

CZECH

LANGUAGE

NEWS

**Bulletin
of the International Association
of Teachers of Czech**

**Bulletin
Mezinárodní asociace
učitelů češtiny**



Czech Language News is a newsletter published twice a year by the International Association of Teachers of Czech (IATC). The editorial office is currently at the Department of Slavic Languages and Literatures, Harvard University. The bulletin serves as a forum for research, teaching, information and organization of Czech language instruction, in the broader context of Czech studies. *CzLN*'s mission is to contribute to the promotion of interdisciplinary and international cooperation as well as to integration of theoretical and applied aspects of language study. *CzLN* is an open exchange of information and ideas and the editorial board welcome ideas and submissions for inclusion in the next issue.

Editor: Veronika Tuckerová (Harvard University)

Assistant Editors: Lída Cope (East Carolina University), Susan Kresin (University of California, Los Angeles), Kateřina Šichová (Universität Regensburg)

Member News: David Cooper (University of Illinois, Urbana-Champaign)

Please send your news to dlcoop@illinois.edu

Cover & Typography: Stará škola (staraskola.net)

Editorial Board: Neil Bermel (Sheffield University), David Cooper (University of Illinois, Urbana-Champaign), Craig Cravens (Indiana University), David Danaher (University of Wisconsin-Madison), Christopher Harwood (Columbia University), Laura Janda (University of Tromsø), Jindřich Toman (University of Michigan)

More about the International Association of Teachers of Czech and previous issues of *CzLN* can be found at <https://czechlanguageassociation.tumblr.com/>

Contact: vtuckerova@fas.harvard.edu

ISSN 1085-2950

CONTENTS / OBSAH

Message from the president / Úvodem / 5

ARTICLES / ČLÁNKY

To je hrozný no. ale zas jako jsou kreativní

Evaluativní reakce v každodenní komunikaci / 7

(Marie Kopřivová)

HOW I TEACH... / JAK UČÍM...

Jé, jé, jé, kdepak ty fajn holky jsou...

K využití písní ve výuce češtiny jako cílového jazyka / 23

(Radka Matyášová / Kateřina Šichová)

INTERVIEW / ROZHOVOR

Radim Ošmera / 39

(Kateřina Šichová)

REVIEW / RECENZE

Jitka Horáková – Michaela Kopečková – Eva Nováková –

Pavla Poláchová (2021): *Slovník českých vidových dvojic pro cizince.* / 49

(Viktor Tichák)

Kateřina Sachrová (2020): *Umělecký styl ve výuce češtiny pro dospělé jinojazyčné mluvčí.* / 53

(Marek Lollok)

Varia / 57

Member News / Zprávy členů asociace / 67

In contrast to recent issues, where our editors have ventured beyond the bounds of Czech for foreigners into cultural and literary terrain, this double issue is nearly exclusively focused on linguistic and didactic issues. It's nonetheless a varied offering that we hope will provide much food for thought.

Russia's invasion of Ukraine has brought a new wave of refugees to the Czech lands and is the impulse behind Kateřina Šichová's fascinating interview with Radim Ošmera of the Centrum pro cizince Jihomoravského kraje. Ošmera talks about the practicalities of setting up such courses and the interaction that tutors have with refugee populations, including Ukrainians.

Marie Kopřivová's piece on fixed evaluative reactions (*To je hrozný no...*) offers an interesting perspective on these items: Treated as formulaic components, they can be analyzed quantitatively to see which adjectives are most common in such formulations, and then look at the use of these common adjectives in context to see where they crop up and what their functions are. It offers possibilities for second-language learning in terms of what we model for our students and how we demonstrate to them the typical, expected use of such expressions.

For those of you with rhythm and music, the article by Radka Matyášová and Kateřina Šichová on the use of singing in Czech language instruction will set your toes tapping. The authors set forth their program for how to use songs effectively in the classroom and demonstrate, on an extended example, how songs can form the basis of a cultural-linguistic exploration into names, grammar and the calendar.

Finally, two reviews — of *Slovník českých vidových dvojic pro cizince* (Horáková et al.) and *Umělecký styl ve výuce češtiny pro dospělé jinojazyčné mluvčí* (Sachrová) — bring a perspective on two new works intended for students at more advanced levels.

I hope the first signs of winter bring you full classrooms and enthusiastic students — enjoy reading!

To je hrozný no. ale zas jako jsou kreativní Evaluativní reakce v každodenní komunikaci

Marie Kopřivová

Běžná každodenní komunikace plní řadu funkcí a někdy může být informativní složka potlačena ve prospěch výrazové nebo fatické funkce. Kooperace s komunikačním partnerem zahrnuje zpětnou vazbu, která může verbálně i neverbálně vyjadřovat soustředění se na pronášené, porozumění sdělovanému obsahu, povzbuzení k pokračování. Občas je také třeba projevit svůj postoj, vyjádřit emoci, podporu a reagovat na vyslovený názor nebo projevené chování. V takovém případě mohou posluchači použít určitou reakci, kterou lze modifikovat s ohledem na danou situaci a není třeba se soustředit na formulační proces odpovědi. Tyto stereotypní reakce lze zkoumat pomocí vyhledávání určitých opakujících se modelů výpovědi. Na jeden z těchto modelů obsahující evaluativní adjektivum se zaměřuje tento článek.

1. Úvod

Ustálené formule mohou sloužit k segmentaci rozhovoru a rámovat určité jeho části (Hofmannová, J. et al. 2016, 75) nebo umožnit vhodnou reakci na partnerova slova. Tyto stereotypní formule často stojí na pomezí konverzačních rutin (srov. Colmas 1981, Baldas 2012) a frazémů (Čermák et al. 2009), mohou představovat určité otevřené lexikální třídy, jejichž proměna závisí na typu komunikace, věku mluvčích, jejich vzájemném vztahu a dalších faktorech (srov. např. Huang 2007). V mluveném projevu se často objevují jako samostatné výpovědi (srov. např. Čechová 2012, 10). Je u nich rovněž možné sledovat, jak se skutečný smysl výpovědi navrstvuje na jejich doslovný význam, čemuž se věnuje teorie konverzačních implikatur (Griece 1975, srov. též např. Hirschová 2013, 200; Saicová-Římalová 2014, 20). Tyto výpovědi mohou být užity také ironicky (srov. Nekula 2017, Gibbs 2000;

Marková–Studenovský, 2012). Podrobnější zkoumání všech těchto aspektů v současnosti umožňují mluvené korpusy (srov. Kopřivová 2022a).

Tento článek se zaměřuje na spojení tvořená kombinací nejčastějšího bigramu v mluvených datech (*to je*) a frekventovanými evaluativními adjektivy v predikativní pozici (např.: *to je dobrý*). Nejčastější bigram představuje jednoduchou strukturu, která může být doplněna určitými třídami lexémů, v našem případě jde o hodnocení vyjádřené adjektivem (*to je krásné*). Může být ovšem vyjádřeno i substantivem (*to je krása, to je blbost*), nebo předložkovým spojením (*to je v pohodě*); může představovat i jiné typy, např. vyjádření souhlasu (*to je pravda*, srov. Kopřivová 2022b), nebo zklamání (*to je v háji*) a další. Zmíněná evaluativní adjektiva jsou v mluvené češtině řádově frekventovanější než v češtině psané, neboť v tomto typu dat je vyjadřování emocionálních reakcí důležité.

Článek zkoumá nejčastější adjektiva, která jsou součástí této struktury, v datech mluvených korpusů. Sleduje jejich formu a ustálenost a pomocí poslechové analýzy a analýzy kontextu se snaží popsat jejich funkce.

2. Data a metodologie

Analýza těchto konstrukcí byla prováděna v korpusu ORTOFON verze 2 (dále ORTOFON). Ten obsahuje nahrávky běžných každodenních rozhovorů mezi lidmi, kteří se dobře znají, jako jsou např. partneři, členové rodiny a přátelé. Clancy (2016) označuje tento typ komunikace jako *intimate discourse*. Nahrávky rozhovorů pocházejí z let 2012–2019. Polovina korpusu tvořená korpusem ORTOFON verze 1 je velmi pečlivě vyvážena z hlediska věku (18–34 let; nad 35 let), pohlaví (muži – ženy), vzdělání (základní a středoškolské – vysokoškolské) a nářečních oblastí (8 nářečních oblastí podle Českého jazykového atlasu a pohraničí české; moravské a slezské). Nahrávky jsou doplněny víceúrovňovou transkripcí, mají dobrou zvukovou kvalitu a při výběru mluvčích byl kladen důraz na co největší pestrost. Korpus obsahuje více než 2 miliony slov od 960 různých mluvčích. Jedná se bezesporu o nejlepší veřejně přístupný korpus mluvené češtiny tohoto typu.

Kvůli srovnání časového vývoje byl použit i korpus ORAL_v1 (dále ORAL), který zahrnuje přepisy nahrávek mluvené češtiny stejného typu od roku 2002 do roku 2011. Korpus je pouze jednoúrovňově přepsán, ale pro naše účely je transkript dostatečný, přestože v průběhu sběru docházelo k úpravě

transkripčních pravidel. Vyhledávání adjektiv v obou korpusech umožňuje přidaná lemmatizace a morfologická analýza, která je pro oba korpusy provedena stejným způsobem (srov. Kopřivová et al. 2017).

Třetím zdrojem je videonahrávka pracovního rozhovoru (srov. Hoffmannová – Havlík 2022) při zkoušce smyčcového kvarteta. Tato nahrávka byla pořízena v rámci grantového projektu „Podíl syntaktických, prozodických a neverbálních prostředků na sekvenčním utváření rozhovorů v češtině“.¹

Pro analýzu jsme vycházeli z dat korpusu ORTOFON, v němž jsme vybrali 10 nejčastějších evaluativních adjektiv nacházejících se ve zkoumané konstrukci *to je + adjektivum*². Jejich frekvenci jsme pak porovnali s frekvencí v korpusu ORAL. Vybraná adjektiva jsou uvedena v tabulce č. 1. Poté byla v datech korpusu ORTOFON ověřována forma a ustálenost kolokací. Jednotlivé vyhledané konkordance zkoumaných kolokací byly analyzovány poslechově a v širším kontextu. Pouze u kolokace se slovem *dobrý* jsme přistoupili k analýze náhodného vzorku o rozsahu 50 konkordancí. Zmíněný vzorec jsme se pak pokoušeli vyhledat v nahrávce zkoušky smyčcového kvarteta.

Adjektivum	ORTOFON (2012–2017)			ORAL (2008–2011)		
	IPM lemmatu	„to je“ + adjektivum		IPM lemmatu	„to je“ + adjektivum	
		Abs. frekv.	ipm		Abs. frekv.	ipm
dobrý	1929	291	114	2004	1036	163
hrozný	296	89	35	388	390	61
super	259	71	28	165	178	28
hezký	294	58	23	313	164	26
blbý	245	56	22	309	232	36
strašný	185	53	21	207	148	23
pěkný	279	43	17	326	112	18
špatný	311	30	12	342	100	16
krásný	193	22	9	211	68	11
hustý	77	18	7	46	42	7

Tabulka č. 1: Srovnání frekvence výskytů zkoumaných adjektiv jako lemma a v hledaných strukturách.³

3. Forma a ustálenost

Formu a ustálenost jsme, jak již bylo řečeno, testovali na korpusu ORTOFON. Adjektivum může mít formu s koncovkou -ý nebo -é (*dobrý/ dobré*) v závislosti na nářeční oblasti, ze které pochází mluvčí, proto pro zachycení obou forem adjektiv používáme lemma. Jako základní podobu používáme v článku frekventovanější podobu adjektiva s koncovkou -ý, byť moravská a slezská nářeční podoba se shoduje se spisovným tvarem.

Co se týče formy, bylo prokázáno, že nejčastější slovosled u těchto bigramů je ten, který uvádíme: *to je dobrý*, opačný slovosled *je to dobrý* je v tomto typu komunikace řídký (srov. Kopřivová 2022a). Dalším krokem k ověření formy kolokace je výskyt slovesa v minulém a budoucím čase. Skutečná frekvence je následující: tvar *je* 507 výskytů, tvar *bylo* 82 výskytů a tvar *bude* 24 výskytů. Převažuje tedy přítomný tvar slovesa, který tvoří 83 %.

Ustálenost formy kombinace bigramu s adjektivem jsme dále testovali ověřováním možností vložení jiných lexémů do kolokace.⁴ Takových případů je 19 %, nejčastějším slovem je *úplně* (*to je úplně hrozný*). Objevují se zde především lexémy v adverbialním významu, které nejčastěji zesilují (*strašně, fakt, dost*⁵), ale mohou i zeslabovat (*nějaký, docela*) význam následujícího adjektiva. Dále se vyskytují různá výplňková slova: *prostě, jako* (*to je jako krásný na to že to je filmovej hit; to je jako šílené jestli tam přijdó*). Tyto lexémy mohou význam kolokace modifikovat, ale v zásadě ho nemění, a jde především o lexémy, které běžně provázejí mluvený projev. Představují pouze pětinu zkoumaných kolokací, což svědčí o tom, že vzorec *to je* + adjektivum je v těchto mluvených datech ustálený.

4. Analýza

Mezi nejčastějšími 10 adjektivy (viz Tab. č. 1) se objevují následující pozitivní adjektiva: *dobrý, super, hezký, pěkný, krásný, hustý* a negativní adjektiva: *hrozný, strašný, blbý, špatný*. Co do počtu výskytů i do počtu lexémů pozitivní adjektiva převažují. Při srovnání výskytů s korpusem starších nahrávek ORAL vzrostla celková frekvence výskytů u adjektiv *super* a *hustý* (ve starším korpusu bylo frekventovanější adjektivum *šílený*), toto zvýšení se však nepromítlo do frekvence zkoumaných kolokací. Naopak poklesla celková frekvence i frekvence kolokací s adjektivy *dobrý, hrozný, hezký, blbý, špatný*.

Výrazný frekvenční náskok v počtu výskytů v této kombinaci má adjektivum *dobrý*, proto se mu budeme věnovat samostatně. Skupiny pozitivních a negativních adjektiv budou pak představeny společně.

Z dat mluveného korpusu lze určit i to, které skupiny mluvčích zmíněné konstrukce užívají. Z hlediska věku mladší mluvčí (do 35 let v době nahrávky) používají častěji kolokaci s adjektivy: *dobrý*, *blbý*, *špatný*, *pěkný*, *hustý*, *super* a *špatný*. Starší mluvčí častěji užívají kolokaci s adjektivem *hrozný*. A obě skupiny se neliší v používání *hezký* a *strašný*. Celkově by to svědčilo pro hypotézu, že mladší lidé mají potřebu více a pestřeji vyjadřovat tato emocionální hodnocení. Adjektiva *dobrý*, *hrozný* a *super* častěji používají ženy.

4.1. Adjektivum *dobrý*

Adjektivum *dobrý* patří k nejčastějším v psané češtině, podle FSC (2004) se nachází na 76. místě, častější je pouze adjektivum *nový*. V korpuse mluvené češtiny ORTOFON je toto adjektivum 16krát častější než v korpuse psané češtiny. Ve slovníku (SSJČ, 1989) najdeme řadu významů, alespoň stručně: jde o *mravní kvalitu*, *vyhovující nárokům např. pracovním, společenským, kvalitu chuti*, dále o synonymní vyjádření významů: *užitečný*, *postačující*, *vládný*. Šíři významů tohoto adjektiva spolu s možnou valencí (*dobrý k, na*) a s nářeční frazeologií ilustruje i stručný přehled, který uvádí Goláňová (2019). V korpusu ORTOFON je *dobrý* nejčastějším adjektivem, jeho frekvence je více než dvojnásobná (lemma: 4939 výskytů) oproti druhému adjektivu ve frekvenčním pořadí *celý* (2064 výskytů). Tvary komparativu a superlativu tvoří 25 % výskytu lemmatu, ty v analýze ponecháváme stranou.

