

**UMĚLECKÝ STYL
VE VÝUCE ČEŠTINY PRO
DOSPĚLÉ JINOJAZYČNÉ MLUVČÍ**



Západočeská univerzita v Plzni
Ústav jazykové přípravy

**UMĚLECKÝ STYL
VE VÝUCE ČEŠTINY PRO
DOSPĚLÉ JINOJAZYČNÉ MLUVČÍ**

THE POETIC STYLE
IN CZECH AS A FOREIGN LANGUAGE
EDUCATION FOR ADULT LEARNERS

Kateřina Sachrová

Plzeň 2020



**ÚSTAV JAZYKOVÉ PŘÍPRAVY
ZÁPADOČESKÉ UNIVERZITY
V PLZNI**

Umělecký styl ve výuce češtiny pro dospělé jinojazyčné mluvčí

Kateřina Sachrová

Vydání publikace bylo schváleno Vědeckou redakcí
Západočeské univerzity v Plzni.

Recenzenti:

doc. PhDr. Vladimír Novotný, Ph.D.

doc. PaedDr. Jaromíra Šindelářová, CSc.

ISBN 978-80-261-XXXX-X

© Západočeská univerzita v Plzni, 2020

Mgr. Kateřina Sachrová, Ph.D., 2020

OBSAH

Úvod	1
------------	---

TEORETICKÁ ČÁST

1 Stylistika jako prostředník mezi literaturou a jazykem	6
---	----------

1.1 Role funkční stylistiky ve výuce češtiny jako cizího jazyka	6
1.1.1 Vývoj a pojetí funkční stylistiky	7
1.1.2 Vymezení pojmů	11
1.1.3 Specifika výuky českého jazyka pro nerodilé mluvčí (ve vztahu k funkční stylistice)	13
1.1.4 Funkční styly a jejich význam pro jinojazyčné mluvčí	17
1.1.4.1 Funkční styl prostědělovací	17
1.1.4.2 Funkční styl odborný	19
1.1.4.3 Funkční styl administrativní	21
1.1.4.4 Funkční styl publicistický	23
1.1.4.5 Funkční styl umělecký	24
1.1.5 Didakticko-metodické aspekty práce s funkčními styly v hodinách češtiny pro cizince	25
1.2 Vývoj a trendy pojetí uměleckého stylu v jazykové výuce	30
1.2.1 Vývoj pojetí uměleckého stylu v české stylistice	31
1.2.2 Vývoj pojetí uměleckého stylu ve výuce cizích jazyků	34
1.3 Styl umělecké literatury a jeho význam pro výuku češtiny jako cizího jazyka	44
1.4 Shrnutí	50

2 Poezie jako problémová složka uměleckého funkčního stylu ve výuce češtiny jako cizího jazyka	54
---	-----------

2.1 Role a význam poezie v komunikačně zaměřené výuce cizímu jazyku	55
2.2 Práce s poezií a kritéria výběru vhodných textů	60
2.3 Využití poezie k práci s vybranými morfologickými jevy	65

2.3.1 Vybrané morfologické problémy ve výuce nerodilých mluvčích češtiny	66
2.3.2 Příklady využití poezie k práci s verby a substantivy	68
2.4 Shrnutí	75
3 Učebnice češtiny pro cizince a styl učebnicového textu	77
3.1 Učebnice a vzdělávání dospělých	78
3.2 Funkce učebnic ve výuce češtiny jako cizího jazyka	80
3.3 Význam textu v učebnici	82
3.4 Zastoupení jednotlivých funkčních stylů v učebnicích	85
3.4.1 Český krok za krokem 2	87
3.4.2 Communicative Czech (Intermediate Czech)	89
3.4.3 Basic Czech II	91
3.4.4 Čeština pro cizince úroveň B1	92
3.4.5 Adam a Eva v Českém ráji	93
3.5 Problematika autentičnosti textu	95
3.6 Shrnutí	100

VÝZKUMNÁ ČÁST

4 Metodologie výzkumu	104
4.1 Formulace výzkumného problému	105
4.2 Cíle výzkumu	105
4.3 Výzkumné otázky	106
4.4 Výzkumné proměnné	106
4.5 Výzkumný vzorek	107
4.6 Struktura učebnic a typy textů	111
5 Výsledky výzkumu	114
5.1 Interpretace výstupů obsahové analýzy	114
5.1.1 Využití textů uměleckého funkčního stylu v jednotlivých úrovních	114
5.1.2 Zastoupení literárních druhů a některých žánrových forem v analyzovaných učebnicích	116

5.1.3	Zastoupení prozaických žánrů v analyzovaných učebnicích	117
5.1.4	Zastoupení autentických, adaptovaných a uměle vytvořených textů	119
5.1.5	Typologie úkolů k ukázkám uměleckého funkčního stylu	120
5.1.6	Starší vs. novější učebnice	123
5.1.7	Počty ukázek uměleckého funkčního stylu v učebnicích	127
5.1.8	Postavení uměleckého funkčního stylu mezi ostatními funkčními styly	128
5.1.9	Představitelé české literatury (kultury) v učebnicích češtiny pro cizince	129
5.2	Shrnutí výsledků obsahové analýzy	131
5.3	Interpretace dat dotazníkového šetření	134
5.3.1	Příprava dotazníkového šetření	134
5.3.2	Výsledky dotazníkového šetření	136
5.4	Shrnutí výsledků dotazníkového šetření	142
6	Přehled hlavních zjištění a jejich vyhodnocení	144
6.1	Porovnání výsledků dotazníkového šetření s výsledky analýzy učebnic	144
6.2	Zhodnocení současného stavu ve vztahu k teorii	146
7	Diskuse	150
7.1	Faktory ovlivňující výsledky uskutečněného výzkumu	150
7.2	Doporučení a implikace pro vyučovací praxi	152
7.2.1	Doporučení optimálního počtu ukázek uměleckého funkčního stylu	153
7.2.2	Další obecná doporučení	156
Závěr	159
Summary	161
Bibliografie	163
Seznam tabulek a obrázků	174
Seznam příloh	176

PŘÍLOHY

Příloha 1

Pracovní list pro úroveň A1–A2 178

Příloha 2

Pracovní list pro úroveň A2–B1 182

Příloha 3

Pracovní list pro úroveň B2–C1 187

Příloha 4

Dotazník k využití uměleckého funkčního stylu ve výuce
češtiny jako cizího jazyka 193

ÚVOD

Využití uměleckého funkčního stylu je významnou součástí výuky českého jazyka, ať už jde o výuku češtiny jako jazyka mateřského, či o výuku češtiny jako cizího, popř. druhého jazyka v českých a zahraničních institucích. Umělecký styl, potažmo umělecký text je především důležitým prostředkem schopným vypovídat o kultuře na pozadí daného jazyka. A je to právě sociokulturní složka, která je v současnosti v souvislosti s výukou cizích jazyků ve středu pozornosti. V době, kdy dochází ke změnám technických podmínek výuky a ke změnám podmínek mezilidské komunikace, kdy jsou studenti zvyklí vnímat nepřeborné množství podnětů a reagovat na ně (vliv internetu, multimediálních prostředků apod.), hledají vyučující, didaktici, metodici a autoři učebních materiálů nové způsoby, jak studenty motivovat a usnadnit jim akvizici českého jazyka. Domníváme se, že i estetická funkce textů může být tím správným motivačním faktorem, neboť estetický prožitek vhodně doplňuje proces učení a efektivně aktivizuje každého studenta.

V následující studii jsme se zaměřili na to, co všechno může v současné době vedle své estetické funkce umělecký styl ve výuce nabídnout. Umělecký text disponuje bezesporu velkým potenciálem využitelným při výuce cizího jazyka. I přesto, že se autoři moderních učebnic snaží s uměleckým textem pracovat (ať už je pojatý jako cíl jazykové výuky, tj. vést ke schopnosti stylového rozlišování v percepci či produkci textu, či jako prostředek: texty určené k nácvičku gramatiky apod.), často ustupuje do pozadí před „prakticky využitelnými“ styly a jim odpovídajícími slohovými útvary.¹

¹ Jako příklad „prakticky využitelného“ funkčního stylu můžeme uvést prostědělovací styl, jehož ukázky nalezneme v každém učebním materiálu, nejčastěji v podobě dialogů (formálních i neformálních). Dále např. studenti, kteří se připravují na

V souvislosti se směry a trendy ve výuce cizích jazyků hovoříme v podstatě již od 70. let především o éře komunikační metody. Nicméně mezi odborníky (popř. kritiky této metody) je zmiňována nastupující éra označená jako „post-metodová“ (a s ní související „post-komunikační“ přístup). Podle našeho názoru by se práce s uměleckým textem v jazykové výuce měla stát součástí této nové koncepce. Ta je postavena mj. na takových principech, jakými jsou porozumění místním lingvistickým, sociokulturním a politickým zvláštostem a umožnění učitelům rozvíjet své vlastní metody a teorie, včetně monitorování jejich efektivity (Kumaravadivelu 2001, s. 537–560).

V našem výzkumu jsme se rozhodli zmapovat situaci týkající se využití uměleckého funkčního stylu ve výuce češtiny pro jinojazyčné mluvčí a porovnat výsledky vyplývající z analýzy současných učebních materiálů s výše zmíněnými požadavky (post)komunikačně a interkulturně zaměřené výuky a s požadavky Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (dále jen SERR). Teoretický základ našeho šetření tvořily z velké části studie vypracované na základě zkušeností zahraničních didaktiků cizích jazyků, dále pak české i zahraniční výzkumy zaměřené na roli uměleckých textů v procesech jazykové výuky. V neposlední řadě jsme čerpali z teorií vztahujících se k funkcím a k významům učebnic, učebnicových textů a ostatních učebních materiálů. Stanovili jsme si za úkol odůvodnit důležitost využívání uměleckého funkčního stylu, a napomoci tak ke zefektivňování výuky českého jazyka pro dospělé cizince.

zkoušku k získání českého občanství, se seznamují v hojnější míře s administrativním stylem – zajímají je náležitosti formální korespondence, profesního životopisu apod. Využitelnost odborných a publicistických textů (vztahujících se přímo k oborovému zaměření studentů češtiny, jinojazyčných zaměstnanců českých firem apod.) není třeba podrobněji popisovat.

Využití uměleckého funkčního stylu ve výuce českého jazyka pro nerodilé mluvčí je dosud komplexně nezpracované téma, jež zasluhuje patřičnou pozornost. Problematika práce s uměleckým textem ve výuce cizích jazyků je zpracována v zahraničí – v našem prostředí otázky spojené s uměleckým funkčním stylem ustupují do pozadí před praktičtější využitelnými tématy, jako je výuka odborně zaměřeného jazyka v rámci profesní přípravy cizinců či seznamování s administrativním stylem v rámci přípravy žadatelů o české občanství na život v ČR. Přesto se domníváme, že výuka českého jazyka zahrnující práci s uměleckým textem by měla být předmětem odborných diskusí a dalšího bádání zaměřeného např. na analýzu učebnic češtiny pro cizince či jazykových učebnic pro dospělé uživatele.



TEORETICKÁ ČÁST

1 STYLISTIKA JAKO PROSTŘEDNÍK MEZI LITERATUROU A JAZYKEM

1.1 Role funkční stylistiky ve výuce češtiny jako cizího jazyka

Stylistika češtiny jako mateřského jazyka je v odborné literatuře podrobně popsána disciplína (srov. Čechová – Krčmová – Miňáňová 2008, Chloupek a kol. 1990 a další), jež mezi ostatními lingvistickými disciplínami zaujímá významné postavení. V této studii nás však bude zajímat, jaké je postavení stylistiky češtiny jako jazyka cizího.² Nestojí kupříkladu funkčněstylová diferenciace spíše na okraji jazykového vyučování (především v případě nižších úrovní) i přesto, že by jí měla být též věnována náležitá pozornost?³ Stylistika se vztahuje jak k jazykovému systému, tak ke komunikační situaci a k jejímu výsledku – k textu. Oba vztahy tak spojují s jazykovou kulturou, již zajímají, kromě slohové vytříbenosti i adekvátnost vyjadřování apod. Pro uživatele jazyka je tedy důležité, aby se dobře orientoval ve všech těchto rovinách:

² Ačkoliv se téma této práce týká z velké části i výuky češtiny jako druhého jazyka, zaměřena je primárně na češtinu jako jazyk cizí.

³ Součástí předvýzkumného šetření (Sachrová 2016, s. 283–298), jehož cílem bylo popsat zastoupení funkčních stylů v učebnicích češtiny pro jinojazyčné mluvčí, byl dotazník, ve kterém se respondenti vyjadřovali k míře využívání různých funkčních stylů ve výuce, k jejich zahrnutí do nižších úrovní apod. Jak z analýzy učebních materiálů (viz kap. 3.4), tak z výsledků dotazníkového šetření mimo jiné vyplynulo, že seznamování a práce s funkčními styly nebývá záměrem autorů učebnic (zejména v případě nižších úrovní) a často není ani součástí jednotlivých lekcí češtiny jako cizího jazyka. Vyučující, kteří měli možnost vyjádřit se k tomuto tématu, uvádějí jako nejčastější důvod menší pozornosti věnované funkční stylistice nedostatek času v hodinách, kde prioritou bývá naučit cizince gramatické jevy a všeobecné lexikum potřebné k získání požadované komunikační kompetence. Kupříkladu texty uměleckého stylu jsou využívány zejména k motivaci a oživení hodin, nikoliv k osvojení jazykových dovedností (viz výsledky výzkumného šetření kap. 4).

aby chápal záměr, který sleduje autor textu, účel, kterému slouží projev, cíl, který se projevem sleduje, aby získal povědomí o stylově rozlišených variantních prostředcích jazyka, uměl je správně použít a následně uspěl v konkrétních komunikačních situacích.

Nerodilý mluvčí se setkává s množstvím nejrůznějších komunikátů, a to nejen ve sféře prostě-sdělovací, ale též ve sféře médií či v prostředí administrativního a odborného jazyka. V neposlední řadě jsou součástí komunikace cizince v naší zemi i rozmanité texty umělecké. Je proto namístě zaměřit se také na důležitost funkční stylistiky ve výuce cizího jazyka, v našem případě češtiny.

V první kapitole se nejprve zaměříme na roli funkční stylistiky ve výuce češtiny jako cizího jazyka a především z hlediska komunikačních potřeb nerodilých mluvčích češtiny nabídneme konkrétní strategie v přístupu k výuce. Zajímat nás bude vývoj a pojetí funkční stylistiky v průběhu 20. století a dále jednotlivé přístupy ke klasifikaci funkčních stylů. Z pohledu lingvodidaktiky vysvětlíme důležitost zahrnutí funkčních stylů do hodin českého jazyka pro dospělé cizince, a to v kurzech probíhajících ve skupinách studentů-nebohemistů, tj. těch, kteří nestudují český jazyk jako hlavní obor. Ve druhé části této kapitoly popíšeme vývoj a současné postavení uměleckého stylu ve výuce cizích jazyků. Na závěr vysvětlíme význam umělecké literatury pro výuku češtiny jako cizího jazyka.

1.1.1 Vývoj a pojetí funkční stylistiky

Funkční stylistika prošla během posledního století vývojem, jehož důležité momenty si nyní připomeneme, abychom pochopili pojetí této disciplíny v současné době.

Pohlédneme-li do historie, pro vývoj funkční stylistiky bylo nejprve významné **pojetí Pražské školy** (např. Havránek 1932), jež

rozdlišovala *externí* a *interní jazykové funkce*. Právě pod pojem externí jazykové funkce (tj. funkce jazyka nebo řeči) spadal soubor jazykových prostředků nazývaných *funkční styly*. Externími jazykovými funkcemi rozumíme kupříkladu funkci jazyka spisovného, funkci jazykového projevu či estetickou funkci, kterou se budeme zabývat v rámci charakteristiky uměleckého funkčního stylu. Za interní jazykové funkce byly v pracích klasického období Pražské školy označovány funkce jazykových jednotek, prostředků vytvářejících jazykový systém „zevnitř“, budující vnitřní strukturu jazyka, jako např. pádová funkce, kontextová funkce apod. Představitelé Pražské školy zpočátku rozlišovali dvě základní funkce, a to komunikativní a estetickou (básnickou).

Později se začalo hovořit o dalších funkcích: expresivní, apelativní, metajazykové, fatické a kontaktové. Mluvílo se též o mentální či reprezentativní funkci jazyka. Ne všechny tyto funkce ale byly takové povahy, aby se na jejich základě mohl vytvořit specifický funkční styl. Postupem doby byl vyčleněn styl *novinářský* či *publicistický* uvnitř stylu *odborného* a dále také styl *hovorový* či *prostě sdělný*. Stylistika musela zohlednit rozdíly mezi vyjadřováním neodborným a odborným.

O významnou funkční klasifikaci se zasloužil **B. Havránek** (1932), jenž rozlišoval funkci *sdělovací* (komunikativní, prakticky a teoreticky odbornou) na jedné straně a funkci *estetickou* na straně druhé, přičemž těmto funkcím přiřadil funkční jazyky (hovorový, vědecký, básnický apod.). Oproti tomu **J. Mukařovský** (1932) se ve své *koncepti estetické funkce* pokusil o vymezení postavení estetické funkce nad funkcemi ostatními a funkce rozčleňoval na funkce *bezprostřední* a *znakové*. Tradiční systém funkcí a funkčních stylů vychází právě z podstaty funkční klasifikace B. Havránka a J. Mukařovského. S rozvojem a hierarchizací funkcí jazyka ve společnosti a díky posunu kritérií hodnocení sice došlo

ke změnám v počtu a charakteristice stylů, avšak základní přístup k řešení celé problematiky se nezměnil.⁴

Klasifikace funkčních stylů nebyla a není chápána jednoznačně. Významným přínosem a posunem v pojetí funkční stylistiky byly až práce **K. Hausenblase** (1996), který rozlišoval styly na *simplesní* (např. styl mluvených/psaných projevů, styl připravených/nepřipravených projevů atd.) a *komplexní* (učební styl). Zavedení těchto pojmů bylo motivováno snahou umožnit výklad složitých stylových jevů na jednotném základě. K. Hausenblas při výkladu funkčních stylů vycházel z funkce *zpravovací* (nunciativní), *působící*, *ovlivňovací* (konativní) a *estetické*. Dále pracoval s dalšími podtypy, jako funkce *direktivní* (řídící), funkce *získávací* (agitační), funkce *propagační*, funkce *výkladová*, *reflexivní* aj. K. Hausenblas byl přesvědčen, že pokud ve stylistice vycházíme z rozlišení výstavby promluv, obvyklé třídění funkčních stylů nevystačí, a to proto, „že nepřihlíží ke všem hlavním funkcím promluv ve společenském dorozumívacím styku.“ (Hausenblas 1996, s. 97).

Současná stylistika (Čechová – Krčmová – Minářová 2008) se snaží s problematickou situací třídění stylů vyrovnat tak, že se jejich výklad opírá jednak o výchozí funkci jazykového projevu, jednak zohledňuje činitele vnitřní jazykové povahy (obraznost, pojmovost, direktivnost). Někteří autoři se proto uchylují spíše k pojmu *diskurz* ve snaze zohlednit mnohost a složitost kontextových podmínek, v nichž jazykové projevy fungují (srov. např. Schneiderová 2013 in Hoffmannová a kol. 2016, s. 255.). Hovoříme tedy např. o odborném, publicistickém, uměleckém diskurzu a dále pak o tzv. subdiskurzech, jako je subdiskurz fejetonistický, feministický, polemický, literární apod.

⁴ Mezi další významné osobnosti zabývající se funkčněstylistickou teorií patřili např. V. Mathesius (1942), J. V. Bečka (1948) či R. Jakobson (1995). Ve druhé pol. 20. stol. se o rozvoj stylistiky zasloužili např. F. Daneš a kol. (1957), M. Jelínek (1957) nebo A. Jedlička a kol. (1970).

Nejnovější poznatky z funkční stylistiky jsou shrnuty v monografii **Stylistika mluvené a psané češtiny** J. Hoffmannové a kol. (2016), jejíž koncepce představuje důraz na poznání podob současné verbální komunikace. Ačkoliv její autoři navazují na tradiční pojetí stylu, jejich základním cílem je popis stylu textů spjatých tím, že se uplatňují v určité *komunikační sféře*⁵. Zároveň je ve výkladech přihlíženo k různým vlivům a projevům mluvenosti a psanosti (Hoffmannová a kol. 2016, s. 12).

S. Schneiderová (Beneš – Schneiderová – Uličný 2013, s. 167) ve svém zamyšlení nad dalším vývojem funkční stylistiky poukazuje na potřebu „narušovat klasický lineární výčet funkčních stylů (prostě sdělovací, odborný, umělecký, publicistický) a nahrazovat jej popisem jednotlivých komunikačních oblastí ve vzájemných souvislostech a vydělujících se odlišnostech“. J. Chloupek nepokládá za nutné rozmnožovat počet základních funkčních stylů, ale je podle něho třeba pamatovat na „celistvost jazykové komunikace ve společnosti a vzájemné ovlivňování stylů, vznik přechodných stylových oblastí a uplatnění dalších objektivních slohotvorných činitelů, které vede ke sblížování stavby textů s různou funkcí.“ (Chloupek a kol. 1990, s. 43). Souhlasíme s názorem, že **počet funkčních stylů v jazyce je přímo úměrný všem funkcím, které jazyk v procesu jazykové komunikace plní**. Dynamičnost funkční stylové diferenciaci je způsobena neustálými změnami jazyka a společnosti, která tento jazyk užívá. „Funkce jazyka jako kódu se mohou s vývojem společnosti dále rozvíjet a měnit, jako se mění i komunikační situace. Funkční stylová diferenciaci je proto v trvalém pohybu, tak jako je v pohybu jazyk a společnost, která jej využívá.“ (Čechová – Krčmová – Minářová 2008, s. 103).⁶

⁵ P. Mareš definuje *komunikační sféru* jako soubor (typů) komunikačních situací a textů, jež jsou příznačné pro určitou sociální sféru. (Hoffmannová a kol. 2016, s. 15).

⁶ Obecněji charakterizuje další vývoj stylistiky M. Čechová: „Vývoj stylistiky (spolu s vývojem stylu) by měl pokračovat, respektovat dosažené výsledky, avšak nesetrvávat na dosažené úrovni, sledovat, zachycovat další vývoj stylu, ale také jeho vývoji a zvyšování

V naší práci vycházíme ze Současné stylistiky (Čechová – Krčmová – Minářová 2008, s. 98), kde jsou jako primární čili základní vymezeny následující funkční styly:

- prostěsdělovací (běžnědorožumívací),
- odborný,
- administrativní,
- publicistický,
- řečnický,⁷
- umělecký.

1.1.2 Vymezení pojmů

V naší studii budeme pracovat s následujícími stylistickými pojmy:

- Styl⁸ neboli sloh je vymezen jako způsob výběru jazykových prostředků a jejich využití a uspořádání v jazykových projevech. Zároveň je jednou z nejdůležitějších konstitutivních vlastností textu a vlastností jazykových prostředků.⁹ Styl je též zjednodušeně charakterizován jako vlastnost jazyka, vlastnost textu (Mareš 2013 in Beneš – Schneiderová – Uličný 2013, s. 172). P. Mareš chápe styl jako nadstavbu nad neutrální, bezpříznakovou, „nulovou“ úrovní – styl je

úrovně komunikace napomáhat, nejen k ní 'neohroženě přihlížet'." (Čechová 2017, s. 92). Ačkoliv autorka vyzývá k hledání nových pojetí a nových metod vědecké práce, doporučuje využívat dosavadních výsledků stylistického bádání.

⁷ Řečnickým funkčním stylem pro potřeby výuky cizinců se budeme zabývat pouze v souvislosti s jeho přesahy do ostatních funkčních stylů.

⁸ Výraz *styl* pochází z latinského *stilus*, jenž původně označoval rydlo na vytlačování písmen do voskových destiček. Postupně byl název metonimicky přenesen a začal se vztahovat také ke způsobu vyjadřování, k jeho charakteristickým rysům.

⁹ J.-M. Adam (2005) poukazuje na důležitost stylu, a dokonce se přiklání k myšlence, že srdce jazyka je třeba hledat spíše ve stylistice než v gramatice. Styl je podle něho úplně závislý na kontextualizaci výpovědi, nelze jej izolovat od komplexního fungování textu (kontextualizovatelného různými způsoby).

pojímán jako kvalita prostupující text. V nejnovější Stylistice mluvené a psané češtiny je styl chápán jako „soubor obvyklých a příznačných způsobů volby výrazových prostředků a soubor uspořádání (organizace) zvolených prostředků, který se uplatňuje v určité komunikační sféře.“ (Hoffmannová a kol. 2016, s. 14).

- *Funkční styl* je vymezen jako funkce jazykového projevu (parole) a je určen konkrétním cílem tohoto projevu. Česká funkční stylistika připisuje v procesu utváření stylu nejsilnější vliv právě funkci textu, resp. komunikačnímu cíli. Společný evropský referenční rámec pro jazyky (dále jen SERR) nedefinuje jednotlivé funkční styly, jejich charakteristika je naznačena v jednotlivých částech Rámce.¹⁰
- *Diskurz* chápeme jako vztah textu a kontextu (a zároveň nadřazený k pojmu text), jako specifickou aktivitu společenské praxe představující vztah jazyka, podmínek produkce a předpokládaných efektů pro uživatele.
- *Jazyková komunikace* je druh sociální interakce, při níž dochází ke sdělování a přijímání informace mezi mluvčím a adresátem, přičemž formy a uspořádání přenosu informace závisí na určitých podmínkách (psychologické, sociální a komunikační charakteristiky účastníků komunikace, vztahy mezi nimi, časoprostorové vztahy aj.).
- *Komunikační situace* zahrnuje všechny okolnosti komunikace (komunikační faktory): objektivní i subjektivní stylotvorné faktory včetně všech komunikantů a kódu. (Prošek 2013 in Beneš – Schneiderová – Uličný 2013, s. 143).

¹⁰ „Termín *funkční styl* je použit ve smyslu systematických rozdílů mezi stylovými vrstvami jazyka, které jsou charakteristické pro různé kontexty. Koncepčně se jedná o velmi široký pojem, který může obsáhnout to, co je zde pojednáno v rámci učebních úloh (4.3), typů textů (4.6.4) a makrofunkcí (5.2.3.2).“ (SERR 2002, s. 122).

- *Textem* rozumíme jazykový projev neboli komunikát. Ve smyslu SERR je textem každý úsek jazyka – nezávisle na své formě (ústní nebo písemná), který uživatel recipuje a/nebo produkuje.¹¹
- *Komunikát* je základní jednotka sdělování, která může přesahovat jazykovou oblast (kromě textu to může být např. graf, obrázek apod.).
- *Slohový útvar* chápeme jako konkrétní textovou jednotku, která vznikla na základě zvoleného slohového postupu. Všechny útvary mohou být realizovány jak ve formě mluvené, tak psané.

1.1.3 Specifika výuky českého jazyka pro nerodilé mluvčí (ve vztahu k funkční stylistice)

Abychom přiblížili roli a postavení funkční stylistiky ve výuce češtiny jako cizího jazyka, vycházíme nejprve z prací francouzských didaktiků zabývajících se výukou francouzštiny jako cizího jazyka (dále jen FLE), v níž má stylistika již vybudované své pevné místo. A. Desbois¹² se ve své práci zastavuje u rozdílu mezi didaktikou stylistiky ve výuce jazyka pro rodilé mluvčí a didaktikou výuky jazyka pro cizince (Desbois 2009, s. 24). Cizinci se podle ní musí nejprve seznámit s některými jevy, jejichž pochopení a vnímání je pro rodilé mluvčí přirozené (slovní zásoba, polysémie, konotace...). A je to právě stylistika, která by, podle

¹¹ „Texty plní ve společenském životě mnoho různých funkcí a výsledkem jsou odpovídající rozdíly ve formě a obsahu. Různá média jsou využívána k různým účelům. Rozdíly v médiu, účelu a funkci vedou k odpovídajícím rozdílnům nejen v kontextu sdělení, ale také v jejich organizaci a prezentaci. Texty tedy mohou být klasifikovány jako různé typy textů patřící k různým žánrům.“ (SERR 2002, s. 95).

¹² A. Desbois je profesorkou francouzského jazyka a literatury na pařížské Sorbonně a na univerzitě v Lille. Ve své studii se opírá především o myšlenky nejvýznamnějšího francouzského propagátora spojování výuky jazyka s výukou literatury J. Peytarda, o kterém v této práci ještě bude pojednáno.

názoru A. Desbois, měla být příležitostí k rozvíjení (inter)kulturní dimenze výuky, jakou s sebou přináší např. literatura.

Předmětem našeho zkoumání jsou aspekty výuky cizinců *ne-bohemistů*, tj. studentů, pro které čeština většinou představuje potřebný dorozumívací prostředek, popř. předmět zájmu, nikoliv však studovaný obor, v jehož rámci by se měli stát specialisty.¹³ Tento fakt musíme brát v úvahu, pokud se budeme zamýšlet nad potřebou, mírou a způsobem seznamování zahraničních studentů s českými funkčními styly. Existují různé názory na to, ve které fázi výuky či ve které úrovni znalostí jazyka by se studenti s funkčněstylovou diferenciací měli seznámit. M. Čechová na tento problém nahlíží následovně:

Až po nejvyšší stadium osvojování češtiny u cizince by měl rodilý Čech akceptovat nerovné postavení nečeského mluvčího vůči sobě, tedy i to, že Nečech až téměř do osvojení si češtiny do této úrovně užívá jakýsi univerzální kód, tedy češtiny bez její funkčněstylové diferenciaci nebo že tuto diferenciaci si neuvědomuje nebo jí využívá neadekvátně. (Čechová 2012, s. 234).

Otázkou tedy zůstává, zda není namístě na tuto diferenciaci určitým způsobem upozorňovat již od počátků seznamování se s jazykem, aby se cizinec co nejdříve dokázal vyhnout výše zmíněnému neadekvátnímu využívání stylového rozlišování. Zároveň ale souhlasíme, že již samotné dosažení úrovně A1 bývá pro mnoho cizinců, a to především Neslovanů, náročnou fází učení se češtině – potřebují si osvojit nový fonetický systém, mluvnickou kategorii pádu a seznámit se s dalšími problematickými jevy nejen z oblasti gramatiky.

¹³ Oproti dříve převažujícímu akademickému přístupu k výuce zahraničních bohemistů se v současné době jedná spíše o pojetí praktické, komunikační. Jak píše M. Hrdlička (2010, s. 85), „většina cizinců má dnes z nejrůznějších pohnutek (...) vyhraněný zájem o solidní praktickou znalost (mluveného) jazyka.“

Funkčněstylová diferenciacie je okrajovou záležitostí a v počáteční výuce se projevuje pouze nepřímou v rovinách spisovnost – nespisovnost či formálnost – neformálnost. Oproti tomu, pro úroveň B2 a výše, jsou stylistické otázky autory učebních materiálů zpracovány¹⁴, a proto nepovažujeme danou oblast za klíčovou problematiku. V části studie, kde se věnujeme konkrétním funkčním stylům a jejich významu pro jinojazyčné studenty (kap. 1.1.4), proto využijeme pouze některých doporučení SERR pro A2 a B1 (z referenčních úrovní pro češtinu). Pokud jde o jednotlivé typy textů a slohové útvary, velice často mohou být zpracovány napříč úrovněmi, a to přizpůsobením jazykové obtížnosti. Např. v případě *osobní korespondence* vyučující může připravit vhodné texty jak pro začátečníky, tak pro středně pokročilé studenty apod.

Vyučující, kteří se chtějí spolu se studenty věnovat všem základním funkčním stylům, jsou odkázáni na učebnici, v níž některé styly často zastoupeny ani nejsou,¹⁵ nebo jsou nuceni improvizovat, aby vyhověli konkrétním potřebám studentů (např. seznámit je s náležitostmi formulářů, strukturovaného životopisu apod. v případě administrativního stylu), a přinést/vytvářet si k tomu vlastní textové materiály. Domníváme se, že studenti češtiny – nebohemisté – by se měli ve stylově-funkčních variantách textů orientovat spíše z praktického hlediska, tj. **umět zvolit adekvátní jazykové prostředky pro konkrétní komunikační situaci.**

¹⁴ Publikace *Čeština pro středně a více pokročilé* (Bischofová a kol. 2012) nabízí kromě seznámení s útvary prostejšedlovacího a uměleckého stylu i ucelený výklad funkčního stylu publicistického a odborného. Administrativní funkční styl je zde však pouze zmíněn v rámci stylu odborného.

¹⁵ Byla provedena textová analýza učebních materiálů využívaných ve výuce českého jazyka pro nerodilé mluvčí na Ústavu jazykové přípravy ZČU v Plzni, a to z hlediska funkčních stylů. Autorka analýzy mj. zjistila, že některé často užívané učebnice pro úroveň A2 až B1 neobsahují žádné ukázky administrativního stylu. Dále vyšlo najevo, že autoři učebnic se často vyhýbají autentickým textům, a to i v případě uměleckého funkčního stylu, jenž nabízí nepřehledné množství ukázek vhodných pro všechny úrovně. Analyzovány byly učebnice vydané v letech 2007–2010. (Sachrová 2016, s. 283–298).

Ve všeobecně zaměřených učebnicích češtiny jako cizího jazyka pro mírně až středně pokročilé (A2, B1) určených nebohemistům nenalezneme systematický výklad funkčních stylů; studenti jsou rovnou seznámeni s konkrétními slohovými útvary, popř. s pravidly pro realizaci/produkcí vybraných slohových útvarů. Zaznamenali jsme tendenci projevující se důrazem na rozlišování spisovného a nespisovného jazyka; některé učební materiály kupříkladu obsahují výklad týkající se obecné češtiny apod. (srov. Bischofová a kol. 2001). Co ale chybí, je **propojení znalostí těchto variet českého jazyka s charakteristikou stylů a slohových útvarů**. V praxi by to znamenalo, že studenti jsou si vědomi například možnosti míšení kódů v rámci uměleckého stylu, nutnosti využívání výhradně spisovných (avšak nehovorových) jazykových prostředků v administrativním stylu a tak dále.

Důležitou skutečností je, že **se gramatika výrazně prolíná se stylistikou**, neboť obě disciplíny jsou úzce spjaté. Kromě lexikálních prostředků lze totiž ze slohového hlediska charakterizovat i morfologické, syntagmatické, hláskové či slovtvorné výrazové prostředky (Chloupek a kol. 1990, s. 100–151). Slohové rozlišení je tedy umožněno jak synonymními prostředky lexikálními, tak bohatstvím tvarových forem češtiny nebo existencí variantních prostředků dalších jazykových rovin. Podobnou myšlenku cituje ve své stati i J.-M. Adam: „Je nemožné a metodologicky iracionální vystavět přísnou hranici mezi gramatikou a stylistikou, mezi gramatickým schématem a jeho stylistickou variantou.“ (Bakhtine – Volochinov 1997 in J.-M. Adam 2005, s. 13). Je proto evidentní, že stylistika by vedle gramatiky měla zaujmout své místo v běžné výuce českého jazyka pro cizince-nebohemisty. Tuto kapitolu uzavřeme opět myšlenkou A. Desbois, která zasazuje stylistiku přímo do „základů studia jazyka“ a stylistika podle ní „může umožnit studentům lépe poznat potenciality a využití jazyka, kterému se učí.“ (Desbois 2009, s. 20).

1.1.4 Funkční styly a jejich význam pro jinojazyčné mluvčí

Jak jsme již předeslali v kap. 1.1.2, SERR pro jazyky přímo nedefinuje jednotlivé funkční styly. V oddíle věnovaném typům textů jsou jednotlivé typy pouze vyjmenovány a uživatelům Rámce je doporučeno ke zvážení, které typy textů by měl student být připraven zvládnout z hlediska recepce, produkce, interakce a zprostředkování. Konkrétní popis komunikátů, ve kterých by se studenti po dosažení jednotlivých úrovní měli orientovat, nalezneme v *Referenčních popisech úrovní češtiny jako cizího jazyka* (MŠMT 2005), nicméně tyto komunikáty nejsou roztrženy podle funkčních stylů, ale v rámci popisu komunikačních situací. Co se týče schopnosti rozpoznat funkční styl, v jakém je text napsaný, můžeme se částečně opřít též o doporučení z dokumentu *Práhová úroveň – čeština jako cizí jazyk*, dle kterého by měl student „rozpoznat podstatu sdělované informace včetně určení toho, jakému druhu adresátů je text určen, i toho, jaké jsou postoje a záměry autora, a rovněž u vyvození závěrů z toho, co je v textu vyjádřeno explicitně.“ (Šára a kol. 2001, s. 9).

V následující části vybrané funkční styly nejprve stručně charakterizujeme. Poté se na základě doporučení SERR a s přihlédnutím ke komunikačním potřebám cizinců vyplývajícím ze života v současném českém prostředí vyjmenujeme konkrétní slohové útvary, o nichž se domníváme, že by měly ve výuce češtiny pro jinojazyčné mluvčí zaujmout své místo.

1.1.4.1 Funkční styl prostěsdělovací

Prostěsdělovací styl se uplatňuje ve všech projevech běžného každodenního styku, v běžné komunikaci, v neoficiálních projevech. Jeho dominující funkcí je funkce komunikační (sdělovací a fatická), přidruženými funkcemi jsou např. funkce emotivní, konativní aj. Ačkoliv je převládající formou projevů tohoto stylu

forma mluvená, setkáváme se s ním i v psané podobě – ať už jde o oficiální či neoficiální charakter těchto projevů. Mezi faktory, které ovlivňují jazyk a styl prostěsdělovacích komunikátů, patří zejména pragmatičnost, spontánnost, emocionalita, soukromost, dialogičnost, vázanost na konkrétní komunikační situaci.

Nerodilý mluvčí českého jazyka se s tímto stylem bude setkávat v hojně míře – ve škole, v soukromém životě, v zaměstnání, na ulici, v obchodě – v podstatě tedy neustále. Jeho důležitost tudíž není nutné nijak zdůrazňovat a autoři učebnic tento styl do učebních textů zahrnují.

Podle Rámce (SERR A2, s. 110) by student na jazykové úrovni A2 měl rozumět hlavním myšlenkám explicitně psaných textů (jednoduchých). Jedná se především o *informační a směrové tabule a nápisy, letáky, plakáty, vývěsky, pokyny či nápisy u přepážek, jednoduché pokyny a instrukce, informace o kurzech deviz, tabulky s ordináčními hodinami lékaře, programy televize a rozhlasu, osobní korespondenci, elektronickou poštu, krátké textové zprávy* apod.

V případech vyšších úrovní se studenti mohou seznámit se složitějšími textovými strukturami, kromě výše zmíněných lze pracovat např. s *blogem, chatem* apod. V učebnicích pro cizince se nejčastěji setkáváme s *přepisy dialogů* (často jako úvodní text v lekci), jejichž jazyk odpovídá jazyku prostěsdělovacího stylu; vyskytují se zde kupříkladu kolokvialismy, slovní hříčky, neologismy, univerbizované výrazy, dokonce i tzv. parazitní slova. Těmito prostředky se autoři textů snaží uživatelům učebnice přiblížit běžnou každodenní komunikaci. Nicméně prostěsdělovací funkční styl má potenciál nabídnout mnohem širší škálu typů komunikátů, a to zejména v souvislosti s využíváním internetu jako výrazného komunikačního fenoménu.

1.1.4.2 Funkční styl odborný

Hlavní funkcí textů odborného stylu je funkce odborně sdělná a vzdělávací. Nutnými vlastnostmi kvalitního odborného vyjadřování jsou přesnost, věcnost, soustavnost, jednoznačnost, jasnost a zřetelnost předávané informace. Pro psané odborné projevy je typická promyšlená kompozice, text je především rozpracován v horizontální linii. Jazyk odborného vyjadřování je primárně spisovný, ačkoliv se i v tomto stylu často setkáme s nespisovnými výrazy (např. professionalism). Nejcharakterističtějším rysem je ovšem specifická vrstva lexikálních jednotek – termínů, odborných názvů.

Vysokoškolští studenti se během svých studií soustřeďují většinou na jeden, popř. dva obory, v jejichž rámci se v závěru svých studií stávají (nebo měli by se stát) odborníky. Není tedy pochyb o tom, že je to právě jazyk odborné češtiny, který se postupně stane klíčovým pro studenta-cizince – v nezbytné orientaci v rámci své specializace se bez něho neobejde.

Souhlasíme s názorem, že odborný jazyk je díky svému obtížnému lexiku zařazován až mezi kompetence pokročilejších studentů českého jazyka. Toto tvrzení však nevylučuje nutnost/možnost zařazení konkrétní odborné terminologie do počátečního stádia výuky češtiny. Existují stylové podoblasti, které považujeme za alternativy vhodné k zařazení do výuky studentů s nižší výstupní úrovní znalosti češtiny; kupříkladu styl *populárně naučný*, jehož forma nepředpokládá velké poznatky z oboru a jehož terminologie se omezuje na nezbytnou míru. Pokud se ovšem jedná o začátečníky, kteří jsou zároveň odborníky v dané oblasti, popularizace textu (jeho zjednodušení, zobecnění) jim porozumění neusnadní, spíše naopak.

Mezi nejvýznamnější slohové útvary odborné komunikace, s nimiž by se studenti postupně měli v rámci své odborně-jazykové přípravy seznámit, patří *článek, studie, referát, esej, přednáška, resumé, výpisky*. Moderními typy odborných komunikátů, se kterými se studenti stále intenzivněji setkávají, jsou kupř. *multi-mediální text, poster, handout* či *prezentace* (využití nástrojů Microsoft Power Pointu a podobných aplikací). Významnou součástí jazykové vybavenosti studentů je porozumět nejrozličnějším učebním textům, jejichž stylizace je ovlivněna nejen odbornými, ale i didaktickými požadavky na obsah a formu.

Otázkou zůstává, jaká je situace seznamování s odborným funkčním stylem u cizinců z neakademického prostředí. Mezi tyto uživatele češtiny mohou patřit např. zaměstnanci českých firem, kde alespoň minimální znalost specifického jazyka odpovídajícího konkrétnímu oboru bude jistě namístě (pokud to ovšem dovolí podmínky heterogenní skupiny, v níž se budou vyskytovat studenti odlišného zaměření, věku apod.). Dále je třeba zamyslet se nad tím, zda a do jaké míry seznamovat s odborným stylem, potažmo jazykem, azylanty, stážisty, popř. turisty, kteří se z různých důvodů pro výuku rozhodli a jejichž požadovaná výstupní úroveň většinou nepřesáhne A1, A2. V popisu těchto úrovní v SERR odborný funkční styl přímo zastoupen není, studenti by však měli porozumět např. *instrukcím k užívání léku, specializaci lékaře, názvům nemocničních oddělení, předpovědi počasí* aj. Tyto komunikáty díky specifické (oborové, technické) terminologii vykazují v určitém smyslu znaky odborného stylu.

Každý vyučující či odborník připravující výuku by se měl především podle svých možností (časových a jiných) zaměřit na konkrétní potřeby cizinců a pokusit se jim vyhovět náplní jednotlivých lekcí, přizpůsobením výukových aktivit a volbou vhodných učebních materiálů, tj. učebnic, pracovních listů, autentických textových materiálů, nahrávek. Nicméně podle dokumentu kolektivu autorů

Masarykovy univerzity *Popisy jazykových kompetencí v odborném a akademickém cizím jazyce – kritéria pro jejich posuzování*¹⁶, který je v souladu s doporučeními SERR, „prahová rovina samostatného uživatele (B1) umožňuje jako nejnižší alespoň dílčí rozvíjení odborného a akademického cizího jazyka.“ (Reichová a kol. 2010, s. 3). Mezi útvary, se kterými by cizinci na této jazykové úrovni měli být seznámeni (kterým by měli porozumět a které by měli umět produkovat), patří např. *instrukce z oboru, jednoduchý obchodní dopis, poznámky, zpráva, krátký text z oboru, korespondence z oblasti profesního zájmu, e-mail, žádost o stipendium, krátká prezentace, pokyny k obsluze přístrojů, stručný popis postupu, schématu a další*. Je tedy patrné, že i odborný funkční styl hraje důležitou roli ve výuce češtiny pro cizince, a to i v případě, že se jedná o uživatele jazyka z neakademického prostředí.

