůstají požadavky na komunikativní dovednosti, deklarativní znalosti a kognitivní schopnosti mluvčího, přičemž jsou tyto jednotlivé dovednosti navzájem podmíněny.

Nelze tedy říci, že SERR poskytuje pouze stupnici, která komplexně postihuje úroveň *jazykové* zdatnosti uživatele cizího jazyka, jak by se mohlo zpočátku jevit, neboť mezi jejími deskriptory jsou zahrnuty i obecné kompetence, jejichž osvojení je nepřímo předpokládáno, a také emocionální a volní dispozice uživatele. Ani rodilí mluvčí však mnohdy nedokáží napsat resumé, podat poutavé vyprávění, být dokonalým partnerem v komunikaci či vypracovat správně strukturovanou řeč se širokou škálou kohezních prostředků a spojovacích výrazů. Na úrovně stanovené SERR tedy nelze nahlížet jako na škálu komunikační kompetence s extrémní začátečník – (téměř) rodilý mluvčí, ale jako na stupnici postihující celý myslitelný rozsah komunikační kompetence (bez ohledu na kompetenci rodilých mluvčích daného jazyka), od úplného začátečníka po odborníka nejen na jazyk, ale také na všechny disciplíny, které se ke komunikaci váží. Byť nejvyšší referenční úrovně dosáhne jen malé procento uživatelů daného jazyka jako cizího i jako mateřského.



## 4 Referenční popisy pro češtinu

Referenční popisy konkrétních jazyků jsou vytvářeny příslušnými zeměmi za účelem specifikace jinak univerzálních úrovní pro jednotlivé jazyky. „Účelem těchto nástrojů [referenčních popisů] je popsat či transponovat deskriptory SERR, které popisují kompetence uživatelů jazyka (na dané úrovni) ve smyslu lingvistického materiálu specifického danému jazyku a které jsou považovány za nebytné k dosažení těchto kompetencí. Takováto specifikace bude vždy interpretací deskriptorů SERR, kombinovaných s odpovídajícím lingvistickým materiálem (umožňující postihnout jazykové funkce<sup>11</sup>, obecné pojmy, specifické pojmy atd.)“<sup>12</sup> (Reference Level Descriptions 2005, s. 4). Všechny popisy pro češtinu, které byly doposud vydány, ctí jak koncepci této příručky, tak anglický model *Threshold Level*<sup>13</sup>, a ve všech popisech tudíž nalezneme „společné“ kapitoly s názvem Jazyková funkce, Obecné pojmy a Specifické pojmy.

Kapitola Jazyková funkce podává výčet jazykových prostředků potřebných k dosažení zamýšlených komunikačních cílů (srov. Hádková–Línek–Vlasáková 2005, s. 97). Kapitola s názvem „Obecné pojmy“ pak udává výčet jazykových prostředků označujících pojmy obecného rázu. „Zatímco jazykové funkce jsou odpovědí na otázku „jak“ nebo „čím“ komunikovat v určitém kontextu, obecné pojmy reflektují, třebaže jen v obecné rovině, „o čem“ se komunikuje“ (Hádková–Línek–Vlasáková 2005, s. 134). Specifické pojmy pak reflektují konkrétní obsah komunikační situace a témata, o kterých účastníci hovoří. Specifičnost tkví také v tom, že užití těchto pojmů je závislé na věku, pohlaví, kulturním zázemí apod. uživatele jazyka, nejsou tedy svou povahou

---

<sup>11</sup> Vlasáková (2010) upozorňuje na problematiku pojmu jazyková funkce, který vychází z koncepce J. Austina

a J. Searla. Pro jazykovou funkci se v české jazykovědě vžil termín komunikační (popř. komunikativní nebo ilokuční) funkce výpovědi (srov. 2010, s. 23–24).

<sup>12</sup> překlad J. M., originální znění: „The main purpose of these instruments is, for a given language, to describe or transpose the *Framework* descriptors that characterise the competences of users/learners (at a given level) in terms of linguistic material specific to that language and considered necessary for the implementation of those competences. This specification will always be an interpretation of the CEFR descriptors, combined with the corresponding linguistic material (making it possible to effect acts of discourse, general notions, specific notions etc.)“ (Reference Level Descriptions 2005, s. 4).

<sup>13</sup> Autory projektu *Threshold Level 1990* jsou J. A. van Ek a J. L. M. Trim. Tento projekt vznikl postupně na základě zkušeností s výukou cizích jazyků za několik desítek let a byl důsledkem potřeby vytvoření společné teoretické a metodické báze, která by fungovala jako jednotící rámec pro zpracování obdobné báze pro ostatní jazyky. Podstatou tohoto přístupu je nahlížení na jazyk jako na projev lidské potřeby komunikovat, která je nedílně spojena se stále vzrůstající evropskou integrací. Největší důraz je tedy kladen na efektivitu komunikace (Šára et al. 2001, s. II). U nás byla průkopníkem mezi referenčními popisy pro češtinu publikace M. Šáry a kolektivu autorů s názvem *Prahová úroveň: Čeština jako cizí jazyk* (2001), tedy popis pro úroveň B1 (viz níže v textu).

univerzální, jako tomu je u jazykových funkcí a obecných pojmů. Vedle těchto tří stěžejních kapitol nalezneme v referenčních popisech např. kapitolu formulující komunikativní cíle a komponenty, popis sociokulturních kompetencí na dané úrovni, popis kompenzačních strategií, interakčních modelů aj. Referenční popisy češtiny nejsou koncipovány jako učebnice či studijní program. Jejich cílem je zmapovat češtinu ze sémantického a funkčního hlediska a vytvořit metodický základ pro vypracovávání výukových programů, učebních pomůcek či sloužit jako jednotící rámec ustavující standard jazykových zkoušek (srov. Čadská et al. 2005, s. 5).

Jak již bylo zmíněno, pro češtinu byl doposud vytvořen referenční popis úrovní A1 (2005), A2 (2005), B1 (2001) a B2 (2005), a to pod záštitou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Jedna z autorek referenčního popisu úrovně A1, Kateřina Vlasáková se ve své disertační práci zabývala modelováním jazykových prostředků úrovně C1 ve snaze přispět k vypracování teoretické báze pro referenční popis úrovně C1, samotný popis však ještě nebyl vytvořen, stejně jako popis úrovně C2. Na tyto poslední dvě úrovně je totiž zaměřen jen malý počet zájemců o studium češtiny jako cizího jazyka a zpracování každého popisu je časově i finančně náročné.

## 4.1 Referenční popisy A1–B2

Referenční popis A1, celým názvem *Čeština jako cizí jazyk: Úroveň A1*, byl publikován roku 2005 Katedrou bohemistiky Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Už do první úrovně referenčního popisu byl zahrnut minimální soubor gramatických pravidel, bez nichž by student nebyl schopen dosáhnout určených komunikačních cílů, neboť čeština jako vysoce flektivní jazyk nenabízí začátečníkům možnost jednoduché komunikace bez znalosti základních gramatických pravidel, jako tomu je např. u analytické angličtiny. Zároveň se však pro úroveň A1 nepředpokládá schopnost ovládat prvky obecné češtiny nebo jiných substandardních útvarů národního jazyka (Hádková–Línek–Vlasáková 2005, s. 6). Uživatel jazyka na této úrovni je schopen se jednoduchým způsobem zapojit do komunikační situace, umí klást otázky týkající se osob z jejich okolí: kde bydlí, kolik je jim let apod., a zároveň umí na podobné otázky odpovídat. Je schopen reagovat jednoduchými výroky v oblasti naléhavých komunikačních potřeb a zapojit se do jednoduchého rozhovoru o jemu dobře známých věcech (2005, s. 7).

Referenční popis A2, *Čeština jako cizí jazyk: Úroveň A1*, byl vydán rovněž v roce 2005, tentokrát Ústavem jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy v Praze. Pro tuto úroveň platí z převážné části to samé jako pro úroveň nižší. Opět je kladen největší důraz na schopnost se orientovat v základních situacích každodenního života, přičemž stále převažuje jednoduché a předem předvídatelné jazykové vyjadřování. Uživatel by měl být schopen efektivně komunikovat s úřední osobou, v restauraci, na nákupu i ve společnosti, přičemž míra jeho účasti v těchto interakcích je samozřejmě vyšší nežli u uživatele úrovně A1. Na rozdíl od úrovně A1 jsou studenti A2 pomalu seznamováni s prvky obecné češtiny, a to se záměnou koncovek při deklinaci nebo konjugaci.

Referenční popis pro úroveň B1, *Prahová úroveň: Čeština jako cizí jazyk*, byl vytvořen kolektivem autorů Ústavu bohemistických studií, Katedry obecné lingvistiky a fonetiky a Ústavu jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy v Praze a byl vydán v roce 2001 jako úplně první z referenčních popisů češtiny. Byl tedy jakýmsi průkopníkem v této oblasti a udal směr pro zbytek referenčních popisů pro češtinu. Konceptně navazuje na anglický projekt *Threshold Level* a doplnil tak řadu do té doby vyšeďších popisů pro ostatní jazyky (např. angličtina, němčina, španělština, ruština, ale i irština, baskičtina či maltština) řídicích se rovněž principy *Threshold Level*. Na této úrovni stále převažují interakční modely dialogické. Při práci s textem je porozumění omezeno na faktické informace, avšak při podání explicitních informací může být uživatel schopen porozumět i vyjádření postojů, názorů či přání. Uživatelé jazyka na úrovni B1 jsou seznámeni se zdvořilostními konvencemi a jsou jazykově vybaveni tak, aby mohli tyto konvence dodržovat a nebyli např. dogmatictí ve svých postojích (uživatelé tedy užívají slovesa *domnívám se*, *věřím*, *očekávám*, tázací dovětky aj.), vyjadřovali svůj nesouhlas s ohledem na partnera v komunikaci (formulace typu *Nechci si stěžovat, ale ...*, *Bohužel vám musím sdělit, že...*) či nutil partnera k určité činnosti (vyhýbání se rozkazovacím větám, užívání výrazů *prosím*, *Mohl bych vás požádat o...*, *Kdybych byl na vašem místě...*, apod. (Šára et al. 2001, s. 223–226). Stejně jako na předešlé úrovni, uživatelé jazyka jsou seznámeni také s existencí obecné češtiny, a to zejména u flexe substantiv, adjektiv, přivlastňovacích zájmen a ukazovacích zájmen.

Autoři výše zmíněných popisů kladou větší důraz na efektivitu komunikace spíše než na jazykově a gramaticky bezchybné vyjádření. Efektivitou se rozumí úspěšné splnění komunikačního záměru, tedy podaří-li se uživateli jazyka úspěšně sdělit svůj záměr druhým a zároveň pochopit, jaký je záměr jeho partnerů. Hlavním kritériem

efektivitu komunikace je tedy pragmatická adekvátnost (Čadská et al. 2005, s. 127). Na úrovni A2 i A1 je úspěch v komunikaci do značné míry podmíněn vedlejšími faktory, které uživatel jazyka nemůže ovlivnit (obtížnost dané situace, připravenosti a motivace studenta, rodilý mluvčí jakožto partner v komunikaci) (Čadská et al. 2005, s.127; Šára et al. 2001, s. 233–234).

Zatím poslední referenční popis, *Čeština jako cizí jazyk: Úroveň B2* byl vytvořen kolektivem jedenácti autorů Ústavu bohemistických studií Univerzity Karlovy a byl vydán v roce 2005. Studenti, kteří dospěli při studiu českého jazyka až na tuto úroveň, mohou paradoxně pociťovat omezení, která je v komunikaci svazují, a i když je jejich projev pragmaticky adekvátní, chtějí se vyjadřovat přesněji tak, jak chtějí, a ne pouze tak, jak zatím umí. V této souvislosti se na úrovni B2 zjemňuje soubor funkčních a pojmových kategorií, které studenti užívají, a rozšiřuje se slovník specifických pojmů. Uživatelé jazyka jsou seznamováni s více hovorovými variantami u daných jazykových funkcí a v porovnání s úrovní B1 jsou soustavněji informováni o rozdílech mezi spisovnou a obecnou češtinou v rovinách fonologické, morfologické, syntaktické a lexikální. Student dále zná archaismy a historismy, které jsou nezbytné k pochopení beletrie (např. *kamizola* či *socialistická práce*), časová historická období (*Bílá Hora, za Němců, poúnorový* atd.), lokální určení (*Kulaták, pod vocasem* aj.) a v neposlední řadě zná uživatel např. názvy jídel, nápojů a pochoutek (např. *škubánky, oukrop, francouzské brambory* aj.) (Holub et al. 2005, 186-187).

Na prahové úrovni se již uživatelé jazyka dostávají za hranice předvídatelnosti nejčastějších jazykových formulací a jsou vybaveni tak, aby efektivně zvládali i situace nepředvídané. Pro jejich projev jsou klíčová slova *přesnost* (ve výslovnosti, pravopisu, ortografii, užití lexikonu, frazeologie, idiomatiky a gramatiky), *plynulost* (snadný proces zapamatování a vybavování, ovládání strategií rozhovoru, rychlost projevu a zpracování informací) a *vhodnost* (sociolingvistická, sociokulturní a sociální) (Holub et al. 2005, s. 210–212). Celkový stupeň komunikační dovednosti na úrovni B2 tak dodává uživateli jazyka sebejistotu a důvěru v to, že dokáže vyhovět nárokům, které jsou na něj kladeny jak předvídatelnými, tak nepředvídatelnými situacemi.