Pro zjištění funkcí, které kolokace *to je dobrý/dobré* plní v mluveném jazyce, jsme vytvořili náhodný vzorek 50 výskytů. V něm bylo rozlišeno 5 skupin. První dvě zahrnují pozitivní reakce a odpovídají významu „výborný“ (30 %) a „chutný“ (10 %). Pozitivní hodnocení informace pronesené předchozím mluvčím je často spojeno s prozodickými prostředky doprovázejícími obdiv (zesílení hlasu, výrazný přízvuk nebo prodloužení hlásky první slabiky adjektiva), rozšířením kolokace o částice nebo citoslovce: *tak to je dobrý*; *to je dobrý ty jo*; *ale to je dobrý náhodou*. Třetí skupina tvoří 30 % a zahrnuje význam „vyhovující, dostačující, to nevadí“⁶, může se jednat např. o odmítnutí nabízené pomoci (v př. 1 se jedná o odmítnutí pomoci při vyrývání rostliny ze záhonu), pak je obvykle spojována s částicí *ne*, nebo dalšími pragmatickými částicemi *říkám ne to je dobrý*, *takhle to je dobrý si*

myslím. Jde o ujištění partnera, že to, o čem vyslovil pochybnost či vyjádřil nejistotu, se jeví druhému mluvčímu jako vyhovující. Asi v 8 % byla tato reakce použita k shrnutí a ukončení tématu a přechodu k novému (*hmm . tak to je dobrý . a mamka se drží?*), aniž by mluvčí reagoval na skutečnost zmíněnou v předchozí části rozhovoru. Poslední skupina byla tvořena ironickým užitím (22 %), šlo o reakci na určitou komplikaci nebo negativní zprávu (k zvukovým signálům ironie viz Marková – Studenovský, 2012). Reakce pak vyjadřuje podporu mluvčímu, který sdělil tuto skutečnost. Jedná se o určité zlehčování situace, takže může být doprovázeno smíchem jako je tomu v příkladě 2. Je zajímavé, že v této skupině se často vyskytují případy zprostředkované řeči, kdy celou situaci i s následnou reakcí pronáší jeden mluvčí, který imituje dřívější rozhovor, jako je tomu v př. 3. Tento ironický význam může být kromě intonace naznačen i dalším lexémem předcházejícím adjektivu, jako je to v př. 4.

Př. 1⁷

Leona: *pozor nemám to udělat? nebo Ládo . pojd . pojd to*

Lea: *ne ne to je dobrý . ne ne ne*

Př. 2

Bořek: *a když jsme tam přišli .. tak v té sprše ležela zdechlá myš (smích)*

Luboš B.: (smích) *tak to je dobrý ty vole*

Př. 3

Edvard: *jenom nezapomeň že tvoje maminka má ale v sobotu .. padesátiny ježíš to už je příští týden? .. říkám no .. prvního .. v kolik to je? .. já říkám vole vo pěti ne však . ty nemáš pozvánku? .. ne (smích posluchačů) a já říkám no tak to je dobrý*

Př. 4

Klára: *zaprvé nepoznala už ani mák jsem jí říkala tak ty nepoznáš už ani mák jo*

Jana: *hmm. tak to je taky dobrý no*

Jak ukázala analýza náhodného vzorku, toto adjektivum je i ve zkoumané konstrukci velmi polysémní. Převážně se používá jako kladná reakce; jako

kladné lze chápat i ty výskyty, které jsme hodnotili jako význam „vyhovující“, část výskytů slouží jako signál uzavření tématu a pouze 22% je použito ironicky, což je podtrženo prozodickými rysy a připojením dalších lexémů. Ironie tedy vlastně znamená negativní hodnocení, které ale i tady může znamenat podporu postoji konverzačního partnera. Možnost takového ironického užití nastává i u ostatních pozitivně hodnotících adjektiv, ale v datech se nevyskytuje v takové míře, což může souviset i s jejich podstatně nižší frekvencí.

4.2. Pozitivní evaluativní adjektiva

U pozitivních evaluativních adjektiv *super*, *hezky*, *pěkný*, *krásný*, *hustý* v kombinaci s bigramem *to je* převažují kladná hodnocení, část se jich týká přímého předmětu hovoru (např. popis uspořádání ložnice př. 6), část odkazuje k určité pozitivní události jako např. získání místa (př. 9). Jenom málo výskytů se objevuje jako ironická reakce, a to u adjektiv *pěkný* a *hezky* (př. 8).

Zvláštní postavení v této skupině má adjektivum *hustý*, které není původem evaluativní adjektivum, ale jak ukazují data, už téměř 20 let je v tomto významu používáno. Vyjadřuje překvapení, úžas nad sdělenou skutečností a znamená sice obdivné hodnocení, ale může se týkat i kontextů velmi negativních. Tato jeho vágnost je velmi využívána zejména mladou generací a patří k módním slovům už řadu let. Příklad 5 ilustruje, jak se tyto konstrukce kumulují. Jedná se o popis diskotéky, ve kterém jsou informace prokládány hodnotícími reakcemi posluchačky i mluvčí. Zároveň je zde hodnocení vyjadřováno i jinými lexémy (*paráda*).

Př. 5

Žaneta: *bylo to teda vostrý . ty jo bylo to vostrý .. takový tý venkovní víš jako že .. to*

Ivona: (smích) *tak to je hustý ale to je dobrý náhodou*

Žaneta: *paráda . hrozně jsme se tam stali pili jsme tam rumy*

V příkladu 6 jde o popis silné pozitivní události. Výpovědi jsou doprovázeny mnoha diskurzními markery (*jako*, *prostě*, *no*) a z příkladu je zřejmé, že se jedná o otevřený model. Užití méně běžného adjektiva umožňuje lépe vyjádřit emoci (*to je geniální*). Naproti tomu posluchač volí rutinnější formulaci.

Př. 6

Rostislav: *strašně zvedá sebevědomí . když ti jako člověk s pěti titulama . prostě .. co dokázal x věcí řekne kolego jako*

Andrej: *ti řekne kolego no . to jo no ..*

Rostislav: *to je geniální*

Andrej: *to je hezký ..*

V následujícím příkladě předchází výpovědi jiného mluvčího, který popisuje uspořádání ložnice se zvýšenými postelemi. Své nadšení projevuje zesilovacími diskurzními markery (*teda, ale*), výpověď se nachází v překryvu, možná proto je v další replice opakována.

Př. 7

Agáta: [*to je teda ale super ..*]

Blanka: [*ušetříš místa jak sviňa*] *no*

Agáta: *to je supr takže tohle bych klidně brala a nemusela bych mít jako celou ložnici ..*

V dalším příkladě mluvčí reaguje na ironické užití nesouhlasem, zároveň se ale celý hovor nese ve velmi přátelském duchu.

Př. 8

Radan: *tak jsem tam zkoušel salto jsem se asi já nevím třikrát jsem se tam málem rozjebal o to*

Lukáš: (pousmání)

Radan (pousmání)

Lukáš: *to je pěkné no*

Radan: (citoslovce odporu) *no to není pěkné (smích)*

Lukáš: *a tak musíš být opatrný no*

Radan: *proč ? .. tak je třeba se vyhecovat*

Následující příklad demonstruje fakt, že stejnou funkci může mít i užití samostatného adjektiva, a zároveň ukazuje kumulaci kladných hodnocení.

Př. 9

Radoslava: *a teďkonc v úterý jede . podepsat smlouvu za doktorem a takový to .*

Agáta: *hmm . jasně*

Radoslava: *takže už tam má práci*

Agáta: *hustý hustý . to je pěkný . to je dobrý*

4.3. Negativní evaluativní adjektiva

Nejčastější negativní evaluativní adjektiva jsou *hrozný, strašný, blbý, špatný*. Adjektiva *hrozný* a *strašný* jsou užívána k vyjádření soucitného emocionálního postoje k sdělovanému obsahu. Adjektivum *strašný* se více využívá pro hodnocení např. nevkusů a je silněji emocionálně zapojené i pomocí prozódie (zdůraznění, změna tempa řeči apod.)⁸. Adjektivum *hrozný* je v této konstrukci častější, obecnější, příklady užití ukazují, že jde o rutinnější formulaci (př. 11). Adjektiva *blbý* a *špatný* se používají pro hodnocení situace, která má špatná východiska či vyhlídky. Tato adjektiva se nikdy neužívají v opačném významu, jako je tomu u adjektiv pozitivních, zato se v některých kontextech objevuje tendence změkčit dopad tohoto negativního (zejména vlastního) vyjádření (př. 12).

V příkladě 10 se jedná o reakci na popis schopností účastníků závodu a následná emocionální a podpůrná reakce je umocněna zjišťovací otázkou s vyjádřením údivu až údesu, na kterou nezazní odpověď, druhá mluvčí se směje. Obě tyto výpovědi jsou velmi kontaktové a vyjadřují aktivní naslouchání a soucit s druhou mluvčí.

Př. 10

Zita: *protože . se mi zdálo že tam jedou samý jako lidi .. co už maj za sebou*

Renata: *úplně namakaný .. přesně (smích)*

Zita: *.. naprosto . a to bylo asi ten nejnižší level jako (smích)*

Renata: *fakt jo? (smích) .. to je strašný ..*

Příklad 11 představuje reakci na vyprávění o kočkách bez srsti, výpověď *to je hrozné* je pronesena bez zjevnějších prozodických výkyvů, emocionalita je silněji vyjádřena následným citoslovcem *fuj*.

Př. 11

to je hrozné .. fuj a jak se to hladí po také kůži jenom bez chlupů?

V následujícím příkladu 12 slouží hodnotící výpověď k uzavření vyprávění a po ní následuje zjemňování postoje k vyprávěnému, přechodem k tomu je kumulace diskurzních markerů.

Př. 12

Irma: *přijde prostě pépélko . a v tom je bublinková fólie . to se nesmí vyhodit jako . to neexistuje .*

Sandra: *jo*

Irma: *to se může na něco hodit že .. pak tady s tím chodí . praská to že . já su akorát našťvaná že tady dělá kravál ..*

Sandra: (smích)

Irma: *to je hrozný no .. ale zas jako . jsou kreativní no tak jako jasně . nemůžeš jim vyházet všechno .*

4.4. Pracovní rozhovor

Analýza rozhovoru při zkoušce tria obsahovala pouze konstrukce: *to je dobrý, to je blbý, to je hrozný a to je hustý* (jde o reakci na stáří nástroje, který si mluví prohlíží). Ukázalo se však, že se častěji objevuje minulý čas při hodnocení předešlé zahraniční pasáže: *teď to bylo dobrý, to nebylo moc dobrý*. Byť jde o nahrávku malého rozsahu, naznačuje se tu zásadní rozdíl v používání těchto evaluativních konstrukcí. Jako součást konverzací představují reakci na širší kontext, často i mimojazykový, do kterého uvádí partnera hovoru a vyjadřují tak podporu jeho vidění popisované problematiky, v menší míře se jedná o reakci na konkrétní věc, např. při ochutnávání jídla nebo hodnocení fotografií. Při hodnocení společné činnosti v pracovních rozhovorech se pak častěji objevuje sloveso v minulosti.

5. Závěr

Při analýze nejčastějších adjektiv objevujících se ve vzorci *to je* + adjektivum se v mluvených korpusových datech ukázalo, že tyto struktury se užívají jako reakce na delší promluvu komunikačního partnera, ale mohou být součástí promluvy jednoho mluvčího a vyjadřovat jeho postoj k obsahu promluvy.

Nejrozmanitější škálu významů lze sledovat u nejfrekventovanějšího adjektiva *dobrý*. Převažuje u něj kladné hodnocení, ale asi ve čtvrtině vyskytló bylo užito jako ironické záporné hodnocení. I v těchto případech však může vyjadřovat podporu postoje mluvčího, na jehož slova reaguje. Objevuje se také jako signál uzavření tématu a přechodu k tématu jinému. Tato změna funkce svědčí o postupném vyprazdňování významu a rutinizaci formulace. Při negativním hodnocení se podobně užívá konstrukce s adjektivem *hrozný*; tu častěji najdeme v mluvených projevech starších mluvčí a žen. Dokladem rutinního užívání obou formulací je i změna prozodických charakteristik, např. častěji se v nich objevují redukce.

Vyjadřování mladší generace je v této oblasti pestřejší, k nejoblíbenějším kladným hodnocením patří *to je super*; k nejmágněji používaným *to je hustý*. Užívání těchto adjektiv také vyjadřuje příslušnost ke skupině mladých. Výběr užívaných reakcí je ovlivněn i idiolektem. Vzhledem k rozsahu a longitudinálnímu sběru mluvených dat lze sledovat i tyto poměrně řídké výpovědi. S nárůstem novějších dat by bylo vhodné ověřit, jak se sledované hodnotící vzorce mění, která adjektiva přetrvávají a která nová se objevují a jaké funkce plní.

Literatura:

- Balhar, J. et al. (1992–2011): *Český jazykový atlas 1–5*. Praha: Academia.
- Bladas, O. (2012): „Conversational Routines, Formulaic Language and Subjectification.“ *Journal of Pragmatics* 44, 929–957.
- Clancy, B. (2015): *Investigating Intimate Discourse: Exploring the spoken interaction of families, couples and friends*. London: Routledge.
- Coulmas, F. (1981): *Conversational Routine. Explorations in Standardized Communication Situations and Prepatterned Speech*. The Hague: Mouton.
- Čermák, F. (2017): EVALUATIVNOST. In: P. Karlík — M. Nekula — J. Pleskalová (eds.), *CzechEncy — Nový encyklopedický slovník češtiny*. URL: <https://www.czechency.org/slovník/EVALUATIVNOST> (poslední přístup: 22. 4. 2022).
- Čermák, F. — Křen, M. — Blatná, R. — Hlaváčová, J. — Hnátková, M. — Kocek, J. — Kopřivová, M. — Kučera, K. — Petkevič, V. — Schmiedtová, V. — Stuluka, M. — Šulc, M. (2004): *Frekvenční slovník češtiny*. Praha: NLN.
- Gibbs, R. (2000): *Irony in Talk among Friends. Metaphor and Symbol*, 15, 5–27.