1.1.4.3 Funkční styl administrativní

Základními funkcemi projevů administrativního stylu jsou funkce operativní, regulativní, direktivní a zpravovací. Tyto texty slouží především ke komunikaci mezi správními orgány společnosti, mezi občanem a správními orgány a mezi institucemi. Administrativní styl má některé znaky společné se stylem odborným – jádrem jeho slovní zásoby je též odborné názvosloví. Typickými znaky je omezenost slovní zásoby, zhuštěné vyjadřování, opisný pasiv, spisovnost, standardizace a písemný charakter textů.

Velká část cizinců, kteří se z různých důvodů učí česky, má zájem se zapojit do života v České republice (především studijně či pracovní). Každý z těchto studentů je zejména v počátcích svého pobytu v naší zemi vystaven nelehkým byrokratickým procesům, jejichž podstatu velice často tvoří vyplňování nutných formulářů,

¹⁶ Dokument vznikl v rámci projektu Compact. Pracovníci Centra jazykového vzdělávání Masarykovy univerzity v něm sjednotili požadavky na jazykové kompetence studentů v odborném a akademickém jazyce.

psaní životopisů a úředních dopisů/e-mailů, žádostí apod. A jelikož v této fázi jde většinou o začátečníky (s výjimkou jedinců, kteří se jazykově připravovali již ve své zemi), je třeba, aby vyučující studenty nižší jazykové úrovně seznámil s vybranými útvary administrativního stylu, pokud chce vyjít vstříc jejich aktuálním komunikačním potřebám.

Nejčastěji zpracováváný administrativní útvar, se nímž se studenti češtiny již v počáteční výuce setkávají, je *strukturovaný životopis*. Schopnost sestavit správně vlastní strukturovaný životopis není samozřejmá ani u rodilých mluvčích. Návčik tvorby CV by se neměl podceňovat ani přesto, že na internetu si uživatel sám může vyhledat celou řadu rad, návodů, pouček a vzorů životopisů. Studenty je třeba odkazovat pouze na důvěryhodné zdroje, v ideálním případě je vyučující seznamuje s normami a pravidly, které vydávají oficiální instituce za tuto oblast zodpovědné.

Prahová úroveň požaduje znalost administrativního stylu: student by měl být obeznámen s *texty úředního styku, s dokumenty souvisejícími se vstupem do země, s formuláři nutnými k žádosti o ubytování, s úředními a poštovními vývěskami* apod. Dalšími útvary jsou např. *žádost o přijetí do pracovního poměru, úřední dopis, zpráva, oznámení, pozvánka, referát*. I s nižší výstupní znalostí jazyka už by cizinec měl umět vyplnit *jednoduchý formulář, přihlášku či dotazník* (SERR A2, s. 110). Většina těchto písemností má v dnešní době „uživatelsky příjemnější“ elektronickou podobu.¹⁷ To však neznamená, že by cizinec neměl disponovat určitou znalostí specifického lexika (kterou mu může zajistit i učebnice),

¹⁷M. Krčmová (2005, s. 3) se domnívá, že schopnost, popř. neschopnost dodržet normy v administrativních textech ztrácí na významu, neboť máme k dispozici celou řadu šablon na počítači, a tudíž tato schopnost nevypovídá nic o připravenosti k danému typu komunikace. Zároveň ale připouští, že tyto šablony nejsou vždycky dokonalé a „znalost příslušné klávesy o schopnostech písničho již nic neříká.“

aby byl schopen porozumět náležitostem dokumentů apod. Ve velice rozsáhlé oblasti obchodu by se studenti postupně měli seznamovat s dalšími žánrovými formami jako je *objednávka*, *nabídka*, *výkaz*, *stvrženka*, *faktura*, *inzerát* aj. I zde platí, podobně jako v případě odborného stylu, že ve výuce je vhodné pokud možno vycházet z konkrétních potřeb studujících.

V současné době dochází k uvolňování normy administrativních textů, i přesto se ale administrativní stylová norma nadále vyznačuje ustáleností a standardností, a to ve prospěch nejen autora, ale i adresáta, v našem případě cizího uživatele češtiny. „Osvojení si komunikačních postupů a forem v administrativě (...), ale zároveň dodržování konvencí je vítáno i adresátem, neboť tomu, kdo zná stabilní výstavbu, způsob sdělování i styl administrativních útvarů, je usnadněno přijímání textu i s jeho porozuměním.“ (Čechová – Krčmová – Minářová 2008, s. 242).

1.1.4.4 Funkční styl publicistický

Základními funkcemi komunikátů publicistického stylu jsou funkce informační, získávací a persvazivní. Úkolem tohoto stylu je co nejrychleji, nejvýstižněji a nejúčinněji informovat o událostech politického, společenského a kulturního života. V publicistickém stylu rozlišujeme tři základní žánrové skupiny: zpravodajské, analytické a beletristické žánry. Pro jazykovou stránku publicistického stylu je typické dobové zakotvení projevu, automatizace jazykového vyjadřování, aktualizace, dynamičnost, metaforika, publicismy, přeжатá slova.

Podobně, jako je tomu u prostěsdělovacího stylu, budou se studenti v každodenním životě bezesporu setkávat s nejrůznějšími útvary publicistického stylu. Mezi Rámcem doporučené útvary, se kterými by se měli postupně seznámit již v nižších úrovních, patří *reklamní tiskopisy*, *jednoduché inzeráty* a *nadpisy článků* (noviny,

časopisy). Později lze pracovat se samotným textem článků, zprávou, oznámením, referátem, složitějším inzerátem, z beletristických žánrů jmenujme alespoň fejeton a reportáž.

Funkční styl publicistický (spolu s uměleckým funkčním stylem, o kterém ještě pojednáme) hraje významnou roli v motivaci během výuky jazyka. Mnoho vyučujících s oblibou používá autentické ukázky publicistických textů v podobě výstřižků z novin a časopisů, popř. internetových článků. Zpestřením výuky může být velmi zajímavý „novinářský“ jazyk, leckdy humorná expresivita vyjádření apod. Cílem ale nemusí být naučit studenta vyprodukovat složitější publicistický text, jako spíše seznámit ho s jeho podobou; aby byl schopen text identifikovat a odlišit od jiných textů, aby si uvědomil jeho znaky a dokázal ho k příslušnému stylu přiřadit.

1.1.4.5 Funkční styl umělecký

Funkce, která je vlastní uměleckému stylu, nebo také stylu umělecké literatury, je funkce estetická. Vedle estetické (poetické) funkce mohou být zastoupeny i funkce vzdělávací, výchovná, zábavná. Jádrem uměleckého stylu je *literární dílo*, které považujeme za svébytný typ komunikátu. Stylové normy v textech uměleckého stylu jsou spjaty s literárními druhy a žánry. Typická je modifikace slohových postupů a útvarů. Umělecké vyjádření se vyznačuje subjektivitou, emocionalitou, expresivitou.¹⁸

V prakticky zaměřené výuce cizích jazyků stojí učení o literárních žánrech a práce s poetickým textem na pozadí. Ve všeobecně a prakticky pojetém vyučování češtiny často není vymezený dostatečný prostor pro hlubší seznamování s uměleckým textem,

¹⁸Vzhledem k různorodosti literárních druhů a žánrů (a tudíž k obsáhlosti popisu uměleckého stylu), které ale nejsou předmětem této kapitoly, se zde omezuje pouze na stručnou charakteristiku.

literaturou dané země, uměleckým jazykem apod., a to z různých důvodů – časové možnosti jsou často omezené, potřeby studentů spíše praktické a leckdy chybí i motivace (ať už ze strany učitele, nebo ze strany studentů) k práci s tímto stylem. My se však domníváme, že umělecký funkční styl je pro výuku jazyka stejně důležitý jako ostatní styly. Souhlasíme s K. Hausenblasem, který ve své stati o komplexních a simplexních stylech zmiňuje důležitost postavení uměleckého stylu mezi styly ostatními. Podle něho nejsou styly uměleckého vyjadřování odtrženy od vyjadřování mimouměleckého, naopak, stavějí na něm, přičemž využívají celého rozmanitého bohatství útvarů, které byly vytvořeny a jsou nově vytvářeny v komunikační praxi a modifikují je pro své cíle. (Hausenblas 1996, s. 86).

V této části práce se nebudeme podrobněji zabývat významem uměleckého funkčního stylu pro cizojazyčné studenty, neboť jde o hlavní téma celé studie a detailně se k němu budeme vracet v následujících kapitolách.

1.1.5 Didakticko-metodické aspekty práce s funkčními styly v hodinách češtiny pro cizince

Způsob seznamování studentů s funkčními styly by se neměl omezovat pouze na jejich zpracování pro nácvik čtecí kompetence (tj. více či méně pasivní čtení ukázek v učebnicích), ale využity by měly být i ostatní komunikační dovednosti – psaní, poslech a mluvení. Nejen recepce (čtení, poslech textů), ale i produkce rozmanitých komunikátů by měla být jedním z dílčích cílů vyučování, ve kterém se studenti setkávají s nejrůznějšími slohovými útvary. Vyučující by si měl položit následující otázky:

- Jsou studenti schopni **rozpoznat** účel/typ/záměr čteného komunikátu a přiřadit ho ke správnému funkčnímu stylu?

- Jsou studenti schopni **napsat** účelově zaměřený komunikát na základě teoretických znalostí týkajících se daného funkčního stylu?
- **Rozumí** studenti **slyšenému** textu, a zároveň jsou schopni ho na základě znalosti stylových činitelů **přiradit** ke správnému funkčnímu stylu?
- Jsou studenti schopni **produkovat** text určený k mluvenému projevu (např. ústní referát na odborné téma) a následně jej adekvátně ústně **prezentovat**?

Jak jsme již předeslali, stylistika je úzce propojená s gramatikou, z čehož vyplývá, že není nutné ani žádoucí seznamování s funkčními styly oddělovat od běžné výuky zaměřené na nácvik gramatiky či rozšiřování slovní zásoby. Komunikační přístup vyžaduje komplexní pojetí jazykové výuky, a proto by se i stylistická složka měla přirozeně prolínat s ostatními složkami výuky češtiny. Uvedeme zde příklad náplně jedné lekce češtiny pro cizince, která zahrnuje seznámení s odborným funkčním stylem (přesnou úroveň neuvádíme; konkrétní aktivity lze jednotlivým úrovním přizpůsobit, nicméně předpokládáme úroveň A2 a výše):

Cíl vyučovací jednotky: Nácvik konjugace sloves, seznámení s odborným funkčním stylem

1. Úvodní část – čtení: studenti čtou odborný text vysvětlující výrobu ručního papíru, vyhledávají nová slova, klíčová slova, určují charakter textu, charakterizují autora/adresáta textu, snaží se textovou jednotku přiřadit k odpovídajícímu funkčnímu stylu na základě dosavadních znalostí.
2. Gramatický výklad a nácvik: studenti vyhledávají slovesné tvary, tvoří 1. os. plurálu přezenta, zároveň se seznamují s tzv. autorským plurálem jakožto morfologickým prostředkem typickým pro odborný styl apod.

3. Drilovací aktivity: studenti tvoří 1. os. plurálu prézenta dalších sloves (popř. tvoří jiné osoby, jiné časy, dle úrovně...).
4. Lexikum: studenti v textu vyhledávají odborné či cizí výrazy, nahrazují je synonymy apod.
5. Poslech s porozuměním: studenti sledují videozáznam prezentace (studenta) týkající se výrobního postupu – vyhledávají znaky odborného stylu (textové konektory, orientátory, terminologie), vyhledávají chyby (prostředky, které do odborného stylu nepatří apod.).
6. Stručné shrnutí/výklad odborného stylu.
7. Psaní: studenti produkují vlastní odborný text s podobným tématem (výrobní postup).
8. Studenti svůj text prezentují ve formě ústního referátu, popř. prezentace.
9. Hodnocení písemného i ústního projevu, zpětná vazba.¹⁹

Nejen vyučující, ale i autoři učebnic by měli zvážit frekvenci zahrnutí různých typů komunikátů do výuky, popř. do učebních materiálů. Pokud to úroveň znalosti studentů, a zároveň úroveň obtížnosti textů dovolí, je namístě, aby se studenti setkávali s různými textovými typy od nejranějších fází výuky, a to pokud možno pravidelně. Domníváme se, že jen takovým způsobem si cizinci ve svém vzdělávání vybudují pevný jazykový základ, na kterém budou moci dále stavět, tj. připojovat další znalosti stále obtížnějších a komplexnějších textových jednotek, aniž by se omezovali pouze na práci s neutrálním, učebnicovým, realitě vzdáleným jazykem. Jde také o jistý způsob zachování autentičnosti ve výuce cizího jazyka, přiblížení se ke komunikační realitě,

¹⁹ Poslední tři body mohou přesáhnout časově limitovanou vyučovací jednotku, tj. popsané aktivity lze pojmut jako součást domácího úkolu, dlouhodobého projektu, přípravy na zkoušku atd.

jejímž znakem je, mimo jiné, textová pestrost a funkčně-stylová variabilita. S tím souvisí i potřeba neustálé motivace, jež zastává důležitou roli i ve výuce dospělých: „Dospělí studenti se lépe učí, jestliže se zabývají konkrétním učebním úkolem, (...), jestliže učební úkol reflektuje současnost a jestliže tematika výuky se bezprostředně vztahuje k jejich profesi, k jejich práci.“ (Vašutová 2002, s. 178).

Užitečnost a praktičnost komunikátů je tedy jeden z motivačních zdrojů učení dospělých. Z tohoto hlediska je též důležité anticipovat soubor situací a rolí, do nichž se cizinec dostane a v nichž si přeje uspět. Jednoduše řečeno – je třeba stanovit popis cílů, kterých chce student-cizinec dosáhnout. Jak shrnuje J. Valková: „Způsob uplatnění obsahové orientace ve vyučování se opírá o zkoumání potřeb (...), jehož součástí je předjímání pravděpodobného využití cílového jazyka v životní praxi studentů.“ (Valková 2014, s. 39). Známe-li komunikační potřeby studentů, měli bychom být schopni připravit efektivní výuku právě s využitím funkčních stylů.

Autoři moderně (komunikačně) pojatých učebnic se snaží zprostředkovat jazyk a jeho sociokulturní kontext v co nejreálnější podobě. Pro přiblížení skutečného života však nestačí jen články informačního charakteru obsahující reálie. K učení se „živému“ jazyku a jeho zasazení do reálného kontextu nejlépe napomáhají autentické texty, kterých je ovšem v jazykových učebnicích pouze malé množství. Vyučující jsou proto nuceni vyhledávat jiné, živé, aktuální a zajímavé zdroje.

Změny podmínek komunikace s sebou přinášejí i změny podoby jednotlivých slohových útvarů a konkrétních komunikátů. Není kupříkladu nutné trvat na tom, aby studenti byli schopni ručně napsat formální dopis obsahující všechny položky (adresy, věc, formální oslovení, zdvořilostní fráze, podpis apod.), když velká

část takovéto korespondence se v současné době odehrává prostřednictvím e-mailových zpráv, jejichž formální i obsahová úprava podléhá jiným, popř. méně striktním pravidlům (místo položky věc slouží *předmět* zprávy atd.). Také není vhodné nosit do hodin zastaralé formuláře (registrační formuláře apod.), které se dřív vyplňovaly ručně a dnes jsou ve většině případů nahrazeny elektronickou verzí usnadňující jejich vyplnění.

Při výběru vhodných slohových útvarů a aktivit s nimi spojených by měli vyučující zohledňovat i **etický aspekt** a uvědomit si nejruznější kulturní tabu, která mohou vyplývat z komunikace se studenty z nábožensky, popř. kulturně odlišných prostředí. V prostěsdělovacím stylu jde např. o rozhovory s drogovou tematikou přibližující mluvu mladých²⁰ nebo nevhodná familiérnost dialogů mezi muži a ženami apod. V publicistickém stylu je někdy nutné nahradit práci s inzeráty, ve kterých lidé hledají partnera, protože takový způsob seznámení je v některých zemích nepřipustný či těžko pochopitelný. I v rámci odborného stylu se lze setkat s kontroverzními tématy, jež by bylo vhodnější nahradit tématy z etického hlediska spíše neutrálními – nebudeme kupř. vyhledávat články o obřizce, filozofické eseje o posmrtném životě či návody na sestavení výbušniny. I pro práci s literárními texty je třeba vybírat takové ukázky, které nemohou svým obsahem vyvolat u cizinců negativní odezvu, jež by narušila atmosféru vyučovací jednotky a požadovanou efektivitu učení. Samozřejmě je na samotném učiteli, do jaké míry se citlivějším tématům bude vyhýbat, poněvadž se cizinci dříve nebo později s těmito tématy budou setkávat mimo školskou instituci. Úspěšnost interkulturní komunikace je závislá i na takových faktorech, jako je atmosféra

²⁰S poněkud kontroverzními texty tohoto typu se setkáme i ve velice oblíbených a běžně užívaných učebnicích: V textu rozhovoru pojmenovaném „*Na ulici*“ (Holá 2008, s. 61) nabízí kamarád kamarádce tvrdý alkohol a marihuanu, aby jí pomohl přijít na veselejší myšlenky: „*A nechceš cigaretu? Mám ameriku. A nebo skotskou whisky? Nebo marihuanu? Ty jseš taková krásná holka.*“

ve skupině, věkové a sociální složení, vztah mezi vyučujícím a studenty (otázka vzájemné důvěry) a jiné.²¹

V neposlední řadě poukážeme na aspekt, který je opomíjen a který souvisí s již zmíněnou motivací studentů. Vyučující si v zápalu entusiasmu často nemusí uvědomit, že jeho nadšení není studenty sdíleno. To, co sám považuje za zajímavé a přínosné, nemusí být zajímavé a přínosné pro jeho studenty. Informacemi a úkoly zahlcený student snadno podlehne demotivaci a ztratí chuť ke spolupráci, jakkoliv je text zajímavý či aktivita pestrá. Základem kvalitní lekce českého jazyka pro nerodilé mluvčí je **ochota a umění naslouchat potřebám a přáním studentů-cizinců**. Je třeba, aby byl učitel vždy schopen přizpůsobit vyučování aktuální situaci.

1.2 Vývoj a trendy pojetí uměleckého stylu v jazykové výuce

V této kapitole naznačíme, jakým vývojem procházelo postavení uměleckého stylu, potažmo literárního textu, v závislosti na měnících se výukových metodách a trendech. Nejprve stručně popíšeme důležité momenty ve vývoji české funkční stylistiky, jež umožní uchopit problematiku uměleckého funkčního stylu v jeho historickém kontextu a které považujeme za významné pro současné postavení tohoto stylu.

Ve druhé podkapitole budeme poznatky a příklady čerpat z vybraných zahraničních didaktik cizích jazyků. Vzhledem k tomu, že především v evropských, popř. severoamerických vzdělávacích prostředích probíhal vývoj podobně, česká didaktika cizích jazyků (a tedy i didaktika češtiny pro nerodilé mluvčí) vycházející

²¹ Autorka této studie se etickými aspekty ve výuce cizinců podrobně zabývá ve stati *Ethical Issues in Teaching Czech as a Foreign Language* (Sachrová 2017, s. 52–59).

ze Společného evropského referenčního rámce pro jazyky má a měla by mít s těmito zahraničními trendy mnoho společného. Uvedeme celou řadu příkladů didaktik, které s uměleckým stylem v jazykovém vyučování běžně pracují, odkážeme na konkrétní odborníky a naznačíme jejich zaměření a metody.

Z praktických důvodů budeme využívat spíše termínů *literatura* a *literární text*, ač jsme si vědomi, že tím je zúžen význam termínu *umělecký funkční styl*, jenž je předmětem naší studie. Podobně zaměřená dostupná odborná literatura, zahraniční i domácí výzkumy se věnují především literatuře/literárnímu textu. Zároveň se domníváme, že ať už jde o lyrický, epický, dramatický či např. písňový text, význam a postavení všech složek uměleckého stylu je pro potřeby naší práce vzájemně srovnatelný.

1.2.1 Vývoj pojetí uměleckého stylu v české stylistice

V kapitole 1.1.1 jsme již charakterizovali vývoj a pojetí funkční stylistiky. Nyní se k tématu vrátíme podrobněji a zaměříme se na funkční styl, který je předmětem této práce. Domníváme se, že stylistika, resp. výuka stylistiky a teorie funkčních stylů ve výuce češtiny jako cizího jazyka by se měla opírat o poznatky stylistiky češtiny jako mateřského jazyka – pracuje s totožnou terminologií, klasifikací stylů apod. Považujeme tedy za vhodné stručně nastínit přístupy k tomuto stylu a vyjmenovat autory, kteří se uměleckým stylem zabývali.

Již od 19. století můžeme sledovat vývoj stylové normy novočeské literatury. V českém prostředí se uměleckým stylem zabýval **J. Jungmann** v díle *Slovesnost* (1846), jež je považováno za první novočeskou stylistiku, a zároveň za první středoškolskou učebnici slohu. J. Jungmann zdůrazňuje především „exkluzivnost“ básnického jazyka, popř. „líbeznost“ a „mocnost“ vyjadřování v uměleckém textu.

Jak jsme již psali v kap. 1.1.1, základem moderní funkční stylistiky se však stala až díla lingvistů soustředěných kolem Pražského lingvistického kroužku. **B. Havránek** (1932) stavěl funkční jazyk uměleckého stylu do protikladu k ostatním funkčním jazykům a charakterizoval jej tím, že směřuje k maximální aktualizaci vyjádření. *Poetickou funkci* a její místo mezi ostatními jazykovými funkcemi rozpracoval **R. Jakobson** (1995). **J. Mukařovský** (1932), o kterém jsme již pojednali v kap. 1.1.1., používal termíny jako *estetická funkce*, *estetická norma*, či *estetická hodnota*. J. Mukařovský považoval *básnický jazyk* za jazyk funkční. Z hlediska jazykové kultury a stylové normy můžeme v současné době mluvit o uvolněnějším přístupu k uměleckému vyjadřování ve srovnání s pojetím Pražské školy, které kladlo důraz na vytříbenost a funkčnost.

Po 2. světové válce se stylem umělecké literatury zabývali např. **J.V. Bečka** (1948), později **A. Jedlička** (1970)²², **L. Doležel** (1960), **K. Hausenblas** (1971)²³ či **M. Jelínek** (např. 1996), přičemž docházelo k neustálému rozvíjení učení Pražské školy. Významným přínosem pro českou stylistiku a teorii uměleckého stylu byla v 60. a 70. letech díla slovenských autorů **J. Mistríka** (1965) a **F. Míka** (1970), jenž k literárnímu dílu přistupoval jako ke komunikátu. F. Miko je autorem tzv. *soustavy výrazových kategorií*, kde je umělecký styl charakterizován propojením čtyř výrazových kategorií – zážitkovostí a ikoničností, operativností a pojmovostí. Tyto kategorie se od sebe liší zaměřením projevu (na příjemce, na vyjádření, na předmět komunikace apod.). Mikova koncepce je považována za originální a vymykající se jednotnému rámci pražské funkční stylistiky.

²²A. Jedlička navrhl rozlišovat umělecký styl jazykový a literární, čímž navazoval na dřívější rozlišování lingvostylistiky a stylistiky literární. Někteří sovětská autoři totiž odmítali umělecký styl jako styl funkční a přiznávali pouze existenci individuálního literárního stylu a jazyka umělecké literatury. (Hoffmannová a kol. 2016, s. 396).

²³K. Hausenblas ve svém díle propojuje přístup lingvostylistický a literárněstylistický a zabývá se kromě stylistických výkladů a analýz též interpretací vybraných uměleckých děl.

Postupem doby se objevují pochybnosti o tom, zda lze počítat se stylem umělecké literatury jako se stylem funkčním, a to vzhledem k dominanci funkce estetické (Hoffmannová a kol. 2016, s. 397). Někteří autoři (např. M. Jelínek 2002b) doporučují uvažovat o *stylu prozaickém, poetickém a dramatickém*, přičemž každý z těchto stylů je charakterizován specifickými znaky a prostředky. V jiném případě se setkáme s rozdělením na *styl epiky, lyriky a dramatiky* (neboli *literární druhy*, Čechová a kol. 2008).

Doposud nejpodrobněji se výkladem stylu umělecké literatury zabývá Současná stylistika (Čechová a kol. 2008), a to v kapitole *Deklarování estetické funkce jako konstituující faktor projevu*, jejíž autorkou je **M. Krčmová**. Z výkladů v Současné stylistice vychází i **J. Hoffmannová** (Hoffmannová a kol. 2016), která však používá modernější termín *sféra literární komunikace* a ve své stati se zaměřuje na aktuální stav komunikace v této sféře a na vliv mluvených projevů na dnešní psané literární texty. V neposlední řadě poukazuje J. Hoffmannová na nejvýraznější vývojové tendence této komunikační sféry.

Za důležité považujeme také zmínit některé práce zabývající se **teorií slohového vyučování**. Významnými autory, kteří se věnují vyučování slohu, jsou **M. Čechová** (např. 1985) a **K. Šebesta** (2005). Právě v dílech těchto didaktiků nalézáme styčné body s didaktickými postupy ve vyučování češtiny jako cizího jazyka. Oba autoři pracují s pojmem *komunikační výchova* a zejména v textu K. Šebesty zaznamenáváme výrazný posun od jazykového a slohového vyučování ke komunikační výchově, jež se vyznačuje komplexností, důrazem na jazykový a situační kontext a celkovou orientací výuky na komunikační činnosti. M. Čechová zase poukazuje na posun ve slohovém vyučování, a to od orientace na slohové útvary k osvojení realizačních metod ztvárnění tématu. Jednou z klíčových myšlenek pro naši práci je tvrzení autorky, že

„ve vyučování by se obsahově-estetická stránka literárních děl neměla oddělovat a probírat izolovaně od jazykově-stylové stránky, neboť právě jejím prostřednictvím dílo na čtenáře působí.“ (Čechová – Styblík 1998, s. 214).

Jak vyplývá z našeho přehledu autorů zabývajících se uměleckým funkčním stylem, jeho postavení se ve vyučování českého jazyka formovalo od počátků české stylistiky, a období vývoje jeho pojetí přesahuje jedno století. Je pravdou, že mnozí lingvisté mu přisuzovali téměř výjimečné postavení mezi ostatními funkčními styly (např. už jen tím, že pochybovali o jeho „funkčnosti“ nebo estetickou funkci vyzdvihovali nad ostatní funkce). I v současné době však zaujímá ve stylistice a jazykovém vyučování nezastupitelnou roli, ať už hovoříme o stylu umělecké literatury či moderněji, o sféře literární komunikace.

1.2.2 Vývoj pojetí uměleckého stylu ve výuce cizích jazyků

Umělecká literatura zaujímala privilegované postavení v tradičních metodách (gramaticko-překladová, potažmo lexikálně-překladová). Během rozmachu metod přímých, metody audioorální a audiovizuální došlo k potlačení tohoto postavení; jmenované přístupy s uměleckým textem téměř vůbec nepracovaly. Pouze v případě tzv. zprostředkovací metody z počátku minulého století můžeme hovořit o kombinaci důrazu na každodenní jazyk s četbou a rozborem textů.

Umělecká literatura se do výuky navrácí teprve koncem 80. let 20. století, kdy se v jazykovém vzdělávání upřednostňovala dodnes preferovaná komunikační metoda. Z hlediska komunikačního přístupu byly zpočátku oceňovány především estetické a afektivní hodnoty uměleckého textu. Od 90. let, kdy byly do výuky inkorporovány kulturologické aspekty, se literatura stává významnou složkou vyučování. Jaká je tedy současná situace?

Má autentický umělecký text skutečně vybudované pevné místo ve vyučování českému jazyku pro cizince ve 21. století? A jaká je situace v zahraničí? V následujících odstavcích odpovíme na tyto otázky.

Důležitým aspektem pro popis a zhodnocení pojetí uměleckého stylu ve výuce cizích jazyků je jeho zahrnutí do SERR, který je v mnoha směrech závazný pro tvorbu učebních a testových materiálů a nejrůznějších kurikulárních dokumentů pro vzdělávací instituce v ČR. Podle vyjádření Rady Evropy „národní a regionální literatury podstatně přispívají k evropskému kulturnímu bohatství“ a jsou chápány jako „hodnotný společný zdroj, jež je třeba chránit a rozvíjet.“ (SERR 2002, s. 58). Evropská rada vymezuje hlavní cíle výuky cizích jazyků a jedním z těchto cílů je i zlepšování kompetencí studujících a rozvoj jejich interkulturního cítění. **Studenti by díky seznámení se s literaturou cílového jazyka měli získat přístup ke kulturnímu dědictví dané země.** Zdálo by se tedy, že SERR se zahrnutím literatury do výuky cizích jazyků počítá. Podíváme-li se však podrobněji na specifikaci jednotlivých referenčních úrovní, zjistíme, že práce s literárním textem se objevuje až na úrovni B2. Ačkoliv i nižší úrovně vyžadují porozumění autentickému textu, text umělecký zde zahrnut není. V popisu referenční úrovně B1 pro češtinu se dokonce setkáme s nedoporučením takových komunikátů:

V souladu s obecnou formulací cílů naší koncepce je třeba se vyhnout takovým typům textů, jako jsou recenze v novinách a časopisech, povídky, básně, komiksy, anekdoty atd., i když student, který zvládl jazykový obsah Prahové úrovně, by pravděpodobně porozuměl mnoha materiálům tohoto typu. Abychom vyšli vstříc potřebám a zájmům speciálních podskupin zainteresované klientely, můžeme do speciálních vyučovacích programů takové položky zahrnout. (Šára 2001, s. 216)

Dokonce ani v případě vyšší úrovně, B2, není v Rámci práce s literaturou přímo doporučována. Podle autorů českých popisů referenčních úrovní se dá očekávat, že „student na úrovni B2 bude ovládat cílový jazyk natolik, aby mohl číst a vychutnat celou řadu povídek, románů, básní apod. (...) k tomu dojde, i když studenti nebudou ke čtení literárních děl speciálně připravováni.“ (Holub 2005, s. 213). Je tedy patrné, že se zařazením literatury do výuky se počítá až od vyšších úrovní zvládnutí jazyka, ač je literatura považována za součást kulturního bohatství a studenti by se s ní měli setkávat již od počátku svého seznamování s cizím jazykem (viz následující výklad týkající se role literárního textu ve výuce cizího jazyka, s. 23–29).

Ani na úrovni B2 není zařazení literatury do výuky češtiny jako cizího jazyka považováno za potřebné.²⁴ Nahlédneme-li do Rámce, nesetkáme se v popisu nižších úrovní s žádnými doporučenými útvary uměleckého funkčního stylu, a to pravděpodobně proto, že „(texty) obsahově musí být orientovány především na konkrétní situace, vycházející z osobní zkušenosti studenta.“ Podle Rámce je v nižších úrovních třeba eliminovat obecná a abstraktní témata (Bidlas – Confortiová – Turzíková 2005, s. 109). V této studii však vycházíme z předpokladu, že právě umělecký funkční styl hraje významnou roli při zasazení jazykových znalostí a dovedností do širšího kulturně-společenského kontextu.

Pro komplexní uchopení naší problematiky jsme využili i obsahu kurikulárních dokumentů závazných pro vyučování cizím jazykům na českých základních a středních školách. Např. v rámci vzdělávacím programu pro gymnázia²⁵ jsou obory Cizí jazyk

²⁴ Existuje však skupina pedagogů a didaktiků (viz následující část kapitoly 1.2 a výsledky dotazníkového šetření kap. 4), jež považuje zahrnutí uměleckého textu za vhodné a potřebné v rámci všech úrovní, tedy i v případě nižších, podprahových úrovní.

²⁵ Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007.

a Další cizí jazyk zařazený do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Cílem je dosažení úrovně B2 v oboru Cizí jazyk a úrovně B1 v oboru Další cizí jazyk. Zde jsme zaznamenali zajímavý paradox: podíváme-li se blíže na formulaci očekávaných výstupů, zjistíme, že **literatura by měla být nedílnou součástí výuky cizího jazyka**. Jsou zde přímo uvedeny čtené i slyšené texty umělecké a v rámci reálií ukázky významných literárních děl (v případě B1). V případě vyšší úrovně B2 je zde přímo požadavek na porozumění literatuře ve studovaném jazyce, porozumění myšlenkám autentického textu, identifikace struktury textu apod. Lze tedy konstatovat, že současné kurikulární dokumenty se k důležitosti zařazení literatury do výuky cizího jazyka vyjadřují, ačkoliv konkrétně k výuce češtiny jako cizího jazyka žádná doporučení nenajdeme.

Abychom podpořili naši teorii týkající se využití literárního textu ve výuce češtiny jako cizího jazyka, rozhodli jsme se nejprve uvést příklady z didaktiky francouzštiny jako cizího jazyka (dále jen FLE), kde má literatura a literární text své pevné místo. Vycházíme především z teorie tzv. *jazykové laboratoře* J. Peytarda (1982), jejíž podstatou je právě spojení studia jazyka se studiem literatury. Práce tohoto didaktika inspirují moderní didaktiku francouzštiny jako cizího jazyka: „V současné době se využití literárního textu ve výuce FLE těší pedagogickému zájmu a učebnice vydané za posledních deset let jej (= literární text) používají často jako autentický dokument náležící francouzské kultuře.“ (Riquois 2010, s. 248).

Výuku jazyka metodou jazykové laboratoře J. Peytard nahlížel jako prostor všech jazykových možností neboli *lingvistický trezor*. Nás však spíše než paralelní/spojené studium jazyka a literatury zajímá možnost *studia jazyka pomocí literatury*, tedy pomocí autentického literárního (uměleckého) textu.

Podle názoru A. Desbois není pravda, že literární jazyk (text) je příliš vzdálený běžnému jazyku rodilých mluvčích a že se s ním v epoše komunikační metody nedá pracovat (Desbois 2009, s. 3–5). Poukazuje na nedostatky učebnic FLE, mezi něž patří právě absence literárních textů (především v nižších úrovních), a také na fakt, že Společný evropský referenční rámec pro jazyky zmiňuje užitečnost umělecké literatury pro studenty až od vyšších úrovní. Ve své studii se A. Desbois zabývá otázkou, jakou roli může literatura hrát v rozvoji komunikačních kompetencí studentů, a literaturu považuje za „autentický lingvistický zdroj“. A. Desbois vychází též především z myšlenek J. Peytarda, jehož základním argumentem je, že „jazyk a literatura tvoří neoddělitelný pár, protože jeden je inkarnací druhého“ (Peytard 1988 in Desbois 2009, s. 8). Jinými slovy, stejně jako je jazyk neoddělitelný od literatury jím psané, tak i jazyková výuka by měla zahrnovat seznámení s literaturou, a společně tak tvořit užitečný „lingvistický trezor“.²⁶ A. Desbois na konci své studie poukazuje na přínos, jakým studium literatury v hodinách FLE může pro studenty být. Kromě interkulturní a vědecké kompetence (literatura se komentuje a analyzuje) mluví též o kompetenci lingvistické či komunikační (literatura jako diskurz) (Desbois 2009, s. 56).

Jinou zajímavou myšlenkou je pojetí spisovatele jako „mistra-profesora jazyka“ (Peytard 1991). Spisovatel v podstatě představuje určitý jazyk svému publiku, tudíž setkání s literárním dílem

²⁶ V této souvislosti zmíníme celonárodní diskusi iniciovanou bohemistou J. Kostečkou, který se snažil získat podporu pro změnu koncepce výuky českého jazyka a literatury na českých středních školách. Hlavním bodem navrhované změny bylo rozdělení předmětu na dva samostatné, kdy by se český jazyk a literární výchova vyučovali odděleně. Ač získal J. Kostečka velkou podporu mezi středoškolskými češtináři, změna nebyla prosazena. Hlavním argumentem bohemistů, kteří se vyjádřili proti tomuto návrhu, bylo, že „jazyk je přece materiálem literatury, oboje od sebe nelze odtrhovat.“ (Učitel'ské noviny, č. 35/2002). Podle našeho názoru lze toto tvrzení vztáhnout i na výuku cizích jazyků včetně češtiny pro nerodilé mluvčí, kde sice výuka literatury neprobíhá takovým způsobem jako v případě výuky mateřského jazyka, nicméně do jazykové výuky zaměřené na komunikační dovednosti rozhodně patří.

může být už samo o sobě chápáno jako učení se jazyku. Nehledě na to, že výuka jazyka prostřednictvím čtení, popř. překladu a interpretace literárního textu je přístup, který má své pevné kořeny v historii a své místo zaujímá i v době komunikační metody.

Jak jsme již předeslali, výuka jazyka původně probíhala skrze literaturu, později byl tento přístup opuštěn a literatura ustoupila do pozadí. Za tendenci dnešní doby považujeme hledání kompromisu mezi výše zmíněným historickým přístupem a úplným vynecháním literatury ve výuce: „... pokoušíme se věnovat jim (literárním textům) dostatek pozornosti tak, abychom je ani nebanalizovali ani nečinili posvátnými.“ (Aiala – de Mello 2015, s. 15). Autoři tohoto citátu ve své studii odkazují na další významné jazykovědce, jako byli např. F. de Saussure, R. Jakobson, N. Chomsky, É. Benveniste, M. Bachtin nebo R. Barthes, jejichž teorie týkající se jazyka a jeho kontextů podporují základní myšlenku, o níž se opíráme i my, a to, že **literární text může hrát důležitou roli ve výuce cizího jazyka, neboť studium jednoho často umožní poznat něco z fungování druhého.** „Používání literárních textů v hodinách FLE znamená, že je považujeme za nástroj a také za předmět výuky.“ (Aiala – de Mello 2015, s. 15)

Dalším příkladem je didaktika německá, která pracuje s literárními texty již od 80. let. Za zmínku stojí např. práce M. Heida (1985), který se v této době zabýval využitím literárního textu v komunikačně pojatém vyučování cizích jazyků. V současné době je porozumění literatuře integrální součástí popisu jednotlivých úrovní zvládnutí německého jazyka, a to počínaje úrovní A2. Je zde stanoveno, že student by měl rozumět obsahu krátkého, jednoduše strukturovaného příběhu, ačkoliv se zde tento text ještě neoznačuje jako literární (Nedbalová 2015, s. 14). Od úrovně B1 se již počítá s porozuměním uměleckým textům, přičemž by studující měl být schopen číst literární texty s jednoduchou slovní zásobou a jednoduchým, konkrétním dějem. Jako příklad

je zde uvedena bajka, adaptovaná detektivka a krátká povídka. Na úrovni B2 se počítá se studentovou schopností číst v němčině literární texty, sledovat běh myšlenek a událostí, porozumět myšlenkové podstatě díla apod.

Existuje celá řada dalších zahraničních pedagogů, jejichž zkušenosti dokazují důležitost literárního textu ve výuce cizích jazyků. D. Zappador Guerra²⁷ popisuje, jakým způsobem je možné vyučovat základy italštiny pomocí poezie (Zappador Guerra 2017). Vyzdvihuje výhody takového přístupu a upozorňuje na zásady, které by při práci s takovým textem a při jeho výběru měly být dodržovány. C. Cariboni Killander²⁸ považuje metodu využití poezie v cizojazyčném vyučování za velkou výzvu současné didaktiky cizích jazyků. Ve své stati uvádí, že během posledních let se vyučující více dotazují na roli literatury ve výuce cizích jazyků, a to z různých perspektiv:

Většina z nich se shodne, že literatura by dozajista měla být integrována jako zásadní součást výuky cizích jazyků; tento názor je motivován obrovským potenciálem reprezentovaným literaturou, a to v souvislosti s rozvojem nejen lingvistických kompetencí studentů, ale také s jejich kritickým myšlením a schopností rozumět jiným kulturám a představit si jiné způsoby života. (Cariboni Killander 2011, s. 18)

Podobného názoru je např. R. Cudak²⁹, který píše:

Jestliže do výuky zahrneme poetický text, tato metoda je podpořena kognitivní lingvistikou a komunikační teorií, přičemž obě zdůrazňují symbolický charakter jazyka a týkají se několika dalších lingvistických oblastí jako je fonetika, morfologie, syntax, lexikologie a pragmatika. (Cudak 2004, s. 101)

²⁷ Lektorka italského jazyka pro nerodilé mluvčí na Kalifornské státní univerzitě.

²⁸ Lektorka italského jazyka pro nerodilé mluvčí na lundské univerzitě ve Švédsku.

²⁹ Profesor polského jazyka a kultury na Slezské univerzitě v Katovicích.

Cudak, jenž vychází z myšlenek J. Brodskyho, zmiňuje mj. i výhody překladu uměleckých děl (především poezie a dramatu) jako metody osvojení cizího jazyka.

O důležitosti uměleckého stylu jako prostředku, nikoliv jako cíle jazykové výuky, pojednává např. dvojice britských didaktiků A. Maley a A. Duff (1978), kteří seznamují učitele s technikami využití dramatu. Podle nich jazyk učebnic působí velice uměle, a proto je namísto využívat „živých“ a motivujících materiálů. Dramatická výchova přibližuje studenty více reálnému životu, umožňuje umístění naučeného „nudného“ jazyka do nejrůznějších situací, které jsou studentům blízké a známé. V tomto případě jde spíše než o využití literárního textu o aktivity využívající uměleckého stylu přesahující klasické způsoby práce s textem (psaní a čtení) a procvičující i zbývající jazykové kompetence, a to mluvení a poslech s porozuměním.

A. Finch³⁰ ve své stati vysvětluje, jakým způsobem může výuku obohatit práce s autentickou anglickou poezií (Finch 2003). Zdůrazňuje důležitost vytyčení cílů – jaké znalosti a dovednosti studenti na základě takových aktivit získají. V asijském prostředí se práci s poezií dále věnuje např. R. Hong Chen.³¹ Zaměřuje se na vztah mezi literaturou a aplikovanou lingvistikou a obecně se vyjadřuje k důležitosti zahrnutí poezie do cizojazyčné výuky. Ačkoliv se její pojednání týká spíše výuky poezie jako cíle (nikoliv jako prostředku) ve výuce čínštiny, souhlasíme s jejím názorem, že „by bylo výhodné pro studenty jazyka, aby získali různorodé individualizované a univerzalizované zkušenosti a seznámili se se syntaktickým, lexikálním a sémantickým použitím cílového jazyka.“ (Hong Chen 2009, s. 53)

³⁰ Lektor anglického jazyka v Jižní Koreji.

³¹ Lektorka čínštiny jako cizího jazyka.

V česko-slovenském prostředí se problematice práce s literárním textem ve výuce jazyka věnuje I. Lenčová, která přímo používá výraz „edukácia umením“³² a jejíž teorie podporuje práci s literaturou již ve výuce začátečníků: „Implikací literárních textů do vyučování cizích jazyků v počáteční výuce umožňujeme žákům *interkulturní literární dialog*, tj. zážitkové setkání žáka-čtenáře s uměleckým dílem.“ (Lenčová 2005, s. 14). I. Lenčová zastává názor, že „literární texty jsou vhodné pro rozvíjení všech jazykových zručností a svými kvalitami zabezpečují celostní rozvoj osobnosti tím, že oslovují žáka v kognitivní i nonkognitivní oblasti.“ (Lenčová 2005, s. 49). Souhlasíme s tvrzením, že „i když není literární text přímo pedagogickým textem, přebírá ve vyučování jeho funkci.“ (Lenčová 2005, s. 26)

Ačkoliv se I. Lenčová zabývá jazykovou výukou dětí, její teorii lze vztáhnout i na výuku dospělých: i v procesu vzdělávání dospělých mluvíme o způsobech formování osobnosti, o výchově a osvojování si především takových hodnot, které příslušejí dané kultuře reprezentované cílovým jazykem (viz Bednaříková 2012, s. 48).