## 4.2 Referenční popis C1

Referenční popis úrovně C1 nebyl dosud vytvořen. K naplnění tohoto cíle však velkou měrou přispěla jedna z autorek referenčního popisu pro úroveň A1, Kateřina Vodičková, která ve své disertační práci s názvem *Modelování jazykových prostředků na úrovni C1 pro češtinu* (Vlasáková 2010) vypracovala teoretickou bázi ke zpracování referenčního popisu C1. Shromáždila a analyzovala autentický řečový materiál pro úroveň C1 a poukázala tak na relevantní jazykové prostředky a další faktory (zejména organizace tematicko-rematické struktury komunikační události), které jsou zásadní pro rozlišení mezi komunikačními kompetencemi na úrovni B2 a C1 (Vlasáková 2010, s. 6).

Z hlediska lexikálních prostředků pracují uživatelé jazyka na úrovni C1 s termíny a poloterminy, abstrakty i málo frekventovanými lexikálními jednotkami, přičemž respektují kolokabilitu všech jednotek. V porovnání s referenčními popisy nižších úrovní se problematizuje sestavení seznamu lexikálních jednotek, které si má uživatel českého jazyka osvojit, neboť rozsáhlá slovní zásoba předpokládaná pro tento stupeň komunikační kompetence je značně rozrůzněná v závislosti na konkrétních komunikačních potřebách jedinců. Velký význam Vlasáková přikládá také lexikálním prostředkům koheze, které jsou v mluvených komunikátech obohacovány o užívání synonym, hyponym, hyperonym a opisů (2010, s. 101). Uživatelé jsou dále schopni aktivně aplikovat derivační postupy v oblasti slovo tvorby i v nepřipraveném mluveném projevu (např. užívání verbálních substantiv či deadjektivních sloves), nejedná se již o osvojené či naučené izolované jednotky. V oblasti morfologie se uživatelé v porovnání s úrovní B2 dopouští mnohem méně chyb v deklinaci a nemají tendenci směšovat prostředky spisovné a obecné češtiny. V syntaktickém plánu mluvcí respektují valenci sloves, a to i těch méně frekventovaných, a správně volí většinu předložek. V porovnání s úrovní B2 vytvářejí mluvcí delší a komplikovanější syntaktické konstrukce a používají rozmanitější spojovací výrazy.

Kromě lexikálních prostředků patří mezi stěžejní faktory, které napomohou při efektivním rozlišení mezi uživateli úrovně B2 a C1, rozdíly v organizaci komunikátů. Mluvcí na úrovni C1 vytváří koherentní tematické celky s vysokou mírou sdělnosti, většinou opatřují svůj projev vhodným úvodem a závěrem a vhodně aplikují slohové postupy (2010, s. 102).

Při vytváření referenčního popisu C1, v případě řečové dovednosti, tedy Vlasáková doporučuje zaměřit se především na lexikum, syntaktické konstrukce a spojovací prostředky užívané mluvčími a pozornost by měla být věnována také tematicko-obsahové struktuře komunikačních událostí, ačkoli ve všech případech bude možné vytvořit úplný seznam těchto jazykových prostředků.

## 5 Evropské konsorcium pro certifikaci znalosti moderních jazyků

Evropské konsorcium pro certifikaci znalosti moderních jazyků (ECL) je asociací institucí, které zastupují jednotlivé jazyky členských zemí Evropské unie. ECL bylo založeno za účelem zajištění rovnocennosti v oblasti jazykového testování a uznávání certifikátů na mezinárodní úrovni. Mezi cíle ECL patří poskytovat jednotné, spolehlivé a platné standardy hodnocení dosažené jazykové znalosti, a to prostřednictvím standardizovaného testovacího systému adaptovaného na jazyky členských států EU a kandidátských zemí. Odpovědnost za podobu testů ECL na sebe převzaly univerzity jednotlivých států, které při vytváření testů a jejich hodnocení dodržují jednotné principy a kritéria, čímž je zajištěna vzájemná srovnatelnost (comparability) zkoušek z každého jazyka. V České republice je Národním testovacím centrem ECL Univerzita Palackého v Olomouci, která je odpovědná za organizaci a aktivity Regionálních testovacích center.

Testované úrovně systému zkoušek ECL jsou čtyři, a to A2, B1, B2 a C1 podle SERR, není tedy testována nejnižší a nejvyšší úroveň. Úroveň C1 je na oficiálních stránkách ECL popsána následovně:<sup>14</sup>

**C1:** Když dosáhnete úrovně C1, stává se z vás rovnocenný partner v komunikaci s rodilými mluvčími. Píšete, čtete a mluvíte jako oni, umíte mezi nimi studovat, pracovat, můžete bez potíží pokračovat v rozšiřování znalostí kultury, literatury a historie, tedy minulosti a přítomnosti kultury cílového jazyka.

Pro výzkum komunikační kompetence rodilých mluvčích češtiny, jehož výsledky jsou prezentovány v praktické části práce, byly použity kalibrované testy nejvyšší testované úrovně C1, která je spolu s úrovní C2 pojmenována jako úroveň tzv. zkušeného uživatele. V podkapitole 1.2 bylo zdůrazněno, že i když nám test ECL C1 neposkytuje nástroj, pomocí něhož můžeme úroveň testovaných rodilých mluvčích přesně stanovit, lze předpokládat, že zkušený rodilý mluvčí češtiny (má-li být nazýván „zkušeným“) by měl v testu této úrovně bez problémů obstát.

---

<sup>14</sup> European Consortium for the Certificate of Attainment in Modern Languages. 2013. Levels of the ECL exam system [online, cit. 20. 5. 2013]. Dostupné z WWW: <<http://www.ecl.hu/pages/template2.aspx?id=5750>>.

## 5.1 Formát jazykové zkoušky ECL

ECL zkouška se skládá ze dvou hlavních částí, a to ústní a písemné. V ústní části je testován ústní projev a poslech s porozuměním, v písemné části písemný projev a čtení. Formát zkoušky a její jednotlivé části spolu korespondují napříč všemi úrovněmi. Z formálního hlediska se jednotlivé úrovně liší pouze rozsahem zadávaných úloh, čemuž odpovídá i celková délka časového limitu, který je přirozeně kratší pro nižší úroveň a delší pro úroveň vyšší. Z obsahového hlediska je pak zkouška odstupňována náročností tematických okruhů. Všechny úrovně mají společných 15 tematických okruhů, např. člověk, záliby, kultura a civilizace apod. Součástí testů vyšších úrovní jsou pak náročnější okruhy, jako je např. globalizace, aktuální témata/události či aktuální otázky ekonomiky<sup>15</sup>.

Ústní projev uchazeče je testován prostřednictvím tří částí, a to úvodu (slouží především „na rozehrání“, nehodnotí se), řízeného rozhovoru a popisu obrázku na základě vizuálního podnětu. Body 0–5 se hodnotí následující kritéria: formální přesnost, přesnost v mluvení, slovní zásoba, styl a účelnost komunikace. Písemný projev je testován prostřednictvím dvou úloh, přičemž jsou zohledňována podobná kritéria jako u ústního projevu: formální přesnost, přesnost v psaní, slovní zásoba, styl a účelnost komunikace. Čtení se rovněž skládá ze dvou úloh, které jsou hodnoceny podle počtu správných odpovědí na otázky týkající se textů. Podobně je tomu i u poslední–poslechové–části. Zde uchazeč odpovídá na otázky týkající se dvou poslechových úloh<sup>16</sup>. Písemná část zkoušky probíhá v rámci jednoho dne, ústní část pak následuje co nejdříve, nejpozději však do jednoho týdne po písemné zkoušce. K tomu, aby uchazeč test splnil, musí v každé z testovaných dovedností (ústní projev, písemný projev ap.) dosáhnout minimálně 40 % z celkového výsledku a 60 % z dílčí zkoušky (písemné nebo ústní).<sup>17</sup> Protože pro účely této práce není nutné se podrobněji zabývat náplní testů jednotlivých úrovní, následující podkapitola bude věnována pouze popisu specifik ECL zkoušky úrovně C1.

---

<sup>15</sup> viz Katedra aplikované lingvistiky Filozofické fakulty UP. 2013. Témata ECL zkoušky [online, cit. 18. 5. 2013]. Dostupné z WWW: <[http://www.kal.upol.cz/certifikaty\\_ecl/temata\\_ecl\\_zkousky.html](http://www.kal.upol.cz/certifikaty_ecl/temata_ecl_zkousky.html)>.

<sup>16</sup> viz Katedra aplikované lingvistiky Filozofické fakulty UP. 2013. Formát testu [online, cit. 18. 5. 2013]. Dostupné z WWW: <[http://www.kal.upol.cz/certifikaty\\_ecl/format\\_testu\\_ecl.html](http://www.kal.upol.cz/certifikaty_ecl/format_testu_ecl.html)>.

<sup>17</sup> viz European Consortium for the Certificate of Attainment in Modern Languages. 2013. Skills assessed and points allocated [online, cit. 20. 5. 2013]. Dostupné z WWW: <<http://www.ecl-test.com/pages/template2.aspx?id=5785>>.



### 5.1.1 Zkouška ECL úrovně C1

Časový limit pro jednotlivé části zkoušky je 45 minut pro čtení, 90 minut psaní, 35–40 minut poslech a maximálně 30 minut pro ústní projev. Co se týká tematických okruhů, v porovnání s nižšími úrovněmi zde nalezneme navíc okruhy jako globalizace (s dílčími tématy např. nadnárodní společnosti, uniformita, angličtina versus méně rozšířené jazyky aj.), aktuální etické otázky (genetické inženýrství/klonování, eutanazie, jaderné pokusy atd.) a aktuální otázky ekonomiky/společnosti (ekonomická kriminalita/korupce, prostituce/kriminalita, pašování zboží/lidí aj.). Rovněž témata okruhů, které jsou společné pro všechny úrovně, se svou náročností přirozeně liší od úrovní nižších. Srovnajme např. okruh člověk: na úrovni A2 jsou testována témata, jako jsou osobní údaje, vzhled/oblékání, každodenní program; na úrovni B1 osobní údaje, vzhled, charakteristika; na úrovni B2 charakteristika na základě věku, způsoby chování, móda/oblékání/kosmetika a konečně na úrovni C1 nalezneme ambice/budování kariéry, jednotlivec a společnost, problémy sociální integrace<sup>18</sup>. Je tedy patrné, že témata obsahují velmi komplexní problematiku a vedle vysoké úrovně jazykové kompetence kladou důraz také na uchazečovy kompetence obecné.

Ve čtecí dovednosti se od uchazeče o úroveň C1 očekává, že „rozumí podrobnostem v dlouhých a složitých textech, ať se vztahují k jeho/jejímu oboru či nikoli, za předpokladu, že má příležitost si znovu přečíst obtížné pasáže“<sup>19</sup>. V samostatném projevu uchazeč „[d]okáže napsat jasné, dobře uspořádané texty týkající se složitých témat a zdůraznit důležité otázky. Přitom dokáže za pomoci doplňujících argumentů a vhodných příkladů podrobně rozvést a podpořit svá názorová stanoviska a vhodně zakončit“ (SERR 2002, s. 63). Co se týká poslechových dovedností, uchazeč by měl dokázat „(...) sledovat delší promluvu na abstraktní a složitá témata, která se netýkají jeho/jejího oboru, ačkoli občas může potřebovat potvrzení podrobností, zejména pokud jde o méně běžnou variantu výslovnosti. Dokáže rozpoznat širokou škálu idiomatických a hovorových výrazů a postřehnout stylistické posuny. Dovede sledovat dlouhý ústní projev, i když nemá jasnou strukturu a vztahy jsou vyjádřeny pouze v náznacích“ (2002, s. 68). A konečně, při ústním projevu uchazeč „[d]okáže

<sup>18</sup> viz Katedra aplikované lingvistiky Filozofické fakulty UP. 2013. Témata ECL zkoušky [online, cit. 18. 5. 2013]. Dostupné z WWW: <[http://www.kal.upol.cz/certifikaty\\_ecl/temata\\_ecl\\_zkousky.html](http://www.kal.upol.cz/certifikaty_ecl/temata_ecl_zkousky.html)>.

<sup>19</sup> viz SERR 2002, s. 71 nebo Katedra aplikované lingvistiky Filozofické fakulty UP. 2013. Části ECL zkoušky [online, cit. 18. 5. 2013]. Dostupné z WWW: <[http://www.kal.upol.cz/certifikaty\\_ecl/casti\\_ecl\\_zkousky.html](http://www.kal.upol.cz/certifikaty_ecl/casti_ecl_zkousky.html)>. Požadavky pro jednotlivé dovednosti zkoušky ECL jsou v souladu se stupnicemi SERR.

podat jasné a podrobné popisy a srozumitelně se vyjadřovat o složitých tématech, rozšiřovat je o vedlejší témata, rozvíjet konkrétní body a zakončit svou řeč vhodným závěrem (2002, s. 60). O charakteru jednotlivých deskriptorů a jejich případné problematičnosti již bylo pojednáno v podkapitolách 2.3.1 a 2.3.2.

