

Marie HÁDKOVÁ
Ústí nad Labem

Čeština v roli jazyka cizího – dvacetiletí po Listopadu

Úvod

Listopad 1989 přinesl do života naší společnosti výrazné změny. Jednou z nejnápadnějších je jistě všeobecně živější kontakt se zahraničím. – Sametová revoluce otevřela hranice nejen pro domácí obyvatelstvo, které začalo hojně využívat možnosti cestování po celém světě a navazování osobních i pracovních kontaktů s nejrůznějšími cizinci, zahraničními firmami, vzdělávacími institucemi, ale i pro cizince přicházející studovat, pracovat či žít do České republiky. Změny geopolitické situace v Evropě na počátku 90. let, v jejichž výčtu nelze vynechat zapojení České republiky do komplexně pojaté mezinárodní spolupráce, a to nejen v rámci evropských struktur (evropské jazykové politiky), přinesly pochopitelně nové úkoly i do oblasti *oboru čeština jako cizí jazyk* a do *praktické výuky češtiny pro cizince* v podobě potřebné reakce na požadavky praxe, již se pokusíme stručně popsat (Hádková 1997).

90. léta – období proměny

Bezprostředně po roce 1989 se podstatně zvýšil počet cizinců, kteří se na různé úrovni potřebovali naučit česky. Proti předcházejícímu období se také změnila jejich skladba, a to nejen národnostní, ale např. i věková. Dříve tvořili nejpočetnější skupinu studenti z tzv. rozvojových zemí, přijíždějící se záměrem studovat v češtině medicínu či jiný obor přednášený na našich vysokých školách. Už na konci 90. let je však skladba cizinců zajímavějších se o kurzy češtiny mnohem pestřej-

ší. K zahraničním studentům získávajícím znalost češtiny v kurzech jazykové a odborné přípravy pořádaných středisky Ústavu jazykové a odborné přípravy (ÚJOP) a k zahraničním bohemistům, vzdělávaným především Ústavem bohemistických studií FF UK v Praze, ale i v Brně, a k účastníkům letních škol slovanských studií, pořádaných univerzitami v Praze, Brně a v Olomouci, nově přibyli cizinci se zájmem o nabytí specifické komunikační kompetence v češtině. Šlo (a stále jde) o zahraniční studenty-samoplátce, kteří sice získávají odborné vysokoškolské vzdělání na některých českých vysokých školách v tzv. anglických programech, ale kteří potřebují ovládnout češtinu natolik, aby byli komunikativně úspěšní při uspokojování svých každodenních potřeb v naší zemi. V případě zahraničních studentů-mediků je navíc ovládnutí češtiny nutným předpokladem pro terénní praxi, která tvoří součást pregraduálního i postgraduálního studia většiny oborů, např. pro klinickou praxi – kontakt s českými pacienty, tedy pro úspěšné studium ve vyšších ročnících medicíny (Hádková 1996). Jejich jazyková příprava se od 90. let už jen malým dílem koná ve střediscích ÚJOP. Někteří frekventanti anglických programů (a je jich většina) nastupují přímo do prvních ročníků vysokých škol, které je mají vybavit i potřebnou znalostí češtiny. V 90. letech však začali do České republiky přijíždět na nejrůznější stáže i zahraniční studenti (filologicky i nefilologicky orientovaní), nejen v rámci programu Erasmus (Hradilová – Svobodová 2009), ale i z USA, Ruska, z Asie atd., kteří obvykle absolvují jeden dva semestry svého univerzitního studia v zahraničí. I oni se během svého pobytu u nás potřebují seznámit s češtinou, která je jazykem jejich vysokoškolského studia i každodenního pohybu po jejím přirozeném území a kontaktu s nejrozmanitějšími nositeli tohoto jazyka. Pro studenty-cizince je proto nutné organizovat krátkodobé intenzivní kurzy češtiny, nejlépe přímo na hostitelských fakultách. Některé vysoké školy si z tohoto důvodu zřídily samostatná pracoviště, která zajišťují jazykovou přípravu jejich potenciálních zahraničních studentů¹.

¹ V 90. letech a na přelomu tisíciletí byla taková pracoviště např. na Ostravské univerzitě v Ostravě, na Západočeské univerzitě v Plzni, na Technické univerzitě

Budování komunikační kompetence u těchto cizinců je ovšem třeba chápat v širších souvislostech jejich osobních cílů a aktivit, jež na prvním místě představuje úspěšné oborové studium. Není projevem neochoty učit se česky, preferují-li tito studenti výuku směřující k vybavenosti pro vedení odborného diskurzu. Nejde jim o tzv. základní konverzační témata (volný čas, jídlo, pošta), ale o to, aby mohli rozvíjet své oborové zájmy četbou české odborné literatury a komunikací s těmi českými odborníky, kteří neovládají některý z tzv. velkých jazyků (angličtinu, němčinu, španělštinu, ruštinu či francouzštinu). Důvodem je ovšem i to, že tito cizinci sami ne vždy ovládají některý ze zmiňovaných jazyků na takové úrovni, aby v něm mohli vést odborný diskurz, či ovládají jiný jazyk než onen český odborník (např. studenti ze Španělska, z Turecka nebo ze zemí bývalého Sovětského svazu ne vždy komunikují anglicky, tedy v českých vědeckých kruzích nejčastějším jazykem mezinárodní komunikace).