Zajímavý pohled na tuto problematiku poskytují poznatky z **neurolingvistiky**, tj. vědy, která zkoumá funkce mozku ve vztahu k řeči (Janíková a kol. 2011). Zatímco levá hemisféra mozku zpracovává syntax, morfologii a sémantiku, a je tudíž zodpovědná za produkci i percepci řeči, pravá hemisféra, jež se na produkci i percepci řeči podílí, je zaměřena na globální vnímání okolního světa, zpracování hudby, rytmu, emocí a obrazů, zpracovává obrazy, symboly, metafory, pracuje s rytmem, mnohoznačností a zvukomalebností jazyka. Podle názoru Janíkové a kol. je proto v moderní výuce jazyků dobré využívat např. metod dramatické

³²V případě Edukácie umením čili vzdělávání pomocí umění je základní myšlenkou přímý kontakt s literárním dílem, který zaručuje autentický zážitek jako protiváhu k utilitárním a pragmaticky zaměřeným věcným textům v používaných učebnicích cizího jazyka.

výchovy, poezie, písně apod. Tzv. multimodalita, čili zapojování co největšího počtu smyslů do učení, zefektivňuje proces osvojování jazyka. Emoce jsou těsně provázány s kognitivními procesy. „Práce s textem se nemusí omezit pouze na zopakování jeho obsahu nebo jeho komentování, ale mohou se zde využívat aktivity podporující emocionální dimenzi procesu učení.“ (Weskamp 2011 in Janíková a kol. 2011, s. 77). Pokud tedy učení pojmem jako určitý způsob prožívání, je umělecký text díky své estetické funkci a schopnosti působit na emoce ve výuce cizího jazyka žádoucí.

Z českých pedagogů a bohemistů zabývajících se využitím literárního textu ve výuce cizích jazyků dále jmenujeme např. H. Kylouškovou (2007), E. Skopečkovou³³ (2010), K. Sachrovou³⁴ (2014), nebo J. Mašína³⁵ (2011, s. 187–190). Mezi autory učebnic českého jazyka nalezneme též mnoho odborníků, kteří pro cizince didakticky zpracovávají nejen česká literární díla, ať už v autentické či adaptované podobě: I. Starý Kořánová (2012), L. Holá (2011, 2012, 2013) nebo kupř. P. Sůvová (2013). Setkáváme se však i s názory autorů a akademiků, kteří **nesouhlasí** se zahrnutím literatury do výuky cizinců-nebohemistů zejména v nižších úrovních. Např. K. Lundáková (2013) považuje ve své diplomové práci za smysluplné využívat umělecký text pro čtecí kompetence dokonce až na úrovni C1 a C2. Podrobněji se k názorům a argumentům vyučujících vrátíme v praktické části této práce, v níž analyzujeme výsledky dotazníkového šetření a uvedeme naše závěry.

³³ E. Skopečková se věnuje didaktice anglicky psané literatury ve výuce angličtiny.

³⁴ K. Sachrová navrhuje postupy práce s poetickým textem ve výuce cizinců na všech úrovních.

³⁵ Jar. Mašína ve svém článku navrhuje, jak pracovat s originálním literárním textem v případě studentů nižších úrovní znalostí češtiny.

1.3 Styl umělecké literatury a jeho význam pro výuku češtiny jako cizího jazyka

J. Hendrich a kol. (1988, s. 124) považuje literaturu za „součást světonázorové výchovy“, jež „přispívá k třibení estetického vnímání i k osvojení historicko-estetického myšlení.“ Literární dílo je třeba pojímat jako esteticky ztvárněný odkaz doby a zachycení člověka v konkrétním historickém kontextu. Jako cenný přínos literárního čtení vidí J. Hendrich a kol. jeho motivační stránku a možnost prohlubování a rozšiřování jazykových znalostí.

Podle autorek publikace *Současná stylistika* (Čechová – Krčmová – Minářová 2008, s. 299) se funkce umělecké literatury obecně vymezuje jako funkce esteticky sdělná. Pro naše zamyšlení je důležitá právě funkce estetická: „...umělecký projev formuluje svou výpověď tak, aby podněcovala představy a působila i na citovou stránku vnímatele, obohacovala jeho vnitřní život, ovlivňovala jeho postoje věcné, etické nebo emotivní k uměleckému sdělení a jeho prostřednictvím k zobrazované realitě.“ Tyto aspekty jsou žádoucí i ve výuce, kde účastníkem vzdělávání je zahraniční student, a to i přesto, že jeho vzdělávací potřeby jsou zúženy na osvojování nového jazyka z ryze praktických důvodů (získání občanství, zaměstnání, absolvování studia v ČR apod.).

Připomeňme, že vzdělávání dospělých se odehrává nejen v kognitivní a pragmatické rovině, ale i v kreativní dimenzi, která poskytuje prostor pro tvůrčí obohacování, prohlubování dosavadních jazykových zkušeností a budování vztahu k dané kultuře. Literární dílo jako svébytný typ komunikátu lze považovat za „metajazykovou výpověď o jazyku, který je jeho vyjadřovacím prostředkem“ (Čechová – Krčmová – Minářová 2008, s. 302). Jeho nespornou výhodou je, že může užívat celé šíře národního jazyka, čímž se stává cenným zdrojem pro komunikačně pojaté

jazykové vyučování.³⁶ Tomuto aspektu se budeme podrobněji věnovat níže.

O dvojím kontextu uměleckého literárního díla píše I. Lenčová: na jedné straně jde o podání určité informace o životě (jako např. dílo odborné literatury) a je odrazem reality (je součástí věcného kontextu), na straně druhé je ale také součástí literárního kontextu, protože ho vnímáme v souvislosti s jinými částmi textu, popř. v souvislosti s jinými literárními díly (Lenčová 2005, s. 16).

Souhlasíme s názorem dotázaných vyučujících, že ve všeobecně i prakticky orientované výuce českého jazyka pro nerodilé mluvčí nebývá k seznamování se s literárními texty vymezen dostatek času. Učitelé i autoři moderně pojatých učebnic používají umělecké texty spíše pro zpestření hodin, a tak se studenti s takovými komunikáty setkávají na konci kurzu, semestru, učebního materiálu, v ideálním případě v závěru každé kapitoly. Ve vzácných případech se vyučujícím daří pracovat s takovými texty častěji. Otázkou ale zůstává, zda všichni zahraniční studenti (nebohemisté) ocení učitelovu snahu ozvláštnit lekci např. tím, že si společně přečtou ukázkou z významného českého prozaického či poetického díla. Naším záměrem je proto nabídnout příklad didaktického postupu, který neodděluje seznámení s literárním dílem od nezbytného vyučování gramatiky. Podpoříme tak tendenci autorů učebnic češtiny jako cizího jazyka zahrnovat texty písní, básní, beletristických, popř. žurnalistických textů do jednotlivých lekcí a využívat tyto texty např. k lexikálním či

³⁶ J. Hoffmannová se ve Stylistice mluvené a psané češtiny zabývá uměleckým stylem v kapitole věnované sféře literární komunikace. Poukazuje na živelný vývoj literárních textů v posledních dekadách, zejména na využívání obecněčeských prostředků: „(...) nespisovné prostředky slouží i volně hře s jazykem, nápadné stylizaci, vznikají texty jazykově nehomogenní. (...) umělecká literatura využívá bez omezení celého inventáře národního jazyka.“ (Hoffmannová a kol. 2016, s. 401).

gramatickým cvičením.³⁷ Domníváme se, že i tímto způsobem lze nepřímo působit na interkulturní kompetence studujících, a to přirozeně, nenásilnou formou a v souladu s danými učebními cíli.

Kromě výpovědi o možnostech jazyka a o jeho kulturním pozadí považujeme za velice důležitý znak uměleckých textů jejich schopnost **motivovat**. Není pochyb o tom, že motivace je vedle „užitečnosti“ učiva (vázanosti na praxi) důležitým prvkem ve výuce dospělých a patří mezi nutné předpoklady jejich úspěšného učení. Učebnicové texty se vyznačují určitou strohostí, a pokud jsou uměle upravené tak, aby působily živě a zajímavě, vede tato snaha k jejich spíše nepřirozenému vyznění. Vhodně zvolený text uměleckého stylu může působit přirozeněji, zejména pokud je v autentické podobě, a kromě toho dokáže lépe zaujmout studentovu pozornost. Dokonce i v případě studentů nižších úrovní, kteří se v českém jazyce teprve začínají orientovat, může být silným motivujícím faktorem, jsou-li sami schopni přečíst si např. jednoduchou báseň a porozumět jí.

V této souvislosti poukážeme i na skutečnost, že literární texty často obsahují důležitou slovní zásobu, která se v učebnicích či v jiných autentických textech nevyskytuje (kupř. abstraktní pojmy z oblasti myšlení, cítění a vnímání). Další výhodou oproti učebnicovým textům je kompoziční výstavba narativních literárních textů, které jsou také vhodné pro začátečníky a podporují autonomní učení – student si určuje sám čas a tempo čtení. Literární texty vytvářejí nesimulované jedinečné a nefalšované komunikační situace, které učebnicové texty poskytnout nemohou.

³⁷ Jako příklad můžeme uvést text písně Náměšť od J. Hutky, pomocí kterého studenti nacvičují tvoření komparativu a superlativu (Holá 2008, s. 166). Příkladem textu určeného studentům s vyšší úrovní znalosti jazyka může být ukázka z knihy Mladý muž a bílá velryba od V. Párala, kde se studující seznamují s funkcí, významem a tvorbou deminutiv (Bischofová a kol. 2001, s. 246).

Během posledních let probíhala a stále probíhá mezi vyučujícími češtiny diskuse na témata týkající se zařazení běžně mluvené češtiny do výuky (resp. postavení obecné češtiny, role hovorového jazyka apod.) a volby vhodné variety určené k cizincovu primárnímu osvojení češtiny (např. Čechová 2014, Hrdlička 2018, Svobodová 2011). Ačkoliv se většina bohemistické obce přiklání k názoru, že cizojazyční studenti by se měli primárně a důkladně seznamovat se spisovnou podobou jazyka, respektována je i skutečnost, že také obecná čeština je významnou varietou, a tudíž je žádoucí její začlenění do výuky. M. Hrdlička pokládá za nezbytné „aby byl cizinec (...) už v počátcích studia alespoň v hrubých rysech (...) obeznámen s českou jazykovou situací, se stratifikací českého národního jazyka, s jeho teritoriálním rozložením, s vhodností užívání jeho jednotlivých útvarů v určitých komunikačních situacích a sférách.“ (Nekula – Šichová 2017, s. 98). Nahlížíme-li literární dílo jako komunikát, který využívá prostředků celého inventáře národního jazyka (Hoffmannová 2016, s. 401), může být tedy považováno za vhodný **prostředek k cizincovu seznámení s** výše zmíněnou **jazykovou situací**.³⁸ Typické rysy mluvenosti, spontaneita vyjadřování, přirozený jazyk každodenní komunikace – to vše může být cizinci prezentováno skrze umělecký text.

Mezi některými vyučujícími a didaktiky panuje určitá skepse vycházející podle našeho názoru spíše z neochoty a neschopnosti integrovat literární texty do jazykového vyučování. Pragmatičtí odpůrci literatury v cizojazyčném vzdělávání argumentují, že „báseň nám sotva pomůže při nakupování lístku do metra, činností orientované vyučování nepotřebuje literaturu, jazykové

³⁸ J. Hoffmannová (2016, s. 401) dokládá své tvrzení několika příklady, kdy je v beletrii využívána obecná čeština, a to nejen v řeči postav. Součástí literárních ukázek, poetických i prozaických, bývají např. vulgarismy, lokální dialektismy, sociolektismy apod. Zároveň se však nejedná pouze o moderní literaturu; podobné ukázky nalezneme i v literatuře starší.

a literární vyučování se metodicky navzájem vylučují – literatura neposkytuje dostatečný prostor pro dialog, (...)“ a podobně (Lenčová 2005, s. 28). Názory námi zmiňovaných odborníků se však shodují v tom, že literatura má svoji stabilní pozici ve vyučování cizích jazyků (viz kap. 1.2). A to platí i pro vyučování češtiny jako cizího jazyka.

Jednou z klíčových otázek implementace literatury do vyučování cizích jazyků je **selekce vhodných literárních textů**. Touto otázkou se zabírají mnozí didaktici. My se přikláníme ke klasifikaci I. Lenčové (2005, s. 37–39) a doporučujeme pro výuku následující literární druhy a žánrové formy:

- klasickou poezii,
- poezii nonsensu,
- zvukovou, vizuální či gramatickou báseň,
- pohádku,
- bajku,
- populární píseň,
- krátkou prózu,
- lidovou píseň, hádanky,
- pořekadla a přísloví,
- úryvky z dobrodružné či fantastické literatury,
- životopisnou literaturu,
- historický román,
- deník.

Pro jednotlivé znalostní úrovně lze obecně doporučit vhodné literární druhy a žánry: studenti se znalostí na úrovni A1 a A2 mohou pracovat s říkankami, krátkými básněmi (nejen dětskými),

s textem písně, popř. s jakýmkoliv krátkým adaptovaným textem. Na úrovni B1 a B2 lze zařadit ukázky životopisného románu, detektivky, historického románu, povídky. Od úrovně C1 může vyučující studentům nabídnout jakoukoliv poetickou (básně s metaforami, frazeologismy apod.) či prozaickou ukázkou v originální podobně. Nicméně zdůrazňujeme, že tato doporučení platí spíše obecně. Vždy záleží na obtížnosti textu (z lexikálního, gramatického a syntaktického hlediska), popř. na jeho rozsahu: u některých ukázek může pokus o zjednodušení nebo zkrácení výrazně narušit strukturu a celistvost, která je pro daný text důležitá. Dále platí, že kupříkladu některé vhodně zvolené prozaické ukázky mohou být srozumitelné i pro začátečníky (viz Froulíková 2008). Naopak práce s jednoduše napsanou bajkou vyžadující doprovodnou interpretaci a diskusi může působit potíže i pokročilejším studentům.

Na závěr této podkapitoly shrneme **hlavní aspekty zahrnutí textů uměleckého** stylu do výuky českého jazyka, a to z **hlediska jejich přínosu** pro studující. Umělecké texty

- **vypovídají o jazyku a jeho možnostech,**
- **podporují komunikační metodu,**
- **vypovídají o české kultuře a společnosti (zprostředkují realie),**
- **motivují k učení,**
- **vedou k zájmu o český jazyk a literaturu,**
- **podporují tvořivost, hravost, představy,**
- **vedou k odlehčení a zpestření hodin,**
- **napomáhají k získávání interkulturních kompetencí,**
- **seznamují studenty s varietami češtiny a s českou jazykovou situací.**

1.4 Shrnutí

V této kapitole jsme nejprve vymezili roli, postavení a význam funkční stylistiky ve výuce českého jazyka pro nerodilé mluvčí. Jsme si vědomi, že námi i Rámcem navrhované a doporučované slohové útvary a textové typy nemusí za několik let již být aktuální a tato práce může příštím čtenářům z odborné lingvisticko-didaktické veřejnosti připadat svým obsahem zastaralá. Nelze zastavit ani zpomalit vývoj technologií, vývoj společnosti a samozřejmě ani vývoj samotného jazyka. Mění se též komunikační potřeby studentů a uživatelů češtiny, a tyto změny je třeba respektovat. Především v případě prostěsdělovacího stylu díky jeho extrémní dynamičnosti (jazyk sociálních sítí apod.) nemůžeme očekávat stabilní a neměnnou podobu jeho útvarů. Oproti tomu umělecký funkční styl se vždy bude vyznačovat variabilitou (literárních a jiných) textů, s nimiž můžeme v jejich neměnné podobě pracovat i nadále.

V závěru publikace *Současná stylistika* (Čechová – Krčmová – Minářová 2008, 353–354) se autoři pozastavují nad vývojem jednotlivých funkčních stylů a naznačují budoucí tendence tohoto vývoje. Nicméně každý ze stylů vykazuje znaky, které zůstávají konstantní, popř. nepředpokládáme jejich intenzivnější proměnu. Ať už jde o spisovnost vlastní administrativním dokumentům i učebním textům, náležitosti inzerátu a obchodních dopisů, či strukturu kvalitního novinového článku – vždycky bude existovat určitý teoretický základ, o který se budou moci opřít i vyučující češtiny jako cizího jazyka v letech příštích. Ocitujeme zde A. Parana:

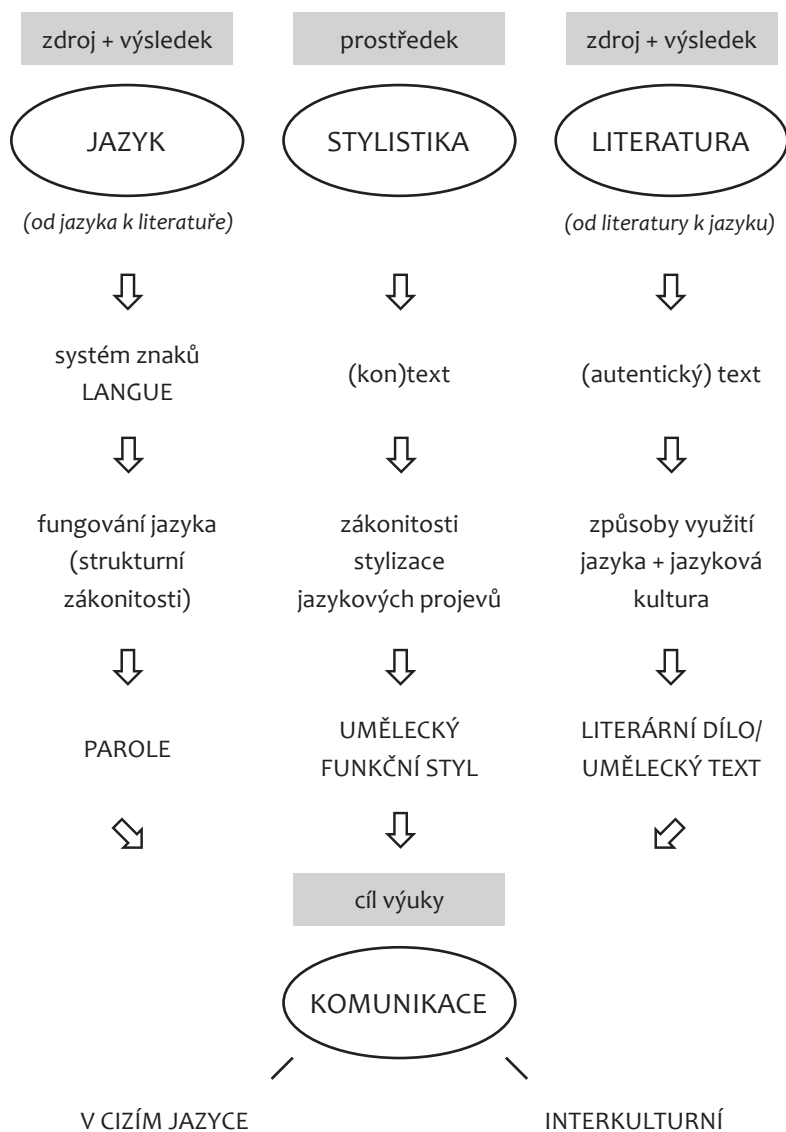
Jestliže má být snahou stylistiky získat důležité postavení v jazykové výuce, bude se muset zabývat problematikami, jež jsou klíčové pro jazykové učitele a jejich studenty, a bude muset demonstrovat užitečnost takového přístupu pro jazykové vyučování. (Paran 2008 in Desbois 2009, s. 23)

V kapitole věnované vývoji a trendům pojetí uměleckého stylu ve výuce cizích jazyků jsme se nejprve pozastavili nad přístupy k práci s literárním textem v rámci jednotlivých metodických směrů především v průběhu 20. století. Současnou situaci jsme nastínili uvedením příkladů zahraničních didaktik cizích jazyků (zejména didaktiky francouzské), které dokazují otevřenost k práci s literaturou ve výuce jazyka a jejichž představitelé vysvětlují podstatu takové práce včetně jejího přínosu pro studenty. V autentickém literárním textu spatřují velký potenciál nejen pro kulturní obohacení studentů, ale také z lingvistického hlediska: jazykové možnosti, které umělecké texty nabízejí. Pro komplexnější uchopení tohoto tématu jsme využili též teorie vzniku řeči a vědeckých poznatků z neurolingvistiky, okrajově jsme se dotkli i problematiky oddělení výuky jazyka od výuky literatury z pohledu vyučujících češtiny jako jazyka mateřského. V neposlední řadě jsme vyzdvihli výhody zahrnutí uměleckého funkčního stylu do výuky cizinců a poukázali na důležité aspekty s těmito metodami spojenými.

Postupně jsme se tedy dostali k vysvětlení, proč je stylistika jedním ze základních kamenů studia jazyka, a zároveň prostředníkem mezi literaturou a jazykem. Souhlasíme s Desbois (2009, s. 20), že **stylistika pomáhá překonat konflikt mezi učením (se) jazyku a učením (se) literatuře**. Umožňuje studentům lépe poznat potenciality a využití jazyka, kterému se učí. Zahrnutí literatury jakožto zdroje nepřeborného množství různých stylů tedy vytváří ve výuce jazyka prostor pro stylistiku. Nesmíme zapomenout, že i literární text je komunikativního charakteru: vypovídá o něčem, hovoří k někomu (viz např. F. Miko a jeho koncepce, kap. 1.2.1), a proto by v komunikačně pojaté výuce češtiny jako cizího jazyka měl zaujmout své místo.

Na následujícím schématu jsme vystihli vzájemný vztah mezi jazykem, stylistikou a literaturou v procesu výuky, jejímž cílem je komunikace v cizím jazyce a komunikace interkulturní. Každou oblast jsme pro lepší názornost rozepsali na základě jejích charakteristik, a to takovým způsobem, aby všechny vyjmenované roviny postupně vedly k jednotnému cíli. Zároveň by mělo ze schématu být patrné, že jak jazyk, tak i literatura mohou být současně zdrojem a výsledkem učení.

1 Stylistika jako prostředník mezi literaturou a jazykem



Obrázek 1. Stylistika jako prostředník mezi literaturou a jazykem

2 POEZIE JAKO PROBLÉMOVÁ SLOŽKA UMĚLECKÉHO FUNKČNÍHO STYLU VE VÝUCE ČEŠTINY JAKO CIZÍHO JAZYKA

„Poezie je bezpodmínečně nutná, jen kdybych věděl k čemu.“

(Jean Cocteau)

Cílem předchozí kapitoly bylo mimo jiné vysvětlit a obhájit roli funkční stylistiky ve výuce češtiny jako cizího jazyka a vyzdvihnout výhody zahrnutí uměleckého stylu do výuky cizinců. V následujících pasážích studie se zaměříme na konkrétní složku jazykové výuky, v níž umělecký styl zaujímá své pevné místo, a to je práce s poezií. Cílem druhé kapitoly tedy bude nejprve teoreticky obsáhnout roli a význam poezie v moderní komunikačně zaměřené výuce cizích jazyků, charakterizovat důležité aspekty zohlednitelné při efektivní práci s poezií a na základě toho posléze předložit několik příkladů aktivit využívajících poezie ve výuce češtiny pro nerodilé mluvčí, konkrétně k práci s vybranými morfologickými jevy.

Na úvod této části jsme použili citát známého básníka, který se svou nepřímou položenou otázkou zamýšlí nad významem poezie v naší společnosti. K čemu moderní člověk básně používá, proč a jak se pomocí básní vyjadřujeme? I přesto, že báseň je mnohým lidem vzdáleným jevem, je její místo v naší společnosti nepřehlédnutelné.³⁹ Při práci s jazykem se tedy nabízí možnost využití

³⁹Ve Spojených státech proběhl v r. 2005 telefonní průzkum (Poetry Foundation 2006: „Poetry in America“), jehož účelem bylo zjistit, jaký je v současné době vztah obyvatel

básnického textu.

V minulosti se s poezií pracovalo především v hodinách literatury, nicméně moderní výukové metody vyzdvihují kreativní prvek jako důležitou součást jazykové výuky, a je to právě umělecký styl, který ke kreativitě vede a podněcuje ji. Velká pozornost je věnována využití písně, dramatu a prozaického textu a my se domníváme, že básnický text a básnické prostředky jsou často opomíjeny z toho důvodu, že poezie je natolik specifická literární oblast (a ne každému blízká), že jí není věnován dostatek času. Je dokázáno, že s textem básně se dá velmi dobře pracovat zrovna tak jako s jakýmkoliv jiným textem (viz kap. 2.3). Vyučující, kteří se v hodinách poezii věnují, ukazují takovou podobu jazyka, jakou studenti během jazykových lekcí či v každodenním životě většinou nepoznají.

Na začátek je třeba předeslat, že básnický text nemusí být používán jen k tomu, aby se studenti seznámili s uměleckým stylem, ale i k dalším aktivitám při výuce gramatiky, k rozšiřování lexika, k nácvičku fonetiky, k produkci vlastního textu, k nácvičku čtení s porozuměním, ortografie apod.

2.1 Role a význam poezie v komunikačně zaměřené výuce cizímu jazyku

„Poezie ztělesňuje úžasný potenciál, pokud se snažíme překonat propast mezi výukou jazyka a výukou literatury.“ (Cariboni Killander 2011, s. 18). I tuto podkapitolu jsme se rozhodli uvést

k poezii. Výsledkem bylo zjištění, že lidé nechtou poezii, protože ji nemají rádi. Jejich zkušenosti s poezií jsou omezené vzhledem k tomu, že dosud nenašli básně, které by se jim líbily. Jejich školní zkušenosti jsou limitovány klasickou poezií, která je méně dostupná a relevantní pro náctileté. Z toho vyplývá, že čtenářské vnímání poezie je největší překážkou pro práci s touto složkou uměleckého stylu v cizojazyčné výuce. (Zappador Guerra 2017)

vhodným citátem, jímž zmíněná autorka vyjadřuje jednu z možností nahlížení na tuto složku uměleckého stylu v rámci jazykového vyučování.

O významu umělecké literatury bylo podrobně pojednáno v kapitole 1.3. Připomeneme tedy jen hlavní aspekty zahrnutí textů uměleckého stylu do jazykové výuky z hlediska jejich přínosu pro studující: kromě výpovědi o jazyku a jeho možnostech jde také o podporu komunikační metody, výpověď o kultuře a společnosti, motivaci k učení, motivaci k zájmu o studovaný jazyk a literaturu, podněcování tvořivosti, hravosti a představ, odlehčení a zpestření hodin a získávání interkulturních komunikačních kompetencí.

Existuje názor, že zejména v počáteční výuce cizích jazyků je vhodné využít poezie – je zdrojem námětů k diskusi a též zdrojem témat v rámci procesu tvořivého psaní (Lenčová 2005, s. 37). Poezie podporuje sebevyjádření studenta, jenž se snaží najít vhodné slovní a větné kombinace, čímž se prohlubuje jeho sebevědomí a důvěra v používání cizího jazyka. Zručnosti, které takový student získá, zlepšují jeho ústní i písemný projev ve všech oblastech, do vyučování jsou přirozeným způsobem vnášeny prvky tvořivosti, představivosti a invence.

Nad rolí poezie ve výuce cizího či druhého jazyka se zamýšlí mnoho zahraničních teoretiků vzdělávání a zaměřují na ni svá bádání. Otázky, na které se snaží ve svých výzkumech odpovědět, jsou nasnadě: Jaká je role poezie při výuce druhého jazyka? Je tato role přínosná či spíše matoucí? A pokud je přínosná, anebo spíše matoucí, proč tomu tak je? Jaké pozitivní aspekty procesu učení se cizímu nebo druhému jazyku mohou být odhaleny zahrnutím poezie do kurikula? Jaký typ poetického textu je vhodnější k aplikaci do výuky jiného jazyka? Tyto a mnoho dalších otázek zaměstnávají badatele a vyučující, kteří se pokoušejí o implementaci poezie do procesu osvojování druhého či cizího jazyka.

N. Reilly (2012) se ve své stati zabývá hlavními aspekty role poezie; podle ní lze poezii využít k **nácviku výslovnosti, k rozvoji porozumění sémantice a pragmatice, k získávání kulturních znalostí a prosazování multikulturalismu, k prohlubování sebevyjadřovacích a seberealizačních schopností studentů druhého či cizího jazyka a ke studentské motivaci**. N. Reilly shrnuje výsledky výzkumů v této oblasti, z nichž nyní vyjmenujeme nejvýznamnější autory a jejich teorie, jež podporují význam implementace poezie do jazykového vyučování.

Poezie na rozdíl od ostatních literárních žánrů přitahuje pozornost studentů cizího jazyka k takovým specifickým lingvistickým elementům, jako je např. **zvuk jazyka** – díky poezii si studenti všimnou, jak vyučovaný jazyk zní (z hlediska fonetiky a fonologie). Podle A. Akyela (1995 in Reilly 2012) „aktivita čtení poezie vede studující k tomu, aby uplatnili své znalosti všech lingvistických forem včetně znalosti fonetiky a fonologie za účelem porozumění poetickému textu.“ Navíc, vezmeme-li v úvahu estetické kvality poezie (Melin 2010 in Reilly 2012), můžeme konstatovat, že znění jazyka je významné v procesu přenášení „atmosféry“, přičemž bez vnímání tohoto znění nemůže být odvozen úplný smysl poetického textu. Jeden specifický výzkum proběhl také za účelem popisu poezie jako jednoho z možných způsobů cizojazyčného učení (Woore 2007 in Reilly 2012), a to z hlediska poznávání vztahu mezi symbolem a zvukem (vztahu mezi grafémem a fonémem). Výsledky experimentální studie ukázaly, že díky aktivitám založeným na práci se zvukovou stránkou básně došlo k významnému zlepšení výslovnosti u studentů ve zkoumané skupině.

O pozitivním vlivu práce s poezií na výslovnost studentů ostatně píše i J. Hendrich a kol. v kapitole věnované říkankám, říkadlům a rozpočítadlům: „Některé (...) jsou určeny mladším dětem, avšak v cizím jazyce je dobře přijímají i žáci starší nebo dospělí. (...)

a vybíráme je tak, aby sloužily k procvičování výslovnosti určitých hlásek či jiných fonetických jevů.“ (Hendrich a kol. 1988, s. 355). Hendrich též doporučuje k zařazení do výuky i rytmický a výrazný přednes.

Nejvíce studií však bylo zaměřeno na roli poezie v rozvoji **syntaktické a lexikální stránky** jazykových dovedností v procesu osvojování cizího či druhého jazyka. Hanauerova introspektivní studie zkoumající vliv čtení a analyzování poezie na učení pokročilých studentů cizího jazyka odhalila důležitost gramatických struktur v porozumění poezii (Hanauer 2001 in Reilly 2012). Podobná studie (Tin 2011 in Reilly 2012) se zabývala procesem psaní poezie a odhalila rozdíly v používání lexika a syntaxe cizojazyčnými studenty všech úrovní během psaní dvou typů básní – tzv. akrostických⁴⁰ básní (angl. *acrostics*) a básní založených na přirovnání s volnějším formálními pravidly (angl. *similes*). Holistický přístup k výuce poezie (a k výuce pomocí poezie) uplatnil A. Akyel (1995 in Reilly 2012), podle něhož je možné „rozvíjet pozitivní vztah k poezii nasměrováním pozornosti studentů k lexikálním prvkům a k jedinečnému výběru slov a slovních asociací v básních za účelem pochopení smyslu.“ Podle G. Lazara (1996 in Reilly 2012) poezie hojně využívá vícevýznamových slov v různých kontextech, „a právě dekodováním významů těchto vícevýznamových slov si studenti prohlubují schopnost porozumění gramatickým a sémantickým souvislostem.“ Dále studenti mohou zlepšovat svoji schopnost interpretace a snáze porozumět zákonitostem diskurzu cílového jazyka.

Badatelé vyzdvihují také uplatnění a prosazování tzv. multikulturalismu ve výuce a zabývají se rolí poezie v kulturním povědomí studentů. Podle nich tato role překračuje rámec přínosu

⁴⁰ Za „akrostickou“ je považována taková báseň, kde každé první písmeno (slabika, slovo) verše (řádku nebo odstavce) tvoří slovo nebo zprávu, čteme-li svisle dolů.

lingvistických interpretací. Jak zdůrazňuje D. I. Hanauer (2001 in Reilly 2012), „čtení poezie může vytvářet kulturní povědomí, zatímco si cizojazyční studenti všímají propasti mezi obsahem básně a jejich vlastními všeobecnými znalostmi cílové kultury.“ Poezie je považována za **nástroj k objevování kultury**; její unikátní hodnota tkví též ve skutečnosti, že umožňuje vhled do vícevrstvé sociokulturně-lingvistické zkušenosti člověka.

Poezie může být též nástrojem k **překonání problému dehumanizace** výuky druhého/cizího jazyka v tom smyslu, že u studujících prohlubuje sebevyjadřovací a seberealizační schopnosti. Proces psaní poezie poskytuje studujícím příležitost vyjádřit se v cizím jazyce specifickým způsobem. I čtení poezie je badateli považováno za **kreativní proces individuálního sebevyjádření**. Dekódování smyslu poezie je více než jen mechanické cvičení: vyžaduje totiž intenzivní osobní zapojení (reakci, vyjádření) studujícího, který se tímto stává osobně angažovaným, a tudíž vysoce motivovaným v procesu osvojování druhého či cizího jazyka (Lazar 1996 in Reilly 2012).

Výše zmínění badatelé se shodně vyjadřují ke čtení poezie v hodinách cizího či druhého jazyka: pozornost studentů se v tomto případě zaměřuje na jazykovou formu, bez čehož by učení jazyka nemohlo probíhat. „Zahrnutí aktivity čtení poezie ve výuce druhého/cizího jazyka je obzvláště důležité vzhledem k tomu, že tolik ceněné autentické aktivity mluvení se zaměřují na význam a poměrně často ignorují formu.“ (Hanauer 2001 in Reilly 2012). Dalším přínosem pro studenty při čtení poetických textů je **poznávání různých jazykových registrů** – studenti jsou následně lépe připraveni na porozumění mluvě rodilých mluvčích.

D. Zappadoro Guerra vidí v práci s poezií přínos pro studenty, který je dlouhodobého charakteru a jenž není zpočátku měřitelný. Nejvýraznější výhody takové práce spatřuje ve smysluplném náviku

výslovnosti, obohacování slovní zásoby a tříbení čtenářských a (písemně) vyjadřovacích schopností.⁴¹ Na závěr této kapitoly použijeme též slova výše zmíněné autorky, jež obecněji shrnuje hlavní myšlenky práce s poezií v cizojazyčné výuce, a souhlasíme, že „za prosazování poezie jsou odpovědní vzdělavatelé a jejich úkolem je kultivovat a inspirovat lásku k ní (k poezii). Bylo dokázáno, že mladí lidé, kteří čtou a píšou poezii, mají tendenci stát se aktivnějšími a společenějšími jedinci.“ Z pozitivního vztahu k poezii vyplývá i „hlubší porozumění světu okolo nich, lepší porozumění sobě samému i ostatním, útěcha v těžkých časech a čisté potěšení.“ (Zappador Guerra 2017).

2.2 Práce s poezií a kritéria výběru vhodných textů

Vrátíme-li se k J. Hendrichovi a kol. a didakticky zpracované literárně-umělecké tematicke, souhlasíme s autory v tom, že faktory pro výběr poetických textů bývají objektivní i subjektivní (Hendrich a kol. 1988, s. 125). Objektivními faktory jsou věk a jazyková vyspělost studentů, zaměření kurzu a jiné vnější okolnosti, jako jsou např. aktuální literární trendy, vliv filmu, divadla apod. Za subjektivní faktory považuje J. Hendrich a kol. především osobní zájem učitele a studentů.

Hendrichova didaktika cizích jazyků doporučuje v případě obtížnějších básní **používání překladu**. Nicméně překlad básně bývá zpravidla volný, takže i přesto je doporučeno pracovat spíše s originálním textem. Studentské doslovné překládání ukázek se nedoporučuje vzhledem k jeho neumělosti a narušování

⁴¹Stejná pedagožka zmiňuje zajímavou zkušenost technicky zaměřeného studenta z Argentiny, který se rozhodl zapsat do kurzu psaní poezie v angličtině a který shledal tuto novou zkušenost jako velice cennou: „...takže zažijete více druhů psaní a potom jste více otevřený.“ (Juan in Zappador Guerra 2017). Tato zkušenost dokazuje, i technicky zaměřené studenty mohou v práci s poezií spatřit osobní přínos.

estetického vnímání textu. Důležitým faktorem je čtenářská zkušenost v mateřském jazyce, o kterou by se učitel měl opírat. Práce s poezií je tradičně spojena s jejím **memorováním**, J. Hendrich a kol. však navrhuje využívat básnickou prózu jako podklad pro **parafrázi** a vyprávění pro **reprodukcí** (Hendrich a kol. 1988, s. 126). Obě aktivity vyžadují aktivní zvládnutí klíčového jazykového materiálu, na což je třeba studenty v předchozích částech výuky připravit.

Co se týče četnosti využívání básnických textů ve výuce cizího jazyka, J. Hendrich a kol. považuje za optimální jejich zařazování mezi výchozí texty lekcí, což je podle něho uskutečnitelné i při odborném zaměření výuky. Domníváme se, že v současné době, kdy např. kurzy češtiny pro cizince jsou uzpůsobené studentům-klientům, má vyučující možnost přizpůsobit hodiny zaměření kurzů a potřebám studujících a zvolit tomu odpovídající četnost využívání literárních, potažmo básnických textů bez ohledu na předepisující strukturu učebních materiálů.

Nesouhlasíme však s tvrzením, že „při práci s literárním textem je třeba dbát na to, aby měla literárněvědná složka převahu nad jazykovou a ideově výchovná nad komunikativní“ (Hendrich a kol. 1988, s. 127). Moderní výuka cizích jazyků je postavena na takových principech, které umožňují využívat texty nejrůznějších funkcí především k dosažení jazykově-kompetenčních a komunikativních cílů, a zejména v případě výuky češtiny jako cizího jazyka může být literárněvědná složka pouze doplňující v rámci interkulturní výchovy.

Předložíme-li cizojazyčnému studentu umělecký text s úmyslem zprostředkovat mu takový estetický zážitek, který by se co nejvíce přibližoval estetickému prožitku rodilého mluvčího, stojí před námi nelehký úkol. Např. L. Froulíková⁴² se tohoto úkolu

⁴² Lektorka českého jazyka a literatury na univerzitě v Nancy ve Francii.

zhostila velice nápaditě, a to výtvarným a hudebním doplněním textu (Froulíková 2017, s. 71–74). Prostřednictvím zhudebněné a ilustrované básně *Modlitba za vodu* Jana Skácela netradičně shrnula probrané učivo. Ústní i písemné úkoly zaměřila na mluvnicki a na slovní zásobu. Následně zaznamenala zvýšený zájem studentů o českou poezii, o existující překlady českých básníků do francouzštiny, o českou lidovou hudbu apod. A právě tato zkušenost ukazuje, jakým přínosem pro cizojazyčné studenty může být využití básně při **nácviku gramatiky** a při **práci s lexikem** oproti k tomuto účelu využívaného uměle vytvořeného textu z učebnice, izolovaných vět ve cvičení apod.

Obdobně jako při výběru jakéhokoliv jiného textu pro práci v hodinách, tak v případě výběru textu básnického bychom si měli předem dobře promyslet, jaká kritéria by text měl splňovat, aby mohl být maximálně využit pro účely výuky (jeho didaktický potenciál), aby nepůsobil nevhodně a aby byl studenty dobře přijat. Ke kritériím pro výběr vhodných literárních textů se vyjadřuje např. B. Kast (1995 in Lenčová 2005, s. 29). Za nejdůležitější považuje jazykovou a obsahovou přiměřenost ve vztahu k cílové skupině. Upřednostňuje texty, které umožňují kreativní postupy a individuální přístup studenta. Zdůrazňuje, že literární text má být pro cílovou skupinu aktuální, zajímavý a atraktivní. J. Koppensteiner (2001 in Lenčová 2005, s. 29) přidává kritérium přiměřenosti věku studentů, aktuálnost, pozitivní konotace, rozšíření poznatků a zkušeností, zohlednění charakteristických znaků variet cílové kultury, interkulturní perspektivu a radost ze čtení. Pro potřeby této práce jsme zvolili následující kritéria a požadavky:

- *Cíl hodiny* – čeho chceme dosáhnout a téma, které se probírá v rámci výukové jednotky. Text básně by měl obsahovat probíraný jev v co největší míře.

- *Úroveň znalostí studentů.* Podle názoru D. I. Hanauera by měla existovat shoda mezi jazykovými znalostmi studentů a jazykovými jevy obsaženými v básni (Hanauer 1997). Básně obsahují často složitější metafory, slovní hříčky apod., které nejsou vhodné pro začátečníky. Současná moderní poezie však není svázaná pravidly (např. rýmování) a nabízí množství textů, jejichž jazyk vůbec nemusí být složitý.
- *Literárněvědný, popř. kulturní kontext básně.* Domníváme se, že je vhodné vybrat báseň od známého českého autora, ať už současného, či autora z minulých dob. Studenti si tak rozšiřují vědomosti a získávají i přehled o české kultuře. Také doporučujeme volit autory vhodné z etického hlediska, tj. nevybírat básníky, kteří psali tak, aby se zavděčili komunistickému režimu apod. V případě takového autora by se studenti měli seznámit s dalšími okolnostmi, na což však v hodinách není dostatek času.
- *Rozsah.* Ukázka by neměla být příliš dlouhá, protože takový text může studenty demotivovat. Samozřejmě, zrovna tak jako v případě beletrie, lze pracovat i s pouhou částí básně.
- *Obsah.* Doporučujeme vyvarovat se např. básní obsahujících vulgarismy, kontroverzní témata apod., přestože patří do oficiální české literatury. Především mladší studenti takové texty jistě ocení, nicméně z výchovně-vzdělávacího hlediska může jít v některých případech o problematickou situaci, která by mohla narušit plynulý chod vyučovacího procesu.
- *Stáří básně.* Česká literatura obsahuje mnoho krásných básní, se kterými by jistě ne jeden vyučující rád pracoval. Nicméně texty obsahující archaismy či neaktuální realie (např. názvy předmětů, které se již nepoužívají) nejsou vhodné zejména pro nižší úroveň.

- *Přitažlivost, zajímavost tématu.* Studenti cizího jazyka ve-lice často vykazují nedostatečný zájem o poezii, proto je neshadné je hlouběji motivovat. V tomto případě sdílíme Hanauerův názor, že „báseň by měla být vybírána na základě její relevantnosti pro studenty a výběr básně by neměl být diktován koncepty kulturní hodnoty, nýbrž studentskou motivací.“ (Hanauer 1997, s. 10). Učitel zvažuje zajímavost tématu ukázky, záleží na tom, zda dokáže odhadnout zájem svých studentů: bude pro ně zajímavější spíše přírodní, nebo milostná lyrika? Nebo by bylo vhodnější pracovat s básní, jež vypráví nějaký konkrétní příběh?
- *Dostupnost překladů básně.* Doporučováno bývá i použití dostupných překladů básně do jazyka studentů, popř. do mediačního jazyka v národnostně heterogenních skupinách (v případě cizinců v studujících v ČR to bývá většinou angličtina).⁴³ Využití překladu usnadňuje porozumění, umožňuje rozvíjet jazykové uvědomění a zvyšuje vnímavost problematické oblasti možností a omezení samotného překladu (Cariboni Killander 2011, s. 26).
- *Existence básně mimo papírovou publikaci.* Ani v případě využití poezie nelze opomenout, že existují i moderní technické prostředky, jako např. Youtube, které studentům přiblíží každodenní svět, na který jsou zvyklí. Kromě toho je považováno za nezanedbatelný přínos, pokud se student může seznámit s básní, jež je prezentována hudebně, dramaticky, vizuálně apod. (srov. Froulíková 2017, s. 71–74).

Tato kritéria však nelze uplatňovat bezvýhradně. Např. v případě úrovní A1 a A2 jsou možnosti výběru vhodné poetické ukázky

⁴³ Zde ovšem stojí za uvážení, zda je znalost zprostředkujícího jazyka skupiny studentů natolik dostačující, že skutečně usnadní porozumění básni a jejímu vnímání. Ve skupině, kde je tato znalost nedostačující, nepovažujeme za smysluplné pracovat s překladem básně, který může být pro cizince stejně nesrozumitelný jako překlad v cílovém jazyce.

omezenější, proto učitelé často využívají dětská říkadla a básničky, u nichž těžko nalezneme témata blízká zájmu dospělých studentů. D. Zappador Guerra pracuje s poezií ve skupinách začátečníků (italština jako cizí jazyk) a od studentů mimo jiné vyžaduje, aby již po několika týdnech prvního semestru napsali jednoduchou báseň. Vychází z toho, že počáteční lekce zpracované v běžných cizojazyčných učebnicích obsahují „jednoduchý, syrový materiál pro vytvoření básně.“ (Zappador Guerra 2017). Při výběru básně doporučuje řídit se čtyřmi pravidly: jednoduchost, schéma/vzor, emoce a zvuk. Na konci semestru jsou tito začátečníci natolik zdatní, že dokáží v italštině vytvořit metaforu a zakomponovat ji do krátké básně na téma *Moje oblíbené místo v přírodě*. D. Zappador Guerra však zdůrazňuje nutnost všech procesů během práce s básní, což zahrnuje pečlivou přípravu (včetně instruktáže a inspirace), vedení a monitorování studentské práce.