Jak je z výše uvedeného patrné, testy ECL jsou vytvářeny důsledně s ohledem na požadavky na jednotlivé úrovně definované SERR a mohou tedy být použity pro účely výzkumné části této práce.

## **6 Výzkum komunikačních kompetencí rodilých mluvčích češtiny**

Jak již bylo několikrát předesláno, cílem praktické část práce je prostřednictvím kalibrovaných testů ECL češtiny pro cizince úrovně C1 zjistit, zda jsou rodilí mluvčí češtiny schopni dostát požadavkům, které jsou na cizince kladeny při testování úrovně českého jazyka. Výsledky testů pak vyvrátí či potvrdí závěry některých, prozatím v zahraničí i v Česku dílčích, výzkumů, které poukazují na fakt, že nelze každého rodilého mluvčího automaticky považovat za zkušeného uživatele jazyka, jak je tomu v kontextu SERR.

Pokud bychom chápali každého rodilého mluvčího jako zkušeného uživatele mateřského jazyka, měli by všichni respondenti bez obtíží obstát v testu úrovně C1, tedy úrovně tzv. zkušeného uživatele.

### **6.1 Podmínky výzkumu**

#### **6.1.1 Reprezentativní vzorek rodilých mluvčích češtiny**

Testování probíhalo na reprezentativním vzorku rodilých mluvčích češtiny, přičemž hlavním cílem při výběru respondentů bylo dosáhnout rovnoměrného zastoupení čtyř věkových kategorií, 20–29 let, 30–39 let, 40–49 let a 50–59 let, a to alespoň patnácti respondenty z každé kategorie. Zároveň bylo snahou, aby v každé skupině byli zastoupeni respondenti s různou úrovní dosaženého vzdělání a aby tedy vzorek byl co nejrozmanitější. Přestože počet mluvčích zapojených do výzkumu nebyl vysoký, testování nebylo možné realizovat hromadně nebo alespoň v několika větších částech, neboť shromáždit respondenty na konkrétní místo v konkrétní čas bylo prakticky neproveditelné. Celé testování tedy probíhalo přibližně po dobu pěti týdnů a testy byly respondentům předány k „domácímu“ vyplnění. Jelikož byl výzkum závislý na jejich ochotě a časových možnostech, byl jim ponechán dostatečně dlouhý čas na vyplnění (zhruba čtyři týdny). K testu ECL obdrželi všichni respondenti formou úvodního dopisu informace o časovém limitu pro jednotlivé části a obecné pokyny k vyplňování testu (viz přílohy č. 2a–2c).

Shromáždit alespoň patnáct testů z každé věkové kategorie se ukázalo jako poměrně problematické, zejména u mluvčích v kategoriích 40–49 a 50–59 let, kteří se po zběžném zhlédnutí testu nejčastěji zalekli jeho délky a zvláště pak písemných úloh na poměrně pokročilá témata. Zároveň bylo obtížné doslova přemluvit k vyplnění testu mladší respondenty, jejichž dosažené vzdělání bylo nižší než střední s maturitou, a tak je ve věkových kategoriích 20–29 a 30–39 let zastoupen nejčastěji vysokoškolský typ vzdělání. Mezi důvody, proč mluvčí odmítali testy vyplnit, patřila nejčastěji časová náročnost testu (maximální časový limit byl celkem 135 minut), jeho forma (dle vlastních slov by byli respondenti ochotni k vybírání správné odpovědi z několika nabídnutých, nikoli však k otevřenému typu otázek; mnoho respondentů by také upřednostňovalo elektronickou formu testování) a bezesporu největší překážkou bylo napsání dvou esejů, a to zejména u nejstarší věkové kategorie, která s písemným projevem již téměř nepřichází do styku. Mezi další důvody patřila jednoduše neochota se testem zabývat či obava z jeho výsledku.

Podářilo se shromáždit celkem šedesát osm kompletních testů a devět testů nekompletních (většinou bez vyplněné písemné zkoušky), přičemž nekompletní testy nebyly do průměrných výsledků zahrnuty. Reprezentativní vzorek je tedy tvořen šedesáti osmi respondenty, sedmnácti v každé z věkových kategorií. Na závěr je důležité zdůraznit, že vzorek je složen z respondentů, kteří byli *ochotni* test vyplnit. Tato skutečnost měla s nejvyšší pravděpodobností vliv na celkové výsledky, neboť jedinci s předpokládanou nižší úrovní komunikační kompetence test vyplnit odmítli.

### **6.1.2 Forma testu a hodnocení**

Pro výzkum byla použita verze testu češtiny pro cizince C1, která byla Národním testovacím centrem v Olomouci použita pro oficiální testování v prosinci 2012. V závislosti na podmínkách výzkumu (počtu respondentů, jejich věkovém složení aj.) byla zvolena pouze písemná část zkoušky, která se skládá ze dvou dovedností, a to ze čtení s porozuměním a písemného projevu. Testována tedy byla jak receptivní, tak produktivní dovednost. Ústní část zkoušky, poslech s porozuměním a ústní projev, byla bohužel prakticky neproveditelná. Samotná forma testu byla upravena do tisknutelné podoby (byly odstraněny prázdné strany apod.) a na začátku obou částí byl pro přehlednost dodatečně uveden příslušný časový limit.

Spolu s vytištěnou písemnou částí zkoušky respondenti obdrželi také krátký průvodní dopis s instrukcemi a informacemi o účelu výzkumu a stručným dotazníkem. Ten obsahoval uzavřené tři uzavřené otázky týkající se pohlaví (žena/muž), věkové kategorie (20–29, 30–39, 40–49, 50–59 let) a typu dosaženého vzdělání (základní, střední odborné s maturitou, střední odborné bez maturity, gymnázium, vyšší odborná škola, vysoká škola) a jedné polouzavřené otázky týkající se zaměstnání (student(ka), zaměstnaný, nezaměstnaný, jiné).<sup>20</sup>

Při hodnocení testů byla respektována metoda ECL. Čtení s porozuměním bylo hodnoceno pomocí klíče, který byl Národním testovacím centrem poskytnut spolu s testy, písemný projev byl hodnocen na základě pěti kritérií, která jsou podrobně popsána v tabulkách ECL a které zohledňují formální přesnost, přesnost v psaní, slovní zásobu, styl a účelnost komunikace (viz přílohu č. 5). K tomu, aby uchazeči test splnili, museli dosáhnout alespoň 60 % z celkového počtu bodů a alespoň 40 % z obou testovaných částí.

Před vyhodnocováním výsledků si lze stanovit následující hypotézy, a to v návaznosti na závěry dosud provedených výzkumů, které byly popsány v podkapitole 2.2:

- (a) Většina rodilých mluvčích v testu obstojí, i když ne vždy se stoprocentním výsledkem.
- (b) Průměrné dosažené výsledky budou nejvyšší u nejmladší věkové kategorie a nejnižší naopak u kategorie nejstarší.
- (c) Čím vyšší bude vzdělání respondentů, tím vyšší bude i jejich výsledek. Vysokoškoláci tedy v testu uspějí lépe, než středoškoláci s maturitou apod.

## **6. 2 Výsledky výzkumu**

### **6.2.1 Celkové výsledky testů**

Celkové výsledky testu včetně všech zohledňovaných kritérií (pohlaví, věková kategorie a dosažené vzdělání) jsou uvedeny v příloze č. 4. Pro přehlednost z ní byly

---

<sup>20</sup> Původním záměrem bylo dotazovat se respondentů na konkrétní druh povolání, avšak již výše dosaženého vzdělání může být pro mnohé citlivou informací, a tak dotazník obsahoval pouze tyto obecnější informace. Ty sice nebyly ve vyhodnocování a prezentaci výsledků nijak zohledněny, napomohly však k vytvoření osobního profilu respondenta.

vybrány stěžejní údaje, které jsou zobrazeny v tabulce č. 1:

Dosažené výsledky	Počet respondentů	Muži	Ženy
100 %	2	0	2
90–99 %	23	9	14
80–89 %	20	7	13
70–79 %	12	4	9
60–69 %	6	2	4
59–50 %	5	2	3

Tabulka č. 1: Zjednodušená tabulka s celkovými výsledky testu.

Z celkového počtu 68 mluvčích splnila test naprostá většina, a to 63 respondentů. Hranice 60 % nedosáhlo pouze 5 respondentů, 3 ženy a 2 muži. Plného počtu bodů, a tedy 100 % však dosáhli pouze 2 respondenti (v obou případech ženy). 90–99 % již získalo 23 respondentů, 14 žen a 9 mužů. Celkem 20 mluvčích dosáhlo 80–89 %, a to 13 žen a 7 mužů. 70–79 % získalo 13 respondentů, 9 žen a 4 muži. 60–69 % dosáhlo 6 respondentů, 4 ženy a 2 muži. Pod hranicí úspěšnosti se umístilo 5 respondentů, jak bylo řečeno výše, 3 ženy a 2 muži, z čehož se všichni respondenti pohybovali mezi 50–59 % a nikdo z mluvčích tedy nedosáhl méně než 50 % z celkového počtu bodů. V následujících podkapitolách se budeme podrobněji zabývat jednotlivými úlohami testu, důvody chyb, kterých se mluvčí nejčastěji dopouštěli, a patřičná pozornost bude věnována také porovnání výsledků testů jednotlivých věkových kategorií.

### 6.2.2 Čtení s porozuměním

Čtení s porozuměním se skládalo ze dvou úloh, a to jedné otevřené a jedné uzavřené. V první, otevřené úloze si měli respondenti nejprve přečíst článek o kávovinovém nápoji Melta a následně odpovědět na deset otázek, a to užitím jednoho až pěti klíčových slov z textu. Délka tohoto textu byla 505 slov. Podstatou druhé,

uzavřené úlohy bylo nejprve si přečíst pět krátkých recenzí o novinkách na knižním trhu a následně ke každé z nich přiřadit dvě tvrzení, která odpovídají významu recenze. Nabídka obsahovala tři tvrzení navíc. Tento text obsahoval celkem 521 slov. U každé z úloh byl uveden příklad a celkový časový limit pro obě z nich byl celkem 45 minut. První z textů obsahoval v souladu s deskriptory pro úroveň C1 obtížnější slovní zásobu (slova jako *melta*, *cikorka*, *čekanka*, *alternativci*, *scedit* apod.) a vyžadoval po uchazečích orientaci v dlouhém a složitém textu, který se nemusel nutně vztahovat k jejich oboru, což však pro rodilé mluvčí nebylo v tomto případě překážkou.

Výsledky této části zkoušky jsou uvedeny v následující tabulce:

Věková kategorie	Čtení	
	1. část	2. část
20–29 let	93,5	87,6
30–39 let	91,8	77,6
40–49 let	90,6	84,1
50–59 let	87,1	71,2
Průměrný výsledek v %	90,7	80,1
	85,4	

Tabulka č. 2: Průměrné výsledky úloh ověřujících čtení s porozuměním (výsledky jsou uvedeny v %).

Jak je z výsledků patrné, v první, otevřené úloze si respondenti vedli o poznání lépe, než v případě druhé úlohy. Nejlepších průměrných výsledků dosáhli mluvčí z věkové kategorie 20–29 let, na pomyslné druhé příčce se umístili mluvčí v kategorii 40–49 let, za nimi mluvčí z kategorie 30–39 let a nejnižších průměrných výsledků dosáhli mluvčí z kategorie 50–59 let.

Při posuzování správných odpovědí v první testované úloze bylo zohledňováno především to, zda odpověď dokazuje porozumění textu. Jako správné odpovědi tedy byly uznávány i ty, které sice nebyly obsaženy v klíči, ale které byly v souladu s významem textu (např. *po 2. světové válce*, odpověď obsažená v klíči, vs. *po roce 1945*, odpověď uznaná jako správná). Jak se dalo očekávat, naprostá většina rodilých mluvčích neměla s porozuměním textu žádné potíže a chyby ve výsledcích byly zapříčiněny spíše nepochopením zadání (někteří mluvčí se domnívali, že se k textu již

nemohou vrátit, a tak odpovídali pouze na otázky, které si zapamatovali) či přílišným vzdálením se od tématu textu při formulaci odpovědi. Dá se předpokládat, že uživatel jazyka, učící se češtinu jako cizí jazyk, se při formulaci odpovědi bude více spoléhat na text samotný a pro své odpovědi bude vybírat slova v textu přímo obsažená. Někteří rodilí mluvčí však naopak formulovali odpovědi až příliš volně a tyto odpovědi tedy nemohly být uznány jako správné (např. *po 2. světové válce*, jako správná odpověď, vs. *v 50. letech 20. století*, jako špatná odpověď).

Ve druhé z testovaných úloh se mluvčí dopouštěli více chyb. Jejich úkolem bylo ke každému z krátkých textů recenzí knih přiřadit dvě tvrzení, která je vystihují. Společné příčiny nesprávných odpovědí se stanovují obtížně. Chyby byly vcelku rovnoměrně rozloženy mezi všemi texty, a nenašel se tedy žádný, u kterého by bylo možné vystopovat konkrétní motivaci špatné odpovědi. Mluvčí často z recenzí subjektivně vyvozovali tvrzení, která fakticky nebyla nikterak podložena, a opět se, jako v případě první úlohy, příliš vzdalovali od znění textu samotného. Některé chyby byly také zapříčiněny nepochopením zadání a instrukcí k vyplnění tabulky správných odpovědí, ve které již bylo vepsáno číslo tvrzení odpovídající prvnímu textu, které sloužilo jako příklad, což některé mluvčí mátl.