- Goláňová, H. (2019): „Je to dobrý?“ *Vesmír* 98, 536 (<https://vesmir.cz/cz/casopis/archiv-casopisu/2019/cislo-9/je-dobry.html>).
- Grice, H. P. (1975): „Logic and Conversation.“ In: P. Cole — J. L. Morgan (eds.): *Syntax and Semantics* 3, 41–58.
- Havránek, B. et al. (1989): *Slovník spisovného jazyka českého*. Praha: Academia.
- Hoffmannová, J. — Homoláč, J. — Chvalovská, E. — Jílková, L. — Kaderka, P. — Mareš, P. — Mrázková, K. (2016): *Stylistika mluvené a psané češtiny*. Praha: Adademia.
- Hoffmannová, J. — Zeman, J. (2017): „Výzkum syntaxe mluvené češtiny: inventarizace problémů.“ *Slovo a slovesnost* 78, s. 45–66.
- Hirschová, M. (2013): *Pragmatika v češtině*. Praha: Karolinum.
- Huang, Y. (2007): *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press. (český překlad Karolinum 2019).
- Klimešová, P. — Komrsková, Z. — Kopřivová, M. — Lukeš, D. (2015): „Slovo to v mluvených korpusech ČNK, jeho prefixace a reduplikace.“ *ČMF* 97, č. 1, 21–30.
- Kopřivová, M. (2022a). „Between Phraseology and Conversational Routines (on the example of spoken Czech corpora).“ In: C. M. Blanco (eds.): *Productive Patterns in Phraseology and Construction Grammar. A Multilingual Approach. Series Formelhafte Sprache / Formulaic Language* 4. Berlin: De Gruyter, 53–78.
- Kopřivová, M. (2022b): „K jednomu typu vyjadřování souhlasu v dialogu.“ *ČMF* 104, č. 1, 69–88.
- Kopřivová, M. — Lukeš, D. — Komrsková, Z. — Poukarová, P. (2017): „Korpus ORAL: sestavení, lemmatizace a morfologické značkování.“ *Korpus — Gramatika — Axiologie* č. 15, 47–67.
- Malá M. — Nádraská, Z. (2022): „Zvolací výpovědi v češtině.“ Přednáška na konferenci Česko. 8. 8. 2002. Praha.
- Marková, P. — Studenovský, D. (2012): „Zvuková signalizace verbální ironie v češtině.“ *Naše řeč* 95, 15–32.
- Nekula, M. (2017): IRONIE. In: P. Karlík, M. Nekula, J. Pleskalová (eds.), *CzechEncy — Nový encyklopedický slovník češtiny*. URL: <https://www.czechency.org/slovník/IRONIE> (poslední přístup 22. 4. 2022).
- Saicová Římalová, L. (2014): *Pragmatika. Studijní příručka*. Praha: Karolinum

Použité korpusy:

Kopřivová, M. — Lukeš, D. — Komrsková, Z. — Poukarová, P. — Waclawičová, M. — Benešová, L. — Křen, M.: ORAL: korpus neformální mluvené češtiny, verze 1 z 2. 6. 2017. Ústav Českého národního korpusu FF UK, Praha 2017. Dostupný z WWW: <http://www.korpus.cz>

Kopřivová, M. — Laubeová, Z. — Lukeš, D. — Poukarová, P. — Škarpová, M.: ORTOFON v2: Korpus neformální mluvené češtiny s víceúrovňovým přepisem. Ústav Českého národního korpusu FF UK, Praha 2020. Dostupný z WWW: <http://www.korpus.cz>

Poznámky

1/ Tento projekt č. 19-21523S podporovaný Grantovou agenturou ČR je v současnosti řešen v Ústavu pro jazyk český a v jeho rámci vznikla i tato studie.

2/ K výběru byl použit následující dotaz, který umožňuje vyhledávání v rámci promluvy jednoho mluvčího a eliminuje případy, kdy by adjektivum bylo použito v přívlastku:

<sp> "to" "je" [pos="A"] [pos!="N|A|P"] within <sp/>

3/ Kombinace bigramu *to je* doplněná konkrétním adjektivem byla vyhledávána následujícím typem dotazu: "to" "je" [lemma="dobrý"] [pos!="N|A|P"] within <sp/>

4/ Dotaz pro ověřování vyhledá kolokace, které obsahují pozici vloženou před adjektivum: <sp> "to" "je" [] [pos="A"] [pos!="N|A|P"] within <sp/>

5/ Lexémy *dost*, *fakt* mají v mluveném projevu intenzifikační funkci, i když v psané češtině tomu tak není (*to je dost hustý že jenom kvůli tobě se nastěhovali do toho bytu*).

6/ Tato kolokace se také používá v jiném typu diskurzu, např. při nákupu a v restauraci, kdy znamená, že mluvčí nechce vrátit drobné. Tyto nahrávky v korpusu nejsou zařazeny, protože mluvčí nejsou blízkými osobami.

7/ Jména v ukázkách jsou fiktivní, jsou v korpusu automaticky přiřazena pro lepší orientaci v mluvčích. V příkladech je ponechána podoba transkriptu užívaná v ortografické stopě. V transkriptu jsou užívaná malá písmena kromě vlastních jmen, tečky zde označují pauzy: jedna tečka označuje předěl (krátkou pauzu nebo klesnutí hlasem), dvě tečky pauzu. Hranaté závorky [] označují část vyslovenou v překryvu, tedy situaci, kdy mluví dva nebo více mluvčích najednou.

8/ Tyto typy pak lze řadit mezi zvolací výpovědi, kterými se v češtině na materiálu mluveného jazyka zabývají M. Malá a Z. Nádraská (srov. dosud nepublikovaná

přednáška na konferenci ČesKo konané v Praze 8.–12. 8. 2022, přednáška byla proslovena Z. Nádraskou 8. 8. 2022). Důležitým kritériem jsou zde prozodické vlastnosti, jejichž absence naopak může poukazovat na rutinní používání příslušné formulace, které s sebou pak nese další funkce jako např. uzavření tématu.

PhDr. Marie Kopřivová, Ph.D. působí v Ústavu Českého národního korpusu FF UK v Praze (Marie.Koprivova@ff.cuni.cz). Podílela se na tvorbě prvních korpusů psané češtiny SYN2000 a SYN2005 a pod jejím vedením vznikly mluvené korpusy češtiny ORAL, ORTOFON a ORATOR. Odborně se věnuje především české frazeologii, frazeografii a korpusovému zpracování mluveného jazyka; v těchto oblastech vede speciální kurzy na FF UK i pro nerodilé mluvčí.

Jé, jé, jé, kdepak ty fajn holky jsou...

K využití písní ve výuce češtiny jako cílového jazyka

Radka Matyášová / Kateřina Šichová

Písně a výuka jazyka

Hudba a písně jsou fenoménem, který nalezneme ve všech kulturách. Z mnoha důvodů mají svoje místo i ve výuce cizích jazyků, kde se využívají „odjakživa“ (Wicke 2000, 26). Práce s hudbou a písněmi s sebou nese mnoho pozitiv: může přispět k rozvoji jazykových kompetencí studentů (zde myšleno ve smyslu lidí učících se daný jazyk, tj. německého *Lerner* či anglického *learner*), rozšířit jejich znalosti o cílové kultuře, motivovat je k dalšímu styku s jazykem a kulturou apod. Někteří odborníci (Kind 1983, 7, též Kim 2014, 193) se dokonce domnívají, že osvojení jazyka bez ohledu na věk studentů může za pomoci písní proběhnout rychleji a efektivněji (což jistě platí u auditivních typů). Písně jsou jedním z typů autentického materiálu, díky kterému si studenti mohou pozvolna zvykat na fakt, že v cílovém jazyce nebudou a nemusí vždy rozumět všemu a že je dobré se s tím smířit a nevnímat to negativně. V neposlední řadě dokážou písně zprostředkovat estetický zážitek, uvolnit atmosféru ve výuce a zároveň studenty aktivovat; hudba jako taková má mj. funkce psychogenní (pomáhá při překonávání samoty, umožňuje povznést se nad každodenní problémy), aktivační (ve smyslu duševní a tělesné stimulace), zábavnou (Drábek 2004, 18–19).

Abychom optimálně využili potenciál písní pro výuku cizího jazyka a zároveň co možná nejvíce eliminovali eventuální rizika či nevýhody, je důležitý nejen vhodný výběr písní, ale i adekvátní způsob práce s nimi. Právě nastínění možností (tématu se nemůžeme věnovat v celé jeho šíři), k jakým cílům a jak konkrétně je u dospělých studentů možné využít písně ve výuce češtiny jako cílového jazyka (souhrnný pojem pro češtinu jako cizí/druhý/zděděný jazyk, viz Nekula/Šichová 2017, 7, dále jen čcj), je předmětem tohoto článku. Využití hudby instrumentální, která rovněž může výuku obohatit

(srov. např. aktivity ke Smetanově *Vltavě*, Franz/Shine 1997, 44), se věnovat nebudeme.

Písně v hodinách a učebních materiálech k čcj

Mnozí učitelé z praxe, ale i novější výzkumy potvrzují, že ti, kdo se učí cizímu jazyku, pracují v hodinách s písněmi rádi (čeští žáci ve výuce cizích jazyků – viz např. Besedová (2017, 113n.), jakož i cizinci-studenti čcj – viz např. Šimůnková (2017, 72) aj.). Tomu ne zcela odpovídá kvantitativní zastoupení písní v učebních materiálech. To platí i pro čcj, přičemž téměř v každé učebnici čcj české písničky najdeme. Jedná se přitom o široké spektrum od písní lidových až po zcela moderní písně umělé. Je zřejmé, že v této doméně existuje několik „favoritů“ – důvodem je např. možnost prezentovat na nich určitý gramatický jev (Jaroslav Hutka: *Náměšť* – komparace adjektiv, Petr Skoumal: *Kolik je na světě* – genitiv plurálu) či lexikální jev (Voskovec/Werich: *Šaty dělaj člověka* – oděv, apod.). Autoři učebních materiálů se ale snaží prezentovat i obecně méně známé písně, což se daří především u vyšších úrovní (viz např. Bratři Ebenové: *Mám dny* v ČKZK2 nebo Bratři Ebenové: *Tichá domácnost* v Czech It Up pro úroveň C1). Písně jsou v učebnicích předkládány buď s doprovodnými aktivitami, nebo je autoři zařazují izolovaně (viz např. *Víněčko bílé* v Basic Czech 1) s tím, že jejich zařazení nebo dokonce didaktizace je pak věcí založení a preferencí každého lektora. Z rozhovorů s učiteli i z naší vlastní praxe také vyplývá, že většina lektorů čcj doplňuje učebnice často právě materiály k reáliím, a že tedy studentům prezentují mnohem více písní, než je k dispozici v učebnici, s níž pracují.

Možnosti práce s písněmi

Písně lze ve výuce využít mnoha způsoby, samozřejmě vždy nejen s ohledem na složení a cíle jednotlivých hodin a celého kursu, ale i na osobnost učitele (k osobnostní typům učitelů viz Choděra 2013, 52n.). Domníváme se, že důležité je prezentovat ve výuce písničky kontinuálně, různorodě (pokoušet se střídát hudební žánry, interpretu apod., ale i aktivity v rámci lekce) a citlivě (nenutit studenty zpívat, nevnučovat jim vlastní vkus), protože tak si studenti na hudbu a práci s ní zvyknou. Myslíme si rovněž, že i poslech či dokonce společná interpretace písní stran studentů a učitele může mít

pozitivní vliv na stmelování skupiny i na jednotlivce a že tzv. sborové formy práce (srov. Choděra 2013,126), tedy i společný zpěv (někdy dokonce doprovázený hrou na hudební nástroj), mohou pomoci aktivizovat i nesmělé či hudebně méně nadané studenty; Dobiáš (2010, 58) podotýká, že imitační cvičení posilují sebevědomí v jazyce.

Primární otázkou je výběr vhodné písně. Jedním z faktorů je zde jazyková přiměřenost, nicméně – zvláště pokud si na to studenti zvyknou – lze úspěšně pracovat i s písněmi, jejichž textu studenti nemusí zcela rozumět (viz i dále). V této souvislosti poznamenejme, že písničku můžeme do lekce zařadit, aniž bychom ji nutně pustili či zpívali celou, tedy využijeme pouze část (refrén, jednu sloku...) jako impuls nebo podklad k určité aktivitě (viz i dále). V tom se rozcházíme s Dobiášem (2010, 59), který se přimlouvá za to, aby ve výuce byl vždy přítomen i úvod k písni, dílo bylo v počáteční fázi prezentováno v celku a doplněno následnými cvičeními. Podle našeho názoru je občasné využití pouhé části hudebního díla dobrý, ač patrně nepříliš často využívaný způsob práce s písní (i při tréninku čtení či poslechu s porozuměním bývají zcela běžně prezentovány pouze části textu). K takovému účelu se lépe hodí písničky nedějové.

Většinou se ale písně využívají komplexně; v naší praxi se rovněž osvědčilo se k písničkám v některé z následujících lekcí vrátit. V takovém případě je ale nutné vytvořit k písni natolik atraktivní úlohy, aby studenti ani při opakovaném poslechu neztratili na práci s danou písní chuť, resp. je dobré se zamyslet nad tím, kolikrát je opravdu potřeba pustit písničku celou.

V souladu s cíli dané hodiny a konkrétní aktivity lze pomocí úloh a cvičení k písni – podobně jako u práce s jinými mluvenými texty (k poslechovým strategiím a taktikám srov. Lukášová 2014) – rozvíjet dovednost poslechu a čtení s porozuměním, mluvení, ale i psaní (jako ve výuce relativně zanedbávanou dovednost, srov. např. Hrdlička 2009, 72 nebo Ošmera 2018, 176), procvičovat výslovnost (k výuce zvukové stránky češtiny pomocí písní srov. Veroňková 2016), uvést či trénovat gramatické jevy, slovní zásobu a frazeologii atd. Doplnňovou aktivitou může být – hlavně u vyšších pokročilostí – zařazení písní do českých reálií a rešerše k tomuto kontextu. Obecně „[v]elmi důležité jsou prožitky umělecké a vůbec estetické, které do výuky vnášejí prvky relaxační a motivační“ (Maňák/Švec 2003, 192). Proto bychom neměli zapomínat na cílené využití hudby např. k mentálnímu odpočinku, pohybu (viz písnička *Hlava, ramena, kolena, paty*) či vytvoření

akustického pozadí při jiných, např. konverzačních činnostech ve výuce (srov. i Malá 2009, 62). Chybět by neměla ani práce se specifickými typy písní v rámci určitých podnětů (vánoční písně/koledy, státní hymna).

Pokud písnička hraje v plánované aktivitě důležitější roli a chceme ji uchopit jako celek, osvědčila se nám kombinace úloh předposlechových, úloh při poslechu a po něm (česká terminologie viz Šebesta a kol. 2014, 62n.).

Před činnostmi v hodině – podobně jako při poslechových cvičeních vůbec – je třeba se s materiálem dobře seznámit. Aktivity by si lektor měl nejen promyslet, ale rovněž si je nejprve sám vyzkoušet, a zamyslet se nad eventuálními problémy studentů při poslechu a nad jejich řešením (další doporučení pro učitele při výuce poslechu s porozuměním viz např. Škodová 2012, 30n.).

Aktivity k písničce *Holky z naší školky*

Podle našeho názoru lze osvojování jazyka u dospělých podpořit nejen umělecky hodnotnými skladbami a texty, ale i vhodně zvolenými písničkami pro děti či dokonce komerčními hity bez vyšších kvalit. Níže se pokusíme na konkrétním příkladu naznačit různé aktivity, které lze využít jak jednotlivě, tak jako celek (v tom případě na sebe aktivity více navazují). Oba postupy jsme vyzkoušely na individuálních i skupinových lekcích češtiny pro cizince. Na tomto místě chceme zopakovat, že – zvláště u studentů s nízkou úrovní znalostí češtiny – musíme počítat s tím, že neporozumí veškerému textu, že ale tato skutečnost naše studenty příliš neiritovala, mimo jiné proto, že jsou na tento přístup zvyklí. U některých aktivit je nutné, aby studenti měli u sebe zařízení s připojením na internet. Většinu aktivit je možné realizovat při výuce prezenční i digitální, potřebujeme k nim kvalitní nahrávku písní, k dokreslení atmosféry lze pracovat i s videoklipy na youtube. Uvedené úlohy i cvičení lze obměnit nebo doplnit dalšími aktivitami. Zároveň je zřejmé, že u jedné písničky nelze plnohodnotně procvičit nebo prohloubit všechny dovednosti – zde například pouze krátce akcentujeme výslovnost a hlasité čtení nebo psaní. Podle toho, jaké aktivity pro tu kterou lekci vybereme, uzpůsobíme i pracovní list pro studenty, na kterém (ne na prominentním místě a malým písmem) nechybí ani základní údaje k písničce.