Vybavit studenta pro vedení odborného diskurzu v cizím jazyce představuje velmi specifický cíl cizojazyčné výuky, který klade na vyučujícího odlišné požadavky ve srovnání s profesní kompetencí učitele cizího jazyka, jehož výuka se odborného stylu nedotkne. Odlišnosti vyplývají z požadavků, jež jsou na tento styl kladeny. Ve výuce češtiny pro cizince (ale i ve výuce jiných vysoce flexivních jazyků jako jazyků cizích) je situace ztížena dopadem způsobu organizace jazykového materiálu při vytváření textu na podoby slov, jejich polohu ve větě atd. Jsou to právě flexí pozměněné slovníkové podoby většiny českých slov, které jsou zcela překvapivé pro cizince, jehož mateřština je jazyk izolačního typu a v jehož prekonceptu fungování jazykového systému takové proměny a jejich dopady na organizaci jazykového materiálu a na porozumění obsahu sdělení očekávány nejsou. Na druhé straně ti mluvčí, v jejichž mateřštině jsou změny vyvolané flexí časté, reflektují ve svém prekonceptu rychlosti postup-

v Liberci. Podobnými programy (např. v rámci kurzů celoživotního vzdělávání či v rámci bohemistických kateder) disponují od 90. let i další univerzity. Za všechny jmenujme Masarykovu univerzitu v Brně, Univerzitu Palackého v Olomouci, Univerzitu Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem.

ného nabývání komunikační kompetence ve flexivním jazyce právě tyto jevy jako zcela bezproblémové, což může mít pro komunikaci (a zejména odborný diskurz) zcela fatální následky. Jinými slovy, podcenění systémovost jazykové přípravy.

Nelze na tomto místě nepoznamenat, že nejspeciřičtější úkolem bohemistiky zkoumající „češtinu z druhé strany“ a úkolem dosud nevyřešeným zůstává vymezení kurikula (syllabu češtiny) pro výše analyzovanou skupinu studentů, a to nejen pro mediky z anglických programů (Hádková 1996), ale např. i pro cizince – studenty uměleckých oborů (např. animace, režie, herectví), cizince – ze zemí bývalého Sovětského svazu, kteří se chtějí vzdělávat v EU v typologicky, areálově i geneticky blízkém slovanském jazyce, tj. v češtině, cizince na výměnných pobytech organizovaných programy Erasmus (EILC kurzy apod.). Tato výuka, i když s obdobnými a dobře srovnatelnými cíli, není a nebyla nazírána jako jednotná a společně řešitelná. Uvedené skutečnosti se projevují jednak národnostně asymetrickým zájmem o studium v českém jazyce (zvyšuje se počet cizinců-rodilých uživatelů slovanského jazyka) a jednak snahou univerzit a vysokých škol snížit požadavky kladené na vstupní úroveň znalosti češtiny.

K novým zájemcům o kurzy češtiny pro cizince (především internátní letní školy) patřila v 90. letech také první vlna potomků emigrantů (repatrianti), kteří se zajímali o jazyk, literaturu a kulturu země svých předků. Často šlo o druhou či třetí „českou“ generaci žijící mimo naše území, mnohdy už s velmi slabým jazykovým povědomím (Kučera 1990). Výuka těchto zájemců o odstranění deficitu jinak relativně dobře ukotvené komunikační kompetence v češtině směřovala ke dvěma základním cílům:

1. K vytvoření či rozvinutí komunikačních činností (dovedností) spojených s psaným textem, tedy jak s produkcí psaného komunikátu, tak s četbou.
2. K vybudování povědomí o funkční stratifikaci češtiny tak, aby studenti volili adekvátní jazykové prostředky a adekvátní styl (konkurence obecné a spisovné češtiny, ale i lokálních dialektů přežívajících v češtině cizince).