### 6.2.3 Písemný projev

Testování písemného projevu se skládalo taktéž ze dvou úloh. Podstatou obou z nich bylo napsat esej o délce 300 slov a vyjádřit se k okruhům, které byly součástí zadání. Tématem první úlohy bylo „Zavedení angličtiny jako společného evropského jazyka“ a mezi okruhy, ke kterým se měli mluvčí vyjádřit, patřily: výhody používání společného jazyka; těžkosti spojené s osvojením společného jazyka; jak by působil jazyk na různé generace; jaké mohou být důvody expanze anglického jazyka a vliv jazyků na kulturu/ekonomiku/vzdělání. Název tématu druhé písemné úlohy zněl „Ještě více zeleně“ a okruhy byly následující: doprava šetrná k životnímu prostředí (např.: dny bez aut, elektrické automobily); alternativní zdroje energie; řešení bez chemie (doma, ve veřejných institucích, v zemědělství atd.); spotřeba a odpad (třídění odpadu, recyklace, nadbytek atd.). Téma první úlohy bylo zaměřeno spíše humanitně, téma druhé úlohy bylo technického rázu. Průměrné výsledky obou úloh byly velice podobné, lišily se pouze necelým jedním procentem ve prospěch první z úloh. Výsledky viz tabulka:



Věková kategorie	Písemná zkouška	
	1. část	2. část
20–29	94,4	92,7
30–39	78,1	79,4
40–49	71,1	70,1
50–59	77,6	81,6
Průměrný výsledek v %	80,3	81,0
	80,6	

Tabulka č. 3: Průměrné výsledky úloh ověřujících písemný projev (výsledky jsou uvedeny v %).

Při hodnocení této části zkoušky byla důsledně užívána tabulka ECL obsahující pět kritérií (formální přesnost, přesnost v psaní, slovní zásoba, styl a účelnost komunikace), přičemž z každého mohli respondenti obdržet 0–5 bodů (viz přílohu č. 5). Takto navržená tabulka zajišťuje maximální objektivitu hodnocení a zabraňuje hodnotiteli uchýlit se k dojmu „líbí/nelíbí“, což je častým kritériem při hodnocení slohových cvičení na základních i středních školách.

V kategorii formální přesnost je posuzována efektivita užití morfologických a syntaktických prostředků, rozsah užitých struktur a dodržování lingvistických norem jazyka. Prostřednictvím kategorie přesnost v psaní je hodnoceno zapojení vět do větných konstrukcí, náročnost a smysluplnost těchto konstrukcí, interpunkce a pravopisné chyby. Důraz je kladen také na adekvátní členění textu do odstavců. Aby uchazeč obdržel plných 5 bodů, musí důsledně dodržovat pravidla interpunkce, zatímco občasné malé pravopisné chyby jsou akceptovány. V kategorii slovní zásoba je posuzován rozsah jejího užití, adekvátnost výběru slovní zásoby s ohledem na daný text a adekvátnost vyjadřování myšlenek se zachováním potřebné informace. V kategorii stylu jsou zohledňovány pragmatické a sociolingvistické aspekty, a to stavba textu (organizace obsahu, koheze textu) a užití stylistických prostředků. V páté, poslední kategorii účelnost komunikace je hodnoceno adekvátní splnění zadání, efektivita a lehkost komunikace, vyjadřování abstraktních myšlenek a vhodnost obsahu.

K nejmenším bodovým srážkám docházelo u hodnocení slovní zásoby, neboť u všech rodilých mluvčích se dá předpokládat její plný rozsah. V některých případech

byla užitá slovní zásoba samozřejmě bohatší, nicméně v převážné většině případů byla adekvátní dané úrovni komunikační kompetence. Naopak k největším bodovým ztrátám docházelo zejména v kategorii účelnost komunikace, tedy adekvátního splnění zadání a lehkosti komunikace. Mnoho mluvčích totiž nesprávně pochopilo zadání, jehož účelem bylo pokrytí všech zmíněných okruhů. Často tak pokryli pouze některé či si vybrali jeden, o kterém budou psát. Někteří mluvčí také nevěděli, co je podstatou eseje, a tak stručně okomentovali jednotlivé body zadání, aniž by celý text spojili v kohezní a koherentní celek a opatřili jej úvodem a závěrem. V některých případech mluvčí neadekvátně užívali stylistické prostředky a jimi zvolený styl odpovídal spíše mluvenému projevu ve společnosti blízkých lidí, nežli formálnímu písemnému projevu (slovní spojení jako *být fajn; dát se bavit o; připitomělá televizní reklama* aj.). Potíže se objevovaly také v přesnosti v psaní, tedy ve psaní odstavců, interpunkce a pravopise samotném. Ukázalo se, že mnozí mluvčí neumí členit text na odstavce a v mnoha případech tak odstavce zcela chyběly, v lepším případě respondenti vynechali řádek, či začali psát na nový, avšak správně graficky rozčlenit text dovedla jen malá část z nich. Někteří respondenti se dopouštěli častých chyb v interpunkci, a to i v jednoduchých souvětích. V několika málo případech se vyskytly chyby v užití morfologických struktur, např.: *Pro alternativní zdroje energie nic nenamítám. Využívá se přirozený zdroj např. voda, vítr, ale ve slunečním zdroji energie nemám kladný vztah* (žena, 40–49, střední odborné bez maturity).

Co se týká syntaktických struktur a koheze celku, mluvčí často řadili věty bez užití spojek, a text tak nebyl dostatečně kohezní a strukturovaný. Vyjadřování některých respondentů bylo mnohdy velmi neobratné např.:

*Třídění odpadu je samozřejmostí: papír, kov, PET lahve, krabice, odpad kuchyňský na kompost, popel a směsný odpad do popelnice. Ošacení vyřazené, hračky a boty odevzdáváme při sběrných dnech pro potřebné. Naházet do kotle a netopit ničím, co tam nepatří. Neplýtvat vodou, ale to nedělají tam, kde mají u domu velké bazény a trávničky kropí celý den vodou.* (žena, 50–59 let, střední odborné s maturitou)

*Výhody používání společného jazyka. Jednoduché dorozumívání. Nebylo by zapotřebí překladatelů pro dorozumívání cizích jazyků. Vše*

by se zjednodušilo a urychlilo, co se týče (sic.) časových nároků při dorozumívání a vyřizování úředních povolení, víza a další potíže při překladech a někdy až k nedorozumění. (muž, 50–59 let, střední odborné bez maturity)

Mluvčí se zřídka dopouštěli pravopisných chyb, resp. až na některé respondenty, jejichž pravopis byl celkově na nízké úrovni a u nichž se objevovalo velké množství pravopisných prohřešků. Např. *negativně působý; souvysí; výce zeleně; jezdit atomobilí; recyklaci*. V jednom případě respondent pojal písemnou část zkoušky jako recesi, v osobním dotazníku se označil za lehkého sociopata a esej napsal v podobném duchu. K takovým případům by však u oficiální jazykové zkoušky pravděpodobně nedošlo.

#### 6.2.4 Výsledky jednotlivých věkových kategorií

Jednou ze stanovených hypotéz byl předpoklad, že průměrné výsledky v testu budou nejvyšší u nejmladší kategorie, nejnižší pak u kategorie nejstarší. Výše výsledku tedy bude nepřímo úměrná výši věku, resp. věkové kategorii. Tato hypotéza se však nepotvrdila, viz následující tabulku.

Věková kategorie	Čtení		Písemná zkouška		Výsledek
	1. část	2. část	1. část	2. část	
20–29 let	93,5	87,6	94,4	92,7	92,1
30–39 let	91,8	77,6	78,1	79,4	81,7
40–49 let	90,6	84,1	71,1	70,1	79,0
50–59 let	87,1	71,2	77,6	81,6	79,4
Průměrný výsledek	90,7	80,1	80,3	81,0	83,0
	85,4		80,6		

Tabulka č. 4: Průměrné výsledky dílčích částí testu a jednotlivých věkových kategorií (v %).

Jak je z tabulky patrné, nejstarší věková kategorie 50–59 let dosáhla o čtyři desetiny procenta lepšího výsledku nežli kategorie 40–49 let. Tento rozdíl je však téměř

zanedbatelný. V následujících podkapitolách se výsledkům jednotlivých věkových skupin budeme věnovat podrobněji.

#### 6.2.4.1 Věková kategorie 20–29 let

Výsledky testů byly v této kategorii následující:

Číslo testu	Pohlaví	Dosažené vzdělání	Čtení	Písemná zkouška	Výsledek
9	Žena	VŠ	100	100	100
8	Muž	VŠ	100	96	98
13	Žena	VŠ	100	96	98
55	Žena	GYM	95	100	97,5
63	Žena	GYM	95	100	97,5
46	Žena	VŠ	100	92	96
5	Muž	VŠ	90	100	95
16	Žena	VŠ	90	100	95
27	Žena	ZŠ	95	94	94,5
4	Žena	GYM	90	98	94
7	Žena	GYM	100	86	93
22	Muž	SOŠ	90	92	91
26	Žena	VŠ	90	86	88
32	Žena	VŠ	85	90	87,5
14	Muž	SOŠ	85	86	85,5
66	Žena	GYM	80	90	85
48	Žena	VŠ	55	84	69,5
Průměrný výsledek			90,6	93,5	92,1

Tabulka č. 5: Výsledky testu kategorie 20–29 let (v %).

Dosažené vzdělání	
ZŠ	1
SOU	0
SOŠ	2
GYM	5
VOŠ	1
VŠ	8

Tabulka č. 6: Počet respondentů z hlediska úrovně dosaženého vzdělání v kategorii 20–29 let.

	Počet	Splnil	Nesplnil
Mužů	4	4	0
Žen	13	13	0
Celkem	17	17	0

Tabulka č. 7: Počet mužů a žen v kategorii 20–29 let.

Nejvíce byli v této kategorii zastoupeni respondenti s vysokoškolským typem vzdělání, druhým nejvyšším dosaženým vzděláním bylo gymnaziální. U gymnazistů se dá předpokládat, že v současné době studují vysokou školu, neboť většina z nich uvedla, že je student(ka). Co se týká zastoupení pohlaví, výraznou početní převahu měly ženy, jak je zřejmé z tabulky č 8. Průměrný celkový výsledek této kategorie je 92,1 %, tedy nejvyšší ze všech testovaných kategorií.

#### 6.2.4.2 Věková kategorie 30–39 let

Číslo testu	Pohlaví	Dosažené vzdělání	Čtení	Písemná zkouška	Výsledek
2	Žena	VŠ	100	100	100
3	Žena	SOŠ	100	96	98
17	Muž	SOŠ	100	94	97
29	Muž	VŠ	100	92	96
10	Muž	VŠ	100	90	95
54	Žena	VŠ	95	92	93,5
38	Žena	VOŠ	95	86	90,5
47	Muž	VŠ	80	88	84
44	Žena	VŠ	95	72	83,5
21	Muž	GYM	70	92	81
24	Žena	SOU	80	78	79
56	Žena	SOŠ	65	80	72,5
58	Žena	VŠ	40	76	58
30	Žena	SOŠ	80	64	72
28	Žena	VŠ	75	66	70,5
1	Žena	VOŠ	80	52	66
57	Muž	VŠ	85	21	53

Průměrný výsledek	84,7	78,8	81,7
-------------------	------	------	------

Tabulka č. 8: Výsledky testu kategorie 30–39 let (v %).

Dosažené vzdělání	
ZŠ	0
SOU	1
SOŠ	4
GYM	1
VOŠ	2
VŠ	9

Tabulka č. 9: Počet respondentů z hlediska úrovně dosaženého vzdělání v kategorii 30–39 let.

	Počet	Splnil	Nesplnil
Mužů	6	5	1
Žen	11	10	1
Celkem	17	15	2

Tabulka č. 10: Počet mužů a žen v kategorii 30–39 let.

V této kategorii byli stejně jako v předešlém případě nejvíce zastoupeni mluvčí s vysokoškolským typem vzdělání. Poměr počtu žen a mužů je o něco vyrovnanější, stále však převažují ženy v počtu 11 : 6. Průměrný výsledek mluvčích v této kategorii byl 81,7 %, tedy o více než 10 % méně než u předešlé, mladší, kategorie.

#### 6.2.4.3 Věková kategorie 40–49 let

Číslo testu	Pohlaví	Dosažené vzdělání	Čtení	Písemná zkouška	Výsledek
35	Žena	SOŠ	95	90	92,5
59	Muž	VŠ	90	86	88
65	Muž	SOŠ	85	96	90,5
20	Žena	SOU	85	90	87,5

41	Žena	SOŠ	100	74	87
12	Žena	VŠ	90	82	86
62	Žena	SOŠ	90	82	86
23	Žena	GYM	95	76	85,5
64	Žena	SOŠ	80	88	84
39	Žena	SOU	100	58	79
37	Žena	SOŠ	90	62	76
42	Žena	GYM	80	68	74
60	Muž	VŠ	80	68	74
34	Muž	SOU	80	56	68
45	Žena	VOŠ	85	48	66,5
33	Muž	SOU	80	48	64
25	Žena	SOU	80	28	54
Průměrný výsledek			87,4	70,6	79,0

Tabulka č. 11: Výsledky testu kategorie 40–49 let (v %).