Píseň *Holky z naší školky* (délka 3:40 min.) z dílny Karla Vágnera a Pavla Žáka nahrálo pěvecké duo Petr Kotvald a Stanislav Hložek v roce 1980 (více srov. Kaňová 2020). I když můžeme diskutovat o hudební i textové kvalitě

skladby, bezesporu patří mezi české, resp. československé hity, které se do dnes hrají v rádiích. Pro náš kontext je píseň zajímavá tím, že obsahuje 23 dívčích jmen. Proto ji lze využít pro seznámení studentů s českými jmény, jejich oficiálními i familiárními verzemi, dále pak pro práci s kalendářem (datum) a procvičení čísel a vokativu. Tyto aspekty se týkají jazykové úrovně A.

Již na této úrovni je v rámci aktivit s mluvenými texty důležitý např. trénink rozlišení hlasů. K němu se vztahuje i část prvního úkolu. Tato jednoduchá „zahřívací aktivita“ slouží primárně k tomu, aby se studenti naladili na písničku (charakteristika hudby pomocí adjektiv) a její žánr.

1. Poslechněte si prvních 40 vteřin písničky *Holky z naší školky*.

Jaká je písnička? optimistická pesimistická romantická melancholická

Jaký žánr to je? metal pop opera folk hip hop

Kdo zpívá? žena dvě ženy muž dva muži muž a žena

Při další přípravné aktivitě zprostředkujeme, resp. aktivujeme několik důležitých slov z refrénu, obrázky zároveň navodí téma skladby.

2. Písnička se jmenuje *Holky z naší školky*. Podívejte se na obrázky a doplňte slova.

▲ gymnázium, kol. gympl ▲ sg. holka, pl. holky ▲ láska

▲ mateřská škola, kol. školka ▲ (základní) škola



1



2



3



4



5

V následujícím cvičení se již plně věnujeme poslechu a pracujeme s delším úsekem písně. Studenti provádí selektivní poslech, procvičují schopnost přesně poslouchat a odlišit od sebe podobně znějící slova, v našem případě jména.

3. Poslechněte si první tři sloky písničky. Která jména slyšíte? Označte.

1) Majdalena/~~Mariánka~~, Apolenka s Veronikou/Berenikou
a taky Věrka, Zuzka/Zdenka, Majka, Emka/Lenka s Monikou,
no jasně Klára/Káťa, Ančí, Sára/Bára, Mančí už nevím čí,
to všechno byly holky z naší školky senzační.

*R: Jé, jé, jé, kdepak ty fajn holky jsou
a kde maj hračky své, ty naše lásky tříletý.
Pá, pá, pá, řekli jsme pá před školkou,
bylo nám právě šest a začlo další dívčí šou.*

2) Ve škole Gabriela/Daniela, Michaela s Romanetou/Romanou
a taky Adriana, Markéta/Mariana se Žanetou
a hlavně prima Katka/Radka – kamarádka, co všechno ví,
tyhlety holky byly naše víly školních dní.

*R: Jé, jé, jé, kdepak ty fajn holky jsou
a kde maj žakovský ty naše lásky klukovský.
Čau, čau, čau řekli jsme čau před školou,
táhlo nám na patnáct a začlo další dívčí show.*

3) Na gymplu bezva Šárka/Šarlota, třída Klárka, Táňa/Máňa jak sen
a taky senza Jenka/Jindra v podkolenkách veselá jen,
a všechny v sexy tričku postavičku měly ham-ham,
no prostě prima štace, inspirace k maturám.

*R: Jé, jé, jé, kdepak ty fajn holky jsou
a kde maj zazděný ty naše lásky vysněný.
Au, au, au, vzdychli jsme au, čau a pá,
už se dál nekoná žádná dívčí školní show.*

[...]

Z vlastní zkušenosti víme, že studenti s touto aktivitou větší problémy nemávají. Pokud nezachytili všechna jména, můžeme sekvenci pustit znovu. Příliš časté opakování se nicméně nedoporučuje (viz i Škodová 2012, 44), neboť ani v reálných komunikačních situacích se opakování či žádost o něj většinou nerealizuje více než dvakrát; nadto by se písnička mohla velmi rychle omrzet.

Po poslechu prvních tří slok nejprve necháme studenty, aby vyjádřili svůj názor na písničku (to mohou učinit buď odpovědí na otázku, nebo i kreativněji, např. pomocí práce s barevnými papíry, odrážejícími vzniklé dojmy a emoce), poté je (pokud seznáme, že podobná témata nejsou pro skupinu tabu) povzbudíme ke sdílení vlastních zážitků z dětství (viz úkol č. 6). I nám se ve výuce osvědčilo, když se témata a aktivity studentů osobně dotýkají (srov. důraz na emoce u Ošmery 2018, 179), protože se tím zvyšuje efektivita vyučování. Ačkoli se vstup do diskursu prostřednictvím vyjádření vlastní zkušenosti doporučuje během prvních přípravných aktivit (viz např. Valková 2014, 42), jeví se nám vhodný i v této fázi poslechu. Ani zde studenti nepotřebují detailně porozumět slyšenému, mj. i proto, že hlavní tezi písničky předkládáme, resp. její porozumění ověřujeme v úkolu č. 5.

4. Líbí se Vám melodie? Myslíte, že je písnička nová, nebo stará?

5. Písničku zpívají dva kluci. Téma jsou jejich kamarádky a lásky ve školce, ve škole a na gymnáziu. Co kluci konstatují – jaké byly tyto holky?

nesympatické sportovní super

6. Měli jste taky nějakou lásku, když jste byli malí? Jak se jmenoval/a?

Poté zkontrolujeme označená jména, čímž zároveň otevřeme důležité téma křestních jmen (viz i Balowski 2014, 215 obecně pro vlastní jména, mezi nimi i antroponyma) a jejich zdrobnělin. Pro některé studenty bude toto téma nové, někteří budou tvoření familiárních verzí znát ze svého mateřského, příp. jiného jazyka. Cílem následujícího cvičení není studenty naučit, jak se zdrobněliny a domácké formy (k tomu více Knappová 2017) aktivně tvoří, ale seznámit je s tímto jevem, který je pro česká jména běžný. Dbáme na to, aby studenti jména správně zapsali a rovněž vyslovili – trénink těchto dovedností je zvláště s ohledem na postavení jmen v reálných komunikačních situacích velmi důležitý.

7. V písničce slyšíte česká jména pro ženy, buď v oficiální (např. *Lenka*), nebo v neformální verzi (např. *Bára* pro *Barbora*). Především v neformálních a soukromých situacích Češi často používají neformální verze jmen. Čtete text sloky 1–3, doplňte tabulku.

Oficiální varianta	Neformální varianta
Magdalena	
Apolena	
	Verunka
Věra	
Anna	
	Dani
	Míša
	Raduška
Klára	

V této fázi pak podle situace můžeme písničku *Holky z naší školky* odložit, pustit ještě jednou (s možností zpěvu), uzavřít aktivitou k poslední sloce (viz níže), nebo dále využít, a to k uvedení či zopakování vokativu (zde je pak nutné, aby si učitel předem ujasnil dané tvary u jmen svých studentů).

8. Jména se často používají ve formě vokativu. Kdy se vokativ používá? Jak se tvoří? Jaká je forma Vašeho jména ve vokativu? Jaké jsou formy vokativu u jmen z písničky (z tabulky)?

Protože text obsahuje pouze ženská jména, je vhodné přidat i další materiál se jmény mužskými. Při trénování vokativu se nám osvědčilo používat žebříčky populárních dětských jmen (zde viz *Jména 2019*), neboť studenty baví vyjadřovat svůj postoj k daným jménům, příp. je porovnávat se žebříčky jmen z jejich země. Tato aktivita je pak — pokud se realizuje ve spojení s písničkou — jakýmsi vystoupením z ní.

9. Na obrázku vidíte nejoblíbenější dětská jména v České republice (2019). Jaká jména se Vám nejvíce líbí? Udělejte vokativ: *Ahoj, ...!*



Za určitých okolností je možné/dobré práci s písní rozložit a vrátit se k ní v následující či jiné vyučovací hodině. To jednak obecně může studentům pomoci evtl. téma lépe „strávit“, připomenou si, co se naučili v předchozí hodině. Zároveň alespoň částečně zamezíme tomu, že studentům téma či píseň znechutíme (což může při opakovaném poslechu v rámci jedné vyučovací jednotky snadno nastat). V případě skladby *Holky z naší školky* můžeme například písničkou uzavřít lekci věnovanou tréninku vyjadřování data (na pozadí reálie slavení jmenin, které se v mnoha zemích neslaví) a opakování čísel, resp. čtení a orientaci na českých webových stránkách.

I zde postupujeme od otázek zaměřených na studenta a jednodušších úkolů až k rešerším na webu.

1. Povídejte si.

- Jaká česká jména znáte?
- Jak se jmenují Vaši kamarádi nebo kolegové z České republiky?
- Víte, co je to svátek? Co se v Česku obvykle dělá, když má někdo svátek?

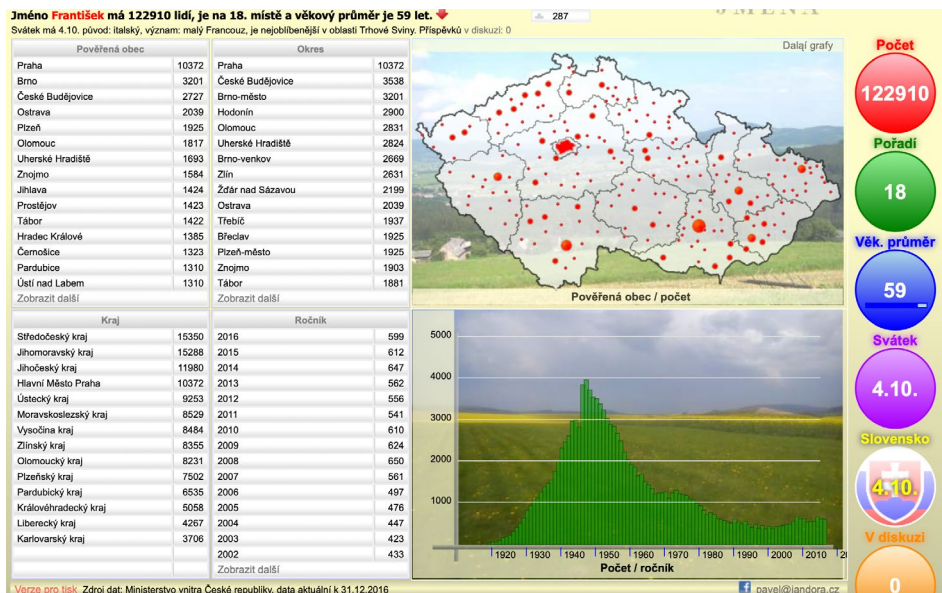
2. Pracujte s kalendářem, buď klasickým, nebo na internetu (např. kalendar.beda.cz).

- Kdo má dnes svátek?
- Znáte někoho, kdo slaví svátek tento měsíc?
- Kdy má svátek Váš lektor? Kdy má svátek Váš český kamarád nebo kolega?

V rámci dalších rešerší se nenásilně procvičují další jevy (např. lokativ: *kolik lidí se jménem František žije v +6.*, nebo čísla, jež jsou pro mnoho studentů problematická až do vyšších úrovní a je třeba je opakovat co nejčastěji). Sbíráni informací na internetu a jejich následná prezentace či diskuse patří k oblíbeným a motivujícím aktivitám (Buchner 2009, 14), což můžeme potvrdit i pro tuto úlohu, kdy studenti díky práci ve dvojici mohou ve vysoké míře aktivně užívat jazyk.

3. Podívejte se na informace z webu nasejmena.cz a odpovězte na otázky.

- Kolik žije v České republice Františků? Kolik ve Zlíně?
- Kdy má František svátek v České republice? Kdy na Slovensku?
- Kolik Františků se narodilo v roce 2016?
- Kolik let má průměrný (\emptyset) František?



Téma svátky, jména a datum pak lze uzavřít právě s písničkou *Holky z naší školky*, kterou, pokud se držíme naznačeného fázování, studenti dosud neslyšeli celou. K jejímu textu se vrátíme pomocí dvou cvičení.

4. Najděte na internetu webovou stránku www.nasejmena.cz. Zjistěte, kdy má svátek Apolena a Veronika.

5. Poslechněte si začátek písničky. Pracujte ve dvojicích s webem [nasejmena.cz](http://www.nasejmena.cz) — student A najde informace, kdy mají svátek označené holky z první sloky, student B pracuje s druhou slokou.

1) Majdalena, Apolena s Veronikou/Berenikou a taky Věrka, Zdenka, Majka, Lenka s Monikou, no jasně Klára, Ančí, Bára, Mančí už nevím čí, to všechno byly holky z naší školky senzační.

*R: Jé, jé, jé, kdepak ty fajn holky jsou
a kde maj hračky svý, ty naše lásky tříletý.
Pá, pá, pá, řekli jsme pá před školkou,
bylo nám právě šest a začlo další dívčí šou.*

2) Ve škole Daniela, Michaela s Romanetou a taky Adriana, Mariana se Žanetou a hlavně prima Radka — kamarádka, co všechno ví, tyhle ty holky byly naše víly školních dní.

Zařadit můžeme i cvičení, pomocí kterého studentům usnadníme globální porozumění textu.

6. Která formulace odpovídá informaci z textu?

- | | |
|-------------------------|--|
| 1. Mančí — už nevím čí | A bylo nám 14–15 let |
| 2. senzační | B perfektní sexy figura |
| 3. víla školních dní | C nevím, jak přesně se jmenuje |
| 4. postavička „hamham“ | D pozitivní aspekt ve škole |
| 5. táhlo nám na patnáct | E pro nás jsou ty ženy pořád mladé |
| 6. holky nestárnou | F moc sympatická, hezká a inteligentní |

Nakonec pracujeme s poslední slokou a závěrečným refrénem, při tom senzibilizujeme studenty na rytmus jazyka a rým.

7. Přečtěte si text čtvrté sloky a posledního refrénu. Seřadte podle rýmu, pak kontrolujte poslechem.

4. sloka

- ___ v rytmu diska, z dálky, z blízka i v náručí,
 ___ I když pak poznali jsme spoustu dalších dívek a jmen,
 ___ přesto jsou stále holky s naší školky nejhezčí.
 ___ plavovlásky, černovlásky, žár i sen,

R:

- ___ to se ví, léta jdou, ale ty holky nestárnou,
 ___ Jé, jé, jé, kdepak ty fajn holky jsou
 ___ Pá, pá, pá, říkáme dál před školkou,
 ___ a kde maj cůpky svý, ty naše lásky tříletý.

Tyto úkoly lze ale také v závislosti na časové dotaci a atmosféře ve skupině vynechat a písničku pustit na závěr vcelku. Pokud studenti chtějí, můžou zpívat. Lze využít i videa, které dokresluje celkovou atmosféru vzniku písně a přináší další možnosti práce s písní, např. minikonverzace na téma oblečení a choreografie zpěváků.