2.3 Využití poezie k práci s vybranými morfologickými jevy

Dosud jsme se v naší práci věnovali výhradně stylistice a přes klasifikaci a popis funkčních stylů jsme se dostali až k jejich využití ve výuce češtiny jako cizího jazyka. Zaměřili jsme se na styl umělecký, vyzdvihli jeho přínos ve výuce a postupně se dostali až k využití poezie, pro které jsme stanovili nejdůležitější kritéria, jež je třeba při výuce zohledňovat. Nyní od stylistiky odhlédneme a budeme se věnovat některým morfologickým otázkám, abych mohli nakonec tyto dvě disciplíny opět spojit v návrhu na využití uměleckých textů k nácvičku gramatiky.

V dotazníkovém šetření (podrobně viz kap. 6) jsme mimo jiné zjišťovali, k jaké části výuky jazyka vyučující využívají texty uměleckého stylu. Výsledky šetření ukázaly, že **texty uměleckého stylu**

využívá k výuce gramatiky méně než polovina dotazovaných.

Vyučující využívají uměleckých textů spíše k takovým aktivitám, jako je fonetický nácvik či práce se slovní zásobou. Naším cílem je proto ukázat, že vhodně zvolené básnické texty mohou být využity i k aktivitám spojeným s výkladem a nácvikem gramatických, potažmo morfologických jevů. Na základě dostupných výsledků provedených výzkumů vybereme ty jevy, které jsou považovány za nejvíce problematické z hlediska morfologie češtiny jako cizího jazyka.

2.3.1 Vybrané morfologické problémy ve výuce nerodilých mluvčích češtiny

Souhlasíme s M. Boccou Kestřánkovou, že „ve výuce cizích jazyků se objevují různé názory na roli, podstatu a výklad mluvnice a neustále se hledají možnosti, jak posluchačům nabývání jazykové kompetence usnadnit.“ (Boccou Kestřánková 2014, s. 63). Podle autorčina názoru ⁴⁴ považuje většina cizinců za zásadní překážku lingvodidaktickou prezentaci pádu a vidu. Pochopení a použití flexe je problematické zejména pro mluvčí na podprahových jazykových úrovních, kteří ji frekventovaně obcházejí a např. užívají defektní tvary (*Bydlím ve Francie*). Díky velkému množství tvaroslovných sufixů a jejich různým funkcím studenti často ztrácejí zájem o zdokonalování se v gramatickém systému. Kromě jmenné flexe je to též slovesná flexe, která činí studentům potíže. Osvojení obou jevů dále komplikuje skutečnost, že se studenti setkávají i s nespisovnými formami jazyka, což do jejich znalostí vnáší chaos a oni nejsou schopni či ochotni ve svém projevu správně rozlišovat variety českého jazyka.

⁴⁴ M. Boccou Kestřánková se zabývá tzv. *metodou jevištního tvaru*. Ta vychází z činnostního vyučování, v němž se aplikují dramatické prostředky a jehož závěrečným výstupem je divadelní představení. (Boccou Kestřánková 2014, s. 61–72). Autorka vysvětluje přínos této metody při procvičování mluvnice a uvádí možnosti zprostředkování gramatiky prožitkovými aktivitami.

Morfologickým odlišnostem spisovné a obecné češtiny z pohledu cizince se ve své studii věnuje např. J. Šindelářová, která se podílela na výzkumu zaměřeném na sledování morfologických odlišností spisovné a obecné češtiny v projevech cizinců, a to jak na základních a středních školách, tak mezi dospělými cizinci (azylanty, vysokoškoláky, imigranty). Na základě výzkumného šetření bylo zjištěno, že „cizinci nerozlišují jazykové útvary, takže jejich mluvené i psané projevy nesou rysy smíšeného kódu spisovné češtiny, útvarů nespisovných, kombinují výrazy spisovné s obecněčeskými a také slangovými.“ (Šindelářová 2010, s. 204). Cizinci ve svých projevech užívali obecněčeských výrazů, a to z 65 % u podstatných jmen a z 63 % u sloves. Docházelo tak k ne-systémovému míšení obou variant, kterému by se mělo, podle názoru J. Šindelářové, ve výuce předcházet.

Jako další zdroj informací pro určení problematických morfologických oblastí nám posloužila chybová analýza akademických textů zpracovaná R. Kratochvílovou (2016, s. 63). Autorka zjišťovala, ve kterých oblastech nejvíce chybovali zahraniční vysokoškolsí studenti, a na základě zjištěných dat bylo doporučeno, které jevy by cizinci-vysokoškoláci měli nejvíce procvičovat zejména v rámci dovednosti psaní (v odborném stylu). I v případě předem připravených textů (oproti monologickým projevům nepřipraveným, srov. Šindelářová 2010) bylo nejvíce chyb pozorováno ve jmenné flexi a ve jmenné a slovesné vazbě. Vzhledem k tomu, že šlo o písemné projevy, kromě gramatiky se projevilo nejvíce chyb v pravopisu.

Podobnou analýzu studentských prací provedl tým akademických pracovníků na Ústavu bohemistických studií, který se zasloužil o vytvoření on-line kurzu dovednosti psaní (projekt Wrilab2). Díky analýze bylo zjištěno, že mezi nejčastější morfologické chyby (30 %) patří zejména deklinace feminin podle vzoru růže, píseň a kost, dále pak deklinace cizích slov a obecněčeské koncovky.

Za zmínku stojí i výzkum chyb v jazykové produkci cizinců pohledem rodilého mluvčího (Hradilová 2016, s. 137–144), který si kladl za cíl zjistit, jaké typy chyb působí nejrušivěji v projevech cizinců osvojujících si češtinu tak, aby na ně mohla být později zacílena výuka. Ačkoliv výsledky tohoto šetření vypovídaly spíše o jazykovém a sociálním chování rodilých mluvčích, jako jedny z nejzávažnějších typů jazykových pochybení (vedle rozdílů mezi mluveným a psaným projevem a fonetické kompetence) byly vnímány prohřešky proti tvaroslovné normě. U substantiv se jednalo o chybné přiřazení jména ke gramatickému rodu a/nebo nesprávné užití tvarotvorných formantů, u sloves bylo jako nejproblematictější vnímáno nakládání s reflexivními zájmeny.

Mohli bychom pokračovat v předkládání dalších příkladů výzkumných šetření, chybových analýz apod., nám však výše zmíněná fakta postačí ke stanovení nejproblematictějších jevů z hlediska morfologie češtiny jako cizího jazyka, které použijeme v závěru této kapitoly **v rámci** ukázek aktivit zahrnujících využití poezie. Jedná se o **nácvik a osvojování kodifikovaných tvarů substantiv a verb.**

2.3.2 Příklady využití poezie k práci s verby a substantivy

Na následujících ukázkách básní demonstrujeme možnosti využití básnických textů při práci s verby a substantivy a pokryjeme nejčastěji vyučované úrovně A1 až C1. Záměrně jsme vynechali úroveň úplných začátečníků, i když i v tomto případě lze použít velmi jednoduché básnické texty, které jsou ale spíše využívány k fonetickému nácviku, a možnosti práce s verby či substantivy jsou zde omezené. Dále jsme vynechali texty vhodné pro studenty na úrovni C2, protože se domníváme, že na této úrovni lze pracovat s básnickými texty v podstatě stejným způsobem, jako se s nimi pracuje ve výuce pokročilých bohemistů či rodilých

mluvčích češtiny. Uvedené příklady básní jsou využitelné i k práci s ostatními slovními druhy, k osvojování tematického lexika, k procvičování interpunkce a diakritiky a k dalším oblastem jazykového vyučování; my se však v této části zaměříme pouze na výše popsanou morfológickou problematiku. V úplném závěru studie pak uvedeme příklady pracovních listů, kde jsou detailně rozepsány i další aktivity doplňující morfológický nácvik, popř. přesahující oblast gramatiky.

Ukázka 1 (A1–A2)

Ačkoliv je první ukázka v rozporu s doporučením vybírat spíše známé české básníky a její autorkou je autorka učebnice, ze níž jsme si ukázku vypůjčili (Vonková 2013, s. 59), jde o vhodný text, který vyhovuje potřebám gramatického nácviku, a proto jsme se rozhodli jej zařadit.

Cestování (Milena Vonková)

*Co nám brání v cestování
máme velmi smělé plány,
dívy světa uvidíme
v Egyptě i na Boubíně.*

*Cestujeme tam, kam chceme,
všechny země projedeme,
navštívíme toho mnoho,
Paříž, Berlín, Londýn, Soho.*

*Vlakem, autem, vzducholodí,
autobusem, parníkem,
kdo je chudý, pěšky chodí,
boháč jezdí taxíkem.*

*Vyrážíme všemi směry,
sever, západ, východ, jih,*

*na rok nebo na neděli,
v kánoích či ve vlacích.*

*Poznali jsme hodně zemí,
poznali jsme spoustu měst,
nadšení a okouzlení,
vracíme se zpátky z cest.*

Text je vhodný k nácvičku flexe substantiv, a to zejména k využití bezpředložkové vazby instrumentálu singuláru v případě dopravních prostředků. Dále obsahuje množství plurálových forem (zejména v poslední sloce genitiv plurálu, popř. Lok., Ak.). Jsou zde i příklady předložkové vazby *na*+Ak. k časovému vyjádření (*na rok, na neděli*). Pro cizince budou jistě zajímavé i české názvy měst, zemí atd., kde problém může nastat např. určování mluvnického rodu kvůli interferenci (substantivum *Paříž* je ve francouzštině mužského rodu). S textem lze pracovat např. tak, že studenti jev vyhledávají, uvádějí další příklady, substantiva v různých pádech nahrazují nominativem, singulárové formy převádějí do plurálových a naopak.

U sloves studenti mohou určovat infinitivní/slovníkový tvar, je zde totiž použito několik základních verb v přítomnosti (*cestovat, navštívit*). Vyhledat mohou modální verbum, časovat ho a uvádět příklady dalších. Dále obsahuje ukázkou slovesa pohybu, na kterých učitel může připomenout/vysvětlit vidový rozdíl: *jedeme – pojedeme* či významový rozdíl *chodit – jít, jezdit – jet*.

Ukázka 2 (A1–A2)

Následující ukázkou je i díky svému grafickému provedení spíše experimentální poezie, v tomto případě však jde o významného českého básníka, nositele Nobelovy ceny za literaturu, Jaroslava Seiferta. Báseň může být vnímána jako text s erotickou tematikou,

je tedy na zvážení učitele, zda je jeho skupina studentů připravená a ochotná s takovým tématem pracovat.⁴⁵

Počítadlo (Jaroslav Seifert)

○ Tvůj prs

je jako jablko z Austrálie

●● Tvé prsy

jsou jako 2 jablka z Austrálie

○○

○○●

jak mám rád toto počítadlo lásky!

Text lze využít k nácvičku tvorby nominativu plurálu (*prs – prsy, jablko – jablka*). Dále se zde vyskytuje předložková vazba z+Gen., kterou používají zejména začátečníci v počátečních fázích výuky, když se učí představovat se a odpovídat na otázku „Odkud jsi?“. Proto může učitel snadno navázat uváděním dalších příkladů podle původu studentů. Začátečníci poznávají tvary nepravidelného slovesa *být*, v úrovni A2 už můžeme pracovat i s jednoduchými přirovnáními pomocí výrazu *být jako...* . V neposlední řadě ukázka obsahuje vazbu *mít rád*, již začátečníci považují za problematickou, především v rozlišení *mít rád* a *rád něco dělat*. Zrovna tak jako v případě první ukázky, i zde lze text využít jako úvodní aktivitu (čtení s porozuměním, vyhledávání jevů, uvádění dalších příkladů apod.). Vzhledem k tomu, že jde o krátkou ukázkou básně, může učitel vybídnout studenty k dalším kreativnějším aktivitám – např. k obměně textu tak, aby byla zachována struktura a studenti využili i jiná substantiva, od kterých budou muset utvořit

⁴⁵ Z etického hlediska jsou určitá témata považována za kontroverzní, a to v případě studentů pocházejících z konzervativnějších kulturních prostředí, kde je např. nevhodné mluvit o nahém těle apod. I k tomu by měl vyučující při výběru vhodného textového materiálu přihlídnout.

singulárovou i plurálovou formu („*Tvůj vlas je jako.../ tvé vlasy jsou jako .../ Jak mám rád ...*“ apod.).

Ukázka 3 (B1–B2)

Další ukázkou je básnický text současného českého hudebníka, skladatele, textaře a básníka Karla Malíka.

U moře (Karel Malík)

*Strávil jsem tejdén koupelí v moři,
mám trochu úpal a záda mi hoří.*

*Však díky tomu na malou chvíli
ztratil jsem pocit, že se vše chýlí*

*k neblahým koncům špatného žití
z nadmíry hluku, kouře a pití.*

*V respektu před mořem ztrácí se pýcha
při tý pokoře líp se mi dýchá.*

*Je klidně možný, že až se vrátím,
zase tu pohodu ze srdce ztratím.*

*Většinou nevím, co od svých cest čekám,
teď tu však sedím a před mořem smekám.*

V této ukázce se studenti setkají s obecněčeskými výrazy, které mohou vyhledávat, nahrazovat spisovnými a uvádět další podobné příklady, popř. vyučující může navázat s výkladem týkajícím se obecné češtiny, v našem případě především z hlediska morfologie sloves a substantiv. Text obsahuje slovesa ve všech třech časech, dále také slovesa zvrtná, s nimiž lze pracovat např. tak, že je studenti budou používat v jednoduchých větách a uplatňovat pravidlo druhé pozice ve slovosledu. Z pádů je nejvíce zastoupen genitiv a instrumentál singuláru.

Ukázka 4 (B1–B2)

Text pochází z díla Jiřího Wolкера, který byl českým básníkem a představitelem tzv. proletářské poezie.

Žně (Jiří Wolker)

*Slunce je veliký básník
a napsalo krásnou báseň
zlatým perem
na naši zem.*

*Muži bez kabátů,
ženy s červenými šátky,
děcka na mámině sukni
přes celý den
jen
čtou a čtou a čtou.*

*Na kopečku nad polem
také já chci říkat tu báseň,
volat,
aby stařecci v dědině až na práh vyšli
a slyšeli, co slunce napsalo,
ale slova jsou tak veliká,
že neprojdou mými ústy,
a jen cítím, že jsem:
klas v řadě,
písmeno,
vykřičník!*

Tato poetická ukázka je velmi bohatá na předložkové konstrukce (zejména místní a časové prepozice), které lze vyhledávat a procvičovat pádové formy. Dále je zde větší množství substantiv v plurálu, se kterými lze pracovat (např. tvoření singuláru).

Nalezneme zde i deminutiva, jejichž tvorbu může učitel stručně objasnit a uvést další příklady. Ukázka je vhodná i pro práci se slovesy, protože obsahuje příklad kondicionálu, tvaru modálního slovesa i nepravidelná slovesa v přítomnosti.

Ukázka 5 (B2–C1)

*Báseň nejpokornější (Jaroslav Seifert)
(úryvek)*

*Na hoře vysoké a klonící se k městu
stoje s rukama rozepjatýma,
jsem jako prorok, který ukazuje cestu
a chudým věští slavný zítřek jejich,
jsem mudrc, který radí v beznadějích,
v své ruce drže květ, jenž nikdy neuvadne,
jsem ten, jenž v revoluci střelí první,
ale jsem také ten, jenž první padne...*

Ukázka je vhodná pro pokročilé studenty, a to nejen díky svému obsahu a tematice, ale i z jazykového hlediska. Především se zde objevují dva přechodníky a jedno deverbativní adjektivum, jejichž znalost odpovídá vyšším jazykovým úrovním. Vzhledem k tomu, že se s přechodníky studenti v běžných komunikátech málokdy setkají, je báseň vhodným autentickým textem, který demonstruje jejich využití „v praxi“. Studenty můžeme upozornit i na dvojitý zápor (a uvést další příklady). Dále ukázka obsahuje substantivum *ruka/ruce*, což může být pojato např. jako úvod k výkladu deklinace dalších podobných podstatných jmen (*nohy, uši*), jejichž skloňování je studenty považováno za problematické. Z hlediska slovo tvorby i slovního významu bude za pozornost jistě stát slovo *beznaděj*.

2.4 Shrnutí

Ve druhé kapitole jsme navázali na naše pojednání o významu umělecké literatury v jazykovém vyučování (viz kap. 1.3) a věnovali jsme se specifickému druhu textu spadajícímu pod umělecký funkční styl – básni. Z našeho shrnutí výsledků zahraničních výzkumů věnujících se právě roli poezie zřetelně vyplývá, že poetický text snadno nalezne své místo v procesu osvojování zvukové stránky jazyka, uplatněn může být v oblasti výuky morfologie, syntaxe i lexikologie. Výzkumníci ocenili jeho přínos v multikulturní výchově a pro rozvoj studentových schopností sebevyjadřování a seberealizace. Cizinci díky poezii poznávají různé podoby cílového jazyka, a zároveň je jim umožněno zlepšovat čtenářské schopnosti. Nelze však opomenout ani estetický aspekt aktivit s poezií, vyplývající ze základních charakteristik a specifčnosti uměleckého stylu.

V další části kapitoly jsme uvedli přehled kritérií pro výběr vhodných básnických textů, jež mohou sloužit jako didaktická doporučení pro všechny učitele, kteří s takovými texty pracují a své materiály vyhledávají ve zdrojích mimo rámec dostupných učebnic. Na základě výsledků vybraných výzkumů jsme vymezili nejproblematictější morfologické jevy, mezi které patří deklinace substantiv a práce se slovesy. Rozhodli jsme se proto ukázat, jakým způsobem lze znalost těchto gramatických jevů prohlubovat pomocí aktivit zahrnujících práci s básnickým textem. Tímto jsme podpořili naši základní myšlenku, že **seznamování s literaturou dané země lze zahrnout do výuky zaměřené na osvojování jazyka a že oblast stylistiky není nutné oddělovat od gramatiky**, ba naopak, že je žádoucí obě oblasti propojovat a docílit tak zajímavého, motivujícího a efektivního vyučování/učení se, které je obohacující nejen pro studenta-cizince, ale i pro samotného učitele. Zároveň jsme si vědomi, že ne každý

odborník působící v jazykovém vzdělávání dospělých je nakloněn poezii a samozřejmě taktéž ne každý student cizího jazyka má vybudovaný pozitivní vztah ke čtení básní. Je však jednoznačně prokázáno (viz předchozí kapitoly), že umělecká literatura by v každé jazykové výuce své místo zaujmout měla. Doporučujeme tedy využít její potenciál a zefektivnit celý proces osvojování nového jazyka zpracováním vhodné beletristické ukázky, písňového textu či právě textu básnického.

3 UČEBNICE ČEŠTINY PRO CIZINCE A STYL UČEBNICOVÉHO TEXTU

Učebnice jakožto materiální didaktický prostředek tvoří důležitou součást výukového procesu a o jejich významu pro cizince pojednáme podrobněji. Zatímco jsme se v souvislosti s výukou češtiny jako cizího jazyka doposud zabývali postavením stylistiky a jejími dílčími složkami, nyní se zaměříme na učební materiály a texty v nich obsažené. Tyto texty jsou totiž nositeli vlastností, jež vedou k jejich přiřazení k jednotlivým funkčním stylům, o nichž bylo pojednáno.

Poté, co objasníme funkci učebnic ve vzdělávání dospělých cizinců a obecně popíšeme význam učebnicového textu, vrátíme se postupně k ústřednímu tématu této studie, tedy ke stylu umělecké literatury, tentokrát však z perspektivy jeho zastoupení v konkrétních učebních materiálech, což je náplní praktické části práce (kap. 4–7).

Vzhledem k tomu, že během shromažďování informací pro náš výzkum jsme vycházeli zejména ze zkušeností s výukou dospělých cizinců, bude nás zajímat postavení učebnice ve vzdělávání právě této skupiny. Dále náš zájem soustředíme na roli *učebnicového textu* i přesto, že většina dosavadních prací, výzkumů a teorií se týká spíše *textu učebního* (rozdíl mezi pojmy viz kap. 3.3) a představíme výsledky analýzy, jejímž cílem bylo identifikovat míru zastoupení jednotlivých funkčních stylů v učebních materiálech. Zároveň objasníme nutnost textové různorodosti komunikátů v moderním jazykovém vyučování a poukážeme na nedostatky,

kteřé jsme v tomto směru zaznamenali. V závěru kapitoly se zamyslíme nad potřebou autentičnosti textových materiálů a naznačíme různé přístupy k tomuto problému.

3.1 Učebnice a vzdělávání dospělých

Autorka této práce se během shromažďování teoretických poznatků neseťkala s konkrétním výzkumem, jenž by se věnoval problematice jazykových učebnic či učebnicového textu v oblasti vzdělávání dospělých, popř. ve vysokoškolské výuce. Souhlasíme s názorem I. Červenkové (2011, s. 37), že „vysokoškolským textům, učebnicím a skriptům je obecně věnována malá pozornost.“ Toto platí i pro jazykové učebnice určené širší veřejnosti, nejen vysokoškolákům. Naše zkoumání ovlivňuje i skutečnost, že ačkoliv bude náplní další části této práce textová analýza obsahu učebnic, nebudeme zkoumat přímo obsah jazykové učebnice (tj. témata, gramatická stránka, rozsah lexika apod.), ale spíše účelovou formu textů (resp. jejich typ) v učebnici obsažených.

Na nedostatky současného českého výzkumu učebnic poukazuje např. J. Průcha; podle něho „něstačí analyzovat jen samotné vlastnosti učebnic, byť s využitím exaktních procedur, nýbrž je nutné objasňovat, jak tyto vlastnosti učebnic reálně fungují v procesech učení.“ (Průcha in Knecht – Janík a kol. 2008, s. 29). Zároveň vybízí k metodologickému obohacení výzkumu učebnic a nabádá k začleňování reálných subjektů, které s učebnicemi operují, do výzkumného pole. Podporuje tak názor, že **učebnice by měly být zkoumány v reálné výuce**. A reálná výuka českého jazyka pro cizince je postavena na specifických potřebách těchto studentů.

Pro co nejkomplesnější uchopení problematiky jsme v této kapitole proto vycházeli současně z didaktiky cizích jazyků (Choděra

– Ries 1999, Hendrich a kol. 1988), z teorie andragogické didaktiky (Mužík 1998, Knowles 1980, Plamínek 2010), z popsanych strategií vysokoškolské výuky (Vašutová 2002) a v neposlední řadě z výsledků výzkumů a ze studií týkajících se učebnic⁴⁶ (Červenková 2011, Maňák – Knecht 2007, Průcha 1998, Knecht – Janík 2008).

Jednou z rozhodujících skutečností zhodnocení učebnic z hlediska textů v nich zahrnutých je, že „dospělí studenti se lépe učí, jestliže se zabývají konkrétním učebním úkolem (řešení případu z praxe), (...), jestliže učební úkol reflektuje současnost a jestliže tematika výuky se bezprostředně vztahuje k jejich profesi, k jejich práci.“ (Vašutová 2002, s. 178). Proto by bylo dobré se v analýze učebnicových textů zaměřit na užitečnost a praktičnost těchto textů, jakožto na jeden z motivačních zdrojů učení dospělých.

Otázkou také je, zda se do tvorby moderních učebnic promítají změny, kterými v současné době prochází vysokoškolské vzdělávání (vzdělávací požadavky trhu práce, nové informační a komunikační technologie apod.) a zda text určený cizojazyčnému uživateli, jenž studuje na české vysoké škole, tyto změny nějakým způsobem reflektuje.

Učební materiály by svým obsahem měly vyjít vstříc dospělému uživateli, mezi jehož způsoby učení patří i produktivní a kreativní, popř. afektivní učení (Mužík 1998, s. 29), kterému jistě napomůže funkční různorodost obsažených textů. Didaktické principy uplatňované v tvorbě učebnicového textu, na které se především zaměříme, jsou princip aktuálnosti a princip motivace.⁴⁷ Tyto principy jsou v souladu s funkcemi učebnic, o kterých

⁴⁶ Dosavadní výzkumy v našem prostředí se téměř výhradně věnují učebnicím pro základní a střední školy, a bylo by proto vhodné zaměřit se v budoucnu i na teorii a hodnocení učebnic v rámci vzdělávání dospělých.

⁴⁷ M. S. Knowles v kapitole věnované diagnostikování potřeb dospělého studenta zdůrazňuje, že dospělí jsou (narozdíl od dětí) mnohem více motivováni k učení se věcí, o kterých jsou přesvědčeni, že se je naučit skutečně potřebují. (Knowles 1980, s. 47).

ještě pojednáme. Podle názoru odborníků zabývajících se touto problematikou by učebnice měla fungovat jako spojnice mezi cíli a očekávanými výstupy prezentovanými v kurikulu (Knecht – Janík a kol. 2008, s. 12). Podle J. Mikka jsou „učebnicové texty systematicky a cíleně psány v souladu s cíli vzdělávání a v souladu s podmínkami učení.“ (Mikk in Maňák – Knecht 2007, s. 13). V našem případě tedy půjde o hledání souladu mezi cíli konkrétního jazykového vzdělávání a výstupy navrženými/doporučenými Společným evropským referenčním rámcem pro jazyky, a to vše ve specifických podmínkách výuky dospělých cizinců.

3.2 Funkce učebnic ve výuce češtiny jako cizího jazyka

J. Hendrich a kol. nahlíží na učebnici jako na základní, avšak pouze výchozí materiální prostředek „v rukou vzdělaného a přemýšlivého učitele s tvořivým přístupem k práci.“ (Hendrich a kol. 1988, s. 400). Z toho vyplývá, že učebnice nemůže plně nahradit učitele a mezi jeho kompetence by měla patřit i schopnost efektivního využití učebnice v hodinách. Dále je zdůrazňována nutnost neustálého doplňování učebnic aktuálními učebními materiály v případech, kdy se učebnicové texty týkají vědních oborů podléhajících rychlému vývoji. Podle J. Hendricha a kol. (1988, s. 397) učebnice kromě toho, že slouží jako hlavní zdroj poznání, obsahuje též podněty podporující motivaci svých uživatelů a měla by také zajišťovat jednotu pojetí při vyučování danému cizímu jazyku na všech institucích téhož typu.

Pokud bychom se zde chtěli podrobněji zabývat všemi dosud popsánymi funkcemi učebnic, zasluhovalo by toto téma samostatné obsáhlejší pojednání. Z hlediska našeho vytyčeného cíle je však namístě zmínit alespoň obecně základní funkce učebnic, a to pro širší uchopení tématu textových typů a jejich role v učebnici

českého jazyka určené dospělým cizincům. I. Červenková (2011, s. 18–21) ve své práci shrnuje jednotlivé funkce z pohledu odborníků, kteří se tvorbě, analýze a evaluaci učebnic věnují (Průcha, Skalková, Mazáčová, Sikorová, Zujev, Michovský, Horák, Gavora). Mezi dosud popsané funkce učebnic patří následující:

- informační/prezentace učiva,
- řídicí – řízení učení a vyučování,
- organizační/orientační,
- motivační,
- diferenciacní,
- hodnotová a výchovná,
- systematizační,
- integrační,
- koordinační,
- sebevzdělávací a umožňující sebekontrolu,
- transformační,
- normativní/unifikující.

Od učebnice českého jazyka pro dospělé cizince očekáváme též splnění výše zmíněných funkcí. Funkce, které však považujeme za klíčové z hlediska zaměření učebnicového textu, jenž je předmětem našeho zkoumání, jsou **motivační, hodnotová, diferenciacní, sebevzdělávací, výchovná** a **normativní**.

Dílicí složky funkčně strukturální analýzy, které nás budou především zajímat, jsou *textové komponenty*, jež mají též své specifické funkce. Rozmanitost a pestrost textových komponent (ať už výkladových či nevýkladových) splňuje motivační funkci. K předávání hodnot (např. kulturních) či k „výchově“ cizinců (ve smyslu

integrace, tj. seznámení s pravidly života v naší společnosti týkající se etikety, ekologie atd.) by též měly posloužit vhodně zvolené učebnicové texty. Autoři učebnic by se měli snažit o jazykovědnou komplexnost a mezi texty by měli zařazovat co nejširší škálu typů textů. Tím bude studentům umožněno využívat učebnici jako prostředek k sebevzdělávání (aniž by si nutně museli vyhledávat informace a učivo v jiných zdrojích), a naplní se tak jedna z nejdůležitějších didaktických funkcí. Diferenciační funkce spočívá ve schopnosti učebnice poskytnout studentům rozšiřující materiál a vyjít tak vstříc rozdílným potřebám jejich uživatelů.

Kvůli záplavě nových forem učebních materiálů (elektronické učebnice, digitální materiály, power-pointové prezentace apod.) a zároveň množství informací obsažených na internetu je důležité, aby současné učebnice plnily funkci normativní, tj. unifikující. Učebnice českého jazyka pro nerodilé mluvčí by měla mimo jiné sjednocovat požadavky na dosažení jednotlivých výstupních úrovní a na základě ukazatelů vytvořených odborníky pomáhat i dalším autorům při tvorbě učebnic nových.

3.3 Význam textu v učebnici

Texty plní ve společenském životě mnoho různých funkcí a výsledkem jsou odpovídající rozdíly ve formě a obsahu. Různá média jsou využívána k různým účelům. Rozdíly v médiu, účelu a funkci vedou k odpovídajícím rozdílům nejen v kontextu sdělení, ale také v jejich organizaci a prezentaci. Texty tedy mohou být klasifikovány jako různé typy textů patřící k různým žánrům. (SERR 2002, s. 95)

Na učebnicový text⁴⁸ můžeme nahlížet nejen obecně jako na

⁴⁸ Pro potřeby naší studie rozlišujeme termíny *učebnicový text* a *učební text*. *Učebním textem* rozumíme takový text, který je pro studenty významný především svým

jakýkoliv písemný jazykový projev, se nímž se setkává uživatel učebnice, ale především jako na text využitelný pro rozvíjení komunikačních kompetencí, a to zejména **sociokulturní, lingvistické, sociolingvistické a diskurzní kompetence**. Komunikační kompetence spočívá mimo jiné i ve schopnosti používat jazyk pro celou řadu různých účelů a funkcí, umět přizpůsobovat používání jazyka povaze komunikační situace a komunikačním partnerům a též ve schopnosti vytvářet a chápat různé typy textů. Pokud se budeme držet tvrzení J. Valkové, že komunikační kompetence je cílem vyučování v komunikačním přístupu (Valková 2014, s. 33), není tedy pochyb o tom, že různorodost textů z hlediska jejich funkce by měla být jedním ze základních znaků moderně pojatých učebnic českého jazyka pro nerodilé mluvčí, které tomuto přístupu odpovídají.

Poučení o tom, co zahrnuje sociokulturní kompetence, najdeme pro každou z úrovní v příslušném popisu češtiny podle SERR. Tzv. sociokulturní kompetence zahrnuje sociokulturně podmíněné jazykové prostředky a extralingvistické znalosti o dané zemi a společnosti. Zahrnutí těchto znalostí je v moderní komunikačně vedené výuce již samozřejmostí. „Pokud ale například porovnáme obsah sociokulturní kompetence na úrovni A1 s obsahem některých učebnic (především těch starších), zjistíme, že zdaleka ne všechno, co je v popisu, lze najít v učebnicích.“ (Kotková 2009, s. 110).

Lingvistická kompetence je definována jako „souhrn lexikálních vědomostí, znalost gramatických pravidel a fonetických norem“. Sociolingvistická kompetence⁴⁹ se projevuje jako „schopnost

obsahem, informací, kterou předává za účelem výuky. Učebnicový text je jakýkoliv text v učebnici – může jít např. o instrukci ke cvičení, text poslechového cvičení, přepsaný dialog apod. V našem výzkumu nás spíše než obsah zajímá forma takového textu a jeho přiřazení k funkčnímu stylu.

⁴⁹SERR poukazuje na problematičnost odstupňování jednotlivých položek aspektů této kompetence: „(...) Jak je ze stupnice patrné, spodní škály stupnice zachycují jen

vybírat a používat adekvátní jazykové normy a prostředky v závislosti na cíli a na komunikační situaci s ohledem na sociální roli partnerů během komunikace.“ (Orlová – Pavlíková 2013, s. 24–25). „Schopnost chápat a vytvářet ucelené, souvislé a logické texty v rámci rozmanitých funkčních stylů“ je součástí diskurzní kompetence.

Každý student českého jazyka vstupuje do výuky s konkrétními představami a požadavky komunikačně uspět v konkrétních komunikačních situacích. Úkolem vyučujícího je mimo jiné tyto situace co nejpřesněji vymezit tak, aby anticipoval soubor situací a rolí, do nichž se cizinec dostane a v nichž si přeje uspět. Jednoduše řečeno – je třeba popsat cíle, kterých chce student-cizinec dosáhnout. Jak shrnuje J. Valková: „Způsob uplatnění obsahové orientace ve vyučování se opírá o zkoumání potřeb (...), jehož součástí je předjímání pravděpodobného využití cílového jazyka v životní praxi studentů.“ (Valková 2014, s. 39). Nesmíme zapomenout, že je to právě student se svými individuálními vzdělávacími potřebami, kdo je rozhodujícím činitelem výuky v současném individualizovaném vzdělávání (Vašutová 2002, s. 53). M. Bartošová zde poukazuje na další problém:

Pokud vycházíme z obecně orientovaných kurzů cizího jazyka, které rozvíjí všechny řečové dovednosti zároveň, můžeme se přidržívat nejrůznějších materiálů, nebo dokonce ucelených učebnicových řad. Problém nastává ve chvíli, když pomyslíme na speciální kurzy, které ne vždy disponují odpovídajícími výukovými materiály-učebnicemi, jako například obecné jazykové kurzy pro začátečníky, mírně a středně pokročilé, nebo

markery sociálních vztahů a řečových zdvořilostních norem. Od úrovně B2 výše se má za to, že jsou uživatelé schopni adekvátně se vyjadřovat jazykem, který je ze sociolinguvistického hlediska vhodný pro danou situaci a osoby, kterých se to týká, a začínají si osvojovat schopnost vypořádat se s různou variabilitou řeči a ve větší míře ovládají funkční styly a idiomy.“ (SERR 2002, s. 123).

v rétorice Rámce učebnice pro úroveň A1, úroveň A2, úroveň B1 ad. Domníváme se, že pokud chceme zachovávat principy evropské jazykové politiky a dobrat se tak *srozumitelnosti*, *souměřitelnosti* a *univerzálnosti* ve výuce cizího jazyka i při speciálním zaměření, je třeba pracovat s individuálními nebo skupinovými profily uživatelů jazyka. (Bartošová 2014, s. 41–42).

Toto „profilování“ výuky proto úzce souvisí i s popisem potřebných textů k dosažení jednotlivých komunikačních cílů v rozmanitých komunikačních situacích, a zároveň s výběrem *textového typu*: Např. v případě vysokoškolského studenta-cizince, jehož komunikační potřeby se primárně vztahují k oblasti vzdělávání v českém prostředí, půjde o textové typy, jako je referát, seminární práce, power-pointová prezentace, poznámky, ale také o různé žádosti či formuláře týkající se praktického studentského života, jízdni řády, kulturní programy, texty obsahující odbornou terminologii studovaného oboru apod. Elementární funkce takových textů a potřeba jejich implementace do výuky nás postupně dovede k nutnosti zastoupení funkčních stylů v učebnicích češtiny.

3.4 Zastoupení jednotlivých funkčních stylů v učebnicích

Abychom mohli dobře popsat a pochopit situaci uměleckého textu, jehož zahrnutím v učebnicích češtiny jako cizího jazyka se budeme zabývat v praktické části této práce, rozhodli jsme se zde stručně prezentovat výsledky předvýzkumu, který proběhl na Ústavu jazykové přípravy Západočeské univerzity v Plzni (Sachrová 2016, s. 283–298). Výsledky této sondy umožnily mimo jiné částečně objasnit, jaké postavení má umělecký text mezi prakticky zaměřenými komunikáty (zejména ve srovnání s administrativními texty, publicistickými a odbornými), popř. jakou důležitost mu autoři zkoumaných učebnic přisuzují.

Cílem předvýzkumu bylo analyzovat pět učebních materiálů⁵⁰ používaných ve výuce češtiny pro cizince (v úrovních A2–B1), a to z hlediska zastoupení pěti funkčních stylů. Teoretickými východisky pro analýzu byly výzkumy a teorie týkající se učebnic, textů, funkčních stylů (funkční stylistika), dále pak teorie vzdělávání dospělých, strategie vysokoškolské výuky a v neposlední řadě autoři šetření vycházeli ze Společného evropského referenčního rámce pro jazyky, konkrétně z typů komunikátů doporučených pro jednotlivé úrovně (tj. z popisu jednotlivých úrovní pro češtinu jako cizí jazyk).

Obsahová analýza ukázala míru zastoupení prostěsdělovacího, publicistického, administrativního, odborného a uměleckého funkčního stylu v textech vybraných učebnic a odhalila nedostatky v různorodosti komunikátů. Jako příklad lze uvést úvodní texty lekcí některých učebnic, které tvořily téměř výhradně uměle vytvořené dialogy reprezentující nejvíce zastoupený prostěsdělovací styl.

Pomocí obsahové analýzy byl tedy zkoumán základní soubor textů pěti učebnic, které nejčastěji používají k výuce českého jazyka dospělí cizinci na Západočeské univerzitě, zejména v kurzech Ústavu jazykové přípravy. Autoři se rozhodli vynechat učebnice pro úplné začátečníky, tj. učební materiály odpovídající výstupní úrovni A1, a to z toho důvodu, že ne všechny funkční styly je nutné do tohoto stádia výuky zahrnout, což se projeví i na textové stránce učebnic.⁵¹ Zabývali se textovou stránkou učebních

⁵⁰ Šlo o předvýzkum spíše orientačního charakteru; přesnější data a závěry by mělo poskytnout pozdější komplexní výzkumné šetření a diachronní vzhled do nabídky všech učebnic, které během posledních let vznikaly.

⁵¹ Např. výše zmíněný umělecký text je pro začátečníky problematický, ačkoliv jsou mezi pedagogy zastánci práce s jednoduchou básní/říkankou, písňovým textem apod. již v počátečním stádiu výuky (viz kap. 6). Pokud se však autoři učebnic řídí doporučeními SERR, mohou tento styl úplně vynechat. Jsme si proto vědomi, že v učebnicích pro nižší úroveň se umělecký funkční styl objeví jen zřídka. Podobná situace se týká odborného stylu, jehož základem je odborná terminologie vyžadující pokročilejší znalost jazyka.

materiálů odpovídajících výstupní úrovni A2 a především prahové úrovni B1 (a přechodu mezi těmito dvěma úrovněmi), kde předpokládali zařazení širší škály funkčních stylů. Mezi texty, které byly předmětem analýzy, patřily především tzv. úvodní texty jednotlivých lekcí, texty určené k aktivitě „čtení“, texty poslecho- vých cvičení a texty informativního charakteru obsahující reálie. V některých případech se autoři zaměřili také na texty cvičení určených k nácvi- ku gramatických jevů, pokud šlo o rozsáhlejší a ucelené textové jednotky, které bylo možno přiřadit ke konkrétnímu funkčnímu stylu.

V následující části stručně interpretujeme výstupy výše zmí- něné obsahové analýzy. Pro naši práci jsou tyto výstupy důležité z toho důvodu, že **poukazují na konkrétní různorodé struktury učebnic téhož předmětu a dokazují rozdílné přístupy autorů učebních materiálů k výběru textových typů a jejich preference v oblasti využívání funkčně-stylové škály.**

3.4.1 Česky krok za krokem 2

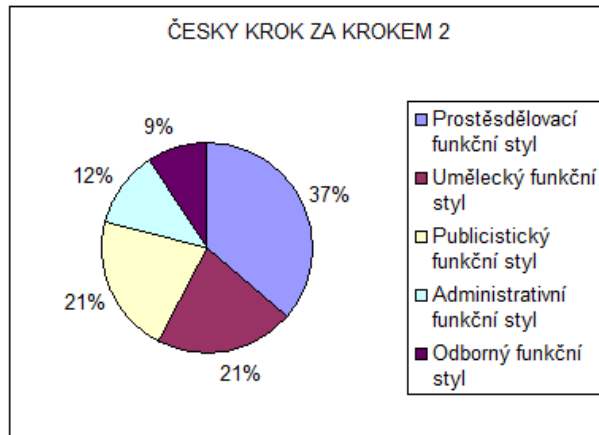
Po dokončení užívání této učebnice dosáhnou studenti úrovně B1 podle oficiálního popisu Prahové úrovně – češtiny jako cizího jazyka (Šára 2001). Texty, které je možno přiřadit k jednotlivým funkčním stylům, jsou obsaženy zejména v částech „Text“ a „Čeština pro každý den“, jež strukturně ohraničují každou lekci. Textové typy odpovídající nejvíce zastoupenému prostě- sdělovacímu stylu jsou následující:

- dopis (oficiální, neoficiální),
- popis,
- dialog/monolog,
- vypravování,

- pozvánka,
- přání,
- pozdrav,
- oznámení,
- internetová diskuse,
- předpověď,
- kvíz.

Jak je patrné z grafického znázornění (obr. 2), dalšími nejrozšířenějšími funkčními styly zastoupenými v učebnici jsou umělecký a publicistický. Zde je ale třeba poukázat na skutečnost, že hojnější zastoupení uměleckého stylu je dáno zaměřením poslední lekce – ta se věnuje téměř výhradně uměleckému stylu. Kromě toho se ale i v jiných lekcích setkáme s uměleckým textem. Jsou to především písně či adaptované prozaické ukázky. V poslední lekci se studenti seznámí i s dalšími útvary, jako je pověst, povídka, báseň, román a drama. Publicistický styl v učebnici zastupují především inzeráty, dále je to interview, anketa v časopisu, článek v časopisu, novinový článek, reklama, kulturní program. Administrativní styl je zastoupen ukázkami formulářů (klasických i internetových), formálních dopisů (stížnost, žádost, poděkování), dále je zde poštovní poukázka, podací lístek, zápis z jednání. Odborný styl se objevuje spíše jen v náznacích. Rozhodli jsme se za něj považovat kupř. text receptu, texty zaměřené na specifická témata (politika, školství) a texty obsahující technickou slovní zásobu (vztahující se k počítači, k automobilu).⁵²

⁵² Procentuální znázornění nemusí být úplně přesné, protože některé texty lze přiřadit k vícero funkčním stylům (např. interview, kulturní program, formální korespondence apod.). Ale i kdybychom pozměnili přiřazení textů ke stylům, poměr zastoupení jednotlivých funkčních stylů by se výrazně nezměnil.

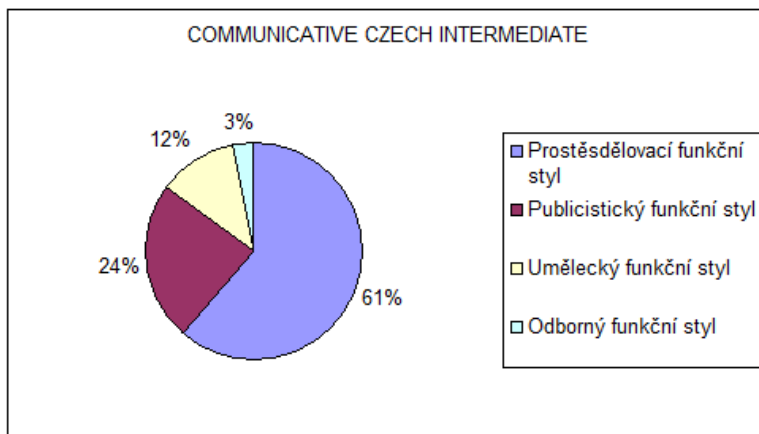


Obrázek 2. Procentuální zastoupení funkčních stylů v učebním materiálu Česky krok za krokem 2

Na základě zjištěných dat můžeme konstatovat, že funkčněstylová škála textů daného učebního materiálu odpovídá doporučením SERR pro danou úroveň (a z něho vycházejícímu popisu Prahové úrovně – češtiny jako cizího jazyka). Tato moderně pojatá učebnice by měla plně vyhovovat dospělým uživatelům – a to i vysokoškolským studentům.