Dosažené vzdělání	
ZŠ	0
SOU	5
SOŠ	6
GYM	2
VOŠ	1
VŠ	3

Tabulka č. 12: Počet respondentů z hlediska úrovně dosaženého vzdělání v kategorii 40–49 let.

	Počet	Splnil	Nesplnil
Mužů	5	5	0
Žen	12	11	1
Celkem	17	16	1

Tabulka č. 13: Počet mužů a žen v kategorii 40–49 let.

V této kategorii byli nejvíce zastoupeni mluvčí se středním vzděláním s maturitou a bez maturity. Ženy opět výrazně převažují. Celkový průměrný výsledek

respondentů je 79,0 %, tedy o 2,7 % méně, než u předešlé kategorie, což není už tak markantní rozdíl, jako v případě prvních dvou kategorií.

#### 6.2.4.4 Věková kategorie 50–59 let

Číslo testu	Pohlaví	Dosažené vzdělání	Čtení	Písemná zkouška	Výsledek
61	Muž	VŠ	95	96	95,5
67	Muž	VŠ	95	92	93,5
11	Žena	GYM	90	94	92
18	Žena	VOŠ	95	86	90,5
43	Muž	VŠ	85	86	85,5
15	Muž	SOU	85	84	84,5
6	Žena	SOŠ	75	92	83,5
49	Muž	SOŠ	85	82	83,5
51	Žena	VŠ	70	92	81
31	Žena	GYM	95	66	80,5
50	Žena	ZŠ	75	82	78,5
40	Muž	SOŠ	80	76	78
53	Muž	VŠ	60	86	73
36	Muž	SOU	90	50	70
19	Žena	ZŠ	50	88	69
68	Žena	SOŠ	75	40	57,5
52	Muž	VOŠ	45	62	53,5
Průměrný výsledek			79,1	79,6	79,4

Tabulka č. 14: Výsledky testu kategorie 50–59 let (v %).

Dosažené vzdělání	
ZŠ	2
SOU	2
SOŠ	4
GYM	2
VOŠ	2
VŠ	5

Tabulka č. 15: Počet respondentů z hlediska úrovně dosaženého vzdělání v kategorii 50–59 let.



	Počet	Splnil	Nesplnil
Mužů	9	8	1
Žen	8	7	1
Celkem	17	15	2

Tabulka č. 16: Počet mužů a žen v kategorii 50–59 let.

V této kategorii byli nejvíce zastoupeni mluvčí s vysokoškolským typem vzdělání, což se může zdát překvapivé. Zastoupení jednotlivých typů dosaženého vzdělání bylo v této kategorii nejvyrovnanější, stejně jako počet žen a mužů, mužů bylo dokonce o jednoho více než žen. Celkové průměrné výsledky dosáhly 79,4 %. Respondenti této kategorie tedy svým výsledkem předčili o čtyři desetiny procenta mluvčí z kategorie 40–49 let.

### 6.3 Dílčí závěry

Z hypotéz, které jsme si stanovili na konci podkapitoly 6.1.2, byla hypotéza (a) potvrzena. Naprostá většina mluvčích (63 z celkových 68) v testu obstála, přičemž nejvíce respondentů dosáhlo výsledku v rozmezí 80–99 % (celkem 43). Plného počtu bodů, a tedy 100 % dosáhly pouze dvě mluvčí. V testu naopak neuspělo 5 mluvčích.

Hypotéza (b) naplněna nebyla, neboť výše výsledku nebyla nepřímo úměrná věkové kategorii respondentů. Nejmladší věková kategorie sice dosáhla nejlepších výsledků, nejstarší kategorie však uspěla, byť pouze, o 0,4 % procenta lépe než kategorie 40–49 let. V tomto případě se však pohybujeme v relacích statistické odchylky a rozdíl 0,4 % tudíž není pro vyvození jednoznačného závěru dostatečný.

Pro potvrzení či vyvrácení hypotézy (c) nemáme k dispozici dostatek dat, resp. rovnoměrné zastoupení jednotlivých úrovní vzdělání. Pokud bychom přece jen chtěli vyhodnotit průměrné výsledky jednotlivých typů vzdělání, dospějeme k následujícím hodnotám: Nejvíce byli mezi mluvčími zastoupeni vysokoškoláci (26 respondentů), kteří dosáhli průměrného výsledku 86 %. Předčili je však gymnazisté (10 respondentů) s průměrným výsledkem 88 %. Na pomyslné třetí příčce se umístili středoškoláci s maturitou (16 respondentů) s průměrným výsledkem 83,4 %, za nimi mluvčí se

základním vzděláním (3 respondenti) s výsledkem 80 %. Dále následují mluvčí s vyšší odbornou školou (5 respondentů) s 73,4 % a v těsném závěsu za nimi středoškoláci bez maturity (8 respondentů) s průměrným výsledkem 73,3 %. Jak je však z uvedených počtů respondentů u jednotlivých typů vzdělání patrné, nelze průměrné výsledky považovat za relevantní.

Jako zajímavé by se mohlo jevit také porovnání průměrných výsledků mužů a žen. Stejně jako v předchozím případě však nemáme k dispozici rovnoměrný vzorek z obou skupin. Na základě získaných dat však můžeme obecně říci, že rozdíl ve výsledcích mužů a žen byl pouze o 1 % ve prospěch žen. Avšak jak je patrné z dílčích výsledků jednotlivých věkových kategorií, ženy měly výraznější početní převahu, 44 ku 24.

Protože testování neprobíhalo standardně, tedy ve stejný čas, na stejném místě a pod koordinací examinátora, neměli všichni mluvčí stejné podmínky pro vyplnění testu, což se zajisté odrazilo na některých výsledcích. Jak bylo také zdůrazněno na začátku této kapitoly, testování se zúčastnili pouze mluvčí, kteří byli ochotni test vyplnit. Byli to především jedinci s předpokládanou vyšší úrovní komunikační kompetence, zatímco mluvčí s předpokládanou nižší úrovní komunikační kompetence se dobrovolně k účasti na výzkumu nevolili. Lze tedy předpokládat, že celkové výsledky jsou o několik procent vyšší, než by tomu bylo v případě účasti všech oslovených respondentů.. Vliv na výsledky také mohla mít obeznámenost, resp. neobeznámenost s formátem zkoušky. Mluvčí, kteří se dosud nesetkali s podobným testem např. v cizím jazyce, tak mohli mít potíže s pochopením zadání. Je pravděpodobné, že uchazeč připravující se na jazykovou zkoušku jakékoli úrovně je předem obeznámen s její formou, absolvoval testy „nanečisto“ a ví např., jakých chyb se má vyvarovat. Všechny tyto nevýhody, kterým byli rodilí mluvčí češtiny vystaveni, však byly vykompenzovány dostatkem času, který jim byl ponechán na vyplnění.

## Závěr

Cílem této diplomové práce, která vycházela z kontextu *Společného evropského referenčního rámce*, bylo prověřit úroveň komunikační kompetence rodilých mluvčích češtiny a zjistit, zda jsou schopni dostát požadavkům, které na cizince kladou deskriptory SERR při testování úrovně tzv. zkušeného uživatele jazyka. Na základě získaných dat pak bylo cílem potvrdit či vyvrátit předpoklad, že nelze každého rodilého mluvčího češtiny považovat za zkušeného uživatele jazyka, jak je tomu v kontextu SERR.

V teoretické části byla pozornost věnována nejprve modelu komunikační kompetence, jeho vývoji do současné podoby a především pak pojetí komunikační kompetence v SERR. Upozornili jsme na fakt, že SERR chápe komunikační kompetenci jako neustále se rozvíjející a zdokonalující se soubor dovedností, a že nejen uživatel cizího jazyka, ale i rodilý mluvčí musí na své komunikační kompetenci a jejích komponentách neustále pracovat a rozvíjet je. Dále byla věnována pozornost problematice pojmu rodilý mluvčí, jeho obtížné definovatelnosti a výsledkům výzkumů komunikační kompetence rodilých mluvčích, které byly doposud zrealizovány a které poukazují na fakt, že ne všichni rodilí mluvčí dosáhnou na úroveň zkušeného uživatele jazyka. Následně jsme se věnovali požadavkům na jednotlivé referenční úrovně SERR, vybraným deskriptorům a jejich problematičnosti: nevyváženosti požadavků na obecné kompetence v poměru ke komponentám komunikační kompetence napříč úrovněmi. V dalších kapitolách byly charakterizovány referenční popisy pro češtinu, Evropské konsorcium pro certifikaci znalosti moderních jazyků a formát jazykové zkoušky, kterou ECL v souladu s deskriptory SERR pořádá. V závěru teoretické části práce pak byla popsána forma a náplň jazykového testu úrovně C1.

V průběhu práce bylo poukázáno na skutečnost, že termín rodilý mluvčí je často užíván v popisu jednotlivých referenčních úrovní ovládnutí cizího jazyka a mluvčí užívající daný jazyk jako mateřský funguje jako jakési objektivní měřítko. V těchto případech by však měla být specifikována také *jeho* úroveň komunikační kompetence, neboť samotný rodilý mluvčí ještě není zárukou, že jeho komunikační dovednosti jsou na nejvyšší z možných úrovní. V návaznosti na doposud realizované výzkumy byl navržen termín zkušený rodilý mluvčí, který plně vystihuje jednak „typ“ mluvčího (rodilý vs. nerodilý), a také míru jeho komunikační kompetence. Domníváme se,

že tento termín by měl být užíván v případech, kdy je úroveň komunikační kompetence rodilého mluvčího stěžejní, a to např. právě v popisu jednotlivých referenčních úrovní ovládnání jazyka.

Aby mohl být rodilý mluvčí v kontextu SERR pokládán za zkušeného, měl by bez potíží obstát v testech navržených pro úroveň tzv. zkušeného uživatele jazyka. V současné době máme k dispozici testy úrovně C1, která je prozatím nejvyšší z testovaných úrovní. Tyto testy byly předloženy reprezentativnímu vzorku rodilých mluvčích češtiny a výsledky byly prezentovány v praktické části práce.

Prostřednictvím testování došlo k potvrzení výsledků již realizovaných výzkumů pouze částečně. Naprostá většina rodilých mluvčích test úrovně zkušeného uživatele jazyka splnila (63 ze 68 respondentů), i když maximálního výsledku 100 % dosáhly pouze dvě mluvčí. Nejvíce respondentů dosáhlo výsledku v rozmezí 80–99 % (celkem 43). Je však důležité upozornit na fakt, že výsledky výzkumu byly pravděpodobně značnou měrou ovlivněny složením reprezentativního vzorku respondentů. Protože účast ve výzkumu byla dobrovolná, velké množství oslovených respondentů odmítlo test vyplnit – jednalo se zejména právě o mluvčí, jejichž úroveň komunikační kompetence by byla podle předpokladů nižší. Nicméně ani tak nebyly výsledky testů stoprocentní, jak by se u zkušeného rodilého mluvčího dalo předpokládat. Výsledky výzkumu tedy potvrzují skutečnost, že nelze každého rodilého mluvčího považovat za zkušeného uživatele jazyka a že vysoká úroveň komunikační kompetence není u rodilých mluvčích garantována. V této souvislosti tedy navrhuje užívat pojem zkušený rodilý mluvčí tam, kde je úroveň jeho komunikační kompetence stěžejní, a to nejen v deskriptorech SERR.