Závěrem bychom chtěly poznamenat, že písničku lze využít i na vyšších úrovních (z prostorových důvodů zde jednotlivé aktivity již konkrétně představovat nebudeme). Například pro úroveň C1 lze doporučit článek z cyklu *Příběh CZ hitu* (Kaňová 2020). Tento text, doplněn otázkami, může sloužit k procvičování dovednosti čtení s porozuměním. Ani na této úrovni nemusíme – např. v rámci warm-up fáze – upouštět od výše představené aktivity označení (nebo např. zapsání) slyšeného jména; písničku však není třeba pouštět opakovaně a rozfázovaně, resp. je možné ji přerušit jinými, náročnějšími úkoly (např. *Jak autorka článku dělí hity? Ke kterému typu patří písnička Holky z naší školky? Poslechněte si první sloku a refrén písničky. Která jména slyšíte? Líbí se Vám písnička? Do které skupiny byste ji zařadili Vy? Proč? Jak bude podle Vás písnička pokračovat? – Napište, můžete i rýmovat. Poslechněte si druhou a třetí část písničky. Srovnajte se svou verzí.*

apod.). K dalším úkolům, zaměřeným přímo na text písně, může patřit porozumění frazémům (např. formou dosazení správného frazému do mezer v textu) nebo vyhledání nonstandardních forem a slov (*maj, svý, gympl, matura* aj.) a jejich nahrazení standardními prvky (zde připomínáme jeden z cílů výuky čj, totiž „vypěstovat schopnost oba útvary rozlišovat, aktivně a adekvátně jich užívat“ (Hrdlička 2010, 82)), ale i např. diskuse o dnešním a tehdejším pohledu na roli pohlaví. V době, kdy se zvyšuje frekvence užívání nástrojů typu Google Translator nebo DeepL, ale i jejich kvalita, se nabízí také například (mezi studenty oblíbená) kontrola, resp. vylepšení strojového překladu.

V české kultuře hudba hraje a hrála vždy velmi důležitou roli, a dvě dimenze bychom chtěly závěrem připomenout: Ve veřejném i privátním prostoru lze dodnes pozorovat silné zastoupení českojazyčných písní. Jsou to ale nejen české originály, nýbrž i coververze zahraničních titulů. Právě českojazyčné písničky pak lidé při nejrůznějších příležitostech často aktivně zpívají (např. skupinové zpívání u táborového ohně, na oslavách apod.). Ti, kdo se učí česky, se tak díky vhodné práci s hudbou ve výuce mohou nejen pasivně seznámit s písněmi jako nedílnou součástí české kultury, ale dokonce se při určitých příležitostech do ní též aktivně zapojit.

Literatura

- Adamovičová, Ana/Ivanovičová, Darina (2006): *Basic Czech I*. Praha: Karolinum.
- Balowski, Mieczysław (2014): Sociokulturní složka učebnic češtiny jako cizího jazyka (na příkladu vlastních jmen). — In: Hasil, Jiří/Hrdlička, Milan (eds.): *Čeština jako cizí jazyk VII. Materiály ze VII. mezinárodního symposia o češtině jako cizím jazyku*. Praha: FF UK, s. 213–227.
- Bořilová, Pavla/Holá, Lída (2009): *Česky krok za krokem 2*. Praha: Akropolis.
- Besedová, Petra (2017): *Hudba ve výuce cizích jazyků*. Praha: Grada.
- Jména 2019: Český statistický úřad: *Top 20 dětských jmen*. [online] Dostupné z: https://www.czso.cz/documents/10180/127713060/2_top20_2019.jpg/474dedbe-7bof-47a9-9919-4b762b73b28a?version=1.1&t=1571656730856 [12.06.2022]
- Dobiáš, Dalibor (2010): Písně ve výuce češtiny jako cizího jazyka. — In: *Krajiny češtiny 1.*, s. 58–65.
- Drábek, Václav (2004): *Stručný průvodce hudební psychologií*. Praha: PdGf UK.

- Franz, Marianne/Shine, Marina (1997): „Das Wasser fließt, die Wellen brechen.“
Unterrichtsanregungen zu „Die Moldau“ von Bedřich Smetana. — In: *Fremdsprache Deutsch 17* — Kunst und Musik im Deutschunterricht, s. 44–45.
- Hradilová, Darina a kol. (2021): *Czech It Up 5 (úroveň C1, učebnice)*. Olomouc: UPOL.
- Hrdlička, Milan (2009): *Gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka. K prezentaci gramatiky českého jazyka v učebnicích češtiny pro cizince*. Praha: Karolinum.
- Hrdlička, Milan (2010): *Kapitoly o češtině jako cizím jazyku*. Plzeň: ZČU.
- Choděra, Radomír (2013): *Didaktika cizích jazyků. Úvod do vědního oboru*. Praha: Academia.
- Kaňová, Alena (2020): *Příběh českého hitu: Petr Kotvald a Stanislav Hložek — Holky z naší školky*. — In: iReport.cz. [online] Dostupné z: <https://www.ireport.cz/clanky/pribeh-cz-hitu/pribeh-ceskeho-hitu-petr-kotvald-a-stanislav-hlozek-holky-z-nasi-skolky> [02.06.2022]
- Kim, Kyuchin (2014): Použití českých písní, přísloví a literatury při výuce českého jazyka a literatury na HUFŠ. — In: Hasil, Jiří/Hrdlička, Milan (eds.): *Čeština jako cizí jazyk VII. Materiály ze VII. mezinárodního symposia o češtině jako cizím jazyku*. Praha: FF UK, s. 192–198.
- Kind, Uwe (1983): *Eine Kleine Deutschmusik. Learning German Through Familiar Tunes*. New York/Berlin/München: Langenscheidt.
- Lukášová, Jitka (2014): Moderní tendence ve výuce cizích jazyků: poslechové strategie a taktiky. — In: Hasil, Jiří/Hrdlička, Milan (eds.): *Čeština jako cizí jazyk VII. Materiály ze VII. mezinárodního symposia o češtině jako cizím jazyku*. Praha: FF UK, s. 150–158.
- Malá, Zdena (2009): *Hry a aktivity pro výuku češtiny pro cizince, úroveň A1.1*. Praha: Lingua Ludus.
- Maňák, Josef/Švec, Vlastimil (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido.
- Nekula, Marek/Šichová, Kateřina (2017): Variety češtiny a čeština jako cizí jazyk. — In: Nekula, Marek/Šichová, Kateřina (eds.): *Variety češtiny a čeština jako cizí jazyk*. Praha: Akropolis, s.7–20.
- Ošmera, Radim (2018): Didaktika psaní češtiny pro cizince. — In: *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka 2018*. Praha: Akropolis, s. 175–188.
- Šebesta, Karel a kol. (2013): *Druhý a cizí jazyk: osvojování a vyučování. Terminologický slovník*. Praha: FF UK.
- Šimůnková, Pavlína (2017): *Písně jako doplňkový materiál k výuce češtiny pro cizince*. Diplomová práce (Katedra českého jazyka a teorie komunikace FF UK Praha).
- Škodová, Svatava (2012): *Kapitoly z lingvodidaktiky češtiny jako cizího jazyka*. Liberec: Technická univerzita v Liberci.

Valková, Jarmila (2014): *Komunikační přístup a učebnice češtiny pro nerodilé mluvčí*.

Praha: Karolinum.

Wicke, Rainer-Ernst (2000): *Grenzüberschreitungen: Der Einsatz von Musik, Fotos und Kunstbildern im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in Schule und Fortbildung*.

München: Ludicium.

Radka Matyášová studuje Učitelství českého jazyka a literatury pro základní školy a se specializací na žáky s OMJ na Masarykově univerzitě v Brně. Ve své magisterské práci se věnuje tématu písní ve výuce češtiny jako druhého jazyka. Kromě toho vede individuální a skupinové kurzy češtiny jako druhého jazyka.

Kateřina Šichová vyučuje češtinu v Centru českých studií Bohemicum na Univerzitě Regensburg. Více k její pedagogické a odborné činnosti viz <https://www.ur.de/bohemicum/team/katerina-sichova/index.html>.

Radim Ošmera

V minulých týdnech byl metodik a učitel češtiny jako cizího/druhého jazyka Radim Ošmera ještě vytíženější než jindy. Na vypuknutí války na Ukrajině a příchod prvních válečných uprchlíků ihned zareagovaly i různé české vzdělávací instituce, organizace a školy a začaly nabízet výuku češtiny pro Ukrajince. Patřila k nim i Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka nebo Centrum pro cizince Jihomoravského kraje, kde Radim Ošmera působí jako metodik.

Jak v této chvíli vypadá tým Centra pro cizince?

Centrum pro cizince je legislativou zřízeno v každém krajském městě ČR. Centra začala vznikat na podporu integrace cizinců ze třetích zemí kolem roku 2009, já sám působím v jihomoravském Centru od roku 2013. V této chvíli poskytujeme celou řadu služeb: právní, sociální, pracovní poradenství. Centrum pořádá adaptačně integrační kurzy a kurzy českého jazyka pro občany mimo EU a nově také pro občany EU. Tým Centra je obrovský (50–80 lidí), pokud započítáme i lektory, a stále se rozrůstá, neboť narůstá agenda a povinnosti, přibývají projekty. Kurzy češtiny realizujeme ve dvou týmech. Jeden tým pro nonEU občany, druhý tým pro EU občany, vzájemně se doplňujeme, koordinujeme činnost: dva metodici, dva koordinátoři, dva personalisté a vedoucí Centra. V souvislosti s válkou jsme přijali dalšího metodika a dalšího koordinátora, je nás tedy osm. Tři lidi standardně obhospodařují cca 20–30 kurzů v semestru. Pro představu: celkově teď realizujeme 100 kurzů, z toho cca 40 pro příchozí Ukrajince, z toho asi 15 pro děti či teenagery. V každém kurzu se učí cca 10 až 15 lidí.



Jaké byly v Centru pro cizince první dny po vypuknutí války na Ukrajině? Co byly největší výzvy?

Nečekal jsem, že poptávka po češtině přijde tak brzo. Konflikt vypukl ve čtvrtek, v sobotu jsme začali řešit ubytování. Myslel jsem si, že to bude nyní moje náplň práce. V pondělí večer ale přišel první dotaz na kurzy češtiny. A to trvá dosud. Nedělám nic jiného než zaopatřování jazykových kurzů. To znamená: najít vhodné prostory, najít vhodného lektora a případně ho proškolit, zajistit financování, nábor a registraci studentů, nastavit časovou dotaci kurzu, frekvenci výuky, obsah kurzu. Bavíme se o desítkách kurzů, takže všechno děláme v týmu. Celé organizování kurzů obtížné není, protože to děláme vlastně standardně. Jen je toho víc než obvykle. Výzva byla zkoordinovat vzdělávání v celém kraji. To se po třech až čtyřech týdnech ukázalo jako nemožné, bohužel.

Můžeš to trochu rozvést? Jak (by) měla taková koordinovanost vypadat?

Na Masarykově univerzitě neexistuje žádné místo, ať už fyzické nebo virtuální, kde by se daly získat informace o probíhajících kurzech, které MU poskytuje. Centrum jazykového vzdělávání MU, Pedagogická a Filozofická fakulta MU kurzy češtiny organizují, ale vzájemně nejsou propojené. Nakonec se podařilo alespoň propojit Centrum pro cizince, Pedagogickou fakultu a částečně Filozofickou fakultu MU. Některé kurzy děláme společně. PedF například umožnila studentům oboru Český jazyk a literatura pro žáky s odlišným mateřským jazykem, aby svoje povinné praxe nerealizovali ve školách, ale v kurzech pro Ukrajince, které fakulta také nabídla. Tyto kurzy tedy organizačně zajišťuje PedF, poskytuje prostor, materiály, lektory. Centrum pro cizince pak kurzy pomohlo naplnit. Takový postup byl dosud na PedF něco neznámého, a o to víc mě to těší. Bezprecedentní je mimochodem mnohé: vypsal se kurz celoživotního vzdělávání, změnila se povaha povinné praxe, univerzita se otevřela uprchlíkům, spojila se s lidmi z neakademické praxe. To vše stojí na ochotě jednotlivců objevovat možnosti systému. Je to neuvěřitelná solidarita, která je zároveň ukotvena v již zaběhnutém a vymyšleném systému, a nejedná se tedy o „hurá akci“.

Nutno však říct, že na celkové krajské i republikové úrovni se v tuto chvíli, nejen v případě ubytování, projevilo něco, co považuji za typicky české. Naprostá absence řízení a neochota se hromadně něčemu vizionářskému podřídit, neschopnost najít řídicí orgán, který by koordinoval činnosti v jed-

notlivých oblastech. Na druhé straně pak ovšem stojí mimořádné nasazení velmi schopných jedinců, kteří suplují státní sektory, profesionální práce odborníků z oblasti a osobní nasazení profesionálů i neprofesionálů. Vše stojí na lidské potřebě dělat věci dobře a zodpovědně, ale chybí nám jednotící prvek. Samozřejmě je to také projev demokracie. Jsou ale chvíle, kdy má smysl se sjednotit a jít do cíle společně.

Kde se konají ty další kurzy?

To právě byla další výzva, na kterou ses ptala: najít odpovídající prostory v momentě, kdy došly ty stávající. Samo od sebe se nám nabídlo několik škol či institucí, některé jsme oslovili sami, a i tento problém se vyřešil.

Zbývá tedy otázka učitelů...

Ano, třetí výzvou bylo hledání nových lektorů. Protože – stejně jako prostory – rychle došly i kapacity stávajících lektorů. Spolu s kolegy jsme tak rozhodli sítě mezi další jazykáře a nakonec se nám lektory daří nacházet. Ale v určité fázi se například stalo, že o nabízenou pozici lektora v Brně už nikdo neprojevil zájem, ale o stejnou pozici mimo Brno, například v Blansku a okolí, projevilo o pozici lektora zájem 30 lidí. Což mě velmi překvapilo. Postupem času jsme tak začali otevírat i kurzy mimo Brno, v Černé Hoře, Blansku, Rosicích... I s kurzy mimo Brno máme již zkušenosti, dlouhodobě máme kurzy např. v Břeclavi, Hodoníně, Znojmě. Tedy to opět zapadlo do něčeho, co už máme vyzkoušeno, a nestavěli jsme nic na zelené louce.

A kdo tito zájemci nebo leктоři vlastně jsou?

Rychle jsme identifikovali tři skupiny lidí, kteří k nám přicházeli učit. První skupina jsou leктоři češtiny, většinou bez znalosti specifické skupiny lidí s traumatem. Druhá jsou učitelé jazyků, překladatelé, učitelé s nejrůznější neязыkovou praxí. Třetí jsou lidé bez pedagogického vzdělání a zkušeností. Tato třetí kategorie je početně velmi široká, ale jsou to lidé, které já osobně nechci zatěžovat zodpovědností za výuku ve skupinovém kurzu. Tito dobrovolníci mají na starosti třeba jednoho studenta a s ním vedou výuku bez nároku na honorář a bez nároku na jazykové výstupy. Říkám jim *language buddies*. Poskytují bezpečný prostor pro komunikaci, jsou zaškolení, ale nejsou to leктоři – což samozřejmě nijak nevyovídá o jejich schopnostech.

Probíhá nějaké zaškolování lektorů pro tyto kurzy? Jak jsi zmínil – lidé, obzvláště děti, prchající před válkou, často jen s jedním z rodičů, si s sebou můžou přinášet různá traumata a tudíž mají i specifické potřeby...

První dvě zmíněné skupiny lektorů se školí v těchto dnech v rychlokurzích. První skupině stačí říct, co očekáváme na konci kurzu a jaká jsou specifika výuky lidí s traumatem. Druhé skupině musíme – zjednodušeně řečeno – ukázat, jak se to dělá v češtině, pokud znají jiný obor výuky, říct, kde co najdou, a pak přidat zase informaci o specifické skupině lidí s traumatem.

V této oblasti Centrum vlastní zkušenost nemá. Já osobně těžím z toho, že jsem dlouho s uprchlíky pracoval v rámci práce v NESEHNUTÍ, kde jsem působil jako koordinátor programu Bezpečí pro uprchlíky, a v AUČCJ, kde jsem působil jako lektor a metodik. AUČCJ měla a má na starosti výuku češtiny pro uprchlíky v rámci Státního integračního programu pro uprchlíky.