3.4.2 Communicative Czech (Intermediate Czech)

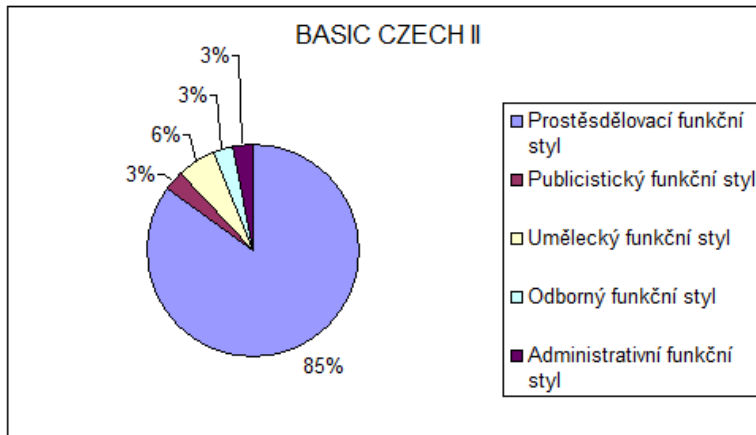
Učebnice Communicative Czech je určena mírně až středně pokročilým uživatelům (B1). Každá lekce začíná úvodním textem a průběžně následuje většinou ještě jeden text, který lze přiřadit k určitému funkčnímu stylu. Některé lekce obsahují část „Doplňující aktivity“, kde se uživatel učebnice též setká s různorodými texty. Prostěsdělovací styl je zastoupen dialogy, popisy, vypravováními, neformálním dopisem, monologickým textem. Druhý nejrozšířenější funkční styl je zde publicistický styl (viz obr. 3).



Obrázek 3. Procentuální zastoupení funkčních stylů v učebním materiálu *Communicative Czech Intermediate*

Studenti pracují s články z novin i časopisu (v adaptované formě), s interview a s inzeráty. Umělecký funkční styl představují čtyři úryvky z próz (pověst, pohádka, román a prozaický rozhovor – vše v adaptované formě). Odborný styl je zastoupen pouze jedním textem s hudební tematikou. Texty administrativního stylu se v učebním materiálu nevyskytují žádné.

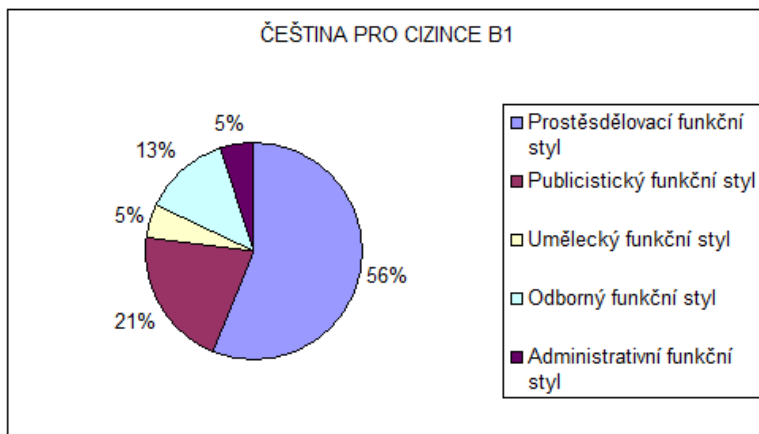
Z hlediska doporučení SERR a požadovaných kompetencí v rámci dané úrovně lze konstatovat, že učebnice může sloužit pouze jako základní materiál vhodný především k nácvičku gramatiky, a co se týče ostatních složek komunikační kompetence, je třeba tuto pomůcku doplňovat dalšími materiály, které studenty seznámí s širší škálou typů textů.



Obrázek 4. Procentuální zastoupení funkčních stylů v učebním materiálu Basic Czech II

3.4.3 Basic Czech II

Učebnice Basic Czech II odpovídá úrovni A2 (aktivně) až B1 (pasivně) Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. Každá ze třinácti lekcí obsahuje tři až šest textů, které lze ve většině případů přiřadit k prostěsdělovacímu stylu (viz obr. 4), přičemž jde především o dialogy či popisy, popř. vypravování či monologický text. V celé publikaci se nachází pouze jeden text administrativního stylu (žádost), jeden odborný text (údaje o ČR v příloze) a dva texty uměleckého stylu (písně v příloze). Učebnice uživatelům poslouží výhradně jako základní pomůcka k výkladu a nácviu gramatiky a k osvojení požadované slovní zásoby, ve výuce je tedy nutné ji doplnit dalšími ukázkami textů.



Obrázek 5. Procentuální zastoupení funkčních stylů v učebním materiálu Čeština pro cizince B1

3.4.4 Čeština pro cizince úroveň B1

V učebnici Čeština pro cizince – úroveň B1 jsou zastoupeny všechny funkční styly. Texty různorodého charakteru se objevují v jednotlivých lekcích v části „Dialogy“, „Minidialogy“, „Čtení“, „Reálie“ a také v poslechových aktivitách. Kromě textů prostěsdělovacího stylu (výčet viz textové typy v Česky krok za krokem 2) je zde hojně zastoupen i publicistický funkční styl: inzeráty, adaptované články z novin, internetových časopisů, portálů a webových stránek, dále studenti pracují s novinovými titulky, interview či zpravodajskými texty (viz obr. 5). Umělecký funkční styl je zastoupen ukázkami prózy a dramatu, vše v adaptované formě. Ve stejné míře je zastoupený administrativní styl: jde o ukázkou žádosti, strukturovaného životopisu a přijímacího pohovoru.

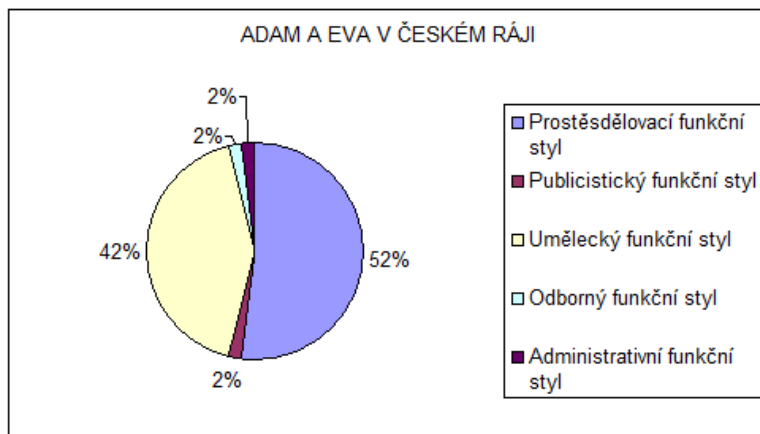
Oproti ostatním zkoumaným učebním materiálům se v této učebnici nachází poměrně velké množství ukázek textů, které mají

některé znaky textů odborných – jde především o monotematické texty z wikipedie a jiné texty pojednávající např. o sportu, historii, módě či vědci a jeho vynálezu. Učební pomůcka nabízí velmi pestrou škálu textů a možnost komplexní práce při osvojování češtiny jako cizího jazyka v souladu s doporučeními SERR pro češtinu.

3.4.5 Adam a Eva v Českém ráji

Ačkoliv je tento učební materiál určen dospělým cizincům-začátečnickům a zároveň nepatří mezi nejpoužívanější publikace, rozhodli jsme se zařadit ho do našeho výběru, kde zaujímá specifické místo. Kniha je doporučena studentům vysokých škol v zahraničí, mnozí učitelé ji používají jako doplňující materiál. Slovní zásoba vychází z okruhu prahové úrovně češtiny, přesahuje tedy podprahové úrovně A1 a A2 až do úrovně B1. Autorka L. Froulíková se rozhodla v učebním materiálu zahrnout velké množství literárních ukávek za účelem motivace čtenářů-uživatelů k „hlubšímu poznávání české literatury a kultury“ (Froulíková 2008, s. 5).

Jak ukazuje graf (obr. 6), učební pomůcka tedy obsahuje poměrně vysoké procento textů uměleckého funkčního stylu. V podstatě každá lekce obsahuje literární ukázkou, a to v autentické, neupravené podobě: úryvek z románu, povídky, dramatu, dále ukázky básní, písní, dokonce i přísloví. Prostěsdělovací styl je zastoupen především ukázkami dialogů, popisu, vypravování, textů SMS zpráv, dále zde nalezneme text dopisu. K publicistickému stylu lze přiřadit pouze jednu ukázkou inzerátu, k odbornému textu týkající se historie a administrativní text zde reprezentuje jedna ukázkou formuláře. Bezpochyby jde o poněkud rozdílně pojatou učebnici bohatou na kulturní realie, která je důkazem toho, že i na nižších úrovních je možno pracovat s vhodnými autentickými ukázkami a úryvky z literárních děl.



Obrázek 6. Procentuální zastoupení funkčních stylů v učebním materiálu Adam a Eva v Českém ráji

Protože jsme přesvědčeni, že výuka češtiny pro nerodilé mluvčí by se měla opírat o práci s různorodými komunikáty, s nimiž se studenti v budoucnu s největší pravděpodobností setkají, očekáváme tomu odpovídající zastoupení výše zmíněných funkčních stylů vzhledem ke skutečnosti, že právě seznámení s funkčními styly umožňuje studentům propojit reálné „prostředí“ jazyka s jeho institucionalizovanou výukou. V tomto případě bylo poukázáno na nízkou různorodost textů v učebnicích jako na určitý nedostatek a tento fakt byl pojat jako výzva k vyhledávání autentických textů a cestu k zefektivnění procesu výuky. **Zároveň jsme si ale vědomi, že zkoumány byly pouze učebnice vydané v letech 2007–2010, a proto by bylo v dalším zkoumání vhodné zaměřit se na novější učební materiály, popř. nová vydání již existujících učebnic.** Ve výzkumu (kap. 4–7) zaměřeném na využití uměleckého stylu budeme tedy analyzovat též učebnice, které jsou na trhu nové, a budeme tak schopni porovnat některé aspekty (např. změny ve výběru druhů textů) v delším časovém horizontu.

3.5 Problematika autentičnosti textu

Téma autentičnosti textového materiálu ve vyučování je jedno z diskutovaných témat jazykových konferencí a je mu věnována nemalá pozornost mezi didaktiky a vyučujícími cizích jazyků. Jednou z nosných myšlenek této práce je **pojetí literárního díla jako autentického výukového materiálu**, proto považujeme za vhodné se této problematice alespoň okrajově dotknout.

Autentickým textem je takový text, který není primárně určený pro potřeby výuky. Jeho nespornou výhodou, a zároveň klíčovou vlastností je propojení s reálným životem. Autentický text může být i výrazným motivačním prostředkem, pokud je vhodně a cíleně vybrán. Další výhodou je, že jazykové struktury jsou v tomto textu přirozeně prezentovány a výběr slov vychází z reálných potřeb daného sdělení. V neposlední řadě hraje významnou roli i snadná dostupnost takového materiálu.

Někteří vyučující přistupují k práci s autentickými materiály obezřetně, obzvláště jedná-li se o výuku studentů s nižší úrovní znalostí. Namítají, že autentické materiály jsou příliš složité, práce s nimi je časově náročná, nemohou nahradit učebnici a nelze se s jejich pomocí dost dobře věnovat gramatice. Obecně jsou pro výuku začátečníků doporučovány spíše texty uměle vytvořené, pro vyšší úrovně texty adaptované a texty autentické jsou vhodné až pro výuku pokročilejších studentů (Škodová 2012, s. 67). R. Choděra, jenž text nahlíží jako základ každého cizojazyčného vyučování-učení, staví otázku originality (autentičnosti) proti přiměřenosti textu, a za kompromis považuje právě *text adaptovaný* (Choděra – Ries 1999, s. 86–87). My se domníváme, že jak učitel vyhledávající pro své lekce vhodné texty, tak i autor angažovaný v procesu tvorby učebnic by měl být díky svým schopnostem a zkušenostem schopen vybrat vhodný materiál s ohledem na úroveň a vyspělost studentů a tento materiál umět vhodně *zprostředkovat* (nikoliv zjednodušit):

Každý autentický text vychází z určité konkrétní situace a jazyková úroveň těchto materiálů je rozmanitá, takže lze nalézt a následně použít jak texty jednoduché, odpovídající úrovni A1 a A2, až texty relativně komplikované, které odpovídají vyšším jazykovým úrovním. (Roubalová 2006, s. 194).

Časově náročná může být i práce s učebnicí, nicméně záleží na učiteli, jakým způsobem využije čas určený k přípravě hodiny, a to co nejefektivněji. Cílem práce s autentickým materiálem není nahradit učebnici, ale vhodně ji doplnit a pomoci k dosažení požadované úrovně znalosti jazyka. Určité gramatické struktury jsou obsaženy v každém autentickém textu; učitel by měl být schopen vhodný text najít a použít jej k nácviku či výkladu gramatiky.

Jak jsme již zmínili, adaptovaný text může být vhodným kompromisem mezi textem originálním (a tudíž v některých případech z hlediska porozumění obtížnějším) a textem uměle vytvořeným. A. Desbois (2009, s. 10) však připouští, že nepřiměřenost textu vůči dosažené jazykové úrovni studenta nemusí být vždy jen překážkou:

Nabídneme-li text, aniž bychom ho modifikovali (tj. ho zjednodušovali či zkracovali za účelem shrnutí jeho jednotlivých částí), předpokládáme určitou nevyrovnanost na úrovni obtížnosti, což může zrovna tak podněcovat studenty během jejich četby.

Autorka uvádí jako příklad krátké básně J. Préverta, které lze využít k procvičení vztažných zájmen apod. Tyto básně bývají psané velmi jednoduchým jazykem, proto jsou vhodné i pro začátečníky. Práci s neadaptovanou podobou textu prosazuje i již zmíněná I. Lenčová, která v souvislosti s využitím originálního literárního textu poukazuje na fakt, že „zásahem do formy a obsahu uměleckého díla může dojít ke znehodnocení díla.“

(Lenčová 2005, s. 44). Poetický text v neupravené podobě vnímá jako vhodný autentický materiál také dříve zmíněný R. Cudak (2004, s. 101–110).

Vyučující, kteří se k práci s autentickým textem rozhodnou, by měli dodržovat určité zásady – tyto zásady se týkají obecně výběru textových ukázek všech funkčních stylů; konkrétní doporučení týkající se výběru autentického literárního/poetického textu byly již uvedeny v kapitole 2.2.

Při výběru vhodného autentického textu je třeba dodržovat následující zásady:

- *Motivace* – text by měl dostatečně zaujmout a nadchnout.
- *Přiměřenost* – výběr textu by měl respektovat věk, popř. celkovou vyspělost studentů.
- *Návaznost* – text by měl navazovat na předchozí vyučovací aktivity, popř. uvozovat aktivity následující.
- *Cíl* – dílčí cíl výuky, kterého chceme prací s textem dosáhnout.
- *Přijatelnost* – výběr textu by měl respektovat kulturní, náboženské a jiné zvyklosti studentů; při výuce cizinců jde často o problematický aspekt (etické hledisko).

Vycházíme-li z tvrzení, že zařazení autentických komunikátů je důležité pro efektivní práci ve výuce češtiny pro nerodilé mluvčí (a to napříč úrovněmi), měli bychom zde zmínit i některé zdroje takových textů.

- *Internet*: Jde o užitečný a rozsáhlý zdroj textů a informací,⁵³ kde lze nalézt vhodné komunikáty všech zmíněných

⁵³ Na druhou stranu je ale prostředí internetu nepřehledné a tvoří „podivnou směs pokladnic i smetišť“ (Plamínek 2010, s. 261). Nesmíme proto zapomínat, že texty stažené z internetu nemusí být vždy kvalitní a mohou obsahovat nezáměrné chyby (faktické, jazykové).

funkčních stylů. Zmiňme zde alespoň dva nejproblematictější styly – odborný a administrativní. Jako zdroj odborných textů lze využívat např. wikipedii, ale najít můžeme i technické manuály, návody k použití či dokonce humorné ukázky nesmyslných (leč skutečných) přeložených nápisů na výrobcích („*Pouze pro použití venku nebo uvnitř*“). Jako ukázky administrativního stylu, a zároveň jako praktické aktivity lze využít nejrůznější on-line formuláře a dotazníky (např. dotazník k přijetí do televizní soutěže). Publicistický styl je hojně zastoupený v podobě článků v internetových novinách. Zajímavým zdrojem mohou být např. média zabývající se společností a celebritami. Jejich nižší jazyková úroveň je vhodná pro méně pokročilé studenty. Pracovat lze velice dobře i se samotnými titulky, s reklamními texty, s inzercí apod.

- *Školní/pracovní prostředí*: Autentický text, který se přímo vztahuje ke studijnímu oboru či pracovnímu zaměření studenta, nejvíce motivuje a napomáhá k přirozenému osvojování jazykových jevů. Využít lze kupříkladu konkrétní texty z vnitřní či pracovní dokumentace, korespondence, formuláře, ukázky smluv, pravidel, zákoníků atd. Je namístě pracovat i s odbornými články (s přihlédnutím k úrovni znalostí) vztahujícími se k oboru/zaměření studentů.
- *Krásná literatura*: O využití beletrie a poezie, popř. písně či dramatu ve vyučování cizinců již bylo mnohokrát pojednáno, mezi pedagogy existují stoupenci i odpůrci takové práce. Básně, ale i próza jsou velmi cenným zdrojem kulturních hodnot, jejichž předávání je v hodinách češtiny pro cizince žádoucí, a proto by se na původní literaturu zapomínat nemělo. Ukázka básně, ať už dětské říkanky (pro nižší úroveň) nebo volným veršem psané moderní poezie, může posloužit i k nácvičce gramatiky, k práci s lexikem i k pochopení

syntaktických jevů, dále pak k nácvičku výslovnosti, k seznámení se zvukovou stránkou jazyka. Jde tak o významný autentický materiál, který napomůže k dosažení hned několika dílčích výukových cílů (podrobněji viz kap. 2).

- „Ulice“: Ulice, obchodní centrum, kavárny, sportoviště – mimoškolní prostředí.⁵⁴ V mimoškolním prostředí můžeme získat dostatek autentických textů, záznamů dialogů, útržků promluv a vět, se kterými lze v hodinách pracovat. Jak učitel, tak student proto může do hodiny přinést ukázky běžně mluveného jazyka (ukázky prostěsdělovacího funkčního stylu), které se pak spolu s ostatními studenty snaží kreativně zasazovat do nových kontextů (např. na základě útržku rozhovoru vytvořit zbytek dialogu, zdramatizovat ho, převyprávět, popsat účastníky hovoru apod.).

Práce s autentickými textovými materiály je považována za podnětnou a motivující ať už pro studenta, či pro učitele. Pokud učební materiál takový text obsahuje, jde nesporně o výhodu pro toho, kdo lekci českého jazyka připravuje. Se změnami ve společnosti se mění i charakter některých textů (zejména administrativních), proto může nastat problém s jejich aktualizací, pokud jsou zařazeny do učebnic, které zastarávají. Naopak, jde-li o autentické texty literární, jejich podoba je neměnná, a proto jsou stále aktuální, což považujeme za jejich výhodu. V praktické části této práce se k autentickým textům a jejich (ne)využívání ve výuce češtiny jako cizího jazyka ještě vrátíme, a to na základě dotazníkového šetření, které přinese informaci o tom, jak k práci s autentickým textem přistupují dotazovaní vyučující.

⁵⁴ Zde se však nabízí otázka, zda např. záznam útržku dialogu slyšeného na ulici je stále ještě autentickým materiálem, pokud je vytržen z kontextu reálné situace a přenesen do prostředí třídy, kde může kupříkladu jeho dramatisací vzniknout kontext nový. Minimálně z hlediska použitých jazykových prostředků (např. v případě obecné češtiny) můžeme hovořit o „pouliční autentičnosti“, přirozenosti a originalitě zaznamenaného projevu.

3.6 Shrnutí

Role učebnice ve vzdělávání dospělých cizinců je nezanedbatelná. Kvalita učebnice je dána mimo jiné i výběrem textů v ní obsažených. Učebnice ve výuce zastávají celou řadu funkcí, jež jsou velmi detailně popsány v odborné literatuře, nicméně analýzy zkoumající učební materiály určené dospělým cizincům v současné době v hojnější míře dostupné nejsou. Kromě struktury a didaktického obsahu učebnic považujeme za zásadní i charakter obsažených textů, jejich různorodost a úroveň didaktizace, autentičnost, přiměřenost a schopnost cizojazyčné studenty motivovat. Za úkol jsme si dali zhodnotit zastoupení funkčních stylů ve vzorku učebnic a poukázali jsme v tomto směru na nedostatky, jež nám mohou sloužit jako podněty pro budoucí bádání, pro tvorbu nových učebních materiálů, pro efektivnější práci s jazykem a textem. Zároveň je tato kapitola chápána jako teoretický podklad pro analýzu, kterou provedeme v prakticky zaměřené části práce.

Díky nabídce učebnic českého jazyka pro jinojazyčné mluvčí na trhu má každý vyučující či akademický pracovník připravující kurzy možnost vybírat učební materiál podle potřeb svých studentů a také podle potřeb svých vlastních.⁵⁵ Touto sondou jsme nabídli rozbor učebnicových textů několika v praxi často užívaných materiálů a naším záměrem bylo mimo jiné usnadnit rozhodování vyučujícím, kteří na základě stanovených kritérií a požadavků hledají co nejvhodnější výukový materiál.

Je důležité si uvědomit, že v současné době se studenti-cizinci v praxi setkávají s širokou škálou typů textů a učebnice je často jejich jedinou (např. v případě samostudia bez pedagogické

⁵⁵ Při výběru učebnice může být opomenuta skutečnost, že jejím uživatelem je jak student, tak učitel. Kritéria výběru vhodné učebnice podrobně popisuje např. J. Maňák (Maňák – Klapko 2006, s. 73–78).

podpory) či první pomůckou, ze které mohou čerpat informace potřebné k jazykové orientaci a komunikaci. Autoři učebnic by se proto měli snažit o obsahovou komplexnost, pestrost a praktičnost, a to vše s přihlédnutím ke globálnímu charakteru moderního vzdělávání.

Analýza vzorku učebnic také ukázala, že autentické texty se v publikacích vyskytují velmi zřídka, a to i přesto, že vyučující jsou práci s autentickými materiály nakloněni. Zejména na úrovni B1 už by nemělo být pro autory obtížné zařadit do učebnice této úrovně odpovídající autentický text, ať už uměleckého, publicistického či odborného charakteru. Autentičnost, jakožto propojení obsahu vyučování s realitou, by se z učebnic neměla vytrácet. Nehledě na to, že uměle vytvořené texty ve své snaze o co nejautentičtější vyznění leckdy působí velmi nepřírodně a nerealisticky, a poskytují tak cizojazyčnému studentovi mylný obraz jazyka a jeho kontextu.



VÝZKUMNÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Umělecký styl ve výuce češtiny pro jinojazyčné mluvčí je náplní kvantitativního výzkumu, v jehož hlavní části se opíráme o obsahovou analýzu učebnic českého jazyka pro dospělé cizojazyčné uživatele. Cílem je stanovit procentuální zastoupení textů uměleckého funkčního stylu ve vybraných učebnicích. Výzkum je orientován exploračně a interpretativně.

Analýza bude provedena v rámci všech úrovní znalostí, jimž jsou vybrané učební materiály určeny (A1–C1). Pomocí grafického znázornění bude zobrazeno celkové procentuální zastoupení jednotlivých útvarů uměleckého stylu (kap. 5.1.2). V případě nejčastěji zastoupených literárních druhů bude graficky znázorněno celkové procentuální zastoupení jednotlivých literárních žánrů – cílem bude zjistit, které texty jsou autory učebnic k ukázkám uměleckého stylu využívány nejvíce. Dále bude procentuálně vyjádřeno množství autentických a adaptovaných textů (kap. 5.1.4). Zaměříme se také na zastoupení typů úkolů k jednotlivým ukázkám, pokud se v daném učebním materiálu vyskytují (kap. 5.1.5). Zmíněny budou další faktory, jako je struktura a zaměření učebnice, uvažovaný časový rámec výuky apod. Na závěr uvedeme, kteří čeští autoři jsou nejčastěji zmiňováni a tento výběr zhodnotíme.

V doplňující části budeme vycházet z dat získaných pomocí dotazníku. Pro zmapování situace využívání uměleckého stylu jednotlivými učiteli jsme oslovili 55 respondentů, kteří odpovídali na otázku, zda, jakým způsobem a do jaké míry pracují s útvary uměleckého stylu a jak hodnotí z tohoto hlediska používaný učební materiál. Hlavním cílem dotazování je doplnit výsledky analýzy učebních materiálů, a přiblížit tak problémové oblasti tématu výzkumu (využití uměleckého stylu ve výuce češtiny pro

jinojazyčné mluvčí), popř. pomoci odpovědět na některé klíčové otázky. Obsahová a konstruktová validita dotazníku byla na úrovni výzkumného šetření konzultována s odborníky v dané oblasti.

4.1 Formulace výzkumného problému

Výzkumný problém specifikujeme tvrzením, že **textový obsah většiny učebnic češtiny jako cizího jazyka podle našeho názoru neodpovídá požadavkům komunikačně a interkulturně zaměřené výuky**, a to z hlediska zahrnutí uměleckého funkčního stylu, potažmo adaptovaného či autentického literárního textu do učebního materiálu. Ověřování souladu textového obsahu učebnic s odpovídajícími požadavky na interkulturně-komunikační kompetence cizojazyčných studentů představuje hlavní cíl našeho výzkumného záměru.

4.2 Cíle výzkumu

Jako obecný cíl tohoto výzkumu jsme stanovili **ověřování souladu textového obsahu učebnic s odpovídajícími požadavky na interkulturně-komunikační kompetence** cizojazyčných studentů. Dílčím cílem bude **prozkoumat textový obsah vybraných učebních materiálů** z hlediska zahrnutí útvarů uměleckého funkčního stylu a výsledky porovnat s požadavky vymezenými SERR, s potřebami a postoji vyučujících (na základě dotazníkového šetření) a s kritérii vycházejícími z popsaných didakticko-lingvistických teorií.

Mezi další dílčí cíle patří analýza zastoupení autentických a adaptovaných prozaických textů ve zkoumaných učebnicích češtiny jako cizího jazyka pro cizince, analýza zastoupení autentických básnických textů a ostatních útvarů uměleckého stylu (lidová slovesnost, drama, písňové texty) a v neposlední řadě porovnání těchto zastoupení ve zkoumaných učebnicích.

4.3 Výzkumné otázky

Protože jde o deskriptivní výzkumný problém, hypotézy nebudou formulovány. Namísto hypotéz jsme se rozhodli formulovat klíčové otázky na základě předem stanovených kritérií. Tyto otázky odpovídají následujícím sledovaným oblastem:

- a) Mohou současné učebnice češtiny pro cizince jinojazyčnému uživateli posloužit k tomu, aby se seznámil s českou kulturou, literaturou a jejími autory?
- b) Mohou současné učebnice češtiny pro cizince jinojazyčnému uživateli posloužit k tomu, aby se seznámil s útvary uměleckého funkčního stylu?
- c) Mohou současné učebnice češtiny pro cizince jinojazyčnému uživateli posloužit k získání čtecí kompetence a k motivaci pracovat s autentickým literárním textem?

Základní kritéria obsahové analýzy tvoří definice uměleckého funkčního stylu a jeho role ve výuce češtiny jako cizího jazyka, vymezení požadovaných komunikačních kompetencí dospělých uživatelů češtiny jako cizího jazyka a poznatky získané z výzkumů zahraničních didaktik cizích jazyků.

4.4 Výzkumné proměnné

Relevantními hodnotami ve vztahu k našemu výzkumnému zámeru jsou následující proměnné kvalitativního (kategoriálního) charakteru:

- *Učebnice.* Pomocí obsahové analýzy jsme zkoumali základní soubor textů 49 učebnic, které používají k výuce českého jazyka dospělí cizinci. Z celkového počtu bylo 47 učebnic rozděleno do 3 skupin podle obtížnosti (viz kap. 4.5).

- *Učebnicové texty.* Mezi texty, které byly předmětem naší analýzy, patřily především úvodní texty jednotlivých lekcí, texty určené k aktivitě „čtení s porozuměním“, texty poslechových cvičení, popř. texty cvičení určených k nácvičku gramatických jevů. Jednotlivé textové typy viz kap. 4.6.
- *Umělecký funkční styl.* Na základě stanovených požadavků na interkulturně-komunikační kompetence cizojazyčných studentů jsme sledovali zejména literární druhy a žánry zastoupené ve zkoumaných učebních materiálech. Operationalizace viz charakteristika jednotlivých útvarů uměleckého funkčního stylu (např. Čechová – Krčmová – Minářová 2008 a kap. 1.1.4.5 a také kap. 4.6).
- *Úkoly.* Zaměřili jsme se na typy úkolů, instrukce a zadání, pomocí kterých studenti s jednotlivými ukázkami pracují. Typologie úkolů viz kap. 5.1.5.
- *Autentičnost.* V analyzovaném souboru učebních materiálů nás zajímalo zastoupení autentických, adaptovaných, popř. uměle vytvořených textů uměleckého stylu.

4.5 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek tvořilo **49 publikací**, které jsou dostupné na českém trhu a jsou aktivně využívány učiteli českého jazyka pro cizince, ať už jako hlavní či doplňkový výukový materiál. Do celkového počtu zkoumaných učebnic jsme zahrnuli i jednotlivé součásti učebnicových setů a výsledky analýzy jsme rozdělili podle znalostních úrovní tak, abychom pokryli funkčně-stylovou charakteristiku učebnicových textů pro všechny vyučované úrovně, tedy A1–C1. Úroveň C2 jsme se rozhodli vynechat, protože se jí žádná ze zkoumaných učebnic nevěnuje, navíc tato úroveň nebyla dosud pro češtinu jako cizí jazyk popsána.

Pro snazší orientaci v interpretaci dat a v poznámkách k některým učebnicím jsme každé publikaci přiřadili zkratku. Aby nedošlo k záměně učebnic se stejným či podobným názvem, uvádíme u některých publikací i rok vydání nebo jméno autora.

Seznam analyzovaných učebních materiálů se zkratkami

Číslo	Název učebnice	Úroveň	Zkratka
1.	Čeština Expres 1	A1/1	ČEX1
2.	Čeština Expres 2	A1/2	ČEX2
3.	Čeština Expres 3	A2/1	ČEX3
4.	New Czech Step by Step	A1–A2	NCSBS
5.	New Czech Step by Step – Activity book	A1–A2	NCSBS act
6.	Čeština pro středně a více pokročilé	B2–C1	ČPSVP
7.	Čeština pro středně a více pokročilé – pracovní sešit	B2–C1	ČPSVP prac
8.	Czech for Foreigners	A1–A2	CFF
9.	Adam a Eva v českém ráji	A1–B1	AaE
10.	Mluvme česky gramatika	A1–A2	MČg
11.	Mluvme česky konverzace	A1–A2	MČk
12.	Mluvme česky čítanka	A1–A2	MČč
13.	Communicative Czech Elementary	A1	CCE
14.	Communicative Czech Elementary workbook	A1	CCE work
15.	Communicative Czech Intermediate	A2–B1	CCI
16.	Communicative Czech Intermediate workbook	A2–B1	CCI work

Číslo	Název učebnice	Úroveň	Zkratka
17.	Česky krok za krokem 1	A1–A2	ČKZK1
18.	Česky krok za krokem 1 pracovní sešit/1	A1–A2	ČKZK1 prac1
19.	Česky krok za krokem 1 pracovní sešit/2	A1–A2	ČKZK1 prac2
20.	Česky krok za krokem 2	B1	ČKZK2
21.	Česky krok za krokem 2 pracovní sešit/1	B1 (s možným přesahem)	ČKZK2 prac1
22.	Česky krok za krokem 2 Pracovní sešit/2	B1 (s možným přesahem)	ČKZK2 prac2
23.	Čeština pro cizince A1 a A2	A1–A2	ČPC A1+A2
24.	Čeština pro cizince A1 a A2 cvičebnice	A1–A2	ČPC A1+A2 cvič
25.	Čeština pro cizince B1	B1	ČPC B1
26.	Čeština pro cizince B1 cvičebnice	B1	ČPC B1 cvič.
27.	Čeština pro život (vyd. 2006)	B2	ČPŽa
28.	Čeština pro život (vyd. 2012)	B2	ČPŽb
29.	Nebojte se češtiny	B1	NsČ
30.	Žijeme v Česku, umíme česky	A1	ŽČUČ
31.	Čeština pro cizince (Hronová, Turzíkóvá) ⁵⁶	A1	ČPC Hron
32.	Čeština pro pokročilé (Confortiová, Turzíkóvá) ⁵⁷	B2	ČPP
33.	Česky prosím I	A1	ČP1

⁵⁶ Zde uvádíme jména autorek pro odlišení od publikací s velmi podobným či totožným názvem.

⁵⁷ Zde uvádíme jména autorek pro odlišení od publikací s velmi podobným či totožným názvem.

Umělecký styl ve výuce češtiny pro dospělé jinojazyčné mluvčí

Číslo	Název učebnice	Úroveň	Zkratka
34.	Česky prosím II	A2	ČP2
35.	Česky prosím II pracovní sešit	A2	ČP2 prac
36.	Česky prosím III	B1	ČP3
37.	Česky prosím III pracovní sešit	B1	ČP3 prac
38.	Čeština pro začátečníky krok za krokem	A1–A2	ČPZ KzK
39.	Čeština pro začátečníky krok za krokem workbook		ČPZ KzK work
40.	Basic Czech I	A1	BC1
41.	Basic Czech II	A2–B1	BC2
42.	Basic Czech III	B1–B2	BC3
43.	Mluvíme česky. Samouk.	A1–?	MČS
44.	Čeština pro cizince B2 učebnice	B2	ČPC B2
45.	Čeština pro cizince B2 cvičebnice	B2	ČPC B2 cvič
46.	Zahrada českého jazyka. Čtyři roční období.	A2–B1	ZČJ
		(mírně až středně pokroč.)	
47.	Čeština pro rusky hovořící	A2–B2	ČRH
48.	Česká čítanka ⁵⁸	A2–B2	ČČ
49.	Čeština pro začátečníky (Kaska) ⁵⁹	Neuvedeno (začátečníci až pokročilí)	ČPZ Kaska

Tabulka 1. Přehled analyzovaných učebních materiálů včetně zkratk

⁵⁸ Učebnice byla pro výzkum využita jen částečně. Vysvětlení viz níže.

⁵⁹ Učebnice byla pro výzkum využita jen částečně. Vysvětlení viz níže.

Pro zohlednění různých úrovní komunikační kompetence jsme se rozhodli učebnicové materiály rozdělit do tří skupin (viz tabulka výše): **začátečníci a mírně pokročilí (A1–A2)**, **mírně až středně pokročilí (A2–B1)** a **pokročilí (B2–C1)**, a to zejména z toho důvodu, že jde o nejčastěji uváděné rozpětí úrovní. Někteří autoři (především starších učebnic) nepracují s klasifikací úrovní podle SERR (A1–C2), ale uvádějí pouze, zda je učebnice určena pro začátečníky, pokročilé studenty apod. (např. NCSBS). Z toho důvodu některé učebnice mohou kupříkladu přesahovat danou úroveň nebo pokrývat více než dvě úrovně (např. A2–B2 v případě učebnic ČČ a ČRH). V tomto případě jsme za úroveň směrodatnou k přiřazení ke skupině považovali výstupní nebo nejvyšší uvedenou úroveň.

V našem výzkumu jsme se setkali i s učebnicemi, které se natolik vymykaly běžnému pojetí učebních materiálů, že jsme se rozhodli je do vlastní analýzy nezahrnout. Považujeme však za důležité tyto materiály alespoň zmínit vzhledem k tomu, že obsahují ukázky uměleckého funkčního stylu, a jsou tudíž součástí předmětu našeho zkoumání. Jedná se o materiály ČČ a ČPZ Kaska.⁶⁰

4.6 Struktura učebnic a typy textů

Jak je obecně známo, učební materiály bývají různě koncipované a autoři je různě strukturují. Učebnice jsou rozděleny do několika lekcí, přičemž každá lekce má také vlastní strukturu, kterou tvoří:

⁶⁰ Doplnkový materiál Česká čítanka je souborem adaptovaných textů českých autorů, a nelze jej tudíž počítat mezi běžně koncipované učebnice. Jedná se však o velmi cenný výukový materiál, jež je třeba v naší práci zmínit. Kaskova Čeština pro začátečníky je též specifický materiál obsahující celkem zhruba 190 ukázek anekdot, hádanek a historek, a není proto možné takto vysoký počet zahrnout do interpretace výstupů obsahové analýzy, aniž by nezkresloval výsledky. V případě anekdoty se navíc jedná o specifický typ textu, u něhož nelze jednoznačně stanovit příslušnost k uměleckému funkčnímu stylu. K této problematice viz kap. 4.6.

- úvodní texty (dialogy, vyprávění apod.) písemné, popř. formou poslechu,
- úkoly k textu (poslechu),
- prezentace gramatiky (výklady, tabulky, přehledy),
- cvičení k fixaci gramatického učiva,
- cvičení a úkoly k osvojení slovní zásoby,
- aktivity podněcující diskusi a mluvený projev,
- úkoly k písemnému projevu,
- slovníčky,
- informativní a instruktivní texty (reálie, poučky, poznámky atd.),
- motivační a zpestřující aktivity (anekdoty, literární ukázky, tajenky, komiks, hádanky, písně apod.).

Jednotlivé složky lekcí bývají v různém pořadí, což závisí např. na zvoleném způsobu prezentace učiva – induktivním či deduktivním způsobem. Umělecké ukázky a aktivity, které jsou předmětem naší analýzy, bývají zahrnuty buď **ve struktuře lekcí, nebo jako samostatná lekce či příloha na konci učebnice**. V některých případech autoři umístili do učebnice pouze odkaz na literární dílo nebo píseň, které si mají studenti sami vyhledat a pracovat s nimi. Takové případy jsme také započítali mezi ukázky uměleckého funkčního stylu.

Mezi prozaické texty, které jsou buď přímo ukázkami uměleckého funkčního stylu, nebo jsme je pro potřeby naší práce za takové ukázky považovali (viz vysvětlení níže), patří detektivní povídka, povídka, novela, pohádka, román, bajka, fejeton⁶¹,

⁶¹Fejeton je charakterizován jako žánr na pomezí mezi žurnalistikou a literaturou (např. Mocná – Peterka a kol. 2004, s. 191). My jsme se rozhodli zařadit jej mezi ukázky uměleckého stylu zejména z toho důvodu, že nejhojněji zastoupené fejetony pocházejí

memoár, autobiografie, deník,⁶² pověst. Dále se ve zkoumaném vzorku učebnic vyskytovaly básně a říkanky, divadelní hry, písně (lidové, umělé), komiks⁶³, aforismy, hádanky, anekdoty⁶⁴ a ostatní útvary lidové slovesnosti, jako jsou přísloví, koledy (velikonoční, vánoční).

z díla K. Čapka, jenž byl nejen publicistou, ale také významným českým spisovatelem a autorem beletrie.

⁶²Ačkoliv se jedná o tři různé literární žánry, vzhledem k jejich malému zastoupení v učebnicích jsme je pro potřeby naší analýzy spojili do jedné skupiny. Shodným, a zároveň výrazným prvkem všech tří žánrů je osobní zainteresovanost pisatele a zaznamenání zážitků, vzpomínek a minulých událostí, a to jak skutečných, tak fiktivních.

⁶³Komiks je specifickým žánrem, jehož charakteristické složky odkazují k literatuře, filmu, dramatu či výtvarnému umění. Nejčastěji je však považován za samostatnou uměleckou formu, popř. literární žánr (blíže např. Taud 2008).

⁶⁴Anekdota není v odborné stylistické literatuře jednoznačně přiřazována k uměleckému stylu, a to vzhledem ke svému původu a žánrovému vývoji. Podle J. Lederbuchové „se anekdota ustavila jako samostatný žánr drobné epiky s nezbytnou pointou vyhrucující obraz většinou jediné situace humorně nebo satiricky. (...) Jde o ústní lidovou tvořivost, o žánr městského folkloru ústně tradovaný, s řadou variant, který je stále živý, produktivní.“ (Lederbuchová 2002, s. 16). Nejednoznačnost klasifikace anekdoty dokládá i fakt, že se tento žánr může vyskytovat také v odborném textu, v publicistice nebo např. jako součást řečnického projevu. Výhodou anekdoty, a zároveň důvodem, proč ji považujeme za vhodnou ukázkou uměleckého funkčního stylu, je, že stejně tak jako ostatní žánry lidové slovesnosti obsahuje narativní prvky a širokou škálu jazykových prvků reprezentujících všechny vrstvy národního jazyka. Součástí anekdoty mohou být i metafory, slovní hříčky aj.

5 VÝSLEDKY VÝZKUMU

V následující kapitole popíšeme výsledky výzkumných šetření realizovaného výzkumu zaměřeného na využití textů uměleckého funkčního stylu v učebnicích češtiny pro dospělé cizince. Nejprve prezentujeme výsledky z oblasti textového obsahu zkoumaných učebních materiálů. Poté představíme výsledky dotazníkového šetření, jež proběhlo mezi učiteli češtiny jako cizího jazyka a jehož cílem bylo zjistit, jaké jsou zkušenosti, potřeby a postoje vyučujících ve vztahu k práci s uměleckými/literárními texty v hodinách. V závěrech obou částí kapitoly shrneme výsledky provedených výzkumných šetření. Zhodnocení zjištěných faktů v podkap. 5.1.1–5.1.9 není relevantní ve vztahu ke klíčovým otázkám, které jsme si položili na počátku výzkumu. Stanoviska podstatná pro výsledky výzkumu budou uvedena v kap. 6.2.

5.1 Interpretace výstupů obsahové analýzy

Obsahová analýza vybraných učebních materiálů byla pojata jako prozkoumání učebnicových textů z různých hledisek. V celkem devíti fázích analýzy jsme se zaměřili na celou škálu aspektů za účelem poskytnutí co nejkompexnějšího pohledu na zkoumanou problematiku, a to takovým způsobem, abychom mohli později na základě zhodnocení zjištěných skutečností navrhnout konkrétní řešení a doporučit je pro výukovou praxi a tvorbu učebnic.

5.1.1 Využití textů uměleckého funkčního stylu v jednotlivých úrovních

Na základě provedené analýzy jsme ve **47 učebnicích** (tj. **31 učebních materiálů**, nepočítáme-li jednotlivé části učebnicových setů)

Skupina podle úrovně	Počet učebnic (učebnicových setů)	Počet nalezených ukázek	Průměrný počet ukázek uměleckého funkčního stylu na 1 učebnici
A1–A2	15	138	9.2
A2–B1	8	115	14.4
B2–C1	8	53	6.6

Tabulka 2. Počet ukázek uměleckého funkčního stylu v učebnicích podle úrovně

nalezli celkem **306 ukázek**⁶⁵ uměleckého funkčního stylu. Jednalo se jak o ucelené texty, tak o fragmenty větších celků, započítána byla např. samostatná ukázka poetismů (s uvedením zdroje, tj. básně, ze které pocházejí), předmluva k románu či refrén písně. Vzhledem ke skutečnosti, že jsme v rámci každé skupiny podle úrovně zkoumali odlišný počet učebnic (převažovali učebnice pro začátečnický, viz tab. č.2), stanovili jsme průměrný počet ukázek na jednu učebnici v každé skupině.