# Přílohy

## Příloha č. 1 – Společné referenční úrovně: sebehodnocení

(SERR 2002, s. 26–27)

Tabulka 2 Společné referenční úrovně: sebehodnocení (1. část)

		A1	A2	B1
Porozumění	Poslech	Rozumím známým slovům a zcela základním frázím týkajícím se mé osoby, mé rodiny a bezprostředního konkrétního okolí, pokud lidé hovoří pomalu a zřetelně.	Rozumím frázím a nejběžnější slovní zásobě vztahující se k oblasti, které se mě bezprostředně týkají (např. základní informace o mně a mé rodině, o nakupování, místopisu, zaměstnání). Dokážu pochopit smysl krátkých jasných, jednoduchých zpráv a hlášení.	Rozumím hlavním myšlenkám vysloveným spisovným jazykem o běžných tématech, se kterými se setkávám v práci, ve škole, ve volném čase atd. Rozumím smyslu mnoha rozhlasových a televizních programů týkajících se současných událostí nebo témat souvisejících s oblastmi mého osobního či pracovního zájmu, pokud jsou vysloveny poměrně pomalu a zřetelně.
	Čtení	Rozumím známým jménům, slovům a velmi jednoduchým větám, například na vývěskách, plakátech nebo v katalogích.	Umím číst krátké jednoduché texty. Umím vyhledat konkrétní předvídatelné informace v jednoduchých každodenních materiálech, např. v inzerátech, prospektech, jídelních lístcích a jízdních řádech. Rozumím krátkým jednoduchým osobním dopisům.	Rozumím textům, které obsahují slovní zásobu často užívanou v každodenním životě nebo které se vztahují k mé práci. Rozumím popisům událostí, pocitů a přání v osobních dopisech.
Mluvení	Ústní interakce	Umím se jednoduchým způsobem domluvit, je-li můj partner ochoten zopakovat pomaleji svou výpověď nebo ji přeformulovat a pomocí mi formulovat, co se snažím říci. Umím klást jednoduché otázky a na podobné otázky odpovídat, pokud se týkají mých základních potřeb nebo jde-li o věci, jež jsou mi důvěrně známé.	Umím komunikovat v jednoduchých běžných situacích vyžadujících jednoduchou přímou výměnu informací o známých tématech a činnostech. Zvládnou velmi krátkou společenskou konverzaci, i když obvykle nerozumím natolik, abych konverzaci sám/sama dokázal(a) udržet.	Umím si poradit s většinou situací, které mohou nastat při cestování v oblasti, kde se tímto jazykem mluví. Dokážu se bez přípravy zapojit do hovoru o tématech, která jsou mi známá, o něž se zajímám nebo která se týkají každodenního života (např. rodiny, koníčků, práce, cestování a aktuálních událostí).
	Samostatný ústní projev	Umím jednoduchými frázemi a větami popsat místo, kde žiji, a lidi, které znám.	Umím použít řadu frází a vět, abych jednoduchým způsobem popsal(a) vlastní rodinu a další lidi, životní podmínky, dosažené vzdělání a své současné nebo předchozí zaměstnání.	Umím jednoduchým způsobem spojovat fráze, abych popsal(a) události a své zážitky, sny, naděje a cíle. Umím stručně odůvodnit a vysvětlit své názory a plány. Umím vyprávět příběh nebo přiblížit obsah knihy či filmu a vyjádřit své reakce.
Psaní	Písemný projev	Umím napsat stručný jednoduchý text na pohlednici, například pozdrav z dovolené. Umím vyplnit formuláře obsahující osobní údaje, například své jméno, národnost a adresu při přihlašování v hotelu.	Umím napsat krátké jednoduché poznámky a zprávy týkající se mých základních potřeb. Umím napsat velmi jednoduchý osobní dopis, například poděkování.	Umím napsat jednoduché souvislé texty na témata, která dobře znám nebo která mě osobně zajímají. Umím psát osobní dopisy popisující zážitky a dojmy.



Tabulka 2 Společné referenční úrovně: sebehodnocení (2. část)

		B2	C1	C2
Porozumění	Poslech	Rozumím delším promluvám a přednáškám a dokážu sledovat i složitou výměnu názorů, pokud téma dostatečně znám. Rozumím většině televizních zpráv a programů týkajících se aktuálních témat. Rozumím většině filmů ve spisovném jazyce.	Rozumím dlouhým složitým textům, a to jak faktografickým, tak beletristickým, a jsem schopen/schopna ocenit rozdíly v jejich stylu. Rozumím odborným článkům a delším technickým instrukcím, a to i tehdy, když se nevztahují k mému oboru.	Bez potíží rozumím jakémukoli druhu mluveného projevu, živého či vysílaného. Pokud mám trochu času zvyknout si na specifické rysy výslovnosti rodilého mluvčího, nemám potíže porozumět ani tehdy, mluvčí rychle.
	Čtení	Rozumím článkům a zprávám zabývajícím se současnými problémy, v nichž autoři zaujmají konkrétní postoje či stanoviska. Rozumím textům současné prózy.	Rozumím dlouhým složitým textům, a to jak faktografickým, tak beletristickým, a jsem schopen/schopna ocenit rozdíly v jejich stylu. Rozumím odborným článkům a delším technickým instrukcím, a to i tehdy, když se nevztahují k mému oboru.	Snadno čtu všechny formy písemného projevu, včetně abstraktních textů náročných svou stavbou i jazykem, jako jsou např. příručky, odborné články a krásná literatura.
Mluvení	Ústní interakce	Dokážu se účastnit rozhovoru natolik plynule a spontánně, že mohu vést běžný rozhovor s rodilými mluvčími. Dokážu se aktivně zapojit do diskuse o známých tématech, vysvětlovat a obhajovat své názory.	Umím se vyjadřovat plynule a pohotově bez příliš zjevného hledání výrazů. Umím používat jazyk pružně a efektivně pro společenské a pracovní účely. Umím přesně formulovat své myšlenky a názory a vhodně navazovat na příspěvky ostatních mluvčích.	Dokážu se zapojit do jakékoli konverzace nebo diskuse. Zním dobře idiomatické a hovorové výrazy. Umím se plynule vyjadřovat a přesně sdělovat jemnější významové odstíny. Narazím-li při vyjadřování na nějaký problém, dokážu svou výpověď přeformulovat tak, že to ostatní ani nepostřehnou.
	Samostatný ústní projev	Dokážu se srozumitelně a podrobně vyjadřovat k široké škále témat, která se vztahují k oblasti mého zájmu. Umím vysvětlit své stanovisko k aktuálním otázkám a uvést výhody a nevýhody různých řešení.	Umím jasně a podrobně popsat složitá témata, rozšiřovat je o témata vedlejší, rozvíjet konkrétní body a zakončit svou řeč vhodným závěrem.	Umím podat jasný plynulý popis nebo zdůvodnění stylem vhodným pro daný kontext a opírajícím se o efektivní logickou strukturu, která pomáhá posluchači všimnout si důležitých bodů a zapamatovat si je.
Písaný	Písaný projev	Umím napsat srozumitelné podrobné texty na širokou škálu témat souvisejících s mými zájmy. Umím napsat pojednání nebo zprávy, předávat informace, obhajovat nebo vyvracet určitý názor. V dopise dovedu zdůraznit, čím jsou pro mne události a zážitky osobně důležité.	Umím se jasně vyjádřit, dobře uspořádat text a podrobně vysvětlit svá stanoviska. Umím psát podrobné dopisy, pojednání nebo zprávy o složitých tématech a zdůraznit to, co považuji za nejdůležitější. Umím zvolit styl textu podle toho, jakému typu čtenáře je určen.	Umím napsat jasný plynulý text vhodným stylem. Dokážu napsat složité dopisy, zprávy nebo články a vystavět text logicky tak, aby pomáhal čtenáři všimnout si důležitých bodů a zapamatovat si je. Umím psát resumé a recenze odborných nebo literárních prací.

## **Příloha č. 2 – Test češtiny pro cizince**

### **Příloha č. 2a – Úvodní dopis pro účastníky výzkumu**

Dobrý den,

jsem studentkou pátého ročníku Anglické a České filologie a ve své diplomové práci se věnuji problematice komunikační kompetence rodilých mluvčích v kontextu Společného evropského referenčního rámce. Mým cílem je prozkoumat komunikační kompetenci rodilých mluvčích češtiny prostřednictvím ECL testu češtiny pro cizince úrovně C1, tedy nejvyšší možné z testovaných úrovní.

Časový limit pro vyplnění samotného testu je celkem 135 minut. Plně si uvědomuji, že to není málo, a o to vděčnější budu za Váš čas, který testu věnujete. Zároveň Vás prosím o vyplnění krátkého informačního dotazníku, který bude použit při vyhodnocování výsledků testu.

Test češtiny pro cizince, který držíte v rukou, není kompletní. Skládá se pouze ze čtení textu a psaní, poslech není vzhledem k technickým podmínkám možné realizovat. U každé úlohy jsou uvedeny pokyny pro vyplňování, věnujte jim prosím pozornost a dodržujte předepsaný časový limit určený pro každou část – je to důležité z hlediska validity výsledku testu. Svě odpovědi po vypršení časového limitu již neopravujte, vyplňujte test sami, snažte se zkrátka simulovat podmínky při „opravdovém“ testování.

Velmi Vám děkuji za Váš čas, který jste testu věnovali!

Se srdečným pozdravem

Jana Miřátská

## **Příloha č. 2b – Informační dotazník pro účastníky výzkumu**

### **Informační dotazník**

#### **Pohlaví:**

- žena
- muž

#### **Věková kategorie:**

- 20 – 29 let
- 30 – 39 let
- 40 – 49 let
- 50 – 59 let

#### **Zaměstnání:**

- zaměstnaný/á
- nezaměstnaný/á
- student(ka)
- jiné (specifikujte prosím) .....

#### **Dosažené vzdělání:**

- základní
- střední odborné bez maturity
- střední odborné s maturitou
- gymnázium
- vyšší odborná škola
  - technický směr
  - humanitní směr
- vysoká škola
  - technický směr
  - humanitní směr



## **VŠEOBECNÉ POKYNY**

Všechny odpovědi pište do tohoto testu.

Pokuste se vypracovat všechny úlohy.

Pište čitelně, používejte modré nebo černé pero.

Při psaní dejte pozor na pravopis.

Používat slovník není dovoleno.

© All rights reserved

□ European Consortium for the Certificate of Attainment in Modern Languages

.....

<b>ČTENÍ (časový limit: <u>45 min</u>)</b>
--

### **Čtení - 1. část**

#### **Úloha:**

*Přečtěte si následující článek o kávovinovém nápoji Melta a poté odpovězte na otázky 1–10. Použijte 1–5 klíčových slov (předložky a spojky se nepočítají). Doplňte pouze vaši konečnou odpověď. Tuto odpověď NESMÍTE znovu opravit. První odpověď je příklad.*

#### **Melta žije**

Pocity úzkosti, bušení srdce, nespavost, otrava kofeinem. Mezi kojícími matkami, makrobiotiky nebo různými jinými alternativci je konzumace kávy prostě nepřípustná. Image si můžete spravit třeba popíjením „ajurvédského kafe“, což je směs himálajských bylin a čekanky, která prý projasňuje mysl a snižuje podrážděnost. Ovšem jen do doby, než zjistíte, že je zhruba dvakrát dražší než nejluxusnější kávy na trhu. A právě tady přichází příležitost pro domácí kávovinu Meltu: tradiční a laciný nápoj z praženého obilí a čekanky. Před deseti lety to vypadalo, že oblíbená značka našich babiček zmizí z trhu. Dnes ji zákazníci oceňují jako vzorovou lokální komoditu.

„Před druhou světovou válkou byly kávoviny ve střeoevropském prostoru nejvíce konzumovaným nápojem. Jejich spotřeba vysoce převyšovala nejen spotřebu kávy nebo čaje, ale dokonce i piva. Své pozice ale po druhé světové válce opustily, jednak díky zvyšujícímu se životnímu standardu evropských obyvatel, jednak díky poklesu ceny kávy na světových trzích,“ vysvětluje historik kultury Jan Vtípil. Dnes se jejich obliba vrací. Srdcem české kávoviny jsou Pardubice, kde se kávové náhražky vyrábějí už 115 let. Nápad vyrábět kávové náhražky nepřímo vnukl dokonce Napoleon tím, že roku 1806 vyhlásil blokádu anglického zboží včetně kávy, a způsobil tak rozvoj výroby kávovin v celé kontinentální Evropě. Nepostradatelnou ingrediencí, dodávající kávovině libě nahořklou příchut', je kořen čekanky. Franckova továrna v Pardubicích

čekanku zprvu dovážela, než zavedla její pěstování v Polabí – tak úspěšně, že se sušený kořen z Čech naopak vyvážel. Domácí surovina zásadně snížila cenu a „cikorka“ se stala oblíbeným nápojem nejširších vrstev. Teprve doma si každý smíchal čekankové tablety se zrnkovou nebo obilnou kávou, kterou si čerstvě namlel. Ve 40. letech přišla firma Franck s pokrokovým výrobkem Meltou, která už obsahuje upraženou a nadrcenou směs obilných ingrediencí. Stačí nasypat do vroucí vody, povařit, nechat ustát a scedit.

„Kdysi jsme při poradách vedli diskuse o tom, že v roce 2000 Melta nebude existovat, protože zákazník vymírá. Je rok 2012 a Melta stále žije,“ říká Radim Bartoš, obchodní ředitel a. s. Kávoviny v Pardubicích. Mladší generaci prý nezajímá ani nostalgie, ani cenová hladina: oceňují především to, že melta je prostě zdravější než klasická káva. Pardubická fabrika prošla v 90. letech dramatickým vývojem – z původních 300 zaměstnanců zbylo 105, ale firma přežila, rozšířila sortiment a investuje do nových technologií. Ročně prodá 150 tun porcované Melty a 600 tun sypané v půlkilovém balení. Přesto tvrdě bojují o místo v regálech s levnějšími polskými výrobky. „Trend je bohužel jasný: nákupci řetězců chtějí co nejvíc za co nejméně peněz a aby to bylo co nejtmaší. Řeknou vám: Musí to být černé a levné a udělá nám to kdokoli. Kvalita je moc nezajímá,“ zlobí se Radim Bartoš. Na českém trhu dnes navíc nabízí obilný nápoj i nadnárodní společnost Nestlé. Její instantní model Nestlé Caro je oblíbený v Německu, Británii i na Novém Zélandu. Originální pardubická Melta je naopak nápoj ryze domácí, za hranicemi ji kromě Slovenska víceméně nikdo nezná. Továrna vlastní pole pro pěstování čekanky i sušárnu, která stojí hned vedle, cukrovou řepu odebírá ze stejného místa a také obiloviny jsou českého původu. Něco takového se o globálních drincích říct nedá.