Možná je důležité podotknout, že momentálně příchozí Ukrajinci podle legislativy ani podle ženevské konvence uprchlíky nejsou. Nicméně jsou to lidé, kterých se bohužel mohlo dotknout právě (válečné) trauma, a v tomto jsou jako studenti stejní s těmi, kdo přišli například z důvodů pronásledování na základě náboženského vyznání.

Máš informace o tom, jak se s přílivem ukrajinských dětí vypořádávají učitelé na základních školách?

Budu upřímný: velmi špatně. Buď dítě s odlišným mateřským jazykem neumí začlenit, nebo to umí, ale potýkají se s obrovskými počty, které začlenit nezvládají. I jim se snažíme pomoci. Učitelé na školách jsou však samostatnou „kategorií“. Pro ty pořádáme speciální, delší školení přes další instituce. Speciální jsou z mnoha důvodů. Jednak by se dalo říct, že MŠMT je „v tom nechalo“. Z praxe víme, že školy přijmou žáky, ale pak se mnohdy stává, že to dítě tam sedí a nikdo neví, co s ním. Místo aby existoval jednotný ověřený muštr, jak dítě začlenit, každá škola si to dělá tak nějak po svém, mnohdy musí improvizovat. To je velká škoda, protože se tím jednak pro všechny zúčastněné vytváří zbytečný stres, a taky je to takové mnohonásobné objevení Ameriky. Dalším problémem je, že učitelé toho mají už tak kvůli inkluzi naloženo dost a další speciální potřeby dětí pro ně znamenají další zatížení.

Práce lektora cizího jazyka je náročná. Někdy se mi zdá, že se na lektory a jejich duševní zdraví a problémy zapomíná. Mnoho z nich také po čase podléhá syndromu vyhoření, ale příliš se o tom nemluví. Jak to vidíš Ty? Ano, to je pravda. Hodně se ve vzdělávání klade důraz na to, jak pracovat s různými skupinami, a zapomíná se na učitele. Pokud mám nějaké školení na starosti, tak tam toto téma otevírám sám, nebo si k tomu pozvu odborníky. Moje poselství je prosté, ale vždy velmi silně rezonuje. Říkám učitelům, jak dělat svoji práci efektivně a zároveň tak, aby šetřili síly. Říkám, že – aby je práce stále bavila – je nutné myslet také na sebe, že aktivity musí vymýšlet tak, aby byly udržitelné, že se nemusí a nemají ve všem emociálně angažovat.

V sérii Tvých krátkých videí s podtitulem *Nevyžádané rady pro začínající lektory* najdeme příspěvek, kde radíš lektorům, kteří pracují s uprchlíky, jak se můžou obrnit proti emočnímu stresu. Co tedy lektorům může při jejich práci pomoci?

Už jen to, že se o duševní hygieně a sebezpečí začne mluvit, je důležité. Myslím si, že jako lektor musím vědět, kde moje práce začíná a kde končí. Musím být profesionál, který ví, jak naučit, ověřit, procvičit, předat, rozvíjet, ale musím taky vědět, že můj vztah se studentem je pracovní, ne osobní. Například bych byl velmi opatrný v tom, navazovat s člověkem, který utíká před válkou, co nejbližší vztah, vyměňovat si osobní kontakty apod. Spolupracoval jsem například s lektorkou, která chtěla s uprchlíky chodit na prohlídky bytu. To je podle mého názoru nepřijatelné. Zasahuje to do jejího osobního života a nutně hrozí to, že jí to přeroste přes hlavu. Najednou má být jakoby zodpovědná nejen za výuku, ale i za jejich život. To ale nejde. Co však jde, je celou situaci nacvičit a probrat, věnovat tomu klidně několik lekcí v jazykové výuce, prodiskutovat nabídky na webu, probírat reálnou a ne jen učebnicovou slovní zásobu. Také je možné propojit studenta s organizacemi, kde jim můžou prakticky pomoci, například charita apod.

Co konkrétně, Radíme, ještě pomáhá Tobě?

Jsem velmi extrovertní typ a když mě něco trápí, potřebuju to sdělit. Vymluvit se, nebo i vypsát. Introverti to mají asi jiné. Pomáhá mi i spousta dalších věcí: rukodělné práce se dřevem, sport, příroda. Specificky pak

dvě věci: populárně naučná literatura o přírodě, zejména z oblasti etologie a noční běh přírodou a jóga. Tyto věci kombinují odreagování s prací se sebou samým, s dechem, s tělem.

Vraťme se ještě k aktuální situaci. Zmínil jsi kurzy pro ukrajinské děti. Jakou mají v Centru pro cizince podobu?

Kurzy probíhají dva- až třikrát týdně a konají se ve třídě. Někdy je potřeba děti naučit latinku, někdy ji už umí. Pro děti je to velmi standardní situace – chodit do školy a něco se učit. Takže myslím, že v tomto je skvělé, že můžou někam chodit a zažívat něco, co znají. Specifické je, že v těchto kurzech se koncentrují lidé s možným posttraumatickým syndromem. Proto je důležité dát lektorům možnost řešit případné problémy, které jsou s tím spojené. Psychologickou podporu, možnost dítě odeslat někam na vyšetření, nebo jen na zklidnění.

S jakými materiály pracujete?

Vycházíme z materiálů, které pro výuku dětí používáme běžně. Učebnice *Domino*, *Levou zadní*, materiály od Národního Pedagogického Institutu. Ale většina lektorů včetně mě si pak tvoří vlastní materiály. To proto, že materiálů pro děti je velmi málo, pro děti na prvním stupni v kategorii A2+ a druhostupňové děti není nic. Není nic ani pro děti, které jsou například neslovanského původu. Nejsou materiály pro děti mezi 8 a 14 lety bez znalosti latinky. A tak bychom mohli pokračovat.

Pro koho jsou určeny tři svazky pracovních listů k čj, nazvané *Česky s vlaštovkou*? Spolu s Danou Havlíkovou jsi jejich editorem.

Na *Vlaštovce* se podílela celá řada našich kolegů, bez jejichž skvělých nápadů by celá série nikdy nevznikla. Jsem na *Vlaštovku* velmi hrdý, má velmi dobré ohlasy a myslím, že v jistém smyslu zaplňuje díru na trhu. Tyto materiály jsou velmi pestré, ale nejsou výhradně pro děti, i když mnoho jich je určených právě dětem. *Vlaštovka* nabízí oproti tomu, co existuje, i ukázkou způsobu, jak je možné vést hodinu. Materiály jsou dostupné online a zdarma.

Sdílíme spolu zájem o problematiku reálií a jejich výuky. Týdeník *Respekt* přinesl na konci března přílohu *Krátký průvodce českými reáliemi pro*

Ukrajince s několika krátkými texty k Němcové, Havlovi, Cimrmanovi, Jágrovi či Švejtkovi, k Národní galerii v Praze, letním kinům, Karlštejnu či Kutné Hoře, ke smažáku, pivu nebo větrníkům. Co na ně říkáš?

Myslím si, že je to skvělé. Ale myslím si taky, že zasáhnou jen velmi úzkou skupinu lidí. Pokud se tyto informace nepárují s dalšími informacemi a zážitky, nevytváří se síť, informace se neudrží.

Já se ve výuce snažím kombinovat tři věci. Zaprvé vycházím z toho, že lidé mají porozumět pravidlům dané země. Tedy chci, aby si studenti uměli najít spoj do své části města, nebo věděli, že existuje něco jako noční klid. Zadruhé se jim snažím ukázat to, co je zde podle mého názoru krásné, a pozvednout jejich myšlenky od fungování v realitě k něčemu zajímavému. To se ale snažím vždy provázat s něčím, co se studentů dotkne. Působím v Brně a pocházím z Moravy, a tak mám velmi silný vztah k moravským reáliím, mezi které patří víno i poezie Jana Skácela. Ta poezie je zhudebněná, je vyrytá na kašně, mám k ní osobní příběhy, osobní vzpomínky. Takže u tohoto tématu propojuju to, co vidí kolem sebe, hudbu a tanec jako univerzální komunikační prostředek, ptám se studentů na vzpomínky na dětství. To vše pak může nakonec dojít k informaci o Janu Skácelovi. Ta informace je pak více prožitá, než když si přečtu nějaký text a trénuju na něm třeba minulý čas. Třetí věc je přistoupit k reáliím jako k něčemu, co je jen špička ledovce. Například s Janem Skácelem se nutně pojí období komunismu a jeho stopy vedou až do současnosti, do povahy české společnosti. Snažím se dbát na to, aby toto vše probíhalo v diskusi, ve společném hledání.

V ukrajinských kurzech bych nepostupoval jinak, ale nutno říct, že to, co v této fázi v kurzech řešíme, souvisí primárně s prvním bodem – hlavní úkol je zorientovat se v nové společnosti.

Krátká otázka závěrem: Když jsi byl malý, chtěl ses stát učitelem?

Chtěl jsem být veterinářem, láska ke zvířatům mě nikdy neopustila. Mým velkým vzorem byl a stále je David Attenborough. To není veterinář, vím, ale od veterináře je k etologovi blíže než od bohemisty [smích]. Od 16 mi ale bylo jasné, že chci být učitel. A od 18 mi bylo jasné, že chci být učitel češtiny. Celých těch 20 let bych si dal klidně ještě jednou úplně stejně. Studium bohemistiky mě maximálně naplňovalo, stejně jako potom hledat všechna možná uplatnění. Realita všeho, co dělám, předčila všechny mé

touhy a představy, což je naprosto fantastické. Zejména v těchto dnech bych ale uvítal být chvíli třeba zahradníkem [*smích*].

Děkujeme za rozhovor (vedený na začátku dubna 2022).

Kateřina Šichová

Mgr. et Mgr. Radim Ošmera studoval bohemistiku a estetiku a během studia působil v NESEHNUTÍ, kde pracoval s uprchlíky. Po dokončení školy pracoval v mnoha zaměstnáních, mj. jako korektor, redaktor v novinách, učitel na středních školách, redaktor v nakladatelství. Nyní je zaměstnán jako lektor češtiny jako druhého jazyka v kurzech pro děti i dospělé, metodik kurzů češtiny a didaktik češtiny jako druhého jazyka na Masarykově Univerzitě v Brně. Kontakt: radimosmera.cz/



Jitka Horáková — Michaela Kopečková —

Eva Nováková — Pavla Poláchová (2021):

Slovník českých vidových dvojic pro cizince.

Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 192 stran.

ISBN 978-80-244-5872-4 (dostupné online):

<https://www.vydavatelstviupol.cz/cz/978-80-244-5872-4>

Cizincům dělá kategorie vidu v češtině velké problémy, nejedná-li se o studenty se slovanským mateřským jazykem. A proto lze knihu, jež dosud na trhu chyběla a jejíž autorky z Univerzity Palackého v Olomouci mají bohaté zkušenosti s výukou češtiny pro cizince, přivítat. *Slovník českých vidových dvojic pro cizince* je jinou příručkou než existující přehledy českých sloves.¹ Je jednoznačně zaměřen na dva problémy českého lexika a gramatiky – na slovesný vid a rozmanité české prefixy. Jde tedy nejen o vidové dvojice v tradičním binárním chápání, název publikace je z tohoto pohledu mírně zavádějící. Zároveň nejde (jen) o slovník v lexikografickém smyslu slova. Publikace konečně není ani určena jen očím cizinců – kromě přehledné slovníkové části obsahuje i metodologický úvod a dvě teoretičtější stati, jejichž čtenář nemusí být studentem češtiny.

Přehledová studie Pavly Poláchové je věnována metodice výuky slovesného vidu, představení dosavadních didaktických přístupů a jejich uplatnění ve vybraných učebnicích češtiny jako cizího jazyka. Především pro začínající učitele češtiny jako cizího jazyka jde o praktické shrnutí základních úvah a postupů. Přehled funkcí českých prefixů Jitky Horákové už je určen širšímu čtenářskému publiku včetně studentů. Komplikovanější části teorie Horáková značně zjednodušuje a přidává názorné obrázky. Výčty významů by mohly být jednodušší (tu „slovesa intenzifikační“, tu „význam intenzifikační“, jinde pouze „intenzifikační“ či „velká intenzita děje“). Výsledný přehled je účelný a nezapomíná ani na periferní úkazy jako iterativní sufixy, reflexivitu nebo sekundární imperfektiva. Ve výčtu použité literatury ovšem bohužel chybí více titulů zabývajících se vidovou problematikou – většinou se jedná pouze o mluvnice a přehledové publikace.

Oba úvodní texty značně zjednodušují teoretické otázky českého vidu ve prospěch praktické stránky věci. Toto rozhodnutí je legitimní a v souladu s úlohou publikace. Otázkou je, zda by některé vynechané teoretické aspekty nemohly pomoci i při výuce češtiny jako cizího jazyka. Poláchová např. doporučuje rozdílný přístup ke Slovanům a Neslovanům, nijak ale již nehodnotí využití podobných gramatických struktur v jiných jazycích jako možné pomůcky – mj. průběhové časy v angličtině, minulé časy v románských jazycích či specifické průběhové konstrukce v němčině. Horáková např. nezmiňuje problematiku významové subsumpce u prostě vidových předpon (viz Komárek², Veselý³ aj.), byť by třeba u čistě vidového *napsat* mohl význam při volbě vidové předpony pomoci vzhledem k paralelám v jiných jazycích (*aufschreiben*, *write down*). Poláchová zmiňuje ve své studii vhodnost signálních slov, tohoto doporučení se ale autorky v příkladových větách ve slovníkové části příliš nedrží. Jako příklad uveďme distributiva, která zmiňuje Horáková jako jeden z významů prefixu *po-*. Ve slovníku najdeme např. slovesa *pochytat*, *poutrácet*, *pozatýkat*, *pozavírat*, *pozapínat*, z čehož poslední ne zcela odpovídá frekvenci užití (výskyt je podle Českého národního korpusu méně častý než výskyt slovesa *pootevírat*, jež ve slovníku není). V příkladových větách se nabízí využití signálního slova *postupně*, které by poukázalo na typický významový rys distributiv – *pozavírat* není jen „to shut everything that is open“, ale spíše „to shut everything that is open *successively*.“

Slovníková část obsahuje 400 sloves vybraných (pouhých pěti) učebnic češtiny pro cizince. Pro dosažení větší reprezentativity výčtu by bylo vhodné seznam zdrojů sloves rozšířit. Následně byla údajně provedena kontrola, zda tato slovesa korespondují s popisy češtiny dle referenčního rámce, tak aby byla dodržena maximální úroveň B2. Není však jasné, jak kontrola proběhla. Referenční rámec neobsahuje slovník sloves pro jednotlivé úrovně, navíc metodickou příručku MŠMT k úrovni B2 nenajdeme v seznamu použité literatury.

Jako primární volí autorky imperfektivní slovesa, k nimž uvádějí jeden nebo více prefigovaných protějšků se stejným kořenem a perfektivním videm. Metoda selekce perfektivních sloves byla do značné míry subjektivní – slovesa byla redukována „na základě možnosti překladu a reálného užití v komunikaci“. Proti subjektivnímu zhodnocení upotřebitelnosti daného slovesa lze minimálně namítnout, že existují jazykové korpusy, které by mohly pomoci alespoň v otázce frekvence užití. Slovesa jako *vygotit se* nebo

dopálit se jistě nepatří mezi nejpraktičtější pro užití v komunikaci na úrovni B2 a nižších. Připomínám zavádějící slovo „dvojice“. Slovesa jsou řazena formálně, jedná se tedy o dvojice slovotvorné, nikoli primárně významové (s výjimkou *vzít/brát*). Např. mezi slovesy jako *bavit* a *odbavit* významový vztah nenajdeme.