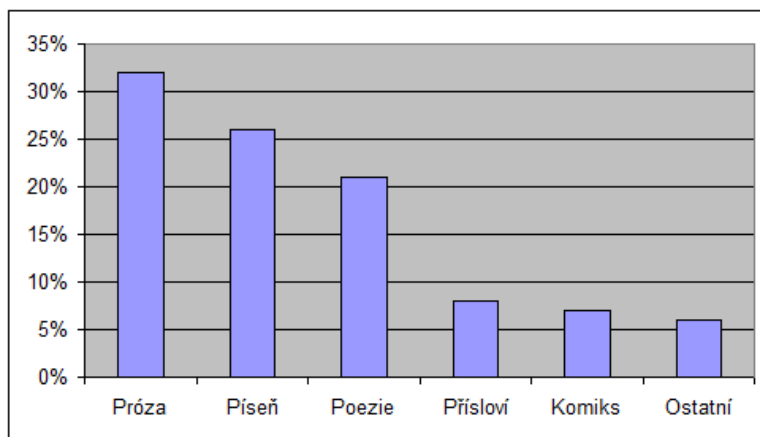
Z přehledu uvedeného v tab. č. 2 vyplývá, že nejvíce ukázek bylo nalezeno v učebních materiálech určených studentům v úrovních A2 a B1, tj. mírně a středně pokročilým. Je třeba si uvědomit, že tato průměrná hodnota je vyšší zejména díky učebním materiálům ZČJ a AaE, ve kterých se vyskytuje velké množství uměleckých ukázek (28 a 29). Průměrné počty jsou tedy spíše vyrovnané. Vezmeme-li v úvahu doporučení SERR pro češtinu jako cizí jazyk (viz kap. 1.2.2), očekávali bychom největší zastoupení ukázek uměleckého stylu ve skupině B2–C1. Jak jsme ale zmínili, ani rámcový popis vyšších znalostních úrovní češtiny přímo nedoporučuje

⁶⁵ Vzhledem k relativně velkému počtu ukázek jsme si vědomi, že mohlo dojít k chybě ve sčítání textů, a proto jsme i pro potřeby pozdějších procentuálních výpočtů stanovili toleranci chyb měření +/- 5 % (možná odchylka ve výpočtech). Tato odchylka nemá vliv na výsledky měření a vyvození závěrů.

s těmito ukázkami pracovat, je zde pouze konstatováno, že „student na úrovni B2 bude ovládat cílový jazyk natolik, aby mohl číst a vychutnat celou řadu povídek, románů, básní apod. (...) k tomu dojde, i když studenti nebudou ke čtení literárních děl speciálně připravováni.“ (Holub 2005, s. 213).

5.1.2 Zastoupení literárních druhů a některých žánrových forem v analyzovaných učebnicích

V další části analýzy nás zajímalo zastoupení literárních druhů a žánrů v textech zkoumaných učebnic (celkový přehled viz výše kap. 4.6). Nejhojněji zastoupena byla **próza** (99 ukázek, tj. 32 %), dále žánr píseň (81 ukázek, tj. 26 %) a jako třetí nejhojněji zastoupená oblast byla poezie (68 ukázek, tj. 21 %). Méně zastoupena byla přísloví (25 ukázek, tj. 8 %) a komiks (22 ukázek, tj. 7 %). Do položky ostatní jsme zahrnuli anekdoty, aforismy, hádanky a žánr dramatu (19 ukázek, tj. 6 %). Výsledky jsou znázorněny v grafu č. 7.

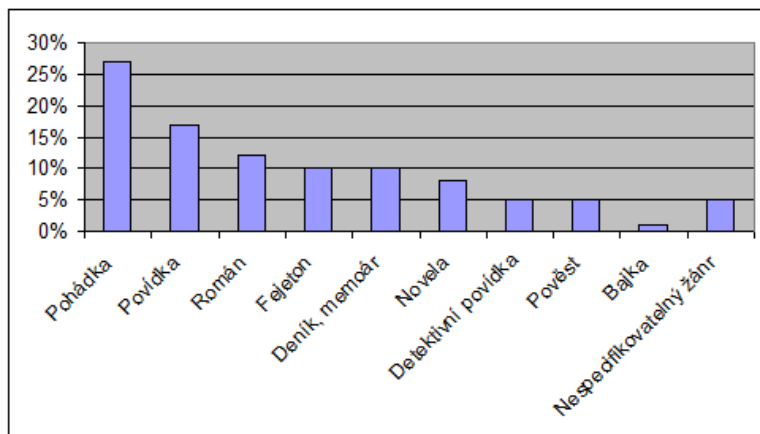


Obrázek 7. Zastoupení literárních druhů a některých žánrových forem v analyzovaných učebnicích

5.1.3 Zastoupení prozaických žánrů v analyzovaných učebnicích

Na základě zjištění, že autoři učebních materiálů nejčastěji zařazují literární ukázky prozaické, jsme se zaměřili také na zastoupení jednotlivých prozaických žánrů. Ačkoliv jsme analyzovali učebnice pro dospělé uživatele, nejčastěji zastoupeným žánrem byla **pohádka** (25 ukázek, 27 %). Pohádka jakožto žánr folklorního původu je primárně určena dospělým (např. Mocná – Peterka a kol. 2004, s. 473), ačkoliv mezi ukázkami v učebnicích se vyskytují i pohádky, které jsou v českém prostředí prezentovány především dětskému čtenáři. Zamyslíme-li se nad důvodem tohoto výběru, dojdeme k logickému závěru, že pohádka jakožto útvar vyznačující se eliptičností, opakováním motivů, pevnou narativní výstavbou, rozsahem a uceleností vyhovuje potřebám cizojazyčné výuky pro začátečníky a mírně pokročilé studenty. Dětské pohádky jsou navíc vhodné díky svým nekomplikovaným jazykovým prostředkům a mnohdy i existující verzí v jiných jazycích, přičemž autoři didaktických materiálů je využívají právě pro jejich snadnou adaptovatelnost na nižší jazykovou úroveň.

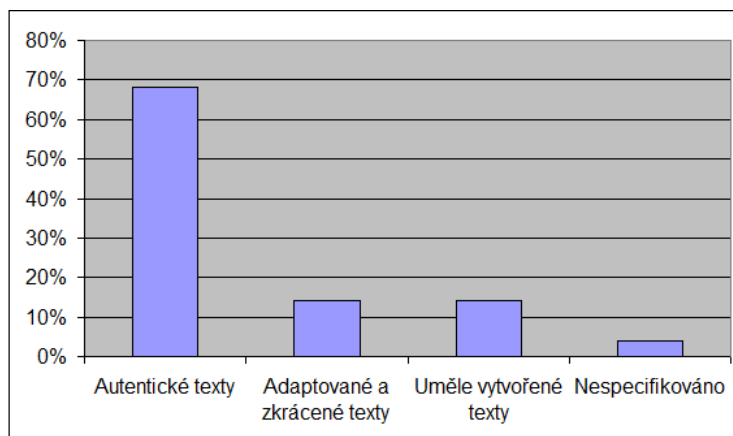
Druhým nejčastěji zařazovaným literárním žánrem je **povídka** (16 ukázek, 17 %). Setkali jsme se také s poddruhem detektivní povídky (5 ukázek, 5 %), jehož zastoupení jsme spočítali zvlášť. I v tomto případě lze odůvodnit častou volbu žánru povídky pro jazykovou výuku. Podobně jako v pohádce, i v povídce je kladen důraz na naraci, dále pak na popis (blíže např. Mocná – Peterka a kol. 2004, s. 516). Výrazným rysem povídky je krátký rozsah, což umožňuje, podobně jako v případě pohádky, umístit povídkový text do učebních textů, aniž by muselo dojít k jeho větším úpravám. Hojnější zastoupení právě detektivní povídky může být způsobeno širší popularitou tohoto žánru obecně mezi čtenáři beletrie (např. ve srovnání s venkovskou prózou), a proto je



Obrazek 8. Zastoupení prozaických žánrů
v analyzovaných učebnicích

autory učebnice považována jako motivující prvek. Oblíbenost povídky souvisí i s konkrétním spisovatelem, jehož dílo je v učebnicích nejčastěji prezentováno (viz výsledky analýzy kap. 5.1.9), a to s K. Čapkem.

Třetí nejčastěji zařazovaný žánr je **román** (11 ukázek, 12 %). Na rozdíl od povídky a pohádky, v případě románu museli autoři vždy zvolit pouze úryvek z rozsáhlejšího díla. Podle výsledků naší analýzy (kap. 5.1.9) je třetím nejvíce prezentovaným (popř. zmiňovaným) autorem v učebnicích M. Kundera, který je mj. autorem celosvětově známých románů. Román je považován za „nejuniverzálnější žánr novodobé epiky, zaměřený na čtenáře, jenž se v něm uplatňuje také jako téma a hledisko“ (Mocná – Peterka a kol. 2004, s. 576). A je to právě univerzálnost románu, která v jazykové výuce, resp. v práci s textem, nabízí široký potenciál.



Obrázek 9. Zastoupení autentických, adaptovaných a uměle vytvořených textů

Procentuální zastoupení dalších útvarů je znázorněno v grafu č. 8. Do položky „nespecifikovaný žánr“ jsme zařadili prozaické ukázky, u nichž autoři učebnice neuvedli zdroj a u nichž se nám nepodařilo žánr identifikovat.

5.1.4 Zastoupení autentických, adaptovaných a uměle vytvořených textů

Nejvíce zastoupené jsou ve zkoumaných učebních materiálech **autentické texty** (205 ukázek, 68 %), což je v souladu s našimi doporučeními a teorií, které jsme se věnovali v kap. 3.5. Převažující množství autentických textů je dáno mj. skutečností, že v učebnicích jsou hojně zastoupeny kratší autentické útvary, jako jsou přísloví, říkanky a písně, které nelze nebo není třeba adaptovat na nižší jazykovou úroveň.

Pro potřeby analýzy jsme mezi adaptované texty (43 ukázek, 14 %) započítali i texty zkrácené, pokud autoři uvedli, že jde o zkrácený text.⁶⁶ Třetí skupinu tvořily texty uměle vytvořené autory učebnic (nebo jinými didaktiky) přímo pro potřeby výuky. Jejich počet zhruba odpovídal počtu textů adaptovaných a zkrácených (41 ukázek, 14 %). Čtvrtou skupinu tvořily texty, u nichž nebylo možné určit, zda šlo o texty autentické či nikoliv, a to z toho důvodu, že nebyl uveden zdroj těchto textů včetně jména autora. Výsledky této části analýzy viz graf č. 9.

5.1.5 Typologie úkolů k ukázkám uměleckého funkčního stylu

V praktické části studie jsme se také zaměřili na to, jakým způsobem se v učebnicích pracuje s ukázkami uměleckého funkčního stylu. Někteří autoři (např. materiálů CFF a MČS) zařadili ukázky bez jakýchkoliv instrukcí, což považujeme z didaktického hlediska za nedostatek. Z pohledu studenta, který není nijak instruován učitelem ani učebním textem, jde o nedostatečně propracovanou aktivitu, přičemž jediné, k čemu se student uchýlí, je to, že si text přečte (nebo poslechne). Otázkou je, zda vůbec dojde k efektivnímu čtení a poslechu, není-li k dispozici slovníček neznámých slov apod. Oproti tomu jsme se setkali s učebními materiály (např. ČPC B2 nebo CCI), v nichž jsou umělecké/literární ukázky doprovázeny celou škálou didakticky propracovaných úkolů s jasně danými instrukcemi a zaměřených na všechny jazykové dovednosti.

Zjistili jsme, že většina úkolů a cvičení spojených s uměleckými ukázkami ve zkoumaných materiálech odpovídá úkolům zadávaným při **náviku dovednosti čtení s porozuměním** (typologie

⁶⁶ Za zkrácené jsme však nepovažovali autentické úryvky rozsáhlejších celků (románů, povídek, delších básní atd.). Zkráceným textem je text, jehož jednotlivé části jsou zkráceny, může být tedy pozměněna struktura a celistvost takového textu, a nejde již o text autentický.

úkolů viz např. Lundáková 2013). V souladu s teorií uvedenou v první části naší práce jsme očekávali více úkolů z **oblasti literárněvědné a stylistické**. Nicméně tyto aktivity, až na několik výjimek, v učebnicích výrazně chybí (viz přehled níže). Velmi zřídka se uživatelé zkoumaných učebních materiálů setkájí s informacemi týkajícími se přímo autorů ukázek. Chyběly též např. aktivity vedoucí k seznámení se s žánrem/útvarem (popř. se specifickými jazykovými prostředky typickými pro tento útvar), který je ukázkou prezentován (kromě ČPSVP).

V následujícím přehledu uvádíme typy úkolů, se kterými jsme se v souvislosti s prací s ukázkami uměleckého funkčního stylu setkali. Ve výčtech jsou v závorkách uváděny konkrétní příklady.

a) Návčik čtení a poslechu s porozuměním, mluvení a psaní (vč. slovní zásoby)

- čtete (nahlas, s překladem, pomocí slovníku),
- pracujte se slovníkem,
- poslouvejte,
- doplňte (vynechaná slova za pomoci rýmu),
- (za)zpívejte,
- (pře)vyprávějte (obsah) (pomocí obrázků),
- seznamte se s lexikem (slovníček u textu),
- převedte/ přepište/ předělejte text/ (z obecné češtiny do spisovného jazyka),
- nahrazujte,
- napište (shrnutí úryvku, otázky týkající se..., podobný text),
- naučte se,

- konverzujte, diskutujte,
- odpovězte na otázky,
- dokončete (vlastními slovy, ... a napište nový konec, dokončete věty),
- seřaďte (odstavce),
- vyjádřete (pomocí synonym),
- přiřaďte (synonyma),
- dramatizujte text (hrajte divadlo),
- zahrajte podobný dialog (podle anekdoty),
- vysvětlete význam slov,
- označte správná tvrzení,
- vyberte správné résumé k textu,
- seřaďte obrázky podle textu,
- napište vyprávění – v textu použijte následující slova:
... .

b) Návčik gramatiky

- vyhledejte v textu (komparativ, vidové dvojice, deminutiva),
- procvičte si v textu gramatický jev/ všimněte si,
- doplňte interpunkci,
- převed'te přímou řeč na nepřímou.

c) Literárněvědné úkoly včetně reálií

- seznamte se s kulturně-politickými reáliemi,
- zjistěte etymologii místního názvu,
- vyhledejte text na internetu,
- zjistěte si základní informace o autorovi.

d) Stylistické úkoly

- vyhledejte jazykové prostředky,
- vypracujte scénář na základě textu,
- vymyslete název (části textu),
- napište osnovu,
- podle básně vytvořte autoportrét.⁶⁷

Samostatnou skupinu tvořily komplexnější úkoly, v nichž se kombinuje větší množství různých aktivit a jsou koncipované tak, aby student procvičil více než jednu jazykovou dovednost. Některé úkoly se zároveň vztahovaly i k jiným funkčním stylům. Mezi taková zadání patří:

- připravte si prezentaci,
- na základě vyhledaných informací o ... napište neformální e-mail svému kamarádovi,
- prezentujte konec balady ostatním,
- vyberte nejlepší text.

5.1.6 Starší vs. novější učebnice

Dalším krokem v naší analýze bylo porovnání starších učebnic s novějšími. Zajímalo nás využití uměleckého funkčního stylu v učebních materiálech z diachronního hlediska. Zjišťovali jsme, zda např. autoři novějších publikací (od r. 2011) zařazují více literárních ukázek na základě požadavků interkulturně a komunikačně pojaté výuky, nebo se naopak více věnují praktickému jazyku a prakticky využitelným funkčním stylům (administrativnímu, odbornému) na základě potřeby studentů rychle si osvojit jazyk každodenního dorozumívání, popř. složit certifikovanou zkoušku z češtiny apod.

⁶⁷Toto zadání nebylo příliš srozumitelné, zařadili jsme jej však mezi stylistické úkoly.

Následující tabulky č. 3 a 4 obsahují přehled zkoumaných učebních materiálů rozdělených do dvou skupin podle roku vydání.

Učební materiály vydané do roku 2010 včetně

Název učebnice	Počet ukázek uměleckého stylu
Communicative Czech. Intermediate Czech.	3
Communicative Czech. Elementary Czech	0
Communicative Czech. Elementary Czech: workbook	0
Česky krok za krokem 2	19
Adam a Eva v Českém ráji	28
Zahrada českého jazyka: čtyři roční období	29
Basic Czech II	2
Basic Czech III	4
New Czech Step by Step: activity book	3
Czech for Foreigners	18
Čeština pro život: Czech for life = Tschechisch fürs Leben: 15 moderních konverzačních témat ⁶⁸	0
Mluvme česky. Let's Speak Czech. Konverzace. Conversation	4
Mluvme česky. Let's Speak Czech. Gramatika. Grammar	0
Mluvme česky. Let's Speak Czech. Čítanka. Reading	19
Čeština pro cizince	0
Čeština pro pokročilé	3
Česky prosím I	0

Tabulka 3. Počet ukázek uměleckého funkčního stylu v učebních materiálech do r. 2010 včetně

⁶⁸Vydání z r. 2006.

Učební materiály vydané od roku 2011

Název učebnice	Počet ukázek uměleckého stylu
Communicative Czech. Intermediate Czech: workbook	11
Česky krok za krokem 2. Pracovní sešit: Lekce 1–10	1
Česky krok za krokem 2. Pracovní sešit: Lekce 11–20	0
Čeština pro cizince B1: učebnice.	2
Čeština pro cizince B1: cvičebnice.	0
Čeština pro cizince A1 a A2: učebnice	1
Čeština pro cizince A1 a A2: cvičebnice.	0
Čeština pro cizince B2: učebnice.	18
Čeština pro cizince B2: cvičebnice.	0
Nebojte se češtiny: Konverzace pro středně pokročilé	8
Basic Czech I	2
Čeština expres 1	7
Čeština expres 2	7
Čeština expres 3	8
New Czech Step by Step.	3
Čeština pro středně a více pokročilé	19
Pracovní sešit k učebnici Čeština pro středně a více pokročilé.	4
Čeština pro život: Czech for life = Tschechisch fürs Leben: 15 moderních konverzačních témat ⁶⁹	2
Česky krok za krokem 1. Czech Step by Step	6
Česky krok za krokem 1. Pracovní sešit: Lekce 1–12	0

⁶⁹Vydání z r. 2012.

Název učebnice	Počet ukázek uměleckého stylu
Česky krok za krokem 1. Pracovní sešit: Lekce 13–24	1
Žijeme v Česku, umíme česky	48
Česky prosím II	3
Česky prosím II. Pracovní sešit	2
Česky prosím III	1
Česky prosím III. Pracovní sešit	11
Czech For Beginners Step by Step. Čeština pro začátečníky krok za krokem.	0
Czech For Beginners Step by Step. Čeština pro začátečníky krok za krokem. Workbook.	0
Češskij jazyk: čeština pro rusky hovořící.	3
Mluvíme česky. Samouk.	6

Tabulka 4. Počet ukázek uměleckého funkčního stylu v učebních materiálech od r. 2011

Abychom mohli porovnat výskyt uměleckých ukázek ve starších a novějších učebnicích, zjistili jsme průměrný počet ukázek na jednu učebnici pro každou z obou skupin: v případě publikací vydaných do r. 2010 se jednalo o **7.8** ukázek na 1 učebnici, v případě publikací vydaných po r. 2011 se jednalo o **5.8** ukázek na 1 učebnici. Na základě tohoto výpočtu můžeme tedy konstatovat, že **do novějších učebnic** češtiny pro cizince (nebo novějších vydání starších učebnic) zařazují autoři **méně ukázek uměleckého funkčního stylu**, než tomu bylo ve starších učebnicích.

Protože konečný výsledek výpočtu ale může být zkrácen extrémními hodnotami v případě učebnic AeE a ZČJ v první skupině a učebním materiálem ŽČUČ ve druhé skupině (viz tab. č. 3 a 4),

spočítali jsme také průměry při vynechání učebnic, které se výrazně odlišují od ostatních publikací. V tomto případě jsme došli k odlišnému výsledku: průměrný počet ukázek ve starších učebnicích je totožný s průměrným počtem ukázek v učebnicích novějších, tj. 4.3 ukázek/učebnici. Došli jsme tak k závěru, že **trend zařazování uměleckých ukázek se od 90. let nijak výrazně nezměnil.**

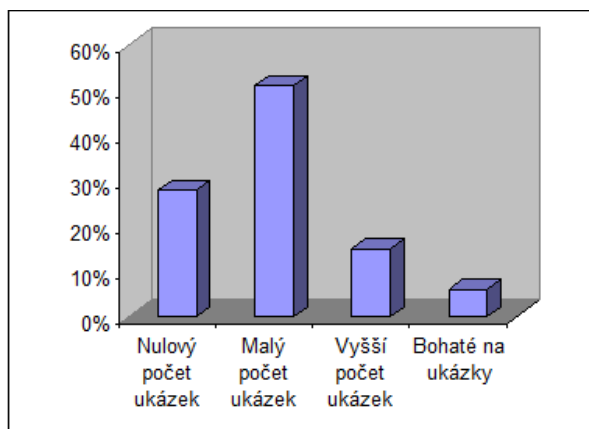
5.1.7 Počty ukázek uměleckého funkčního stylu v učebnicích

Pro získání co nejkomplexnějších výsledků analýzy, ve které jsme se zaměřili především na počty a typy uměleckých/literárních ukázek v učebních materiálech, uvedeme ještě celkové procentuální zobrazení zjištěných dat. Učební materiály jsme v tomto případě rozdělili do čtyř skupin:⁷⁰

- učebnice s nulovým počtem ukázek,
- učebnice s malým počtem ukázek (1 až 9),
- učebnice s vyšším počtem ukázek (10 až 20),
- učebnice bohaté na ukázky uměleckého funkčního stylu (21 a více).

Analýzou bylo zjištěno, že žádné ukázky uměleckého funkčního stylu neobsahuje 13 učebnic (učebnicových setů), tj. 27.7 %. **Největší skupinu tvořily učební materiály s malým počtem ukázek:** 24 publikací, tj. 51 %. Větší množství ukázek obsahovalo 7 učebnic, tj. 14.9 % a bohaté na ukázky uměleckého funkčního stylu byly 3 učební materiály, tj. 6.4 %. Procentuální výsledky jsou znázorněny v následujícím obrázku č. 10.

⁷⁰ Toto rozdělení, které se týká též zhodnocení počtů ukázek, podrobněji vysvětlíme v kap. 7.2.1.



Obrázek 10. Počty ukázek uměleckého funkčního stylu v analyzovaných učebnicích

5.1.8 Postavení uměleckého funkčního stylu mezi ostatními funkčními styly

Předposledním hlediskem obsahové analýzy učebnic pro cizince z hlediska zastoupení uměleckého funkčního stylu bylo postavení tohoto stylu mezi ostatními funkčními styly též zastoupenými v učebních materiálech. Ve výzkumném vzorku jsme se setkali s učebními materiály, ve kterých jsou zastoupeny všechny funkční styly (ČKZK1, ČKZK2, ČPC B1, ČPC B2). Dále jsme se však setkali i s takovými učebnicemi, kde vedle ostatních funkčních stylů chybí právě ukázky uměleckého stylu (ČP1, CCE). Toto zjištění odporuje našemu očekávání, že pokud se autor učebnice rozhodne zařazovat ukázky různých typů komunikátů, využije tak celé škály základních funkčních stylů češtiny, tedy včetně uměleckého. Jak vyplynulo z výsledků předvýzkumu v kap. 3.4, obsahová analýza odhalila nedostatek v různorodosti komunikátů, což platí i pro následnou analýzu pokrývající také novější vydání učebnic (po r. 2010).

5.1.9 Představitelé české literatury (kultury) v učebnicích češtiny pro cizince

Ačkoliv to nebylo jedním z hlavních cílů našeho zkoumání, v průběhu obsahové analýzy vybraných učebních materiálů jsme ukázky uměleckého funkčního stylu posuzovali i z hlediska literárněvědného (popř. literárněhistorického) a zajímalo nás, díla kterých autorů jsou do učebnic češtiny pro cizince zařazována.

Nejprve je třeba předeslat, že ne všechny ukázky byly doprovázeny komentářem, ve kterém by byl uveden zdroj (autor, dílo). Je pravdou, že např. v případě ukázek lidové slovesnosti (zejména písní a říkanek) autora uvádět nelze. U autorských textů, i když jsou adaptované či zkrácené, lze ovšem uvedení autora očekávat. Důvodem je nejen možnost pro studenta vyhledat si další texty v případě zájmu, ale také využití potenciálu autorského textu k seznámení s kulturními reáliemi naší země. Nehledě na to, že u citovaného textu je vždy žádoucí uvádět původního autora, i když se jedná o citaci v jazykové učebnici.

Na to, kteří literáti a umělci (interpreti) jsou vybíráni pro učebnice češtiny jako cizího jazyka, jsme se zaměřili ve dvou fázích: nejprve nás zajímali autoři vyhledaných ukázek, a ve druhé fázi jsme zjišťovali, kteří autoři jsou v učebnicích alespoň zmiňováni (aniž by byly uvedeny ukázky z jejich děl). Cílem této části analýzy bylo zjistit, které české, popř. zahraniční spisovatele, básníky, dramatiky, hudebníky apod. považují autoři učebnic za klíčové v seznamování cizinců s českou kulturou (literaturou, historií, uměleckou scénou aj.). Zjištěné závěry jsme později zhodnotili (kap. 6.2).

Nejčastěji uváděným autorem textů, z nichž jsou v učebnicích uvedeny ukázky, je **K. Čapek** (15 ukázek), což odpovídá výše uvedenému zjištění, že nejčastěji prezentovaným žánrem je próza.

V případě tohoto autora byla pro potřeby výuky volena jak jeho beletristická díla (zejména povídky), tak jeho díla spíše žurnalistická (fejetony), která jsme do naší analýzy započítali (vysvětleno v kap. 4.6).

Na rozdíl od K. Čapka, díla ostatních významných autorů nebyla zastoupena ve větší míře, jednalo se většinou max. o tři ukázky v celkové analýze. Mezi tyto autory patří B. Němcová a B. Hrabal, z autorů poezie to jsou K.J. Erben, K. H. Mácha a J. Žáček. Autory nejčastěji zařazovaných písní jsou J. Nohavica, J. Svěrák, J. Suchý a J. Vodňanský.

Celková škála volených autorů byla velmi pestrá (co se týče žánru i dobového určení), avšak zbylí autoři a autorky byli v učebnicích zastoupeni pouze jednou či dvakrát. Mezi takové autory patří např. prozaici A. Jirásek, V. Páral, M. Viewegh, M. Urban, O. Pavel, M. Macourek, F. Hrubín, L. Vaculík a I. Klíma, básníci J. Skácel, J. Seifert, V. Nezval, B. Reynek, J. Kainar, K. Havlíček Borovský nebo dramatici V. Havel a I. Dousková.

Celkový počet autorů, jejichž díla jsou v učebnicích zastoupena, je **42**. Jediným zahraničním autorem, jehož dílo je v učebnicových textech použito, je A. de Saint Exupéry.

Součástí analýzy učebnicových textů bylo i vyhledání **zmiňovaných autorů** uměleckých/literárních ukázek a určení těch, jejichž jméno se v textech objevuje nejčastěji. Lze předpokládat, že primárním záměrem tvůrců učebnic není pomocí těchto zmínek seznámit studenta češtiny s českými kulturními reáliemi; jména autorů se vyskytují ve cvičeních určených k nácviku gramatiky, v textech určených k nácviku čtení (např. životopis známé osobnosti), dále pak např. v tajence, v kvízu apod. Ve většině případů, kromě životopisů osobností, jsou jména uvedena bez širšího kontextu a student se tak s autorem ani s jeho dílem blíže neseznámí.

I v tomto případě je **nejčastěji zmiňovaným autorem K. Čapek (18)**⁷¹. Oproti autorům uvedených ukázek v učebnicích jsou však často zmiňováni i další autoři: V. Havel (15), M. Kundera⁷² (12), B. Němcová (12), J. Seifert (10) a J. Hašek (10).

Seznam ostatních zmiňovaných českých autorů přibližně odpovídá seznamu autorů ukázek v učebnicích.

5.2 Shrnutí výsledků obsahové analýzy

Obsahová analýza učebnicových textů byla provedena z více hledisek a poskytla konkrétní výzkumná zjištění. V první řadě byl stanoven celkový počet ukázek uměleckého funkčního stylu ve vybraných učebnicích a průměrný počet ukázek pro každou ze tří skupin podle jazykové znalostní úrovně. Největší počet ukázek jsme zaznamenali v učebnicích úrovně A2–B1. Dále jsme se zaměřili na zastoupení literárních druhů a některých žánrových forem. Nejvíce zastoupena je v učebnicích češtiny pro cizince próza, z hlediska žánru jde nejčastěji o pohádku, poté povídku a román. Z oblasti lyriky jsme se nejčastěji setkávali s žánrem píseň. Zdůvodnili jsme, proč autoři učebnic tyto druhy a žánry pro výuku volí.

Vzhledem k hlavnímu tématu naší studie, což je *využití uměleckého funkčního stylu ve výuce češtiny jako cizího jazyka*, to byly také úkoly vztahující se k textům uměleckých ukázek v učebnicích,

⁷¹V závorkách uvádíme minimální počty nalezených zmínek v analyzovaných učebnicích. Jsme si vědomi, že jsme některé zmínky mohli přehlédnout. Protože tato část analýzy není klíčová pro naši práci, ale spíše doplňující, neusilovali jsme o naprosto přesné výsledky.

⁷²M. Kundera je všeobecně velmi citovaným a zmiňovaným autorem, a vzdělání zahraniční studenti jsou s jeho dílem již seznámeni. Dalo by se ovšem polemizovat, zda jde o českého spisovatele vzhledem k jeho dlouhodobému pobytu ve Francii, francouzskému občanství a autorství románů napsaných primárně či výhradně ve francouzštině. Pro přesnost by tedy M. Kundera měl být autory učebnic a učiteli prezentován jako *francouzský spisovatel českého původu*.

na jejichž povahu jsme se zaměřili. Sestavili jsme seznam těchto aktivit a poukázali jsme na nejčastěji uváděné úkoly a instrukce u ukázek.

Dalším aspektem, kterému jsme věnovali pozornost, bylo zastoupení autentických, adaptovaných a uměle vytvořených uměleckých ukázek. Zjistili jsme, že texty v původní podobě (originální, neupravené) jednoznačně převažují. Za podnětný jsme považovali i diachronní pohled: porovnali jsme počet uměleckých ukázek ve starších učebnicích s počtem ukázek v učebnicích vydaných po r. 2010. Nezaznamenali jsme žádné výrazné změny v zařazování literárních textů v průběhu posledních třech desetiletích.

Velmi důležitým zjištěním pro naši studii bylo zaznamenání celkově malého počtu ukázek uměleckého stylu v učebnicích. K tomuto zjištění jsme nejprve obecně stanovili námi doporučený a požadovaný (optimální) počet uměleckých/literárních ukázek pro učebnice (na základě průměrného počtu lekcí v učebnicích) a porovnali jej se skutečným stavem. Poté jsme rozdělili učebnice do 4 skupin podle zjištěného počtu ukázek.

Dále jsme posoudili postavení uměleckého funkčního stylu mezi ostatními funkčními styly a zohlednili i tento aspekt v našem šetření. Poslední podkapitola obsahovala pojednání o konkrétních autorech, jejichž díla jsou v učebnicích pro cizince použita nebo prezentována.

Obsahová analýza učebnicových textů poskytla podklady, díky kterým můžeme zodpovědět klíčové otázky položené na začátku výzkumného šetření (viz kap. 4.3). Odpovědi lze shrnout následovně:

ad a)

Pouze malé množství učebnic (22 % z celkového počtu zkoumaných publikací) může cizinci posloužit k tomu, aby se seznámil

s českou kulturou, literaturou a jejími autory, a to omezeně (u ukázek jsou uváděny pouze základní údaje, tj. jméno autora, název díla, popř. rok vydání). Zbylé publikace k tomuto účelu sloužit nemohou, neboť neobsahují žádné ukázky uměleckého funkčního stylu, popř. jich obsahují nedostatečné množství.

ad b)

Seznámení s útvary uměleckého funkčního stylu (včetně stylistického poučení) umožňuje pouze jedna analyzovaná učebnice (ČPSVP). S žánrem pohádky, povídky a balady seznamuje také pouze jeden učební materiál (ČPC B2). Ostatní učební materiály obsahují umělecké ukázky bez teoretického poučení o stylu/žánru či bližších informací o autorovi ukázky.

ad c)

Současné učebnice českého jazyka mohou cizinci částečně posloužit k získání čtecí kompetence vzhledem k typu úkolů, jež se k textům ukázek vztahují (viz typologie úkolů kap. 5.2.5). Vzhledem k nedostatečnému množství ukázek v učebnicích můžeme konstatovat, že současné učební materiály vedou k motivaci pracovat s autentickým literárním textem v omezené míře.⁷³

Jak vyplývá z výše uvedených zjištění, spíše než učební materiály, je to osobnost vyučujícího, na kterém záleží, jaké informace a jakým způsobem budou studentům zprostředkovány.

⁷³ Abychom mohli odpovědět na otázku, zda učební materiály dostatečně motivují k další práci s autentickým literárním textem, museli jsme si nejdříve ujasnit, které základní faktory k samotné motivaci vedou: jedná se o zajímavost a pestrost textů, znalost překladu v případě literárního díla slavného autora a adekvátnost úrovně textu (studentova schopnost přečíst si text samostatně).

5.3 Interpretace dat dotazníkového šetření

Obsahovou analýzu učebnicových textů jsme doplnili explorativní metodou dotazování, a to z důvodu získání co možná nejkomplexnějších výzkumných výsledků. V této části výzkumu jsme zjišťovali, jaké jsou **zkušenosti, potřeby a postoje vyučujících češtiny jako cizího jazyka** ve vztahu k využití uměleckého funkčního stylu ve výuce. V procesu optimálně koncipované výuky hraje učitel významnější roli než učebnice v tom smyslu, že právě na jeho osobnosti záleží, jaký učební materiál je ve výuce využíván, jakým způsobem, v jaké míře atd. Pokud není práce s učebním materiálem vhodně řízena a monitorována, může se kvalita vybraného učebního materiálu stát irelevantní. Jinak řečeno, osobnost učitele ve výuce je nezbytná pro fungování té složky výuky, jež zahrnuje práci s učebními materiály.

Ačkoliv jsme v teoretické části naší práce již prezentovali poznatky z odborných prací a praxe nejen českých odborníků v jazykovém vzdělávání, považovali jsme za nutné obrátit se také přímo na učitele češtiny pro nerodilé mluvčí, abychom získali odpovědi na konkrétní otázky vztahující se přímo k předmětu naší studie a mohli porovnat požadavky učitelů se skutečným stavem.

5.3.1 Příprava dotazníkového šetření

V dotazníku distribuovaném elektronicky i v papírové formě (viz Příloha č. 4) nás primárně zajímalo, **zda, jakým způsobem a do jaké míry vyučující pracují s útvary uměleckého stylu a jak z tohoto hlediska hodnotí používaný učební materiál**. Dotazník byl anonymní, mezi respondenty byli učitelé a metodici češtiny jako cizího jazyka, kteří se zabývají výukou studentů-nebohemistů, tj. pouze těch cizinců, kteří češtinu nestudují jako hlavní obor. V dotazníku nebylo rozlišeno, o jakou věkovou skupinu studentů či jaký typ kurzu by se mělo jednat – odpovídali jak vyučující

z univerzit, tak vyučující z veřejných kurzů či jiných institucí. Nepovažovali jsme rovněž za relevantní, do jaké věkové skupiny jednotliví respondenti patří, přestože se domníváme, že i takové rozdělení by mohlo poukázat na zajímavé faktory, které ve způsobu výuky a v didaktických přístupech mohou hrát významnou roli. Hlavním cílem našeho dotazování bylo **doplnit výsledky analýzy učebních materiálů a přiblížit tak problémové stránky tématu výzkumu (využití uměleckého stylu ve výuce češtiny pro jinojazyčné mluvčí), popř. pomoci odpovědět na některé klíčové otázky.**

Odpovědi na první otázku byli respondenti rozdělení na ty, kteří využívají útvarů uměleckého stylu ve výuce a ty, kteří s těmito útvary nepracují. Další otázky se tedy týkaly pouze respondentů, kteří odpověděli na první otázku kladně. Ač nebyli požádáni o vysvětlení, někteří vyučující zdůvodnili svoji zápornou odpověď (viz níže). Ve druhé otázce nás zajímalo, v jakých znalostních úrovních dotazovaní útvary uměleckého stylu využívají – zda ve výuce začátečníků (A₁), mírně až středně pokročilých (A₂ až B₁) či ve výuce pokročilých (B₂ a výše). Třetí otázka byla zaměřena na konkrétní útvary uměleckého stylu, které jsou ve výuce využívány: zda jsou to prozaické útvary, poezie či jiné (píseň, drama...).

Čtvrtá otázka se týkala konkrétních cílů a aktivit v hodinách a respondenti měli vybrat, k čemu využívají literární texty – jestli k seznámení s českou literaturou a kulturou, historií, k nácviку gramatiky, k fonetickému nácviку, k práci se slovní zásobou, či k oživení hodin a motivaci. Prostor byl dán i volné odpovědi, pokud vyučující využívali literární text k jiným aktivitám, které nebyly mezi vyjmenovanými.

Důležité bylo též zjistit, jak často se s takovými texty pracuje (přičemž bylo přihlédnuto k faktu, že existuje vícero typů kurzů, kdy každý je jinak časově rozvržen). Respondenti touto cestou

specifikovali, zda pracují s danými texty často (např. při každé hodině, v každé lekci dle učebnice, v rámci každého tematického celku apod.), nebo méně často (např. třikrát za semestr při čtyřhodinové dotaci týdně apod.), popřípadě zřídka (tj. zbyde-li čas na konci hodiny, na konci semestru, na konci školního roku apod.).

Dále nás zajímalo, zda respondenti preferují autentické či adaptované literární texty, popř. v této oblasti nevyjadřují žádné preference. V sedmé otázce se respondenti buď kladně, anebo záporně vyjadřovali k dotazu, zda jimi používaný učební materiál považují z hlediska zahrnutí textů uměleckého stylu za dostačující, tj. zda učebnice či učební set obsahuje dostatek takových textů včetně jejich didaktizace.

Na konci dotazníku dostali respondenti možnost vyjádřit se blíže k tématu dotazování a celého výzkumu a v případě zájmu odpovědět na otázku, zda je v hodinách češtiny jako cizího jazyka důležité s literárními texty pracovat či nikoliv, a proč.

5.3.2 Výsledky dotazníkového šetření

Z celkového počtu respondentů (55) absolutní většina (48, tj. **87 %**) odpověděla kladně na otázku, zda ve výuce češtiny jako cizího jazyka **využívají útvarů uměleckého stylu**. Respondenti, kteří s uměleckými texty nepracují (7) uváděli jako nejčastější důvody nízkou znalostní úroveň studentů, nedostatek času v hodinách (např. při specifickém zaměření kurzu pro studenty medicíny, který je zaměřen na odbornou komunikaci). Jeden respondent také uvedl, že ačkoliv je přesvědčen o důležitosti seznámení s českou literaturou a kulturou, zahrnutí takových textů nepomohlo nijak naplnit výukové cíle.

Ve výuce začátečníků využívá těchto útvarů pouze 16 respondentů, nejvíce jsou útvary uměleckého stylu využívány ve výuce mírně a středně pokročilých (42), o něco méně ve výuce pokročilých (34), což může být dáno i skutečností, že většina z celkového počtu respondentů patří k vyučujícím úrovní A2–B1. Platí také, že využívají-li vyučující útvary uměleckého stylu u mírně až středně pokročilých, pravděpodobně by tyto útvary využívali i v případě úrovní vyšších.

Většina vyučujících využívá prozaických útvarů (41), méně pak poezie (26) V souvislosti s využitím jiných útvarů 36 respondentů specifikovalo, že ve své výuce pracují s písněmi. 33 respondentů využívá literární texty k seznámení s českou literaturou, historií a kulturou, pouze 19 k nácviku gramatiky, 28 k fonetickému nácviku, 36 k práci s lexikem, 38 k oživení hodiny a k motivaci. 4 respondenti uvedli i jiné aktivity: nácvik psaní (literární texty používají studenti jako modelové, popř. píší nonsensové texty aj.), funkčně stylová diferenciacie jazykových prostředků, vysvětlení českého rýmu a vlastní kreativní práce.

Důležité je zjištění, že kromě dvou respondentů, kteří útvary uměleckého stylu využívají pouze k motivaci a k oživení hodin, převážná většina vyučujících využívá uměleckých textů minimálně ke dvěma z vyjmenovaných aktivit/cílů, někteří dokonce zaškrtnuli všechny možnosti. Z odpovědí na pátou otázku týkající se frekvence práce s uměleckými texty vyplývá, že více než polovina respondentů (27) pracuje s takovými texty méně často. 5 respondentů uvedlo, že s texty pracují zřídka, 16 respondentů často. S literárními texty v autentické podobě pracuje raději 21 dotazovaných, 12 dotazovaných preferuje adaptované texty a s oběma variantami pracuje 15 respondentů. Respondenti z poslední zmíněné skupiny uvedli, že se mezi autentickými a adaptovanými texty rozhodují podle znalostní úrovně studentů (pro nižší

úrovně jsou podle nich vhodnější texty adaptované, pokročilejší pak pracují s autentickými texty).

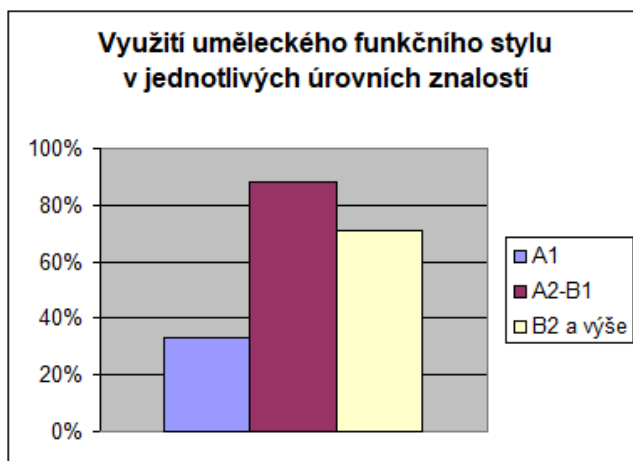
67 % (32) dotazovaných nepovažuje jimi používaný učební materiál z hlediska zahrnutí textů uměleckého stylu za dostačující. 25 % (12) respondentů je s učebnicí v tomto ohledu spokojeno, 1 dotazovaný otázku nevyplnil a 3 respondenti ve výuce běžné učebnice vůbec nevyužívají, popř. využívají, ale dobrovolně si k tomuto účelu tvoří vlastní materiály podle své potřeby.