### **Příklad:**

0 Kdo považuje konzumaci kávy za nepřipustnou?

#### ***kojící matky, makrobitici, alternativci***

1 Jakou zásadní nevýhodu „arjuvédského kafe“ zmiňuje autor článku?

2 Charakterizujte 3-6 slovy nápoj Melty.

3 Kdy nastal ústup konzumace kávovin ve středoevropském prostoru?

4 Proč je kořen čekanky důležitou součástí kávovinových nápojů?

5 Jaká historická událost napomohla k rozkvětu výroby kávovin v evropských zemích?

6 Co způsobilo zásadní snížení ceny „cikorky“?

7 Co nehraje žádnou roli pro mladé konzumenty kávovinového nápoje Melty?

- 8 Jaká je největší konkurence domácích kávovinových nápojů na trhu?
- 9 Kdo diktuje podmínky nákupu kávovinového zboží na českém trhu?
- 10 Jaké ingredience kávovinového nápoje Melta jsou českého původu?

## Čtení - 2. část

### Úloha:

*Přečtěte si krátké recenze o novinkách na knižním trhu a přiřad'te k písmenům A–E číslice 1–13 tak, že vyberete vždy dvě tvrzení pro každou knihu. Na pořadí odpovědí nezáleží. Existuje 10 správných odpovědí, 3 tvrzení tedy nebudete potřebovat. Odpovědi napište do tabulky. Doplňte pouze vaši konečnou odpověď. Tuto odpověď NESMÍTE znovu opravit.*

### Příklad:

**A.** Martin Ryšavý, vedoucí katedry scénaristiky na pražské FAMU, vydal svůj druhý román v edici Revolver Revue. Za předchozí dvoudílný román *Cesty na Sibiř* získal cenu Magnesia Litera v kategorii próza.

**0.** Již za svůj první knižní úspěch získal autor literární cenu.

#### **A. Martin Ryšavý: Vrač**

Martin Ryšavý, vedoucí katedry scénaristiky na pražské FAMU, vydal svůj druhý román v edici Revolver Revue. Za předchozí dvoudílný román *Cesty na Sibiř* získal cenu Magnesia Litera v kategorii próza. Jeho nový text *Vrač* podobná kariéra také nemine. Pokud se na knihu díváme z pohledu autora, funguje jako terapeutická analýza, která v sobě má osvobodivý prvek humoru a nadhledu. Celá knížka vede čtenáře k zvědavému přemýšlení nad tím, nakolik jde o dokumentární záznam zachycený diktafonem, a nakolik je rádoby fiktivním vypravěčem sám autor knihy. Vypravěč v knize je natolik organická a kompaktní osoba, že by čtenáře setkání s ní zajímalo i naživo.

#### **B. Jimmy Cauty: Jak se dostat na vrchol hitparády**

Bill Drummond a Jimmy Cauty zůstanou navždy zapsáni do historie popkultury jako ti, kteří spálili milión liber v hotovosti. Když tito dva vydali v roce 1988 singl *Doctorin the Tardis*, byli sami překvapeni jeho úspěchem. Skladba stanula na první příčce bristké hitparády a prodalo se jí přes milión kopií. Rozhodli se napsat tuto knihu, kde nejenže popisují svou hitovou zkušenost, ale hlavně vtípně a trefně analyzují celý hudební průmysl. Tuto knihu můžete číst jako doslovný návod, historický dokument, zpověď účastníků hudebního byznysu, mediální studii, nebo si prostě jen užít její inteligentní humor.

#### **C. Eva Talpová: S andělem ne**

Děj příběhu volně navazuje na předchozí autorčin román *Po velmi tenké čáře*. Znovu se setkáváme s jeho hlavní hrdinkou, Leonou Málkovou, jejíž další osudy jsou stejně složité, jako je komplikovaná její povaha. Lea prožívá další velkou lásku, hledá, motá se v kruhu, bojuje, vzteká se, jde proti všem i proti sobě, aby mohla být sama sebou a znovu našla ztracené sebevědomí. Leonin příběh se prolíná s epizodami ze života jejích rodičů a prarodičů, jejichž prostřednictvím se děj vrací do počátečních desetiletí 20. století a dotýká se postupně zlomových události našich moderních dějin.

#### **D. Vladislav Procházka: Lidský faktor v historii techniky**

Toto vědecko-populární dílo je věnováno objasnění technické stránky historicky daných podmínek lidského života a myšlení. Většina lidí si není vědoma, zda technika může být základním zdrojem naší lidskosti. Autor sám se nepřiklání k jednoznačnému vyřešení této hypotézy, spíše vrší další otázky. Můžeme dát smysl svému životu bez odpovídajících technických prostředků? Můžeme být matematiky, kameramany, spisovateli, letci, či finančníky ve společnosti, kde neexistuje písmo, matematický aparát, kamery, letadla a peníze? Autor se pokouší o první kroky k řešení problému filozofického porozumění technickým systémům a procesům, vytvářejícím možnost konvergence umění, vědy a filozofie s každodenním způsobem života lidí.

#### **E. Milan Tichák: Lexikon olomouckých ulic**

Sledovat historii změn názvů ulic je činnost dobrodružná. Ulice nás často upomínají na místa, která již neexistují, a jména, která dávno zmizela z povědomí. Nad názvy ulic se často příliš nezamýšlíme; jsou pro nás jen topografickými body, které nám usnadňují orientaci. Jejich proměny jsou však dobrým ukazatelem toho, jak se vyvíjely dějiny. Milan Tichák opatřil svůj lexikon stručným úvodem, v němž shrnuje základní milníky ve vývoji olomouckých ulic, následuje jejich abecedně seřazený seznam a rejstřík a zakreslení ulic v mapách. Olomoučané jistě knihou zalistují s větší radostí než obyvatelé jiných měst, přesto jde o poutavý dokument, který ukazuje, čím procházela všechna naše města v průběhu dějin.

- 0 Již za svůj první knižní úspěch získal autor literární cenu.
- 1 Čtenář této faktografické knihy se dozví dávno . zapomenuté informace.
- 2 Tato kniha vybízí čtenáře k mnoha různým . způsobům četby.
- 3 Autor této knihy neuspokojí zvědavost čtenáře . jasnými závěry.
- 4 Tato kniha neinspiruje čtenáře k hlubšímu zájmu o . popisované téma.
- 5 V této knize je hranice fikce a dokumentu velmi . nejasná.
- 6 I přes regionální zaměření má tato kniha . celospolečenský dopad.
- 7 Autor této knihy zkoumá, jakou roli hrají v životě . člověka často protichůdné systémy.
- 8 Autor/ka této knihy se chce svými názory čtenářům . zalíbit.
- 9 Příběh hlavního hrdiny/hlavní hrdinky se odehrává . na pozadí celospolečenských změn.
- 1  
0 Při čtení této knihy může čtenář nabýt pocitu, že je . právě o něm samotném.
- 1  
1 Tato kniha byla napsána jako reakce na události, . které autor sám prožil.
- 1  
2 V této knize hraje klíčovou roli postava vypravěče. .

<sup>1</sup>  
<sup>3</sup> Charakter hlavního hrdiny/hlavní hrdinky knihy je  
katalyzátorem dějových zápletek.  
.

<b>A</b>	<b>A</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>E</b>
<b>0</b>										

**PÍSEMNÁ ZKOUŠKA (časový limit: 90 min)**

**Písemná zkouška - 1. část**

**Úloha**

*Často se naskytá otázka, zda by bylo správné/možné zavést v Evropě angličtinu jako společný jazyk (lingua franca). Zvlášt' zajímavé by mohly být názory těch, kteří se jazyk učí. Napište esej (300 slov), ve které se vyjádříte k následujícím okruhům:*

- *výhody používání společného jazyka*
- *těžkosti spojené s osvojením společného jazyka*
- *jak by působil jazyk na různé generace*
- *jaké mohou být důvody expanze anglického jazyka*
- *vliv jazyků na kulturu/ ekonomiku/ vzdělání*

## Písemná zkouška - 2. část

### Úloha

*Mezinárodní agentura pro životní prostředí vyhlašuje soutěž s názvem Ještě více zeleně. Žádají, aby lidé napsali esej (300 slov) a popsali následující témata:*

- *doprava šetrná k životnímu prostředí (např.: dny bez aut, elektrické automobily)*
- *alternativní zdroje energie*
- *řešení bez chemie (doma, ve veřejných institucích, v zemědělství, atd.)*
- *spotřeba a odpad (třídění odpadu, recyklace, nadbytek, atd.)*



### Příloha č. 3 – Celkové výsledky testu

Kategorie	Číslo testu	Pohlaví	Dosažené vzdělání	Čtení v %	Písemná zkouška v %	Výsledek v %
20–29	9	Žena	VŠ	100	100	100
30–39	2	Žena	VŠ	100	100	100
30–39	3	Žena	SOŠ	100	96	98
20–29	8	Muž	VŠ	100	96	98
20–29	13	Žena	VŠ	100	96	98
20–29	55	Žena	GYM	95	100	97,5
20–29	63	Žena	GYM	95	100	97,5
30–39	17	Muž	SOŠ	100	94	97
30–39	29	Muž	VŠ	100	92	96
20–29	46	Žena	VŠ	100	92	96
50–59	61	Muž	VŠ	95	96	95,5
20–29	5	Muž	VŠ	90	100	95
30–39	10	Muž	VŠ	100	90	95
20–29	16	Žena	VŠ	90	100	95
20–29	27	Žena	ZŠ	95	94	94,5
20–29	4	Žena	GYM	90	98	94
30–39	54	Žena	VŠ	95	92	93,5
50–59	67	Muž	VŠ	95	92	93,5
20–29	7	Žena	GYM	100	86	93
40–49	35	Žena	SOŠ	95	90	92,5
50–59	11	Žena	GYM	90	94	92
20–29	22	Muž	SOŠ	90	92	91
50–59	18	Žena	VOŠ	95	86	90,5
30–39	38	Žena	VOŠ	95	86	90,5
40–49	65	Muž	SOŠ	85	96	90,5
20–29	26	Žena	VOŠ	90	86	88
40–49	59	Muž	VŠ	90	86	88
40–49	20	Žena	SOU	85	90	87,5
20–29	32	Žena	VŠ	85	90	87,5
40–49	41	Žena	SOŠ	100	74	87
40–49	12	Žena	VŠ	90	82	86
40–49	62	Žena	SOŠ	90	82	86
20–29	14	Muž	SOŠ	85	86	85,5

40–49	23	Žena	GYM	95	76	85,5
50–59	43	Muž	VŠ	85	86	85,5
20–29	66	Žena	GYM	80	90	85
50–59	15	Muž	SOU	85	84	84,5
30–39	47	Muž	VŠ	80	88	84
40–49	64	Žena	SOŠ	80	88	84
50–59	6	Žena	SOŠ	75	92	83,5
30–39	44	Žena	VŠ	95	72	83,5
50–59	49	Muž	SOŠ	85	82	83,5
30–39	21	Muž	GYM	70	92	81
50–59	51	Žena	VŠ	70	92	81
50–59	31	Žena	GYM	95	66	80,5
30–39	24	Žena	SOU	80	78	79
40–49	39	Žena	SOU	100	58	79
50–59	50	Žena	ZŠ	75	82	78,5
50–59	40	Muž	SOŠ	80	76	78
40–49	37	Žena	SOŠ	90	62	76
40–49	42	Žena	GYM	80	68	74
40–49	60	Muž	VŠ	80	68	74
50–59	53	Muž	VŠ	60	86	73
30–39	56	Žena	SOŠ	65	80	72,5
30–39	30	Žena	SOŠ	80	64	72
30–39	28	Žena	VŠ	75	66	70,5
50–59	36	Muž	SOU	90	50	70
20–29	48	Žena	VŠ	55	84	69,5
50–59	19	Žena	ZŠ	50	88	69
40–49	34	Muž	SOU	80	56	68
40–49	45	Žena	VOŠ	85	48	66,5
30–39	1	Žena	VOŠ	80	52	66
40–49	33	Muž	SOU	80	48	64
30–39	58	Žena	VŠ	40	76	58
50–59	68	Žena	SOŠ	75	40	57,5
40–49	25	Žena	SOU	80	28	54
50–59	52	Muž	VOŠ	45	62	53,5
30–39	57	Muž	VŠ	85	21	53
Průměrný výsledek (v %)				85,4	80,6	83,0

## Příloha č. 4 – Klíč k hodnocení části Čtení s porozuměním

(poskytnuto Národním testovacím centrem v Olomouci)

### C1, 1. část

1. je dvakrát dražší než nejluxusnější kávy (na trhu)/je (velmi) drahé/je předražené
2. tradiční a laciný nápoj (z praženého obilí a čekanky)
3. po druhé světové válce
4. má (libě) nahořklou příchuť/dodává (kávovině libě) nahořklou příchuť
5. (Napoleonova) (kontinentální) blokáda anglického zboží (včetně kávy)
6. pěstování čekanky v Polabí/čekanka (sušený kořen čekanky) se stal(a) domácí surovinou/zavedení jejího pěstování v Polabí
7. nostalgie/(ani) cenová hladina (nápoje/melty)
8. levnější polské výrobky/nadnárodní společnost Nestlé/Nestlé Caro (*stačí jeden příklad*)
9. nákupčí řetězců
10. čekanka, cukrová řepa, obiloviny