Překladům některých sloves a příkladových vět lze oponovat razantněji. Autorky např. v úvodu zmiňují: „zařazeny byly vidové protějšky [...], ačkoliv mají jejich anglické ekvivalenty jiný význam, a nejsou tedy hodnoceny jako vidové dvojice, např. dvojice *brát – vzít*.“ Sloveso *brát* pak překládají jako *to take* a *vzít* jako *to bring*, přitom může *brát* znamenat bez problému i *to bring* a *vzít* zase *to take*. Sloveso *vyženit* neznamená *to get a stepson*, *dočkat se* neznamená samo o sobě *wait to see* atp. Zda byly anglickojazyčné ekvivalenty podrobeny korektuře rodilým mluvčím, příp. jakým způsobem, není jasné.

Volba příkladových vět probíhá taktéž podle „reálného užití v komunikaci“. Ve větách jsou drobné nepřesnosti, jako je uvedení imperfektivního příkladu u perfektivního slovesa *odlišit se* (*sameček se od samičky odlišuje červeným zobákem*), zásadnějším problémem je však právě jejich uplatnitelnost (*V touze po čerstvém vzduchu bloudil lesy. Když servírujete skopové, nahřejte předem talíře. Svět sice stále bohatne, ale většina peněz proudí do kapes jen vyvoleným.*). Pro studenty nižších úrovní mohou být tato slovesa a věty velmi problematické a jejich aktivní užití se neočekává ani u úrovní vyšších.

Jednotlivé metodologické kroky jsou voleny vstřícně jednoduchosti a srozumitelnosti – např. zkrácení významů u polysémních sloves dle frekvence nebo přístup k reflexivním slovesům, nezařazení sekundárních imperfektiv nebo nerozlišování gramatických a sémantických prefixů ve slovníkové části. Tato zjednodušení ale mohou mít i naopak matoucí efekt (např. u sloves *brát si/brát se/vzít si/vzít se* ve významech *bring/take* vs. *marry*).

Slovník českých vidových dvojic pro cizince je přehlednou příručkou pro studenty vyšších úrovní, která by jim – po korektuře nepřesností především v anglických překladech a revizi výběru sloves a příkladových vět na základě exaktnějších dat – mohla pomoci s orientací v bohaté české prefixaci díky hnízdomání různých prefixovaných sloves ke stejným základním imperfektivním slovesům.

Poznámky

1/ Např. Davies, Bruce, Hejduková, Jana (2006): *401 Czech Verbs*. Praha: Bruce Davies.

2/ Komárek, Miroslav (1984): Prefixace a slovesný vid (K prefixům prostě vidovým a subsumpci). In: *Slovo a slovesnost* 45/1984, s. 269n.

3/ Veselý, Luboš (2014): *Gramatické studie I. Příspěvky k české aspektologii*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 14.

Mgr. Viktor Tichák, Ph.D. (1990) je bohemista a germanista. Působí na Ústavu germánských studií FF UK v Praze, kde vyučuje zejména syntax a morfologii, a na Katedře germanistiky FF UP v Olomouci jako vědecký pracovník na projektu zaměřeném na dějiny teorie české a německé interpunkce. Zabývá se kontrastivní lingvistikou, především aspektologií. Je autorem monografie *Aspekt und Erfolg: Eine kontrastive Analyse aspektualer Relationen von tschechischen und deutschen Verbpaaren* (Peter Lang, 2021). Kontakt: viktor.tichak@ff.cuni.cz



Kateřina Sachrová (2020): *Umělecký styl ve výuce češtiny pro dospělé jinojazyčné mluvčí.*

Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2020, 196 stran.

ISBN 978-80-261-0960-0

Kateřina Sachrová si dala ve své monografii za cíl prozkoumat a podpořit využití uměleckých textů při jazykové výuce (dospělých) jinojazyčných mluvčích. Literární texty hájí jejich širokým vzdělávacím potenciálem, ať už jsou používány komplexně jako cíl (tj. k seznámení studentů se specifiky uměleckého stylu), či jako prostředek k osvojení určitého jazykového jevu.

Problematiku funkčních stylů a jejich reálného i potenciálního zapojení do výuky autorka představuje od teoretických, vývojově a pojmoslovně pojatých výkladů až po vlastní sondy a šetření. Koncept uměleckého stylu, jemuž je připisována estetická (poetická) funkce, je vysvětlen v souladu s tradicí funkční stylistiky, zvláštní pozornost je pak věnována jeho dosavadnímu začlenění do výuky cizinců. Sachrová vychází z toho, že možnosti funkční stylistiky ve výuce češtiny jako cizího/druhého jazyka jsou stále podceňovány, třebaže obecně v lingvistice i didaktice slohu na českých základních a středních školách je toto pojetí po právu stále dominantní.

Přestože je téma funkčních stylů v čele s uměleckým stylem vyloženo zevrubně, s nadsázkou řečeno „od Jungmanna až po Hoffmannovou“, překvapí místy absence některých „velkých jmen“. Mám na mysli zejména Zdeňka Kožmína, jehož přínos slohovému vyučování je známý a nesporný. Zdařilým usouvztažením funkční stylistiky a výuky čcj/čdj je pak kapitola pojednávající o jednotlivých funkčních stylech ve vztahu k nerodilým mluvčím (třebaže se zde ojediněle vyskytnou drobné nepřesnosti a nejasnosti, které jsou zřejmě důsledkem nevyhnutelné redukce – např. poznámky o „oficiálním a neoficiálním charakteru“ prostědělovacích projevů, o tom, že psané odborné projevy jsou rozpracovány „především v horizontální linii“ či že administrativní texty slouží ke „komunikaci mezi správními orgány společnosti, mezi občanem a správními orgány a mezi institucemi“).

Důvodů, podporujících využívání uměleckých textů ve výuce čj, je podle Sachrové celá řada – např. podpora komunikační metody, vztah k české kultuře a společnosti, resp. vazba na realie, motivace k učení, vazba na tvořivost, hravost, podpora interkulturních kompetencí, představení různých variet češtiny a další. Jedním z nejdůležitějších je i zahraniční (zejména frankofonní) literaturou podepřená skutečnost, že stylistika a gramatika se přirozeně prolínají. Autorka se nevyhýbá ani diskutabilnější oblasti poezie, jíž věnuje samostatnou kapitolu. I zde nachází řadu argumentů „pro“ (např. specifická imaginace, akcentace fonetické stránky jazyka ad.), byt některé z jejích předpokladů jsou spíše přáními, než realitou („I přesto, že báseň je mnohým lidem vzdáleným jevem, je její místo v naší společnosti nepřehlédnutelné.“). Skeptiky zřejmě nepřesvědčí volba ukázek, zahrnující uměle vytvořený učebnicový text, dále báseň málo známého textaře Karla Malíka, ukázkou proletářské tvorby Jiřího Wolкера s názvem „Žně“ či revolučně zaměřený úryvek ze Seiferta.

Jádrem výzkumné části je obsahová analýza 49 publikací (v drtivé většině jde o učebnice), využívaných učiteli českého jazyka pro cizince. Shrnují se zde výsledky kvantitativního výzkumu, tj. zejména procentuální zastoupení uměleckého funkčního stylu v relevantních zdrojích, včetně podílu literárních druhů a jednotlivých žánrových forem. V publikacích je – pro ty, kdo se v učebních materiálech orientují, víceméně nepřekvapivě – zjištěno nedostatečné zastoupení těchto textů, stejně jako nedostatečná stylová, žánrová, ale i autorská různorodost. Pro zajištění požadavků interkulturně-komunikační výuky autorka doporučuje minimálně jednu ukázkou uměleckého stylu pro každou lekci učebnice, resp. práci s uměleckým textem alespoň jednou týdně při dotaci 4 hodiny za týden. Zdůrazňuje nutnost pracovat s uměleckými ukázkami systematicky, na všech jazykových úrovních s preferencí autentických textů před texty umělými či adaptovanými. Je cenné, že se přitom nezapomíná na klíčový faktor osobnosti učitele, což potvrzuje sonda zjišťující zkušenosti, postoje a potřeby pedagogů v dané oblasti. Inspirativní jsou konečně také pracovní listy (po jednom pro úroveň A1-A2, A2-B1 a B2-C1), které nashromážděné poznatky překlápějí do praxe; je však škoda, že tyto ukázky nejsou početnější, aby se v knize doporučované didaktické principy mohly ukázat ve větší šíři a také ve vztahu k většímu množství textů a témat.

Monografie Kateřiny Sachrové je vítaným příspěvkem do diskuze o volbě a využití různých textových typů ve výuce čj/čdj; svou komplexností

a vyhraněností umožňuje učitelům bližší poznání dané problematiky, aby se následně sami mohli rozhodnout jak a do jaké míry umělecký styl integrovat do své vlastní výuky.

Marek Lollok

Mgr. et Mgr. Marek Lollok, Ph.D. (1985) pracuje jako odborný asistent na Katedře českého jazyka a literatury Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně, kde vyučuje zejména stylistiku. Je spoluautorem kolektivních monografií *Čeština v pohybu. Kapitoly ke zkoumání jejího stavu a proměn* a *Čeština v pohybu 2. Teoretické a komunikační aspekty proprií* (2015 a 2020); publikoval též monografii *Kritika v pohybu. Literární kritika a metakritika 90. let 20. století* (2019).

VARIA

The 21st annual Czech and Slovak Studies Workshop took place this year at the University of North Carolina at Chapel Hill on April 29–30. This year’s workshop featured presenters from eight different universities, as well as discussants from four other universities. The workshop spanned two days and included a variety of fascinating presentations, as well as a keynote lecture from historian Pieter M. Judson of the European University Institute.

The workshop began with presentations by Mira Markham (UNC-Chapel Hill) and Kevin Hoeper (UNC-Chapel Hill). Markham, who recently returned from a year of archival research, spoke about Moravian Wallachia during the Czech national movement of the nineteenth century. Hoeper spoke about a chapter from his dissertation about hometown regiments and public military ritual in Habsburg Bohemia. The workshop then held a hybrid event with Zuzana Schreiberová of Multikulturní Centrum Praha about refugees from Ukraine in the Czech Republic. Schreiberová shared important information on the need to help these refugees, while also discussing the current social and political divisions that exist in the Czech Republic. Christopher Campo-Bowen (Virginia Tech) then spoke about his book project on Czech opera. He presented a chapter on how Bedřich Smetana’s *The Bartered Bride* became an important symbol for the Czech nation during the creation of the First Czechoslovak Republic. In the evening, Pieter M. Judson delivered the keynote lecture, “Learning to Forget Empire: Habsburg Central Europe’s Global and Imperial Pasts.” Judson challenged the workshop attendees to stop thinking of “empire” and “nation-state” in binary terms, and instead to look at global networks and linkages. Focusing on the Habsburg Empire, he turned to a discussion of how the successor states have failed to integrate the imperial past into their national narratives. Ultimately, Judson would like for historians of the Habsburg Empire and its successor states to look at the Empire’s influence not just on the European continent, but globally.

The next morning began with presentations by Patrícia Fogelová (Institute of Social Sciences CSPA SAS, Košice), and Tereza Juhászová (Charles University). Both presented important studies and microhistories of post-war Slovakia. Fogelová discussed ethnic and political “cleansing” in Košice, while Juhászová spoke about national coexistence in Medzev.

The next panel featured Tess Megginson (UNC-Chapel Hill), who discussed her project on mapping the Bohemian borderlands after the First World War. Tanya Silverman (University of Michigan) then spoke about surrealist film, focussing on the director Věra Chytilová. The final panel featured a presentation

from Jessie Barton Hronešová (Marie Skłodowska-Curie Global Fellow at UNC-Chapel Hill/ Ca' Foscari University). She discussed her project on narratives of victimhood and hegemony in Central and Eastern Europe.

Other participants included Chad Bryant (UNC-Chapel Hill), Melissa Feinberg (Rutgers University), Cynthia Paces (The College of New Jersey), Hana Pichová (UNC-Chapel Hill), and Jindřich Toman (University of Michigan), all of whom gave valuable feedback to each of the projects presented. A special thank you to the co-organizers of the workshop, Chad Bryant (History, UNC-Chapel Hill), Hana Pichová (German and Slavic Literatures and Languages, UNC-Chapel Hill), Kirill Tolpygo (Slavic and East European Studies Librarian, UNC Libraries), and Tess Megginson (History, UNC-Chapel Hill).

This year's workshop was made possible by generous funding from the Center for European Studies; the Center for Slavic, Eurasian, and East European Studies; the Department of History; the College of Arts and Sciences; the North Carolina Germans Studies series; the Department of Music; the Department of German and Slavic Language and Literatures; the Czechoslovak Studies Association; and the Vice Provost's Office for Global Affairs.

Tess Megginson, University of North Carolina, Chapel Hill

Setkání lektorů z německojazyčných univerzit

Od roku 2010 se každoročně na jedné z německých univerzit koná pracovní setkání lektorů češtiny, zaměstnaných na univerzitách v německy mluvících zemích. Organizace a moderování XI. setkání, které se konalo online ve dnech 29.–30.4.2022, se ujala Radana Dielmann z mnichovské Ludwig-Maximilians-Universität, ústředním tématem byla role překládání v univerzitní výuce češtiny jako cizího jazyka. Téma překladu se nabízelo přinejmenším ze dvou důvodů, pragmatického a didaktického: překládání je nedílnou, a někdy i hlavní součástí (nejen slavistických) studijních programů; a kontrastivní práce s originálem a překladem skýtá různé možnosti aktivizace studentů, zostření reflexe vlastního i cílového jazyka a tréninku jazykových dovedností. Stejně dobře při tom fungují texty od významných zástupců literárního kánonu i třeba nápisy na vídeňských odpadkových koších.

Úvodem Dagmar Žídková-Gunter a Christof Heinz z Lipské univerzity prezentovali tamní překladatelský studijní program s dvojím diplomem (double

degree) *Mezikulturní komunikace čeština – němčina*, vytvořený ve spolupráci s Univerzitou Karlovou v Praze, a některé důležité aspekty práce v překladových cvičeních. Hostem setkání byl Zbyněk Fišer (Masarykova univerzita Brno), který poté uspořádal pro účastníky workshop zaměřený na problémy, vyvstávající při překladu poezie, zejména poezie experimentální, a předvedl, jak intenzivně lze pracovat i s krátkými, takřka nenápadnými básnickými útvary.

Velká část setkání spočívala v prezentacích příkladů dobré praxe několika kolegů a diskusi všech účastníků. Iva Denzer (Freiburg) představila materiál, jež se svými studenty používá při práci nad textem Jiřího Hájíčka *Plachetnice na vinětech*. Kristina Kallert (Řezno) ukázala, jak zhodnocuje své zkušenosti překladatelky krásné literatury ve výuce a pomocí porovnávání různých překladů téhož textu pomáhá studentům zvyšovat vnímavost k jazyku. Příspěvek Galiny Vondráčkové (Mnichov) se soustředil na možnosti, které ve vyučování nabízí povídka *Věštkyň* Karla Čapka, zatímco Lubomír Sůva (Göttingen) se v příspěvku o tom, „co všechno (a jak) překládáme na češtině“, zaměřil na Čapkovu *Dášeňku*. Daniela Pusch (Bochum) prezentovala řadu překladatelských oříšků a tzv. falešných přátel, se kterými se nejčastěji setkává ve své výuce. Kateřina Šichová (Řezno) se ve svém výstupu věnovala „drobnostem“ jako citoslovce a jména a předložila několik tipů na výukové aktivity.

Během setkání byla také příležitost porovnat organizaci a koncepce překladových kursů na jednotlivých pracovištích a předat si aktuální informace o situaci slavistických a bohemistických studií v Německu a Rakousku. Setkání bylo živé a plodné jako vždy a opět se ukázalo, jak je existence pracovní skupiny českých lektorů v německy mluvících zemích výhodná pro výměnu zkušeností a pro posílení pozice zahraniční bohemistiky.