Osmá, nepovinná otázka umožnila respondentům vyjádřit se k potřebě uměleckého stylu ve výuce cizinců. Odpovědi přinesly několik zajímavých postřehů a názorů na danou problematiku. Vyučující, kteří uvedli, že v hodinách češtiny jako cizího jazyka je důležité pracovat s uměleckými texty (26), specifikovali i nejvýraznější důvody, mezi něž patří:

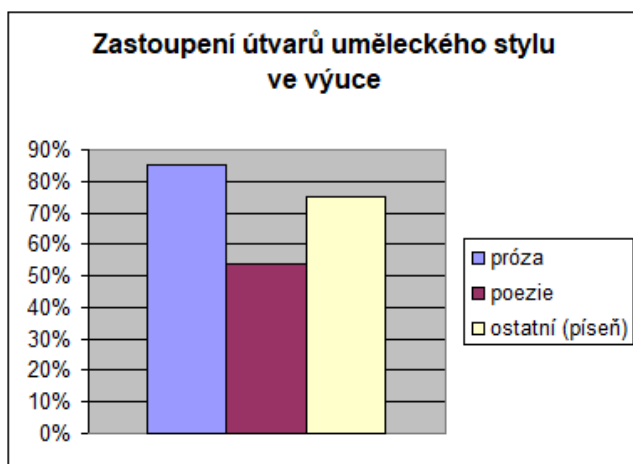
- spjatost literárního textu s kulturou národa a s jazykem,
- možnost nahlédnutí do stylu, kontextu, slovní zásoby, ke kterému během standardních hodin není příležitost,
- zpestření výuky a šíření znalostí a poznatků týkajících se české kultury ve smyslu porovnání *kdysi vs. teď*,
- motivace k současnému i dalšímu studiu jazyka,
- rozšíření chápání lingvoreálií, podtržení atmosféry nějakého slavnostního období,
- uvědomování si stylové hodnoty jazykových prostředků všech jazykových rovin, uvědomování si určitého napětí mezi prostředky uměleckého funkčního stylu a jazykovými prostředky z jiných funkčních stylů,
- seznámení se s takovým jazykem, jenž se běžně nevyskytuje v učebnicích, popř. s jazykem běžné komunikace,

- vnímání přirozeného rytmu a zvuku češtiny (v případě poezie): umístění akcentu, intonace, správná výslovnost, poslech poezie jako vnímání řečového vzoru,
- fixace slovní zásoby za použití písní,
- autentičnost uměleckých textů,
- získání dovednosti práce s literárním textem, popř. zlepšování orientace v psaných textech obecně,
- příprava na složení zkoušky pro získání občanství ČR (znalost legend a pověstí, získání povědomí o českém národu),
- pochopení fungování jazyka (pochopení specifík gramatiky a slovní zásoby),
- získání čtenářského sebevědomí, odvaha ke čtení dalších textů v českém jazyce,
- vhodné doplnění nedostatečně zastoupeného fonetického nácviku v učebnicích.

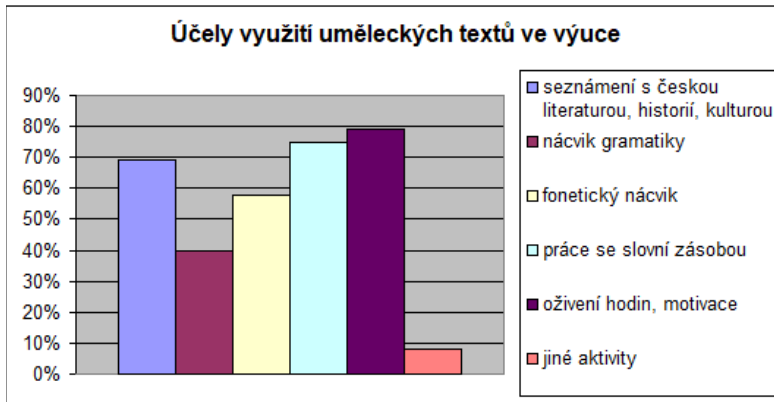
Pro lepší přehlednost zjištěných dat uvádíme grafická zpracování výsledků dotazníkového šetření v procentech (viz obr. č. 11–15).



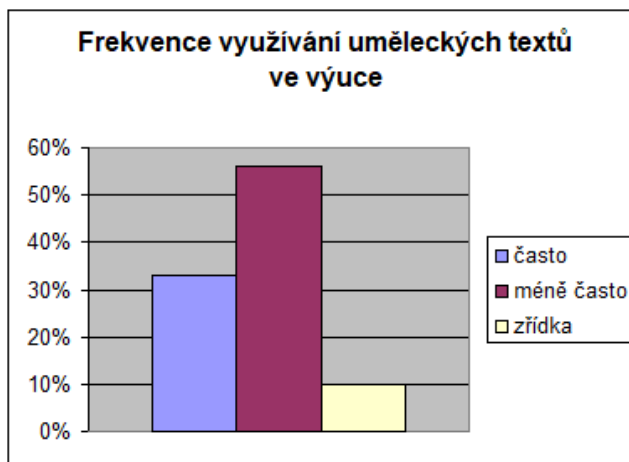
Obrázek 11. Procentuální vyjádření využití uměleckého funkčního stylu v jednotlivých úrovních



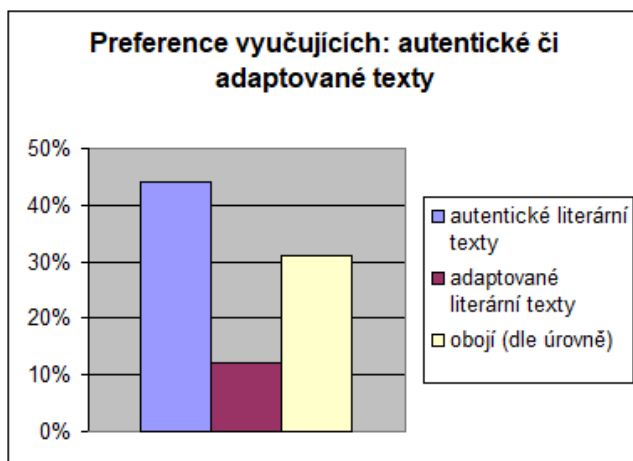
Obrázek 12. Procentuální zastoupení útvarů uměleckého stylu ve výuce



Obrázek 13. Procentuální zastoupení účelů využití uměleckých textů ve výuce



Obrázek 14. Procentuální vyjádření frekvence využívání uměleckých textů ve výuce



Obrázek 15. Procentuální vyjádření preferencí vyučujících

5.4 Shrnutí výsledků dotazníkového šetření

Pro druhou část našeho výzkumu jsme zvolili metodu dotazníku. Cílem bylo získat od didaktiků a učitelů češtiny jako cizího jazyka (a češtiny pro cizince) potřebné informace, jež by doplnily předchozí analýzu učebních materiálů a pomohly odpovědět na klíčové otázky položené na počátku našeho výzkumného šetření.

Z dotazníkového šetření vyplynulo, že většina vyučujících s texty uměleckého funkčního stylu pracuje a využívá je k celé řadě výukových aktivit. Učitelé preferují spíše autentické textové materiály, používají ale i adaptované texty v závislosti na dané znalostní úrovni. Dále vyučující češtiny odpovídali na otázky týkající se frekvence práce s uměleckými texty a preferencí jednotlivých útvarů uměleckého stylu.

V dotazníku se vyučující vyjadřovali i k důvodům pro práci s uměleckým funkčním stylem a zhodnotili používané učební materiály z hlediska využití tohoto stylu v učebnicových textech. V tomto směru považovali učební materiály za nedostatečné.

6 PŘEHLED HLAVNÍCH ZJIŠTĚNÍ A JEJICH VYHODNOCENÍ

6.1 Porovnání výsledků dotazníkového šetření s výsledky analýzy učebnic

Jak vyplynulo z dotazníkového šetření, většina dotazovaných učitelů nepovažuje jimi používaný učební materiál za dostačující z hlediska zahrnutí uměleckého funkčního stylu. Zároveň bylo analýzou učebnic zjištěno, že nejvíce zastoupenou skupinu tvoří učební materiály s malým počtem ukázek uměleckého stylu. Tato dvě zjištění spolu korespondují a můžeme tak vyvodit závěr, že **zastoupení uměleckého funkčního stylu v učebnicích je nedostatečné**, vezmeme-li v úvahu jak názory, zkušenosti a potřeby vyučujících češtiny pro cizince, tak teoretická východiska, kterým jsme se věnovali v první části práce.

Pomocí dotazníku jsme zjistili, že učitelé využívají ve výuce češtiny pro cizince především prozaických ukázek a žánru písně (obr. 7). Ačkoliv nebylo v dotazníku specifikováno, které prozaické útvary jsou vyučujícími voleny, můžeme konstatovat, že i v tomto případě se shodují výsledky analýzy s výsledky dotazníkového šetření. Ke vhodnosti beletrie k výuce jazyka jsme se již vyjadřovali v kap. 5.1.2. Žánr písně je mezi vyučujícími i studenty oblíben pravděpodobně pro spojení textové a zvukové (poslechové) složky. Studentům bývá píseň bližší nežli kupříkladu poezie, jejímiž klady a zápory jsme se podrobně zabývali v teoretickém pojednání (kap. 2).

Literární a jiné umělecké texty jsou dotazovanými učiteli nejčastěji využívány k oživení hodin a motivaci, dále pak k práci se slovní

zásobou a k seznámení s českou literaturou, historií a kulturou (obr. 13). K nácvičku gramatiky a k fonetickému nácvičku využívá ukázek uměleckého stylu méně než polovina dotazovaných učitelů.

Oživení hodin a motivace by mělo být v případě uměleckých ukázek samozřejmostí, protože ty svou formou i obsahem působí na estetické cítění studentů. Tento aspekt však není hlavním cílem námi doporučované práce s těmito ukázkami. Otázka využití literárních textů ve výuce se vztahuje k té části analýzy, kde jsme vyhledávali a klasifikovali typy úkolů, jež jsou u uměleckých ukázek uváděny. Z obsahové analýzy vyplynulo, že velké množství instrukcí se týká nácvičku čtení a práce s lexikem, což odpovídá i vyjádření dotazovaných učitelů. Můžeme však konstatovat, že instrukce a aktivity vedoucí k nácvičku psaní, mluvení, poslechu a čtení výrazně převažují nad úkoly literárněvědnými (a úkoly vedoucími k seznámení s kulturně-historickými reáliemi), což je v rozporu s výsledky dotazníkového šetření. Co se týče využití literárních textů k fonetickému nácvičku a k nácvičku a fixaci gramatického učiva, výsledky analýzy se shodují s výsledky dotazníkového šetření v tom smyslu, že takové aktivity jsou jak mezi učiteli, tak mezi autory učebnic méně obvyklé. A cílem této práce bylo mj. ukázat, že i v této oblasti lze literárních/uměleckých textů efektivně využít (viz např. kap. 2.3).

Jedna z otázek adresovaných učitelům se týkala frekvence využívání uměleckých/literárních textů ve výuce. Nejvíce dotazovaných odpovědělo, že s takovými texty pracují méně často (např. třikrát za semestr při čtyřhodinové dotaci týdně apod.). Toto zjištění také koresponduje se zjištěním vyplývajícím z analýzy učebnic; jak jsme uvedli v kap. 5.1.7, mezi zkoumanými učebnicemi materiály převažovaly publikace s menším počtem ukázek, než je žádoucí. Tento stav je podle našeho názoru třeba zlepšit. Konkrétní doporučení uvedeme v kap. 7.2.

Obsahovou analýzou i dotazováním bylo zjištěno, že učitelé i autoři učebních materiálů shodně preferují autentické texty. Zároveň nejsou opomíjeni ani texty adaptované a uměle vytvořené, se kterými se pracuje zejména v případě studentů nižších znalostních úrovní. Naším záměrem však bylo ukázat, že autentické texty (z oblasti uměleckého funkčního stylu) lze používat napříč všemi úrovněmi (kap. 3.5).

V odpovědi na poslední otázku v dotazníku se učitelé vyjadřovali k důležitosti práce s literárními texty v hodinách českého jazyka pro cizince. Z odpovědí obecně vyplynulo, že učitelé jsou sami schopni najít způsoby, jak s uměleckými texty pracovat, a dokáží volbu různých aktivit odůvodnit. Již skutečnost, že měli potřebu se k danému tématu v závěru dotazníku obsáhleji vyjádřit, je důkazem, že téma je zajímavé a že se jedná o problematiku hodnou patřičné pozornosti z pohledu didaktiky češtiny jako cizího jazyka.

Na závěr této podkapitoly můžeme shrnout, že skutečnosti zjištěné analýzou učebnicových textů odpovídají skutečným, jež vyplynuly z dotazníkového šetření. Dotazníková metoda tedy podpořila a doplnila obsahovou analýzu, aniž by došlo k rozporu. Jinými slovy, zkušenosti učitelů souvisejí s koncepcí učebnic. Výstupem šetření a podnětem pro další didaktickou práci a diskusi je **požadavek zlepšení aktuálního stavu, kterým je nedostatečně zastoupený umělecký funkční styl v učebnicích českého jazyka pro cizince.**

6.2 Zhodnocení současného stavu ve vztahu k teorii

V první kapitole této práce jsme vysvětlovali význam funkční stylistiky ve výuce češtiny a vymezili její roli jako prostředníka

mezi literaturou a jazykem (viz kap. 1.3). V pozdějším výzkumu, jehož součástí byla analýza učebnic a dotazníkové šetření mezi učiteli, jsme zjistili, že funkčně-stylistické hledisko je v praxi spíše opomíjeno.

Vezmeme-li v úvahu textovou stránku učebnic, můžeme konstatovat, že převažují texty uměle vytvořené, reprezentující převážně prostěsdělovací styl, tj. styl projevu běžného každodenního styku, a to takovým způsobem, aniž by tyto texty byly z hlediska stylistiky charakterizovány a vymezeny vůči textům jiných stylistických funkcí. Z našeho pohledu tedy v současných učebních materiálech chybí „překlenovací můstek“, který by spojoval výuku jazyka s výukou literatury využívající potenciálu tohoto jazyka a se seznamováním s kulturními (uměleckými) realitami naší země.

Během dotazování se pouze 4 učitelé z celkových 55 zmínili o využitelnosti práce s uměleckým funkčním stylem v prezentaci stylistického učiva, což svědčí o upozadnění této oblasti ve vyučování češtině. Na základě zaznamenaných zkušeností učitelů a poznatků získaných analýzou jimi využívaných učebních materiálů je zřejmé, že v současnosti výuka češtiny pro cizince **nepočítá s literaturou jako s nedílnou součástí výuky cizího jazyka**, jak jsme odůvodnili v kap. 1.2, a **není tudíž nutné využívat stylistiku jako prostředek, který by napomáhal k překonání pomyslného konfliktu mezi učením (se) jazyku a učením (se) literatury** (srov. Desbois, 2009).

S ohledem na naše zjištění dále konstatujeme, že ačkoliv **poezie** zaujímá v komunikačně zaměřené výuce cizímu jazyku významnou roli, jak jsme odůvodnili v kap. 2, v současné praxi je tato složka literatury (a aktivity s ní spojené) **nedostatečně zastoupena** (viz např. obr. 12, kap. 5.3.2) a ustupuje prozaickým žánrům. Změnu tohoto stavu si mj. dává za úkol naše práce pomocí konkrétních

doporučení (např. kap. 7.2), ukázek v kap. 2.3. a aktivit v příložených pracovních listech.

Ve třetí kapitole teoretické části práce jsme se věnovali významu učebnic a učebnicových textů, jejich roli a funkci ve vzdělávání dospělých cizinců a hlouběji se zamysleli nad problematikou autentičnosti textů. Jedním z důležitých obecných zjištění vyplývajících z analýzy námi vybraných učebních materiálů bylo, že při tvorbě učebnic **není význam stylu učebnicového textu dostatečně zohledněn**: není využit potenciál těchto textů a jejich schopnost nepřímo informovat studenta o kulturních (literárních) realitách, dále pak schopnost seznamovat s různými textovými typy, popř. funkčně-stylovou škálou těchto textů. Při tvorbě učebnic, potažmo učebnicových textů, by měly být vždy respektovány jejich funkce, a to především motivační, hodnotová, diferenciativní, sebevzdělávací, výchovná a normativní (blíže viz kap. 3.2). Naše práce si bere za úkol upozornit na tento aspekt tvůrce učebních materiálů a didaktiky/metodiky českého jazyka pro cizince.

V obsahové analýze učebnic jsme se zaměřili i na autory ukázek, jejichž díla jsou v učebnicích prezentována. Nejčastěji prezentovaným a v učebních textech zmiňovaným autorem je **K. Čapek**. Ve srovnání s tímto autorem, **zastoupení děl ostatních českých autorů nejsou příliš hojná**, z čehož vyplývá, že žádný jiný spisovatel není autory učebnicových textů preferován. Častou volbu díla K. Čapka autora sledujeme opodstatněnou, zároveň se však domníváme, že k dispozici jsou i díla jiných významných a světově známých českých autorů (pokud možno překládaných do dalších jazyků), jejichž texty by se v podobě ukázek měly v učebnicích češtiny pro cizince v hojnější míře vyskytovat. Existence překladů daného díla do světových a jiných jazyků je podle našeho názoru důležitým kritériem zařazení ukázky do učebnice. Znalost překladu může být pro některé cizojazyčné studenty předpokladem

k zájmu o tohoto autora a k motivaci seznámit se blíže s jeho dílem ve vyučování apod. V opačném případě, kdy student dané dílo ještě nezná, ale zaujme jej právě při výuce češtiny, může vést k zájmu o další četbu existujícího překladu díla do mateřského jazyka studenta. Naším úkolem nebylo podrobněji posuzovat tento aspekt uměleckých ukázek v učebnicích, a proto se neuchylujeme ke konkrétním doporučením. Klademe si však otázku, zda např. dílo B. Němcové je vhodné a čtenářsky dostupné pro cizince, popř. natolik významné, aby bylo cizojazyčným studentům podrobněji a častěji prezentováno. Předmětem dalších diskusí by mohlo být např. zařazení děl modernějších umělců do učebnic, k čemuž se již někteří autoři učebních materiálů uchylují. To se týká také básnických textů – existuje celá řada současných autorů poezie, mezi nimiž jsou i autoři děl překládaných do dalších jazyků (např. J. Hrubý) a jejichž básně by mohly být adekvátně využity ve výuce češtiny.

Porovnáním výsledků obsahové analýzy starších učebnic s analýzou novějších publikací jsme nezaznamenali žádné tendence, které by nasvědčovaly změnám v přístupu k využití uměleckého funkčního stylu ve výuce češtiny. Nicméně vzhledem k většímu důrazu na interkulturní komunikaci ve výuce jazyků a na zaměření výuky i na jiné složky, než je osvojování gramatického a lexikálního učiva, bychom v novějších publikacích očekávali širší škálu textových typů, potažmo funkčních stylů, popř. více stylistického a literárního učiva v rámci komplexnějšího přístupu k jazykové výuce. Takový trend je z našeho pohledu žádoucí.

7 DISKUSE

7.1 Faktory ovlivňující výsledky uskutečněného výzkumu

Než přistoupíme k doporučením pro výukovou praxi vyplývajícím z našeho šetření, považujeme za nutné poukázat na významné faktory a problémy, které bylo třeba zohlednit při provádění analýzy, nebo je naopak nebylo možné zohlednit, popř. mohly zkreslovat přesné výsledky analýzy.

Pro získání co nejpřesnějších dat bychom považovali za ideální zkoumat učebnice stejně pojaté, s totožnou strukturou a cílem, zaměřené na stejný typ uživatelů, určené pro stejnou časovou dotaci a respektující přesně vymezení znalostních úrovní podle SERR. Takový výzkum ovšem proběhnout nemohl vzhledem k tomu, že **učební materiály jsou různě pojaté**, každý autor či autorský kolektiv přistupuje k prezentaci učiva více či méně odlišným způsobem. Zároveň dochází k vývoji pohledu např. na důležitost vrstev národního jazyka prezentovaných v učebnicích (obecná čeština), což vede k rozdílné podobě prezentovaných textů u starších i novějších materiálů.

Zaměření učebních materiálů představovalo komplikaci vedoucí k možnému zkreslení výsledků analýzy. Ačkoliv lze obecně konstatovat, že většina učebnic je zaměřena na praktické použití jazyka, mezi zkoumanými materiály byly i takové, u nichž autoři uvádějí např. zaměřenost na mluvení a poslech (ČEX1), konverzaci (ČPŽ), procvičení gramatiky a nácvik psaní (ČPC B1 cvič), výklad základů české gramatiky (ČPZ Kaska) či přípravu na standardizované zkoušky (ČPC A1+A2). Dále bylo zjištěno, že v případě učebnicových setů jsou literární texty součástí buď spíše pracovního

sešitu (ČP3), nebo jsou naopak zpracovány ve výkladové učebnici, přičemž pracovní sešit je určen výhradně k procvičování gramatiky (ČPC B2) a takové texty neobsahuje. Z této různorodosti zaměření učebních materiálů vyplývá, že u některých učebnic lze očekávat méně ukázek uměleckého stylu (např. u konverzačně zaměřených) než u jiných (obecně a komunikačně zaměřených, prezentujících v hojnější míře české kulturní reálie apod.). Vzhledem k tomu, že společným cílem všech učebních materiálů a příruček je seznámení s českým jazykem, popř. jeho zdokonalování, rozhodli jsme se v závěrečné prezentaci zjištěných faktů tyto rozdíly nezohledňovat.

Pomocí textové analýzy jsme se snažili zjistit, do jaké míry autoři využívají autentických a adaptovaných textů. Ani v tomto případě jsme nemohli dojít k jednoznačným závěrům; někteří autoři totiž u literárních ukázek **neuvádějí zdroj** (např. MČk, s. 118 nebo MČS od str. 221), a proto lze jen obtížně stanovit, zda jde o text autentický, či upravený pro danou úroveň, anebo dokonce o text uměle vytvořený pro potřeby učebnice. Tuto skutečnost považujeme za autorský nedostatek, a to nejen z hlediska pravidel pro citování v odborné literatuře. Setká-li se student s literární ukázkou v učebnici, je třeba jej vždy seznámit i s autorem textu a názvem díla, ze kterého ukázka pochází (popř. s faktem, že jde o lidovou slovesnost) pro případ, že by se cizinec chtěl dále zabývat např. četbou díla tohoto autora. Jde o české kulturní reálie, které jsou součástí výuky češtiny pro cizince. Neuvedení zdroje mnohdy zkomplikovalo i přiřazení ukázky k určitému literárnímu druhu či žánru. Pokud to ovšem bylo možné, dohledali jsme chybějící informace v jiných zdrojích.

K nepřesným výsledkům mohlo dojít i kvůli již zmíněné **nemožnosti stanovit přesnou výstupní a vstupní úroveň** u některých učebnic, zejména v případě starších publikací, které ještě nezohledňovaly

popisy referenčních úrovní podle SERR. Pokud bylo tedy např. uvedeno, že jde o češtinu pro pokročilé (např. ČPP), museli jsme posoudit obsah učebního materiálu a rozhodnout se mezi úrovněmi B1 a B2. Jak jsme již zmínili v kap. 4.5, některé učební materiály mohly danou úroveň přesahovat, popř. pokrývat více než dvě úrovně, což znemožnilo jednoznačné přiřazení do skupiny učebnic podle úrovně jazykových znalostí.

Velmi důležitým, ale obtížně zohlednitelným faktorem, je **časové hledisko**, resp. celková délka výuky, pro kterou jsou učebnice určeny. U některých publikací autoři uvádějí doporučenou délku studia dané učebnice – počet semestrů, týdenní hodinovou dotaci apod. Bohužel v tomto směru jsme nemohli postupovat jednotně a zohlednit časové hledisko u každé učebnice, popř. podle tohoto hlediska učebnice klasifikovat. Vzhledem k tomu, že existuje celá řada různě pojatých kurzů (intenzivní, přípravné, vysokoškolské, nízkoprahové, veřejné apod.), také učební materiály jsou využívány různě a můžeme tedy předpokládat, že různé intenzivní bude i práce s uměleckým funkčním stylem. I přesto jsme se pokusili obecně charakterizovat zjištěné skutečnosti vyplývající z výzkumného šetření.

7.2 Doporučení a implikace pro vyučovací praxi

Jedním z výstupů našeho šetření jsou také doporučení týkající se práce s ukázkami uměleckého funkčního stylu v hodinách adresovaná učitelům češtiny jako cizího jazyka, didaktikům a tvůrcům učebních materiálů. Nejprve doporučíme optimální počet takových ukázek v průběhu vyučovacího procesu, poté navrhne další postupy a možná řešení námi diskutované problematiky využívání literárních (uměleckých) textů v hodinách češtiny pro cizince.

7.2.1 Doporučení optimálního počtu ukázek uměleckého funkčního stylu

Pro potřeby analýzy jsme učebnice rozdělili do čtyř skupin podle počtu uměleckých/literárních ukázek (viz kap. 5.1.7). Nejčastěji zastoupeny byly učebnice s malým počtem těchto ukázek, což považujeme za **nedostatečné**. Abychom odůvodnili toto tvrzení, pokusili jsme se obecně stanovit optimální počet ukázek uměleckého funkčního stylu v učebnicích češtiny: **minimálně jedna ukázka uměleckého funkčního stylu by se měla vyskytovat v každé lekci učebnice**. Takové zastoupení považujeme za dostatečné.

Nejprve jsme posoudili strukturu učebnic a zjistili průměrný počet lekcí, popř. tematických celků: zkoumané materiály nejčastěji obsahují 10–20 lekcí.⁷⁴ Každá lekce je ucelenou jednotkou, která by svým obsahem měla prověřovat všechny jazykové dovednosti, přičemž by uživateli učebnice měly být prezentovány mj. i kulturní realie na pozadí cílového jazyka. Literární ukázka by se mohla stát jakousi syntézou nových poznatků o jazyce, popř. demonstrovat praktické fungování probraného gramatického jevu či slovní zásoby v textu. Ve struktuře lekce by mohla zaujmout místo na začátku jakožto úvodní text (poslechové cvičení), nebo lekci zakončit, popř. sloužit jako cvičení/aktivita v průběhu lekce.⁷⁵ Pokud se tedy vrátíme k našemu tvrzení, že každá lekce by měla obsahovat alespoň jednu uměleckou (literární) ukázkou, za **dostatečný počet ukázek považujeme průměrně 10–20 textů/učebnici**, tj. jednu ukázkou na lekci nebo tematický celek.

⁷⁴ Zde bychom rádi poukázali na relativnost zjištěných výsledků vzhledem k rozdílnému počtu lekcí v učebnicích a také vzhledem k délce kurzu, pro který jsou materiály určeny.

⁷⁵ Konkrétní příklady využití uměleckého funkčního stylu ve výuce a začlenění ukázek do struktury lekce se pokusíme ukázat pomocí *pracovních listů* zařazených na konci naší práce. Tyto *pracovní listy* mohou zároveň sloužit jako příklady zpracování jedné lekce v učebnici češtiny pro cizince.

V kapitole 5.1.7 jsme také uvedli, že mezi zkoumanými učebnicemi se vyskytovaly i materiály bohaté na ukázky uměleckého funkčního stylu. Jestliže tedy za dostačující počet ukázek považujeme 10–20 ukázek/učebnici, tj. jedna ukázka v každé lekci, počet 21 a více ukázek může označit jako nadstandardní, nikoliv však nežádoucí.⁷⁶

Co se týče časového hlediska, které považujeme v analýze učebnic za problémový aspekt, záleží vždy na individuálním rozvržení a hodinové dotaci kurzu, pro který jsou jednotlivé učebnice určeny. Za důležité považujeme seznamovat studujícího s uměleckým funkčním stylem **průběžně** a zároveň **zachovávat kontinuitu** učiva. Dále je třeba **integrovat umělecký funkční styl do výuky** tak, aby byl její pevnou součástí, nikoliv pouze zpestřením na konci kurzu.

Mezi nejčastější typy kurzů patří výuka češtiny při dotaci 2, popř. 4 hodin týdně, dále pak intenzivní kurzy rozvržené do 25 vyučovacích jednotek za týden.⁷⁷ Budeme-li se držet výše zmíněných tvrzení, v praxi mohou naše doporučení k práci s ukázkami uměleckého funkčního stylu vypadat následovně:

- Výuka češtiny pro cizince **2 hodiny týdně** (resp. jedna probraná lekce za dva týdny) – zařazení **jedné ukázky** každý druhý týden výuky.
- Výuka češtiny pro cizince **4 hodiny týdně** (resp. jedna probraná lekce za týden) – zařazení **jedné ukázky každý týden** výuky.

⁷⁶Velké množství uměleckých/literárních ukázek je žádoucí tehdy, jsou-li tyto ukázky vhodně a adekvátně využity k prezentaci učiva. Jinými slovy, práce s takovými ukázkami by neměla být na úkor práce s texty jiných funkčních stylů, jejich začlenění by mělo odpovídat schopnostem a potřebám studentů a především daným výukovým cílům.

⁷⁷Vycházíme z výukové praxe na Ústavu jazykové přípravy ZČU v Plzni.

- Intenzivní kurz češtiny pro cizince **25 hodin týdně** (např. 5 probraných lekcí za týden) – zařazení **jedné ukázky každý den** výuky.

Dosavadní zjištění a následná doporučení se týkala těch publikací, ve kterých autoři upřednostňují zahrnutí uměleckých/literárních ukázek průběžně, tedy do struktury jednotlivých lekcí, ať už pravidelně či nepravidelně. Existují však i takové materiály, ve kterých jejich autoři upřednostňují umístění literárních a jiných uměleckých ukázek do příloh, čítanek, popř. speciálních lekcí většinou na konci učebnice. Výhodou takového umístění je skutečnost, že práci s těmito texty není nutné stihnout v hodině. Texty přímo nenavazují na učivo v lekcí, protože jde o samostatné oddíly. Nejsou tedy „překážkou“ ve struktuře lekcí zaměřených na osvojení gramatických jevů a lexika. Jejich rozsah také není příliš limitován. Nevýhodou tohoto umístění spatřujeme právě v absenci návaznosti na učivo v lekcí, absenci kontextu učiva, tendenci k vynechání takového textu v případě nedostatečných časových možností výuky (učitel tzv. „nestíhá“ probrat látku, proto nezbyvá čas zaměřit se také na literární ukázkou). Umístění ukázek literatury na konci učebnice může způsobit, že jej uživatel učebnice bude považovat za fakultativní aktivitu, již lze snadno vynechat. Tyto nevýhody jsou zároveň důvodem, proč **preferujeme zařazení uměleckých ukázek průběžně v každé lekci/tematickém celku učebnice.**

Jak jsme předeslali v teoretické části této práce, lze ke každému učivu (zejména gramatickému) počínaje znalostní úrovní A2 podle SERR použít adekvátní uměleckou textovou ukázkou. Zároveň pak platí, že ke každému učivu lze najít vhodnou ukázkou v autentické podobě, tj. nezkrácenou a neadaptovanou (odůvodnění viz kap. 3.5).

Důležitým argumentem pro naše doporučení je také fakt, že při množství 10–20 lekcí (10–20 ukázek) na 1 učebnici lze, podle

našeho názoru, obsáhnout nejdůležitější a nejčastější literární/umělecké žánry (lyrika, epika, drama), a tak seznámit studenty s uměleckým funkčním stylem (charakteristika žánrů a útvarů, seznámení s autory, uvedení dalších příkladů apod.).

7.2.2 Další obecná doporučení

Autorům učebních materiálů doporučujeme využívat potenciálu uměleckého funkčního stylu, tj. vybírat texty různých literárních druhů a žánrů (včetně poezie), písňové texty, komiksy, útvary lidové slovesnosti apod. Tyto texty je třeba začleňovat do struktury lekcí v učebnicích češtiny pro cizince tak, aby byly co nejvíce využity k osvojování jazykových jevů a získávání komunikačních kompetencí. Jsme přesvědčeni, že vhodným začleněním literárních a jiných uměleckých ukázek do struktury lekcí nedojde ke komplikacím způsobeným nedostatečným množstvím času určeného k naplnění všech cílů v dané vyučovací jednotce.

Předchozí doporučení souvisí i se zadáváním pestré škály úkolů a instrukcí tak, aby byly takové texty využity k co nejkomplexnější práci s jazykem, tj. nejen k nácviku čtení a motivaci k dalšímu učení. Úkoly a instrukce by měly být uváděny ve srozumitelné a jednoznačné podobě, aby umožnily i samostatnou (mimoškolní) práci uživatele učebnice. Dále je vhodné pomocí instrukcí a pouček naznačit jinojazyčnému studentovi, jakým způsobem může nově získané dovednosti a znalosti využít v praxi.

Namísto zařazování uměle vytvořených textů doporučujeme zahrnovat více textů autentických, jež reprezentují širší škálu vrstev národního jazyka (včetně nezbytného systematického poučení o základních rozdílech mezi těmito vrstvami), a to i pro nižší jazykové úrovně. Tyto komunikáty lze vyhledávat v různých zdrojích, jako je např. internet, krásná literatura, jazykové korpusy apod.

U ukázek je třeba vždy uvádět jméno autora, popř. dílo či zdroj, ze něhož ukázka pochází.

Co se týče našich doporučení pro učitele českého jazyka pro nerodilé mluvčí, platí zde v podstatě stejné zásady jako pro autory učebnic, a to z toho důvodu, že vyučující jsou také potenciálními autory učebních materiálů, pokud si např. tvoří vlastní pracovní listy apod. I učitelé by měli využívat co nejvíce autentických textů, protože právě ty studentům nejvíce přiblíží jazykovou realitu. Vyučující češtiny pro cizince by zároveň neměl mít obavy z použití textů se slovní zásobou, jež přesahuje rámec aktuálních studentových znalostí. Studentům jsou ve výuce k dispozici slovníky a zejména samotný učitel, který může v případě neznámého lexika napovědět opisem, uvedením dalších příkladů apod.

Při výuce gramatického učiva není třeba vyhýbat se textům se stylovým příznakem, protože i takové komunikáty se podílejí na každodenní komunikaci cizinců v naší zemi. Součástí každého setkání studenta s texty různých funkčních stylů by mělo být i poučení o základních charakteristikách těchto stylů včetně zdůraznění nejvýraznějších stylových faktorů a uvedení dalších příkladů.

Nedoporučujeme vyučujícím omezovat se pouze na jednotvárná doplňovací cvičení a nahrazování modelových vět. (To ovšem neznamená, že odmítáme drilovací cvičení, která zaujímají v osvojování mluvnice své opodstatněné místo.) Umělecký funkční styl svým charakterem nabádá ke kreativě, což umožňuje zařazovat aktivity vedoucí k tvořivosti a samostatnosti studentů, a v neposlední řadě poskytuje dostatečný prostor k interkulturní komunikaci, která k výuce cizích jazyků neodmyslitelně patří.

Na závěr této kapitoly uvedeme návrh řešení, které by v budoucnu mohlo usnadnit výběr vhodných textů pro učební materiály

učitelům i tvůrcům učebnic, a to námi požadovaným způsobem zahrnujícím i kulturní (literární) realie. Jsme si vědomi toho, že popisy jednotlivých úrovní pro češtinu jako cizí jazyk, které vycházejí z popisů uvedených v SERR pro jazyky, jsou výchozí pro tvorbu učebních materiálů majících za úkol vést k dosažení těchto úrovní. Proto by bylo vhodné, aby i referenční popisy úrovní pro češtinu obsahovaly doporučení týkající se zahrnutí funkčně-stylistického učiva a v užším pojetí učiva literárního. Jedině tak může být oficiálně podloženo požadované propojení jazyka s literaturou a tento oboustranný vztah zprostředkovaný právě pomocí stylistiky.

ZÁVĚR

Hlavním tématem této práce bylo využití uměleckého funkčního stylu ve výuce češtiny pro cizince. Zvolené téma představuje v oblasti didaktiky češtiny jako cizího jazyka dosud hlouběji nezpracovanou problematiku. Z našeho pohledu však jde o nezanedbatelnou složku výuky, která zasluhuje dostatečnou pozornost didaktiků i metodiků českého jazyka. S hlavním tématem jsou spojeny další otázky, z nichž se jako nejvýznamnější ukázala problematika zahrnutí uměleckého textu/ literatury do výuky češtiny pro cizince, a to zejména prostřednictvím učebních materiálů.

Jako obecný cíl výzkumu jsme stanovili ověřování souladu textového obsahu učebnic s odpovídajícími požadavky na interkulturně-komunikační kompetence cizojazyčných studentů. Tyto požadavky vycházejí jak z popisů referenčních úrovní v SERR pro jazyky, (resp. přímo z popisů úrovní pro češtinu jako cizí jazyk), tak z učitelské praxe a zkušeností v souvislosti se současným komunikačním pojetím jazykové výuky.

Na základě obsahové analýzy vybraných učebních materiálů jsme byli schopni dojít k obecným závěrům, které potvrdily náš výzkumný předpoklad, že textový obsah učebnic češtiny jako cizího jazyka (až na některé výjimky) neodpovídá požadavkům komunikačně a interkulturně zaměřené výuky, a to z hlediska zahrnutí uměleckého funkčního stylu, potažmo adaptovaného či autentického literárního textu. Na otázku, zda mohou současně učebnice posloužit k seznámení s českou literaturou, s útvary uměleckého funkčního stylu, popř. k získání čtecí kompetence a motivaci pracovat s autentickým literárním textem, jsme odpověděli zobecněním výzkumných výsledků: učebnice českého jazyka pro cizince jsou takto využitelné jen do určité míry, tedy

nedostatečně, a je třeba v této oblasti dosáhnout zlepšení. Jakým způsobem zlepšit využití uměleckých textů ve výuce (a prostřednictvím učebních materiálů) jsme ukázali např. ve druhé kapitole, v příložených pracovních listech nebo přímo v konkrétních doporučeních učitelům a autorům učebnic v závěrečné kapitole. V tom také spatřujeme praktický přínos naší práce. Kromě doporučení a praktických ukázek jsme se touto prací pokusili poukázat na jednu z oblastí didaktiky češtiny jako cizího jazyka, která by se měla stát předmětem dalších zkoumání i v budoucnu.

Jak učitelé, tak autoři učebních a učebnicových textů, by se měli snažit volbou vhodných ukázek průběžně zprostředkovávat českou kulturu, literaturu a historii, ač to není hlavním cílem vyučování češtiny pro cizojazyčné studenty. Touto prací jsme si stanovili za úkol napomoci k většímu podílu funkční stylistiky na osvojování českého jazyka a přispět k takové výuce, ve které zaujímá česká literatura a kultura významné místo.

SUMMARY

Usage of the poetic style (the style of literature and arts) is an important part of teaching and learning Czech as a native or foreign language. The poetic style, or more exactly, the style of poetic texts, is an important way of that representing the culture at the basis of the taught language. The sociocultural context is often emphasized in the field of foreign language learning and teaching, at a time when the technical conditions of education and ways of interpersonal communication are changing. Students are forced to engage with an excessive number of incentives and respond to them (the internet, multimedia etc.), therefore teachers, didacticians and authors of textbooks are searching for new methods to motivate students and to help them study the Czech language. The aesthetic function of texts can become the right motivating factor, because the aesthetic experience effectively completes the educational process and activates each student.

The aim of this work is to describe the potential of the poetic style in Czech as a Foreign Language education for adult learners. Although authors try to include poetic texts in modern textbooks (both as a target of learning and teaching and as a tool to achieve the appropriate language knowledge), this style is in retreat in comparison with other functional styles that are generally considered more practical (e.g. administrative or scientific styles).

In this research, we decided to analyse and describe the role of the poetic style in Czech as a Foreign Language learning and teaching. We analysed the textual content of contemporary teaching materials and then compared the results of the analysis to the demands of (post)communicative and intercultural language learning and to the requirements of the Common

European Framework of Reference for Languages. The theoretical background is based on the experience of foreign language didacticians and on research focused on the role of poetic texts in the process of language education, in both Czech and other languages. We also followed on from theories related to the functions of textbooks, their content and other teaching materials. Our target was to justify the usage of the poetic style and to increase the efficacy of Czech as a Foreign Language teaching for adult learners.

After having explained the role of stylistics in Czech as a Foreign Language teaching, we focused on a particular type of the poetic style – poetry. We recommended some methods and techniques that should be used in the lessons where students work with poems. We highlighted the potential of such texts partly to entertain or motivate students, but also primarily to introduce grammatical structures and vocabulary, to improve pronunciation, and to discover the cultural context (literature, history etc.). We came to the conclusion that stylistics should mediate between language and the literature, and that it should not be separated from grammar while teaching Czech to foreigners. Based on analysis of the results we have concluded that the usage of the poetic style in lessons of Czech as a Foreign Language is insufficient. On that account we added recommendations for future teachers, didacticians, and textbook writers to help them improve current methods in teaching and learning Czech as a foreign language.

BIBLIOGRAFIE

- ADAM, J.-M. (2005): Le style dans la langue et dans les textes. *Langue Française* [online]. No. 135, La stylistique entre rhétorique et linguistique, s. 71–94. Cit. 2015-10-01. Dostupné z: <www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_2002_num_135_1_6463>
- AIALA, R. – DE MELLO, R. (2015): Le texte littéraire en classe de français langue étrangère (FLE). *Revista Letras Raras*. Vol. 4/4, No 1, s. 9–19.
- BARTOŠOVÁ, M. (2014): Modelování výuky češtiny pro cizince s využitím textových vzorců. In: *Čeština jako cizí jazyk VII. Materiály ze VII. mezinárodního sympozia o češtině jako cizím jazyku*. Praha: Univerzita Karlova, s. 41–49.
- BEČKA, J. V. (1948): *Úvod do české stylistiky*. Praha: Mikuta.
- BEDNAŘÍKOVÁ, I. (2012). *Kapitoly z andragogiky 1*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- BENEŠ, M. – SCHNEIDEROVÁ, S. – ULIČNÝ, O. (2013): *Komunikační situace a styl. Studie k moderní mluvnici češtiny*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- BIDLAS, V. – CONFORTIOVÁ, H. – TURZÍKOVÁ, M. (2005): *Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A2*. Praha: MŠMT a nakl. Tauris.
- BOCCOU KESTŘÁNKOVÁ, M. (2014): K vybraným parametrům rozvoje gramatické roviny prostřednictvím metody jevištního tvaru. *Nová čeština doma a ve světě*, 1/2014, s. 61–72.
- CARIBONI KILLANDER, C. (2011): Poetry in foreign language teaching. Aspects of major challenge. In: *Proceedings of the International Conference of Education, Research and Innovation (ICERI), Madrid, 14–16 november 2011*, s. 18–26.
- CUDAK, R. (2004): The Poetic Text in Teaching a Foreign Language. *Canadian Slavonic Papers / Revue Canadienne des Slavistes*. Vol. 46, No. 1/2, s. 101–110.

- ČECHOVÁ, M. (1985): *Vyučování slohu. (Úvod do teorie)*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- ČECHOVÁ, M. – STYBLÍK, V. (1998): *Čeština a její vyučování*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- ČECHOVÁ, M. – KRČMOVÁ, M. – MINÁŘOVÁ, E. (2008): *Současná stylistika*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- ČECHOVÁ, M. (2012): *Řeč o řeči*. Praha: Academia.
- ČECHOVÁ, M. (2014): Kodifikace češtiny i z pohledu cizinců. In: *Čeština jako cizí jazyk VII. Materiály ze VII. symposia o češtině jako cizím jazyku*. Praha: Univerzita Karlova, s. 57–62.
- ČECHOVÁ, M. (2017): *Život s češtinou*. Praha: Academia.
- ČERVENKOVÁ, I. (2011): *Užívání učebnic v činnostech žáků na 2. stupni základních škol*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- DANEŠ, F. a kol. (1957): *Kapitoly z praktické stylistiky*. Praha: Orbis.
- DESBOIS, A. (2009): *Pour une didactique de la stylistique en classe de français langue étrangère*. Grenoble: Université Stendhal-Grenoble III.
- DOLEŽEL, L. (1960): *O stylu moderní české prózy. Výstavba textu*. Praha: Nakladatelství Československé akademie věd.
- FINCH, A. (2003): Using poems to teach English. *English Language Teaching*. 15(2), s. 29–45.
- FRoulÍKOVÁ, L. (2017): Poezie, hudba a výtvarné umění ve výuce češtiny jako cizího jazyka. *Krajiny češtiny*, 9/2017, s. 71–74.
- HANAUER, D. I. (1997): Poetry Reading in the Second Language Classroom. *Language Awareness*. Vol. 6, No 1, s. 2–16.
- HAUSENBLAS, K. (1971): *Výstavba jazykových projevů a styl*. Praha: Univerzita Karlova.
- HAUSENBLAS, K. (1996): *Od tvaru k smyslu textu. Stylistické reflexe a interpretace*. Praha: Univerzita Karlova.
- HAVRÁNEK, B. (1932): Úkoly spisovného jazyka a jeho kultura. In: *Spisovná čeština a jazyková kultura*. Praha: Melantrich, s. 32–84.