### C1, 2. část

<b>A</b>	<b>A</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>E</b>
<b>0</b>	5/12	12/5	2/11	11/2	13/9	9/13	3/7	7/3	1/6	6/1

## EVROPSKÉ KONSORCIUM PRO CERTIFIKACI ZNALOSTI MODERNÍCH JAZYKŮ



### Kritéria pro hodnocení písemného projevu Úroveň C1

## Příloha č. 5 – Kritéria pro hodnocení písemného projevu

(poskytnuto Národním testovacím centrem v Olomouci)

Body	FORMÁLNÍ PŘESNOST (morfológie, syntax)	PŘESNOST V PSANÍ (odstavce, interpunkce a pravopis)	SLOVNÍ ZÁSoba (rozsah užití)	STYL (pragmatické/sociolingvistické aspekty)	ÚČELNOST KOMUNIKACE (adekvátní splnění zadání)
5	Inteligentní a efektivní užití syntaktických/morfológijských prostředků. Široká škála užitých struktur.	Náročná smysluplná větná konstrukce a odstavce (důsledná interpunkce); občasné malé pravopisné chyby.	Bohatý a plný rozsah slovní zásoby. Zcela odpovídající lexikální jednotky, užití idiomatijských výrazů.	Jasná stavba textu. Adekvátní užití stylistických prostředků/registrů.	Zadání zvládnuto s maximální efektivností a lehkostí komunikace. Obsah zcela dostačující a relevantní. Důkladné vyjádření abstraktních myšlenek.
4	Odpovídající a správné užití struktur. Občasné menší gramatické nepřesnosti bez významného porušení lingvistijských norem.	Občasné nedůslednosti ve větné stavbě a v odstavcích (interpunkci); občasné menší pravopisné chyby.	Adekvátní výběr slovní zásoby vyžadovaný na této úrovni, vyjadřování myšlenek se zachováním potřebné informace. Občasné chyby nebrání porozumění. Občasné parafrázování.	Adekvátní organizace obsahu. Myšlenky jsou v zásadě vyjádřeny jasně, vyskytují se občasné menší nedostatky v kohezi.	Efektivní vyjádření myšlenek. Odpovídající splnění zadání. Příležitostně může být obsah nevhodný, aniž by to ovlivnilo porozumění.
3	Příliš omezený rozsah užitých struktur. Mnoho chybných nebo neúplných vět, časté porušení lingvistijských norem.	Větné konstrukce a odstavce, které brání porozumění (neadekvátní interpunkce); několik závažných pravopisných chyb.	Příliš omezená pestrost a výběr slovní zásoby. Mnoho irrelevantních slov, která spolu nesouvisí. Základní chyby. Časté opakování slov.	Neadekvátní organizace obsahu. Nedostatečně průkazné zvládnutí stylu.	Neodpovídající splnění zadání. Zadání může být nepochopeno nebo částečně nesplněno nebo nebyl učiněn žádný pokus zadání splnit. Užití předem připraveného a tím i nevhodného materiálu.
2					
1					
0					

## Resumé

The aim of the diploma thesis, which concentrates on the framework of the Common European Framework of Reference for Languages, is to verify the level of Czech native speakers' communicative competence and to find out, whether those speakers are able to meet the requirements imposed on foreigners in the testing the level of communicative competence called proficient user. For this purpose, the highest tested level (C1) of Czech for foreigners tests were used. As a result of the survey, we will confirm or disprove the hypothesis following from surveys conducted on that topic so far, that is: not every native speaker can be treated as an experienced or proficiency user of his native language, as he is in the context of CEFR.

In the theoretical part the author concentrated on the model of communicative competence, its development into its current form and above all on the concept of communicative competence introduced in the CEFR. It was highlighted that communicative competence is understood by CEFR as constantly developing and perfecting set of skills and that not only the user of foreign language, but also the native speaker has to develop and work on his communicative competence and its components. Further, the attention was paid to the issue of the notion of native speaker, its difficult process of definition and to the results of surveys of the native speakers' communicative competence which have been conducted on that topic so far. They point out the fact that not all native speakers reach the level of proficient user of given language. Next, the thesis dealt with the requirements for the individual levels of reference in the CEFR, with selected descriptors and their disputableness: that is the imbalance of the requirements for general competence in the comparison with the requirements for the individual components of the communicative competence. Next chapters characterized the reference level descriptions for Czech language, European Consortium for the Certificate of Attainment in Modern Languages (ECL) and the format of the language exam held by ECL in the concord with the CEFR descriptors. In the last theoretical chapter the general form and the content of the C1 language test were described.

The fact highlighted in the course of the thesis was that the concept of native speaker is often used in the description of individual levels of reference and that the speaker using given language as his mother tongue functions as a certain objective

criterion with which the level of communicative competence of foreign language users is compared. However, in those cases the level of native speaker's communicative competence should also be defined, because the native speaker himself cannot guarantee the highest level of communicative competence. On the basis of surveys conducted so far, the term experienced native speaker has been suggested. It clearly refers to the "type" of the speaker (native vs. non-native) and to the level of his communicative competence. The author assumes that the term experienced native speaker should be used in those cases when the level of native speaker's communicative competence is fundamental, as it is e.g. in the description of the individual levels of reference in the CEFR.

The native speaker, in order to be treated as experienced, should swimmingly meet the requirements designed for the level of so called proficient user. Currently, the highest tested level of Czech for foreigners tests is C1. Those tests, or rather their written part, were given to the representative sample of Czech native speakers and the results were presented in the practical part of the thesis.

By the means of the testing the results of already conducted surveys were confirmed only partly. The major part of Czech native speakers passed the proficiency user level test (63 out of 68 informants), even if the 100% result was reached only by two speakers. The considerable part of the informants reached the result between 80 and 99 % (43 speakers). It is important to note, however, that the results of the survey were supposedly influenced by the character of the representative sample itself. Because the participation on the survey was voluntary, a considerable number of informants addressed refused to fill in the test – those were mainly the speakers with whom we can assume lower level of their communicative competence. Nevertheless, even despite that, the results of the tests were not of one hundred per cent, as it could be supposed with experienced native speakers. The results of the survey thus confirm the fact that not every native speaker can be considered to be experienced user of language and that the high level of the communicative competence is not guaranteed even by native speakers. The author thus suggests use of the term experienced native speaker in the cases where the level of communicative competence plays vital role, is it does not only in the descriptors of the CEFR.

## Použité zdroje

*Anglicko-český výkladový slovník*. Praha: Lidové noviny, 1999.

Cambridge Dictionaries Online. 2013. Native speaker [online, cit. 20. 5. 2013].  
Dostupné z WWW: <<http://dictionary.cambridge.org/dictionary/british/native-speaker?q=native+speaker>>.

Canale, M. – Swain, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. 1980, roč. 1, č. 1, s. 1–47.

Čadská, M. et al. *Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A2*. MŠMT: Praha, 2005.

Černý, J. *Dějiny lingvistiky*. Olomouc: Votobia, 1996.

European Consortium for the Certificate of Attainment in Modern Languages,  
<http://www.ecl.hu/pages/Default.aspx?lang=en> [cit. 13. 4. 2013].

Hádková, M. Cesty ke komunikační kompetenci. In *Český jazyk a literatura na sklonku 20. století*. Wałbrzych; Ostrava: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa; Ostravská univerzita, 2001.

Hádková, M. et al. *Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A1*. MŠMT: Praha, 2005.

Holub, J. et al. *Čeština jako cizí jazyk. Úroveň B2*. MŠMT: Praha, 2005.

Hradilová, D. The Native Speaker's Language Competency in Context of the Common European Framework for Languages. In *Foreign Language Competence as an Integral Component of the University Graduate Profile III., Conference Proceedings*. Brno: Univerzita obrany, 2011, s. 67-72.

Hrdlička, M. K pojmům komunikační metoda a komunikativnost v oblasti češtiny jako cizího jazyka. In *Přednášky z XLIX. běhu Letní školy slovanských studií*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2006, s. 278–283.

Hrdlička, M. *Bohemistické miniatury*. Praha: Karolinum, 2013.

Hulstijn, J. 2010. Harmony or konflikt? Language activities, linguistics competencies, and intellectual functioning in the CEFR [online]. European Association for Language Testing and Assesment. [citováno 16. 3. 2013]. Dostupné z WWW: <<http://www.ealta.eu.org/conference/2010/docs/Saturday/Hulstijn.pdf>>.

Hymes, D. H. On Communicative Competence. In Pride, J. B. – Holmes, J. (ed). *Sociolinguistics: selected readings*. Harmondsworth: Penguin, 1972, s. 269–293.

Chomsky, N. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: M.I.T. Press, 1965.

Katedra aplikované lingvistiky Filozofické fakulty UP, Jazyková zkouška ECL, [http://www.kal.upol.cz/certifikaty\\_ecl/jazykova\\_zkouska\\_ecl.html](http://www.kal.upol.cz/certifikaty_ecl/jazykova_zkouska_ecl.html) [cit. 13. 4. 2013].

Kořenský, J. et al. *Komplexní analýza komunikačního procesu a textu*. České Budějovice: Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, 1999.

*Mluvnice češtiny 2*. Praha: Academia, 1986.

*Mluvnice češtiny 3*. Praha: Academia, 1987.

*Oxford Advanced Learner's Dictionary*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

*Password . Anglický výkladový slovník s českými ekvivalenty*. Praha: Mladá fronta, 1991.

Palečková, J. et al. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009: Umíme ještě číst?* Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010.

*Pravidla českého pravopisu*. Olomouc: FIN, 2001.



*Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR), A Manual.* Strasbourg: Language Policy Division, 2009.

*Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Jak se jazyky učíme, jak jazyky vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme.* Olomouc: Univerzita Palackého, 2002.

Šafran, J. Students' communicative competence. In Zbornik instituta za nedagoška istraživanja. 2009, roč. 49, č. 1, s. 180–194.

Šára, M. et al. *Prahová úroveň. Čeština jako cizí jazyk.* Strasbourg: Rada Evropy, 2001.

Turbová, M. K. K vývoji pojetí některých základních lingvistických pojmů a termínů: K pojmům kompetence a performance. *Slovo a slovesnost.* 1998, roč. 44, č. 4, s. 235–247.

Vlasáková, K. *Modelování jazykových prostředků na úrovni C1 pro češtinu.* Rkp. Disertační práce, Olomouc, 2011.

## Anotace

<b>Jméno a příjmení:</b>	Jana Miřátská
<b>Katedra:</b>	Katedra bohemistiky
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. Darina Hradilová, Ph.D
<b>Rok obhajoby:</b>	2013

<b>Název práce:</b>	Komunikační kompetence rodilého mluvčího v kontextu SERR
<b>Název v angličtině:</b>	Native Speaker's Communicative Competence in the Context of the CEFR
<b>Anotace práce:</b>	Cílem práce je prostřednictvím kalibrovaných testů češtiny pro cizince prověřit úroveň komunikační kompetence rodilých mluvčích češtiny a zjistit, zda jsou schopni dostát požadavkům, které na cizince kladou deskriptory SERR, a to na nejvyšší z testovaných úrovní, tedy C1, úrovni tzv. zkušeného uživatele. Díky získaným datům pak dojde k vyvrácení či potvrzení výsledků některých, prozatím v zahraničí i v Česku dílčích, výzkumů, které poukazují na fakt, že nelze každého rodilého mluvčího automaticky považovat za zkušeného uživatele jazyka, jak je tomu v kontextu <i>Společného evropského referenčního rámce</i> .
<b>Klíčová slova:</b>	kompetence, komunikační kompetence, rodilý mluvčí, zkušený rodilý mluvčí, <i>Společný evropský referenční rámec</i>
<b>Anotace v angličtině:</b>	The aim of the thesis is to verify Czech native speakers' level of communicative competence and to find out whether they are able to meet the requirements designed for foreigners who learn Czech as a foreign language. For this purpose, the highest tested level (C1) of Czech for foreigners tests will be used. As a result of the survey, we will confirm or disprove the hypothesis following from surveys conducted on that topic so far, that is: not every native speaker can be treated as an experienced or proficient user of his/her native language, as it is in the context of CEFR

<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	competence, communicative competence, native speaker, experienced native speaker, <i>The Common European Framework of Reference</i>
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	Příloha č. 1 – Společné referenční úrovně: sebehodnocení; Příloha č. 2 – Test češtiny pro cizince; Příloha č. 2a – Úvodní dopis pro účastníky výzkumu; Příloha č. 2b – Informační dotazník pro účastníky výzkumu; Příloha č. 2c – Zadání testu češtiny pro cizince úrovně C1; Příloha č. 3 – Celkové výsledky testu; Příloha č. 4 – Klíč k hodnocení části Čtení s porozuměním; Příloha č. 5 - Kritéria pro hodnocení písemného projevu
<b>Rozsah práce:</b>	stran 83
<b>Jazyk práce:</b>	český