Ctirad Sedlák, Institut für Slavistik, Universität Leipzig / Dům zahraniční spolupráce, Praha

VI. Congress of Czech Literary Studies in the World /

VI. Kongres světové literárněvědné bohemistiky

The 6th Congress of World Czech Literary Studies took place in Prague June 27–July 1. Originally planned for 2020, it was postponed twice due to the pandemic. Organized by the Institute of Czech Literature of the Czech Academy of Sciences, it welcomed 160 participants from eighteen countries in the ornate neo-classical building of the Czech Academy of Sciences on Národní Street.

The Congress set out to discuss the position of the field of Czech literary studies in an era characterized, on the one hand, “by the richness of theoretical frameworks and methodologies,” but also by the fact that “the field has been vanishing in some countries and regions of the world,” on the other. Two plenary sessions discussed the field’s recent transformations. Alfrun Kliems and Václav Petrbock considered the growing scope of what can be considered Czech literature. Kliems, writing from the perspective of a scholar based at Humboldt University in Berlin, considered texts written by Czech writers who later in life switched to German, but also considered the relevance for Czech literature of categories of transnational and transmigrational literature, and multilingualism in literary texts. In the second plenary session, Petrbock outlined how Czech *bohemistika* has been slowly overcoming linguistic nationalism to come to terms with literature written in the Czech lands in German, including the institutional anchoring of Germanoslavica in the Institute of Czech Literature since 2017. Anna Gnot introduced the *Konsorcium literárněvědné bohemistiky*, an online platform that seeks to map institutions where Czech literature is taught around the world.

The question of the slow demise of “national philology” stimulated lively discussion throughout the Congress. Alessandro Catalano, from the University of Padua, sketched out how Czech studies in Italy have been reacting to the global diminishing of the field by attempting to “hybridize” the discipline. Outside of the Czech Republic, Czech literature studies cannot afford to focus on narrowly defined topics, but instead must seek connections to broader frameworks and focus on events of European significance.

Intriguing panels during each day of the Congress proceeded along several “thematic axes,” including “Czech literature in the Czech Republic and abroad,” “multiplicity of methodologies,” and “Borders of scholarly *bohemistic*.” The panels were complemented by events that facilitated encounters between scholars, Czech institutions, and the wider public. World *bohemists* had an opportunity to meet with the representatives of the Ministry of Education, learn about the titles published in *Česká knižnice*, participate in a discussion at the Czech Senate, and listen to translators and scholars, who, hosted by the Václav Havel Library, discussed Czech literature in areas beyond Europe and the US, including Vietnam, China, and Japan.

Bohemistika in the Czech Republic and Czech Studies around the world continue to have their own sets of distinct traditions, challenges, and even understanding of what constitutes the Czech literary canon. It was evident at the

Congress that international *bohemists* can rely on Czech scholarship and resources, while those working in the Czech Republic can be inspired by their colleagues abroad. This inspiration goes beyond the reception of methodological and theoretical approaches to literary studies. Scholars abroad write for different audiences and different contexts; their scholarship offers impulses that can reinvigorate the field.

The Congress was inaugurated and concluded with sumptuous receptions at Prague's Municipal Hall, and at the Institute of Czech Literature. The receptions provided ample opportunities for forging contacts among the participants.

Veronika Tuckerová, Harvard University

Conference ČesKo on Czech and Other Languages, Prague August 8–12

In August 2022, the Departments of Czech Studies, the Czech National Corpus, and Czech Language and Communication Theory at the Faculty of Arts of Charles University in Prague organized a five-day international conference on “Czech and Other Languages” with participants from the Czech Republic and abroad, including Poland, Slovakia, Italy, Austria, Germany and Egypt. The contributions of the participants covered a wide range of topics, from contrastive linguistic studies to foreign language didactics, especially issues of cross-linguistic influence between the learners' L1 or other previously acquired languages and Czech as the target language, administrative and linguistic aspects of migrant integration, Czech minority languages abroad, and issues of translation studies. The conference was funded by the EU program KREAS and by the Czech Ministry of Education.

For more information, see: <https://cesko.ff.cuni.cz/>.

Christof Heinz, Leipzig university

On September 5–10, 2022, the **II Greifswald Bohemicum** took place in collaboration between the University of Greifswald (DE), the Masaryk University Brno (CZ) and the Alfried Krupp Wissenschaftskolleg in Greifswald, an international summer school of Czech literature, language, and culture. Titled “*Translations. Czech Children's and Youth Literature in Multimedia Perspective*” this year's fo-

cus was on the linguistic and intermedial translation of children's and youth literature (German-Czech and vice versa). The program included workshops, readings, evening lectures, and film screenings. The target group of the *Bohemicum* primarily included students and doctoral candidates, but post-docs and research assistants from the fields of Bohemian Studies, German Studies and Translation Studies were also welcome. The audience enjoyed lecturers by Dr. Raija Hauck (Saarbrücken /DE), doc. PhDr. Zbyněk Fišer (Brno/CZ), Ph.D., Doz. Mgr. Radek Malý, Ph.D. (Olomouc/CZ) prof. dr. h.c. Michael Düring (Kiel/DE), Marek Toman (Praha/CZ), Jan Balej (Praha/CZ), and Matěj Forejt (Praha/CZ).

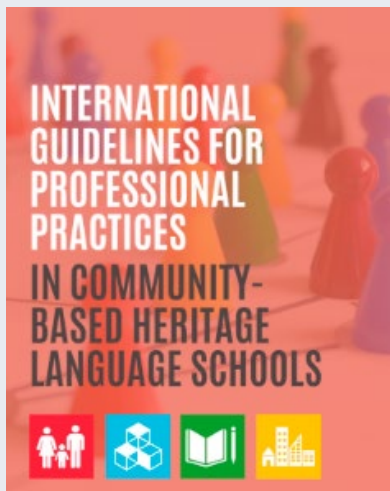
Ivana Terš Čechová, University of Greifswald

International Guidelines for Professional Practices in Community-Based Heritage Language Schools

In November 2021, a group of leaders of community-based heritage language (CBHL) schools in five countries – Canada, Iceland, Ireland, the Netherlands, and the United States – gathered to develop a set of guidelines for professionalism in these schools. The goal of the *International guidelines for professional practices in CBHL schools* is to ensure that community-based schools in all of these countries and worldwide are visible, vital, and excellent.

Ten representatives of five heritage language organizations, Coalition of Community-Based Heritage Language Schools (*United States*), Heritage Language Education Network (*the Netherlands*), International and Heritage Language Association (IHLA) (*Alberta, Canada*), Mother Tongues (*Ireland*), and Móðurmál – the Association on Bilingualism (*Reykjavík, Iceland*), met over the course of one year to work collaboratively on formulating common ideas about CBHL schools. As representatives of these collaborating organizations, which are located across the globe, we are aware that individual schools and their contexts are highly diverse. We wondered at first if there was anything we have in common that we can build on. We found that we share and promote similar values: the power and promise of personal and community identity, plurilingualism, multiculturalism, democracy, equity, global citizenship, and cooperation.

We all seek to create and promote a society in which bilingualism/multilingualism is the norm. We encourage CBHL schools and programs across the



world to have in place appropriate and effective instructional approaches and materials and a strong teacher and administrator team, review the strengths and weaknesses of the program regularly, and make plans for improvement.

The following questions led our work:

- What universal principles and good practices will not only help guide CBHL schools, but will also help promote trust in CBHL schools among the educational establishment and the public?
- How can we become united, across the globe, through common professional practices that lead to successful and respected educational programs?

Goal and the Purposes of the Guidelines

The goal of the guidelines is to define universal principles and excellent practices of professionalism, based on what these schools, located around the world, have in common. Although the CBHL schools often operate independently, and their size, characteristics, and organizational structure vary considerably, we hope that the guidelines will not only help guide these schools, they will also help raise the status and bring recognition to CBHL schools in the eyes of the educational establishment (public and private schools and universities), the academic community, language teaching organizations, commercial entities, local and national authorities, parents, and the general public. We hope that our collaboration will send a message to the global community that CBHL schools

provide a crucial service to plurilingual children, their families, their language communities, and society as a whole.

These guidelines are not meant to serve as a comprehensive quality assessment framework, for instance to be used for school inspections, nor are they specific to the regulations of a particular country. Rather, they have been designed to inspire leaders, staff, and parents in CBHL schools and to be applicable across geographical and cultural contexts. The guidelines will help us develop common understandings and work together to address the challenges that we are all facing.

Content and Uses of the Guidelines

The guidelines are divided into four sections: (1) Core Values: Principles of Professionalism, (2) Organization: Governance & Leadership, (3) Educational Program: Teachers & Instruction, and (4) Community Outreach. Each of the four sections gives numerous examples of good practices. At the end of the document, there is a list of definitions of terms used in the main text and a list of additional resources for CBHL schools.

The guidelines can be used as an inspiration, a guide, and reference for new CBHL schools getting started or as a pathway for improving existing schools. They can serve as a checklist for excellent CBHL schools to demonstrate to their community that they have mastered most, if not all, of the internationally established guidelines. Umbrella organizations can recommend that their member CBHL schools follow the guidelines. CBHL schools can evaluate their own practices by comparing them with these universal practices. CBHL schools can use the guidelines as a starting point to create an official code of conduct for their personnel and to demonstrate the school's professionalism to students' parents, politicians, community partners, and other stakeholders, such as public schools. The guidelines can also help build collaboration and understanding among CBHL schools and HL coalitions and umbrella organizations and present their collaboration, professional practice, and shared vision to stakeholders internationally.

In short, there are various potential users of the guidelines: heritage language school organizations and coalitions; heritage language school teachers and administrators (managers, principals, coordinators); parents of students in heritage language schools; public, private, and charter schools; universities; and other language-focused organizations.

Gathering Feedback: How People Are Using the Guidelines

As part of the ongoing work to improve the guidelines, the U.S. Coalition of Community-Based Heritage Language Schools launched a survey asking stakeholders to provide feedback about their use of the document. The next steps include examining and analyzing the user feedback in different schools, organizations, and countries and further improving the guidelines.

We asked five questions: the respondents' background information; how useful they find the four sections of the guidelines; how they have used or are using the guidelines in their school, organization, or country; if they were already using other guidelines in their organization and how they differed; and finally, the respondents are asked to make suggestions or comments for future updates and revisions.

So far, we have received feedback from a handful of schools. They are located not only in the United States but also in Australia and Japan. The languages taught in these schools are Brazilian Portuguese, Czech, Japanese, and Slovak. The respondents have different roles in their schools, such as teacher, administrator, and parent.

The respondents indicated that the guidelines are useful in all of the four areas of focus, listed above, which is encouraging! They also indicated that the guidelines can help teachers, administrators, and parents externalize and explicitly conceptualize the goals, missions, expectations, and overall quality of heritage language education. The respondents reported that the guidelines will be used within as well as outside the HL community, to explain CBHL schools' roles in and contributions to language education and beyond.

Suggestions and Comments

One respondent suggested that we translate the guidelines into other languages, so that those who do not speak English have access to them. We welcome those in HL schools to translate the guidelines to their languages and share them with other schools, as well as with the U.S. Coalition. Another respondent suggested that we include a sub-item that is specific to each heritage language educational setting or a specific country.

We hope that the guidelines will be adapted according to different contexts and also highlight the importance of shared core professional practices. We hope that they will also result in excellence and sustainability of CBHL schools and increased collaboration among them.

You can download the guidelines on the website of the Coalition of Community-Based Heritage Language Schools (<https://www.heritagelanguageschools.org/coalition/article/249073>) and use them in your schools or programs. Please let us know how you used them and give us feedback on how we might further improve them. Thank you!

Joy Kreeft Peyton, Coalition of Community-Based Heritage Language Schools

Masako Douglas, Coalition of Community-Based Heritage Language Schools

Renata Emilsson Peskova, Móðurmál – the Association on Bilingualism

Gisi Canizzaro, Heritage Language Education Network

Marta McCabe, Coalition of Community-Based Heritage Language Schools

Neil Bermel

Received some interesting publicity from a University press release about the Czech presidency of the EU and how Sheffield is one of the few places that still teaches Czech in the UK. The Yorkshire Post ran an opinion piece and a feature story, and Radio Prague did a feature about us.

E. Wayles Brown

Publication: the Introduction in the book Elena Boudovskaia, ed., *Approaches to Rusyn 2017* (Sapporo: Slavic-Eurasian Research Center, Hokkaido University, 2021 [2022]), p. i-iv. Besides his introduction, the book contains eight articles by scholars working on Rusyn as it is found in Slovakia, in Poland (= Lemko), and in Ukraine. It is freely available in .pdf format (by writing to ewb2@cornell.edu).

David Cooper

Recently accepted a 5-year appointment as Head of the Department of Slavic Languages and Literatures, University of Illinois, Urbana-Champaign. The department will host the annual Czech and Slovak Studies Workshop this spring.

Eva Eckert

Published three articles in 2022: "Social responsibility of mining companies at the time of COVID-19: Dear Shareholders!" *Sustainability* 14/1, 350; <https://doi.org/10.3390/su14010350>. "Codeswitching" and "Language Accommodation and Adaptation" in *Encyclopedia of Slavic Languages and Linguistics*, Brill.

Masako Fidler

Will co-publish an article with Václav Cvrček entitled "No Keyword is an Island: In search of covert associations," *Corpora* 17 (2).

Received support from the General Consulate of the Czech Republic to invite two speakers to organize a lecture panel in 2021 "Identity Threat and Cyber Security: Czech Language and Identity in the Globalizing World," lectures by Lida Cope, U. of East Carolina, Václav Cvrček, Charles University; discussant Holly Case (Brown Department of History) and Ivan Arreguin-Toft (Watson Institute), held at the Watson Institute for International and Public Affairs, October 27, 2021. (link to the video)

Was selected to present her collaborative project with Václav Cvrček at the Political Concepts Conference at Brown U in Feb 26, 2022, entitled “Impoverished morphemes.”

Christopher Harwood

Returned in July 2022—after a one-year hiatus—to the Co-Deputy Directorship of the East Central European Center at Columbia University’s Harriman Institute.

David Short

Published a translation of Vladislav Vančura, *Ploughshares into Swords*, that appeared in 2021 (Prague: Karolinum). Since then the following appeared this summer: Gabriela Končítíková, *Inspiration the Bata Way* (Zlín: Nadace Tomáše Bati, 2022) (from Czech: *Inspirace Bata*), and this coming 15 Sept. will see the appearance of Róbert Gál, *Tractatus* (London, Schism Press, 2022) (from Slovak: *Traktát*). On 1 November his translation of Balla, *Dead* (London: Jantar Publishing, 2022) (from Slovak: *Je mŕtvy*) is due out. The same period has seen the appearance of smaller pieces in journals, most notably by Jan Němec and Dominik Dán. Probably four further book titles should appear in the course of 2023.

Veronika Tuckerová

Was recently promoted to Senior Preceptor at Harvard University. Harvard’s 8-weeks long Summer Abroad Program in Prague resumed after two years’ hiatus, and Veronika returned to her role of the Program Director.

Hana Waisserová

Published the article “What Is (Not) Buried with Anton Pučelík? Revisiting Willa Cather’s Prophecy of the Tenacity of Czech American Culture in the Bohemian Alps, Nebraska.” *Great Plains Quarterly*, vol. 42 no. 1, 2022, p. 91–126. *Project MUSE* muse.jhu.edu/article/864540. She has been promoted to Associate Professor of Practice of Czech Studies and was awarded College Engagement Award by CAS University of Nebraska-Lincoln.