- HÁDKOVÁ, M. – LÍNEK, J. – VLASÁKOVÁ, K. (2005): *Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A1*. Praha: MŠMT a nakl. Tauris.
- HEID, M. (1985): *Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht*. München: Goethe Institut.
- HENDRICH, J. a kol. (1988): *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- HOFFMANNOVÁ, J. a kol. (2016): *Stylistika mluvené a psané češtiny*. Praha: Academia.
- HOLÁ, L. (2011): *Pražské legendy*. Praha: Akropolis.
- HOLÁ, L. (2012): *Staré pověsti české a moravské*. Praha: Akropolis.
- HOLÁ, L. (2013): *Pohádky*. Praha: Akropolis.
- HOLUB, J. a kol. (2005): *Čeština jako cizí jazyk. Úroveň B2*. Praha: MŠMT a nakl. Tauris.
- HONG CHEN, R. (2009): Pedagogical Approaches to Foreign Language Education: A discussion of poetic forms and culture. *SFU Educational Review*, Vol. 1, s. 49–57.
- HRADILOVÁ, D. (2016): Chyby v jazykové produkci cizinců pohledem rodilého mluvčího. *CASALC Review*, 1/2016-2017, s. 137–144.
- HRDLIČKA, M. (2010): *Kapitoly o češtině jako cizím jazyku*. Plzeň: Západočeská univerzita.
- HRDLIČKA, M. (2018): Variantností k chaosu? *Český jazyk a literatura*, 68, č. 4, s. 174–179.
- CHLOUPEK, J. a kol. (1990): *Stylistika češtiny*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- CHODĚRA, R. – RIES, L. (1999): *Výuka cizích jazyků na prahu nového století*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- JAKOBSON, R. (1995): *Poetická funkce*. Jinočany: H&H.
- JANÍKOVÁ, V. a kol. (2011): *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- JEDLIČKA, A. a kol. (1970): *Základy české stylistiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

- JELÍNEK, M. (1957): *O jazyku a stylu novin*. Praha: Rudé právo.
- JELÍNEK, M. (1996): Stylistika. In KARLÍK, P. – NEKULA, M. – RUSÍNOVÁ, Z. (eds.), *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, s. 701–782.
- JELÍNEK, M. (2002b): Styl umělecký. In KARLÍK, P. – NEKULA, M. – PLESKALOVÁ, J. (eds.), *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, s. 462–463.
- JUNGMANN, J. (1846): *Slowesnost aneb Náuka o výmluwnosti básnické i řečnické se sbirkau příkladů newázané i wázané řeči*. Praha: W kommissi u Kronbergra a Řiwnáče.
- KNECHT, P. – JANÍK, T. a kol. (2008): *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- KNOWLES, M. S. (1980): *The Modern Practice of Adult Education*. New York: Cambridge, The Adult Education Company, s. 1–61.
- KOSTEČKA, J. (2002): Celonárodní diskuze o návrhu nové koncepce výuky předmětu český jazyk a literatura. *Učitel'ské noviny*, 35/2002.
- KOTKOVÁ, R. (2009): Využití učebního textu pro rozvíjení sociokulturní kompetence na úrovni A1 – A2. In: *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka*. Praha: Akropolis, s. 109–113.
- KRATOCHVÍLOVÁ, R. (2016): Akademické psaní ve výuce češtiny pro cizince: chybová analýza akademických textů. *CASALC Review*, 1/2016–2017, s. 83–93.
- KRČMOVÁ, M.: Nová média – nové styly? *Linguistica ONLINE* [online]. Cit. 2005-09-01. Dostupné z: <<http://www.phil.muni.cz/linguistica/art/krcmova/krc-002.pdf>>. ISSN 1801-5336
- KYLOUŠKOVÁ, H. (2007): *Jak využít literární text ve výuce cizích jazyků*. Brno: Masarykova univerzita.
- LEDERBUCHOVÁ, L. (2002): *Průvodce literárním dílem. Výkladový slovník základních pojmů literární teorie*. Jinočany: H&H.
- LENČOVÁ, I. (2005): *Literární text v cudzozajzycznej edukácii*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela.

- LUNDÁKOVÁ, K. (2013): *Čtecí kompetence nerodilých mluvčích češtiny*. Diplomová práce. Ústav českého jazyka a teorie komunikace. Praha: FF UK.
- MALEY, A. – DUFF, A. (1978, 1982): *Drama techniques in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MAŇÁK, J. – KLAPKO, D. (ed.) (2006): *Učebnice pod lupou*. Brno: Paido.
- MAŇÁK, J. – KNECHT, P. (eds.) (2007): *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido.
- MATHESIUS, V. (1942, 1966): *Řeč a sloh*. Praha: Československý spisovatel.
- MAŠÍN, J. (2011): Jak pracovat s literárním textem – Bohumil Hrabal (ukázka). In: *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka*. Praha: Akropolis, s. 187–190.
- MIKO, F. (1970): *Text a štýl*. Bratislava: Smena.
- MISTRÍK, J. (1965): *Slovenská štylistika*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- MOCNÁ, D. – PETERKA, J. a kol. (2004): *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha: Paseka.
- MUKAŘOVSKÝ, J. (1932): Jazyk spisovný a jazyk básnický. In: *Spisovná čeština a jazyková kultura*. Praha: Melantrich.
- MUŽÍK, J. (1998): *Andragogická didaktika*. Praha: Codex Bohemia.
- NEDBALOVÁ, M. (2015): *Literární texty a jejich adaptace ve výuce češtiny jako cizího jazyka*. Praha: Univerzita Karlova.
- NEKULA, M. – ŠICHOVÁ, K. (2017): *Variety češtiny a čeština jako cizí jazyk*. Praha: Akropolis.
- NEZVALOVÁ, D.: *Strategie a formy vysokoškolské výuky* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého. Cit. 2016-05-21. Dostupné z: <mofy.upol.cz/vystupy/strategie_a_formy_vs_vyuky.pdf>
- ORLOVÁ, N. – PAVLÍKOVÁ, J. (2013): *Navigátor: Průvodce didaktikou cizích jazyků*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně.
- PACOVSKÁ, J. (2011): Didaktika českého jazyka pohledem kognitivní lingvistiky. In: *Nové trendy v didaktice českého jazyka*. Sborník příspěvků

- z Odborného semináře s mezinárodní účastí a pracovní dílny. Praha: Karolinum, s. 15–24.
- PEYTARD, J. (1982): *Littérature et classe de langue*. Paris: Crédif – Hatier.
- PEYTARD, J. (1991): Variations de l'écriture, ou la littérature comme enseignement de la langue. *Cahiers de l'ASDIFLE* [online]. Cit. 2017-04-30. Dostupné z: fle.asso.free.fr/asdifle/Cahiers/Asdifle_Cahier3_Peytard.pdf.
- PLAMÍNEK, J. (2010): *Vzdělávání dospělých*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- PRŮCHA, J. (1998): *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média*. Brno: Paido.
- REICHOVÁ, H. (2010): *Popisy jazykových kompetencí v odborném a akademickém cizím jazyce – kritéria pro jejich posuzování*. Brno: Masarykova univerzita.
- REILLY, N. (2012): *What is the Role of Poetry in Second Language Learning and Teaching? Research in Second Language Acquisition* [online]. Cit. 2017-04-30. Dostupné z: <https://www.slideshare.net/NataliaReillyPhD/reilly-poetry-in-sla>
- RIQUOIS, E. (2010): Exploitation pédagogique du texte littéraire et lecture littéraire en FLE: un équilibre fragile. In: *11^e rencontres des chercheurs en didactique des littératures*. Genève: Université de Genève, s. 247–251.
- ROUBALOVÁ, E. (2006): Výuka reálií – neodmyslitelná součást cizojazyčné výuky. *Bohemistika*. Č. 3, s. 193–198.
- SACHROVÁ, K. (2014): Využití poezie v hodinách češtiny pro cizince. In: *Čeština jako cizí jazyk VII. Materiály ze VII. symposia o češtině jako cizím jazyku*. Praha: Univerzita Karlova, s. 182–192.
- SACHROVÁ, K. (2016): Zastoupení funkčních stylů v učebnicích češtiny pro jinojazyčné mluvčí. In: *Čeština jako cizí jazyk VIII. Sborník příspěvků z VIII. mezinárodního symposia*. Praha: Univerzita Karlova, s. 283–298.
- SACHROVÁ, K. (2017): Ethical Issues in Teaching Czech as a Foreign Language. In: *Proceedings of IAC 2017 in Budapest*. Praha: Czech Institute of Academic Education z.s, s. 52–59.

- SIKOROVÁ, Z. (2000): Kritéria výběru učebnic učitelů na I., II. a III. stupni. In: *Pedagogický výzkum v ČR. Sborník příspěvků z VIII. celostátní konference ČAPV*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, s. 172–177.
- SKOPEČKOVÁ, E. (2010): *Literární text ve výuce anglického jazyka. Specifické aspekty didaktiky anglicky psané literatury ve výuce anglického jazyka v kontextu současných proměn české vzdělávací soustavy*. Plzeň: Západočeská univerzita.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky: *jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Olomouc: Univerzita Palackého 2002.
- STARÝ KOŘÁNOVÁ, I. (2012): *Česká čítanka: adaptované texty a cvičení ke studiu češtiny jako cizího jazyka*. Praha: Akropolis.
- SUQUET, P. (2013): *Jazykový obsah učebnic francouzštiny a referenční úroveň A1*. Brno: Masarykova univerzita.
- SŮVOVÁ, P. – VLNA, L. (2013): *Obraz Doriany Graye. Čeština pro cizince. Adaptovaná četba s audioknihou – MP3*. Tábor: Sova Libris.
- SVOBODOVÁ, J. (2011): Spisovná čeština ve společnosti – iluze a realita. *Český jazyk a literatura*, 62, č. 3, s. 111–116.
- ŠÁRA, M. a kol. (2001): *Prahová úroveň – čeština jako cizí jazyk*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- ŠEBESTA, K. (2005): *Od jazyka ke komunikaci*. Praha: Karolinum.
- ŠINDELÁŘOVÁ, J. (2010): Morfologické odlišnosti spisovné a obecné češtiny z pohledu cizince. In: *Čeština – jazyk slovanský IV*. Sborník příspěvků z konference s mezinárodní účastí. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, s. 199–207.
- ŠINDELÁŘOVÁ, J. (2010): Čeština jako cizí jazyk dle SERR. In: *Metodický portál* [online]. Cit. 2016-10-21. Dostupné z: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/8143/cestina-jako-cizi-jazyk-dle-serr.html>>
- ŠKODOVÁ, S. (2012): *Kapitoly z lingvodidaktiky češtiny jako cizího jazyka*. Liberec: Technická univerzita v Liberci.

- TUAD, R. (2008): *Patří komiks do literatury? aneb Literární povaha komiksového díla*. Diplomová práce.
- VALKOVÁ, J. (2014): *Komunikační přístup a učebnice češtiny pro nerodilé mluvčí*. Praha: Univerzita Karlova.
- VAŠUTOVÁ, J. (2002): *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova.
- Nové trendy v didaktice českého jazyka*. Sborník příspěvků z Odborného semináře s mezinárodní účastí a pracovní dílny. Praha: Karolinum.
- ZAPPADOR GUERRA, D. (2017): *Using Poetry to Teach Fundamentals of Italian Language: catching two pigeons (or more) with a fava bean*. [online]. Cit. 2017-03-31. Dostupné z: <https://www.linkedin.com/pulse/using-poetry-teach-fundamentals-italian-language-two-zappador-guerra>

Literární ukázky

- BOUČKOVÁ, T. (2008): *Rok kohouta*. Praha: Odeon, s. 125 a 252.
- HOLÝ, J. – LUKEŠ, M. (2001): *Kniha textů 4. Česká literatura od počátků k dnešku*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, s. 485–486.
- MALÍK, K. (2001): *Trezor pro Echt!* Brno: ANNE Records, s. 93.
- PROKOP, V. (1999): *Čítanka k Přehledu české literatury 20. století*. Sokolov: O.K. – Soft, s. 3.
- ŠOTOLA, J. a kol. (1963): *A co básník. Antologie české poezie 20. století*. Praha: Mladá fronta, s. 152/VII.
- VONKOVÁ, M. (2013): *Česky s obrázky*. Praha: Karolinum.
- ŽÁČEK, J. (1999): *České moře*. Praha: Primus, s. 9.
- ŽÁČEK, J. – DOSTÁL, F. (1991): *Život je pes*. Praha: Albatros, s. 18.

Analyzované učební materiály

- ADAMOVIČOVÁ, A. (2013): *Nebojte se češtiny: Konverzace pro středně pokročilé*. Praha: Karolinum.

- ADAMOVIČOVÁ, A. – IVANOVOVÁ, D. – HRDLIČKA, M. (2017): *Basic Czech I*. Praha: Karolinum.
- ADAMOVIČOVÁ, A. – IVANOVOVÁ, D. – HRDLIČKA, M. (2006): *Basic Czech II*. Praha: Karolinum.
- ADAMOVIČOVÁ, A. – HRDLIČKA, M. (2010): *Basic Czech III*. Praha: Karolinum.
- BEDNÁŘOVÁ, I. – PINTAROVÁ, M. (1995): *Communicative Czech. Elementary Czech*. Praha: Karolinum.
- BISCHOFOVÁ, J. a kol. (2011): *Čeština pro středně a více pokročilé*. Praha: Karolinum.
- BISCHOFOVÁ, J. a kol. (2016): *Pracovní sešit k učebnici Čeština pro středně a více pokročilé*. Praha: Karolinum.
- BOCCOU KESTŘÁNKOVÁ, M. – KOPICOVÁ, K. – ŠNAIDAUFOVÁ, G. (2016): *Čeština pro cizince B1: učebnice*. Brno: Computer Press, a.s.
- BOCCOU KESTŘÁNKOVÁ, M. – KOPICOVÁ, K. – ŠNAIDAUFOVÁ, G. (2016): *Čeština pro cizince B1: cvičebnice*. Brno: Computer Press, a.s.
- BOCCOU KESTŘÁNKOVÁ, M. – ŠTĚPÁNKOVÁ, D. – VODIČKOVÁ, K. (2017): *Čeština pro cizince A1 a A2: učebnice*. Brno: Edika.
- BOCCOU KESTŘÁNKOVÁ, M. – ŠTĚPÁNKOVÁ, D. – VODIČKOVÁ, K. (2017): *Čeština pro cizince A1 a A2: cvičebnice*. Brno: Edika.
- CONFORTIOVÁ, H. – CVEJNOVÁ, J. – RAJNOCHOVÁ, N. (2013): *Češskij jazyk: čeština pro rusky hovořící*. Voznice: Leda.
- CONFORTIOVÁ, H. – TURZÍKOVÁ, M. (2003): *Čeština pro pokročilé*. Praha: Karolinum.
- CVEJNOVÁ, J. (2008): *Česky prosím I*. Praha: Karolinum.
- CVEJNOVÁ, J. (2012): *Česky prosím II*. Praha: Karolinum.
- CVEJNOVÁ, J. (2012): *Česky prosím II. Pracovní sešit*. Praha: Karolinum.
- CVEJNOVÁ, J. (2016): *Česky prosím III*. Praha: Karolinum.
- CVEJNOVÁ, J. (2016): *Česky prosím III. Pracovní sešit*. Praha: Karolinum.

- DOBIÁŠ, D. (2010): *Mluvme česky. Let's Speak Czech. Konverzace. Conversation.* Praha: Fragment.
- DOBIÁŠ, D. (2010): *Mluvme česky. Let's Speak Czech. Čítanka. Reading.* Praha: Fragment.
- DOBIÁŠ, D. (2010): *Mluvme česky. Let's Speak Czech. Gramatika. Grammar.* Praha: Fragment.
- FROULÍKOVÁ, L. (2008): *Adam a Eva v Českém ráji.* Praha: Academia.
- FROULÍKOVÁ, L. (2002): *Zahrada českého jazyka: čtyři roční období.* Praha: Academia.
- HLÍNOVÁ, K. – KESTŘÁNKOVÁ, M. – PEČENÝ, P. – ŠTĚPÁNKOVÁ, D. (2013): *Čeština pro cizince B2: učebnice.* Brno: Edika.
- HLÍNOVÁ, K. – KESTŘÁNKOVÁ, M. – PEČENÝ, P. – ŠTĚPÁNKOVÁ, D. (2013): *Čeština pro cizince B2: cvičebnice.* Brno: Edika.
- HOLÁ, L. – BOŘILOVÁ, P. (2011): *Čeština expres 1.* Praha: Akropolis.
- HOLÁ, L. – BOŘILOVÁ, P. (2011): *Čeština expres 2.* Praha: Akropolis.
- HOLÁ, L. – BOŘILOVÁ, P. (2014): *Čeština expres 3.* Praha: Akropolis.
- HOLÁ, L. (2012): *New Czech Step by Step.* Praha: Akropolis.
- HOLÁ, L. (2005): *New Czech Step by Step: activity book.* Praha: Akropolis.
- HOLÁ, L. – BOŘILOVÁ, P – MALÁ, Z. (2009): *Česky krok za krokem 2.* Praha: Akropolis.
- HOLÁ, L. (2016): *Česky krok za krokem 1. Czech Step by Step..* Praha: Akropolis.
- HOLÁ, L. – BULEJČÍKOVÁ, P. – PŘEVŘÁTILOVÁ, S. (2016): *Česky krok za krokem 1. Pracovní sešit: Lekce 1–12.* Praha: Akropolis.
- HOLÁ, L. – BULEJČÍKOVÁ, P. – PŘEVŘÁTILOVÁ, S. (2017): *Česky krok za krokem 1. Pracovní sešit: Lekce 13–24.* Praha: Akropolis.
- HRONOVÁ, K. – TURZÍKOVÁ, M. (1998): *Čeština pro cizince.* Plzeň: Fraus.
- KASKA, L. (2013): *Čeština pro začátečníky.* Liberec: Ladislav Kaska.

- KOPCZYKOVÁ-DOBEŠOVÁ, V. – GERSESON, J. (2017): *Žijeme v česku, umíme česky*. Praha: Aladin agency.
- MALÁ, Z. (2012): *Česky krok za krokem 2. Pracovní sešit: Lekce 1–10*. Praha: Akropolis.
- MALÁ, Z. (2016): *Česky krok za krokem 2. Pracovní sešit: Lekce 11–20*. Praha: Akropolis.
- NEKOVÁŘOVÁ, A. (2012): *Čeština pro život: Czech for life = Tschechisch fürs Leben: 15 moderních konverzačních témat*. Praha: Akropolis.
- NEKOVÁŘOVÁ, A. (2006): *Čeština pro život: Czech for life = Tschechisch fürs Leben: 15 moderních konverzačních témat*. Praha: Akropolis.
- PAROLKOVÁ, O. – NOVÁKOVÁ, J. (1998): *Czech for Foreigners*. Praha: Bohemika
- PAŘÍZKOVÁ, Š. (2017): *Czech For Beginners Step by Step. Čeština pro začátečníky krok za krokem*. Dolní Ředice: Pavel Pařízek.
- PAŘÍZKOVÁ, Š. (2017): *Czech For Beginners Step by Step. Čeština pro začátečníky krok za krokem. Workbook*. Dolní Ředice: Pavel Pařízek.
- REŠKOVÁ, I. – PINTAROVÁ, M. (2009): *Communicative Czech. Intermediate Czech*. Brno: PhDr. Ivana Rešková.
- REŠKOVÁ, I. (2014): *Communicative Czech. Intermediate Czech: workbook*. Brno: PhDr. Ivana Rešková.
- REŠKOVÁ, I. (1999): *Communicative Czech. Elementary Czech: workbook*. Praha: Karolinum.
- SAGHAT'ELYAN, A. (2018): *Mluvíme česky. Samouk*. Erewan: Erkan.
- STARÝ KOŘÁNOVÁ, I. (2012): *Česká čítanka: adaptované texty a cvičení ke studiu češtiny jako cizího jazyka*. Praha: Akropolis.

SEZNAM TABULEK A OBRÁZKŮ

Tabulka 1

Přehled analyzovaných učebních materiálů včetně zkratk

Tabulka 2

Počet ukázek uměleckého funkčního stylu v učebnicích podle úrovní

Tabulka 3

Počet ukázek uměleckého funkčního stylu v učebních materiálech do r. 2010 včetně

Tabulka 4

Počet ukázek uměleckého funkčního stylu v učebních materiálech od r. 2011

Obrázek 1

Stylistika jako prostředník mezi literaturou a jazykem

Obrázek 2

Procentuální zastoupení funkčních stylů v učebním materiálu Česky krok za krokem 2

Obrázek 3

Procentuální zastoupení funkčních stylů v učebním materiálu Communicative Czech Intermediate

Obrázek 4

Procentuální zastoupení funkčních stylů v učebním materiálu Basic Czech II

Obrázek 5

Procentuální zastoupení funkčních stylů v učebním materiálu Čeština pro cizince B1

Obrázek 6

Procentuální zastoupení funkčních stylů v učebním materiálu Adam a Eva v Českém ráji

Obrázek 7

Zastoupení literárních druhů a některých žánrových forem v analyzovaných učebnicích

Obrázek 8

Zastoupení prozaických žánrů v analyzovaných učebnicích

Obrázek 9

Zastoupení autentických, adaptovaných a uměle vytvořených textů

Obrázek 10

Počty ukázek uměleckého funkčního stylu v analyzovaných učebnicích

Obrázek 11

Procentuální vyjádření využití uměleckého funkčního stylu v jednotlivých úrovních

Obrázek 12

Procentuální zastoupení útvarů uměleckého stylu ve výuce

Obrázek 13

Procentuální zastoupení účelů využití uměleckých textů ve výuce

Obrázek 14

Procentuální vyjádření frekvence využívání uměleckých textů ve výuce

Obrázek 15

Procentuální vyjádření preferencí vyučujících

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1

Pracovní list pro úroveň A1–A2

Příloha 2

Pracovní list pro úroveň A2–B1

Příloha 3

Pracovní list pro úroveň B2–C1

Příloha 4

Dotazník k využití uměleckého funkčního stylu ve výuce češtiny jako cizího jazyka

PŘÍLOHY

PŘÍLOHA 1

Pracovní list pro úroveň A1–A2

Cíle a témata lekce: Narace. Tvorba minulého času. Slovní zásoba *počasí*. Opakování prepozic místa. Seznámení s žánrem *román*.

Časový rozvrh: 1–2 lekce (1 lekce = 90 minut)

1. Čtěte texty:

I.

Jela jsem do města. Slunce, teplo 28 stupňů. Ve Filmovém archivu jsem si u kamarádky vyzvedla kazetu s Formanovým *Přeletem přes kukaččí hnízdo* a šla si s mámou sednout na slunce do hospůdky u parku, před níž pětapadesát let bydlí. Daly jsme si malé pivo, já se slunila, máma se uchýlila do stínu. Chvilí jsme si povídaly, ale postupně stále poctivěji poslouchaly řeči dvou asi šedesátiletých dam u našeho stolu, notně nametených.

II.

Sněží. Předtím pršelo – na zmrzlou zem. Cesta z kopce vypadala nebezpečně. Auto jsem nechala v garáži a šla pěšky na autobus, abych se nějak dostala do města do divadla. Šla jsem zasněženou cestou, kde nebyla jediná stopa. Přede mnou bílo a bílo. Za mnou (jen moje) šlápěje.

(Tereza Boučková, *Rok kohouta*)

Která **slova** jsou pro vás **nová**?

Jaká jsou **synonyma** k výrazům *notně*, *nametený*, *šlápěje*, *hospůdka*, *uchýlit se*?

2. Porovnejte texty. Jaké jsou podobnosti a rozdíly? Jaké je téma?

3. Diskutujte ve skupině nebo ve dvojici:

- Kdo vypráví? Jak se cítí?
- Co je *Přelet přes kukaččí hnízdo*? Víte, jak se jmenuje literární předloha/ film /režisér filmu/ herec v hlavní roli?

4. Vyhledejte v textech slova k tématu počasí. Doplňte tabulku, přidejte další výrazy:

léto	zima

5. Vyhledejte v textech tvary minulého času. Jaké jsou základní (slovníkové, infinitivní) tvary těchto sloves? Odvoďte pravidlo pro tvoření minulého času.

6. Všimněte si pravopisu: daly jsme si (≠ dali jsme si), poslouchaly (≠ poslouchali). Jaké je pravidlo? Tvořte vlastní věty.

7. Procvičujte tvoření minulého času.

Můj bratr hodně (cestovat). Maminka a tatínek (nakupovat) v supermarketu každý víkend. Kde jsi včera (večeřet)? My jsme na koncertě (nezpívat). Petře, proč (pracovat) v noci? Naši přátelé (jet) na výlet. Obě sestry (nosit) stejné oblečení. Kdo (vidět) ten film? Já (být) minulý rok v Paříži.

8. Vyhledejte v textech prepozice místa. S jakým pádem se pojí? Napište ke každé z prepozic vlastní větu.

(Např.: **do stínu** – gen. sg., Jdu do kina.)

9. Všimněte si výrazů šedesátiletých a pětapadesát. Tvořte podobná slova:

- šedesátiletý, dvacetiletý, ...
- pětapadesát, dvaatřicet, jednačtyřicet, ...

10. Čtete texty:

III.

Tereza Boučková je česká spisovatelka, scénáristka a publicistka. Její otec Pavel Kohout je také český spisovatel, dramatik a básník. Tereza Boučková se narodila v Praze v roce 1957. Za komunismu nesměla oficiálně studovat. Zajímá se o divadlo a o ochranu životního prostředí. Román Rok kohouta je inspirován životem autorky a jejími zkušenostmi s adopcí dvou romských chlapců.

IV.

Román je epický literární žánr, většinou prozaický a s otevřenou strukturou. Romány jsou často dlouhé s komplikovaným dějem a větším množstvím postav. Existuje mnoho druhů románů: romány autobiografické, historické, detektivní, sci-fi, fantasy, dobrodružné, psychologické atd.

Znáte další české autory románů? Čtete rádi? Proč ano/ne? Který literární žánr preferujete?

11. Napište krátký životopis autora románů z vaší země. Jako vzor použijte text č. III.

Poznámky k Pracovnímu listu 1

Pracovní list obsahuje pouze základní aktivity k textům. Neobsahuje podrobný výklad gramatiky, ten by se měl v podobě komentovaných tabulek nacházet např. na konci učebnice, v gramatické příloze apod. Další cvičení k opakování i fixaci nového gramatického učiva (minulý čas, prepozice místa) by se měla nacházet v pracovním sešitě učebnice a učitel by je měl zařadit do hodiny podle aktuálních časových možností.

K nácvičku poslechu lze použít audioknihu *Rok kohouta* a pustit studentům dané úryvky. Učitel může v případě zájmu a odpovídajících schopností studentů použít i pokračování úryvků a dále s textem pracovat.

Metodologické poznámky k jednotlivým úkolům

Č. 1: Význam obtížnější slovní zásoby mohou studenti vyhledávat ve slovnících, na internetu, pomoci jim může učitel (definicí apod.). Zároveň by měl vyučující zasadit tuto slovní zásobu do kontextu stratifikace češtiny, popř. stylistiky (slova knižní, hovorová apod.).

Č. 8: Zde by měl učitel poukázat na význam předložek, které používáme v odpovědích na otázky *kde?* (*v, u*) vs. *kam?* (*do*) a uvést další příklady.

Č. 9: Studenti by měli vědět, že v prvním případě se nejedná o číslovku, ačkoliv slovo obsahuje číslo. Ve druhém případě je nutné připomenout studentům základní tvar těchto číslovek, který by měli v úrovni A1–A2 používat přednostně.

PŘÍLOHA 2

Pracovní list pro úroveň A2–B1

Cíle a témata lekce: Lyrika. Genitiv plurálu podstatných jmen. Slovní zásoba *město a transport*. Opakování budoucího času sloves a vidu. Seznámení s žánrem *báseň*.

Časový rozvrh: 1–2 lekce (1 lekce = 90 minut)

1. Čtete texty, vyhledejte neznámá slova:

I.

Tati, kup mi pejska

Tati, kup mi pejska!

Nejlepší je štěně.

Budu ho brát na procházku
třeba stokrát denně.

Naučím ho štěkat –

pro mě to nic není.

On mi bude na oplátku
radit při učení.

(*Jiří Žáček: Život je pes*)

II.

Písnička o tramvajích

Do našich srdcí jako do tramvají
nastoupí lidé a zas vysedají.

Přesednou mlčky na opačnou trasu
do jiných čtvrtí, do jiného času.



A než jim stačíš říci aspoň sbohem,
zmizí ti navždy za nejbližším rohem.

(Jiří Žáček: České moře)

2. Porovnejte texty. Jaké jsou podobnosti a rozdíly? Jaká jsou témata? Jak na vás texty působí? Diskutujte ve dvojici/ ve skupině.

3. Vyhledejte/podtrhujte slovesné tvary. Určete kategorii času (minulý, budoucí, přítomný). Jaký je základní (slovníkový, infinitivní) tvar těchto sloves?

4. Zopakujte si pravidlo pro tvoření budoucího času a určování slovesného vidu. Rozdělte slovesa z textu do tabulky, doplňte vidové dvojice:

imperfektum 	perfektum 
kupovat	koupit
...	naučit
radit	...
...	...
...	...

5. Převeďte věty do budoucího času:

Např.: (Vystoupit, já) na příští zastávce. → Vystoupím na příští zastávce.

Moje sestra (lyžovat) a (bruslit). Ve kterém supermarketu (nakupovat, vy)? (Napsat, ty) mi nákupní seznam? V kanceláři

(vyplnit, vy) ten formulář. Naše rodina (bydlet) v malém městě.
Určitě (vyhrát, my) tu soutěž. (Uvařit) tvoje babička dobrý guláš?
(Studovat, já) angličtinu ve Velké Británii. Prosím, (pomocť, vy) mi s taškou?

6. Najděte v textech tvar imperativu. Zopakujte si pravidlo pro jeho tvoření. Slovesa z tabulky převedte do rozkazovacího způsobu, pokud je to možné, a tvořte věty.

7. Ve druhém textu vyhledejte slovní zásobu k tématům *transport* a *město*. Uvedte další výrazy.

8. Vyhledejte v textech deminutiva. Znáte další podobná slova?

9. Tvořte řetězce slov podle vzoru: pes → štěně → pes štěká/
kočka → kotě → kočka mňouká/ kráva → ...

10. Všimněte si následujících slov:

- a) tati
- b) říci

Jaké jsou neutrální tvary či synonyma k těmto výrazům? Uvedte další podobné příklady.

11. Seznamte se s pravidlem pro tvoření genitivu plurálu substantiv. Vyhledejte v textech příklady.

12. Tvořte tvary genitivu singuláru a plurálu následujících slov:

- vlak
- autobus
- letadlo
- loď
- auto

- koloběžka

(Např.: *vlak – vlaku – vlaků*)

13. Jaká je veřejná doprava ve vaší zemi/ vašem městě? Napište min. 5 vět. Můžete použít:

- V našem městě jezdí/ nejezdí ...
- V naší zemi máme/ nemáme/ jsou/ nejsou ...
- Lidé cestují (+instr.)/ používají (+ak.)/ preferují (+ak.) ...

13. Čtete nahlas obě básně. Co je typické pro poezii? Jaký je rozdíl mezi lyrikou a epikou? Diskutujte ve dvojici/ skupině.

14. Čtete texty:

III.

Jiří Žáček je český spisovatel, překladatel, básník, autor učebnic, sběratel aforismů. Narodil se 6. listopadu 1945 v Chomutově. Vystudoval vysokou školu v Praze. Potom pracoval jako redaktor nakladatelství Československý spisovatel a v časopise *Vlasta*. Pro jeho básně je typický smysl pro humor a parodie. Jiří Žáček žije se svou rodinou v Praze.

IV.

Lyrika je literární druh, který nezachycuje děj. Vyjadřuje pocity, nálady, myšlenky a úvahy autora nebo hrdiny. Mezi základní lyrické žánry patří píseň a báseň.

Znáte nějaké další současné české básníky? Znáte nějaké epické žánry?

Poznámky k Pracovnímu listu 2

Pracovní list obsahuje pouze základní aktivity k textům. Neobsahuje podrobný výklad gramatiky, ten by se měl v podobě komentovaných tabulek nacházet např. na konci učebnice, v gramatické příloze apod. Další cvičení k opakování i fixaci nového gramatického učiva (futurum, imperativ, genitiv plurálu) by se měla nacházet v pracovním sešitě učebnice a učitel by je měl zařadit do hodiny podle aktuálních časových možností.

Metodologické poznámky k jednotlivým úkolům

Č. 1: Význam obtížnější slovní zásoby mohou studenti vyhledávat ve slovnících, na internetu, pomoci jim může učitel (definicí apod.).

Č. 4: V tabulce jsou záměrně zobrazeny ikony pro *filmování* a *fotografování*, jakožto jedna z možností, jak studentům přiblížit dokonavost/nedokonavost sloves.

Č. 8: Učitel by měl stručně vysvětlit význam deminutiv a uvést základní typy jejich tvoření (nejčastější typy sufixace).

Č. 10: Toto cvičení je vhodné doplnit komentářem o stylových rovinách českého jazyka.

PŘÍLOHA 3

Pracovní list pro úroveň B2–C1

Cíle a témata lekce: Variety češtiny. Spojky a spojovací výrazy. Opakování kondicionálu. Seznámení s obecnou češtinou. Seznámení s žánrem *divadelní hra*.

Časový rozvrh: 1–2 lekce (1 lekce = 90 minut)

1. Čtěte úryvek z divadelní hry:

I.

Obraz 3

Varel Frištenský se vypřáhne ze saní a všichni přisednou k Náčelníkovi.

NÁČELNÍK: Pánové! Hrozí nám smrt hladem. Přemýšlel jsem o tom celou noc a nevidím jediné východisko. Navrhuji sníst psy.

Přítomní si vymění nechápavé pohledy.

UČITEL: Psy?

LÉKÁRNÍK: Vždyť my přece žádné psy... Aha, už rozumím!

Pohlédne na Frištenského, který s vyplazeným jazykem dýchá jako pes.

FRIŠTENSKÝ (*v úleku schová jazyk a přestane hlasitě dýchat*):
Jaký psy?

UČITEL: Je to smutné, když člověk musí vztáhnout ruku na svého věrného přítele, ale asi skutečně nebude jiné východisko.

LÉKÁRNÍK: A bylo by možná lepší nesníst je všechny najednou. Jíst je po částech. Víte, aby byl zbytek spřežení schopen tahu.

FRIŠTENSKÝ: Co to tady blábolíte? Vy snad máte vidiny nebo co. Kde vidíte jaký psy?

NÁČELNÍK: S tím nesouhlasím. Když utratit, tak najednou. A hned. Dřív než zhubnou.

FRIŠTENSKÝ: Už je to tady. Zešileli. Pánové, vzpamatujte se. My žádný psy nemáme. Vzpomeňte si. Vy jste původně chtěli vzít psy. Ale já jsem vám to rozmluvil. Ještě jsem říkal, vzpomeňte si, vemte radši silnýho chlapa, jako jsem já. Ty saně utáhne a ještě zastane jinou práci. Může například naštípat dříví, jsem říkal. A taky, vzpomeňte si, jak jsem krásně rozštípal naše lyže. To bylo bohužel poslední dříví, co jsme měli, takže teď už jsem vám vlastně dobrej jenom k tomu tahu, ale táhnu pořád dobře, pořád jsem ještě silnej.

UČITEL: No právě. Já bych to neodkládal.

FRIŠTENSKÝ: Jo, kdybysme ty psy měli, tak bych rozuměl tomu, že by se dali sníst. Já už psa jed. To není špatný maso. Ale když máte místo psů mě... Náčelníku, cos to navrhoval?

NÁČELNÍK: Sníst psy.

FRIŠTENSKÝ: I když je nemáme.

NÁČELNÍK: I když je nemáme.

FRIŠTENSKÝ: Vy všichni, jak jste tady, tomu rozumíte?

UČITEL: Ano.

LÉKÁRNÍK: Rozumíme.

FRIŠTENSKÝ: Já teda ne.

(Zdeněk Svěrák, Ladislav Smoljak, Dobytí severního pólu)

Která **slova** jsou pro vás **nová**?

Jaká jsou **synonyma** k výrazům *vztáhnout ruku (na někoho)*, *blábolíte*, *východisko*, *vidiny*?

2. Diskutujte ve skupině/ ve dvojici: Kde se asi odehrává děj? Jaká je pointa celého rozhovoru?

3. Vyhledejte v textu divadelní hry všechny tvary kondicionálu. Zopakujte si pravidlo pro jeho tvoření. Které tvary jsou spisovné a které nespisovné? Jde o tvary kondicionálu přítomného či minulého?

4. Následující věty vyjádřete kondicionálem přítomným:

Žádné psy nemáme. Já jsem vám to rozmluvil. Je smutné, když člověk musí vztáhnout ruku na svého přítele. Hrozí nám smrt hladem. Pořád jsem ještě silnej. Nevidím jiné východisko. To bylo bohužel poslední dříví, co jsme měli. Vy tomu rozumíte?

5. Vypište z textu souvětí nebo věty jednoduché, ve kterých jsou jednotlivé části spojeny

- a) spojkou
- b) zájmenem
- c) příslovcem

Uvedte další příklady spojek a spojovacích výrazů, které znáte.

6. Následující věty spojte do souvětí pomocí spojovacích výrazů. Obměňujte spojky, pokud je to možné. Kde je to nutné, pozměňte slovosled (dbejte na pravidlo 2. pozice).

(Např.: *Žádné psy nemáme. Nevzali jsme je s sebou.* → *Žádné psy nemáme, protože/neboť jsme je nevzali s sebou.*)

- a) Ještě mám dost síly. Jsme už dlouho na cestě.
- b) Zaspívám vám píseň. Složil jsem ji ve vlaku.
- c) Rozštípal jsem lyže. Nepotřebovali jste je.
- d) Jsem silnej. Táhnu pořád dobře.

- e) Budete potřebovat oheň. Naštípu dříví.
- f) Vrátime se domů do Prahy. Budeme pokračovat v cestě na severní pól.
- g) Dobře poslouchajte. Naučíte se tu píseň.

7. Vyhledejte v textu divadelní hry něspisovné výrazy a nahradte je spisovnými.

8. Přečtěte si následující texty a odpovězte na otázky:

II.

Drama patří spolu s lyrikou a epikou mezi základní literární druhy a žánry. Děj dramatu je většinou podáván prostřednictvím dialogu. Nejčastějším námětem pro drama je vyhocený konflikt. Mezi základní dramatické žánry patří tragédie, komedie, činohra, muzikál, opera a opereta.

Znáte nějaké světové dramatiky a jejich dílo? Znáte nějaké české dramatiky? Chodíte do divadla?

III.

Jára Cimrman je fiktivní postava univerzálního českého génia vytvořená Jiřím Šebánkem a Zdeňkem Svěrákem. Cimrman je uváděn jako spoluautor divadelní hry Dobyť severního pólu. V roce 1966 bylo založeno Divadlo Járy Cimrmana, které zpracovávalo Cimrmanův fiktivní život a dílo. Pro Divadlo Járy Cimrmana je typický nadčasový inteligentní humor, který je zároveň jednoduchý, srozumitelný a přístupný širšímu publiku.

Existuje ve vaší kultuře nějaká slavná fiktivní, popř. literární postava? Můžete ji charakterizovat?

IV.

Obecná čeština je nespisovná forma českého jazyka používaná obvykle v běžné ústní komunikaci. Vedle obecné češtiny existují

další nespisovné útvary národního jazyka, jako např. *slang* nebo *dialekty*. *Hovorová čeština* je mluvená forma spisovné češtiny. Některé nespisovné jazykové prostředky se mohou postupným vývojem stát součástí spisovného jazyka. *Spisovný jazyk* je kodifikovaný (uzákoněný).

S jakou češtinou se obvykle setkáte na ulici/ mezi přáteli/ v práci/ ve škole/ v televizi/ na sociálních sítích?

9. Větu „Je to smutné, když člověk musí vztáhnout ruku na svého věrného přítele, ale asi skutečně nebude jiné východisko“ převeďte do hovorového, popř. nespisovného jazyka.

10. Převeďte do spisovné češtiny:

Já myslím, že na tyhle řeči je ještě čas. Tady bysme se samou láskou snědli. Opravdu nevím, k čemu vám budu dobej. Kdybysme měli míč, pinkli bysme si.

11. Napište pokračování úryvku z divadelní hry *Dobytí severního pólu* (min. 10 vět).

12. Napište ve dvojicích/trojicích atd. pokračování úryvku, zahrajte dramatickou scénku.

13. Poslechněte si/ zhlédněte záznam divadelní hry *Dobytí severního pólu*.

Poznámky k Pracovnímu listu 3

Pracovní list obsahuje pouze základní aktivity k textům. Neobsahuje podrobný výklad gramatiky, ten by se měl v podobě komentovaných tabulek nacházet např. na konci učebnice, v gramatické příloze apod. Další cvičení k opakování i fixaci nového gramatického učiva (spojovací výrazy, kondicionál) by se měla nacházet v pracovním sešitě učebnice a učitel by je měl zařadit do hodiny podle aktuálních časových možností.

K nácviku poslechu lze použít audio či videozáznam divadelní hry *Dobytí severního pólu*. Učitel může v případě zájmu a odpovídajících schopností studentů použít i pokračování úryvku a dále s textem pracovat.

Metodologické poznámky k jednotlivým úkolům

Č. 5: Cvičení by mělo předcházet systematickému výkladu problematiky.

Č. 12 a 13: Jedná se o fakultativní úkoly.

PŘÍLOHA 4

Dotazník k využití uměleckého funkčního stylu ve výuce češtiny jako cizího jazyka

Dotazník se týká výuky studentů-nebohemistů, tj. pouze těch, kteří češtinu nestudují jako hlavní obor. Cílem dotazování je zjistit, zda, jakým způsobem a do jaké míry vyučující pracují s útvary uměleckého stylu a jak hodnotí z tohoto hlediska používaný učební materiál. Dotazník je anonymní. Odpovědi respondentů významně podpoří výzkumné šetření prováděné autorkou. Pokud je v otázce více možných odpovědí, lze označit více možností.

1. Využíváte ve výuce češtiny pro cizince útvary uměleckého stylu?

(Jestli ne – nemusíte dále pokračovat ve vyplňování dotazníku)

ano ne

2. Využíváte těchto útvary

- a) ve výuce začátečnicků (A1)
- b) ve výuce mírně až středně pokročilých (A2–B1)
- c) ve výuce pokročilých (B2 a výše)?

3. Využíváte

- a) prozaických útvary
- b) poezie
- c) jiných útvary (píseň, drama,...)?

4. K čemu využíváte literární texty:

- a) k seznámení s českou literaturou, historií, kulturou
- b) k nácviku gramatiky
- c) k fonetickému nácviku
- d) k práci se slovní zásobou
- e) k oživení hodin, k motivaci
- f) k jiným aktivitám (*prosím specifikujte*):

5. Jak často s takovými texty pracujete:

- a) často (např. při každé hodině, v každé lekci dle učebnice, v rámci každého tematického celku apod.)
- b) méně často (např. třikrát za semestr při čtyřhodinové dotaci týdně apod.)
- c) zřídka (např. zbyde-li čas na konci hodiny, na konci semestru, na konci školního roku apod.)

6. Preferujete

- a) autentické literární texty
- b) adaptované literární texty?

7. Považujete vámi používaný učební materiál z hlediska zahrnutí textů uměleckého stylu za dostačující? (= učebnice či učební set obsahuje dostatek takových textů včetně jejich didaktizace)

- ano ne

8. Dobrovolná otázka (odpovědi mohou být podnětné pro další fáze výzkumu):

Je podle vašeho názoru důležité pracovat v hodinách češtiny jako cizího jazyka s literárními texty? Proč ano? Proč ne?

Autorka dotazníku děkuje respondentům za spolupráci.



Umělecký styl ve výuce češtiny pro dospělé jinojazyčné mluvčí

Kateřina Sachrová

Vydání publikace bylo schváleno Vědeckou redakcí
Západočeské univerzity v Plzni.

Recenzenti:

doc. PhDr. Vladimír Novotný, Ph.D.

doc. PaedDr. Jaromíra Šindelářová, CSc.

Grafický návrh obálky:

Anastasia Vrublevská

Typografická úprava:

Jakub Pokorný

Vydala:

Západočeská univerzita v Plzni

Univerzitní 2732/8, 301 00 Plzeň

Vytiskl:

XXX

adresa XXX

První vydání, 194 stran

Pořadové číslo: XXXX, ediční číslo: 55-XXX-20

Plzeň 2020

ISBN 978-80-261-XXXX-X

© Západočeská univerzita v Plzni, 2020

Mgr. Kateřina Sachrová, Ph.D., 2020