Výuka měla těmto osobám zajistit připravenost pro absolvování jakékoli komunikační situace a role zejména na přirozeném území češtiny a v kontaktu s jejími rodilými uživateli. V naprosté většině případů komunikovali tito mluvčí nespisovnou češtinou, a to podle původního domova a výše vzdělání českých předků. Češtinu si osvojili podobně jako rodilí mluvčí neřízeně, nápodobou řečové činnosti, aniž by se speciálně učili výslovnosti či gramatice. Od rodilých uživatelů češtiny žijících na přirozeném území českého jazyka se odlišili až v okamžiku školní docházky, kdy dítě uvědoměle a pod vedením pedagoga získává řečové dovednosti vázané na psaný text a kdy se také seznamuje (v české škole) s analýzou spisovného českého jazyka, s jeho normou. Výše charakterizovaní, v naší terminologii parciálně bilingvní (Hádková 2008), mluvčí byli bezprostředně po roce 1989 nejčastějšími žadateli o speciální kurz češtiny pro cizince zaměřený „jen“ na získání dovednosti psát, resp. číst nahlas (Hádková 1998). Z pohledu učitelů češtiny pro cizince přitom představuje získání těchto dovedností největší úskalí, které tvoří celý komplex problémů a které vyžaduje speciální metodické postupy. Z psychologického hlediska je sekundární osvojování grafické soustavy vytvářením asociace grafická podoba – zvuková podoba. Sekundárnost tohoto osvojování (časový odstup) podporuje dominantní postavení zvukové podoby, projevující se asociativním evokováním zvukové podoby jazykových jednotek při tvoření jejich grafických podob (vnitřní artikulace znakového produktu při tichém čtení a psaní). Rychlost vytváření těchto asociací do značné míry souvisí s typem paměti studenta. Např. nejsnáze si (sekundárně) osvojují grafickou podobu jazyka nositelé zrakového typu paměti (Beneš 1971).

Výuka těchto osob sice představovala velmi specifický didaktický úkol, přesto zůstala až na výjimky na okraji zájmu odborných kruhů bádajících v oblasti češtiny pro cizince, tj. domácích bohemistů i lektorů češtiny pro cizince.

Velkou skupinu posluchačů jazykových kurzů tvoří od revoluce v roce 1989 (a nejen v 90. letech) i zahraniční lektorů cizích jazyků, podnikatelé, odborní poradci, zástupci nejrůznějších církví a charita-

tivních organizací, kteří mají v České republice pracovat a potřebují se na určité úrovni dorozumět. Z podobných důvodů se učí češtině také imigranti ze zemí bývalého Sovětského svazu, z balkánských zemí či z Vietnamu (Hádková 2001) a z jiných zemí². Jde obvykle o cizince vzhledem k jejich věku a požadavkům těžko zařaditelné do skupinových kurzů – s výjimkou tzv. nízkoprahových kurzů, o nichž pojednáme podrobněji dále.

Potřeba co nejrychleji vybudovat dovednost komunikace v češtině se objevuje nově i u dětí-cizinců. Jde o děti, které následují své rodiče-imigranty a navštěvují českou mateřskou, základní či střední školu. Jejich osobnostní a životní seberealizace je přitom naprosto jednoznačně spjata s efektem výuky vedené v češtině. Skupina těchto dětí je navíc vnitřně strukturována jak legislativně (děti ze zemí EU mají nárok na sedmdesátihodinovou jazykovou přípravku, avšak děti, které z EU nepocházejí, nikoli), tak národnostně a věkově. Výuce češtiny pro děti-cizince se věnují jak dobrovolnické organizace, tak nevládní organizace. Významnou péči poskytuje především MŠMT, a to nejen finanční podporu v podobě projektů zaměřených na tuto cílovou skupinu, ale i organizací odborných seminářů apod. – V tomto textu se nemůžeme podrobně věnovat výčtu a popisu všech aktivit. Připomeňme jen nejvýznamnější projekty a osobnosti zabývající se výukou dětí-cizinců. O rozvoj této oblasti se zasloužila např. M. Čechová, J. Šindelářová a L. Zimová. Významný posun v péči o češtinu dětí-cizinců v českém školském systému znamenalo vytvoření distančně dostupného *Manuálu k začleňování dítěte-cizince do českého třídního kolektivu* (autorská dvojice I. Cakirpaloglu a M. Hádková – strediskasim.cz), který je výsledkem projektu *Střediska integrace menšin*, projektu ESF. Cílem projektu bylo pomáhat učitelům mateřských, základních

² K 31.12. 1996 bylo v ČR evidováno 71 001 povolení k zaměstnání cizinců. Legální souhlas k práci získali především Ukrajinci (42 056), Poláci (12 843), občané USA (1 649). Z celkového počtu evidovaných podnikatelů (k 30.06.1996) tvořili cizinci 3% (38 615). Mezi podnikateli zahraničního původu dominují Vietnamci (12 815), Ukrajinci (1 636), Němci (957) a Jugoslávci (864) (viz Procházková 1997, s. 2).

a středních škol při zapojování dítěte-cizince do třídního kolektivu a do výukového dialogu vedeného v češtině. Speciální pozornost byla věnována rozvoji specifické složky učitelské kompetence – výuce v jazykově a sociokulturně nehomogenní třídě.

Zvýšený zájem o češtinu se projevuje v 90. letech také v zahraničí. Pro ilustraci uvádíme, že např. v USA studovalo do roku 1989 češtinu kolem dvou set studentů, ale v polovině 90. let to bylo už několik tisíc. Fakulta východoevropských jazyků Pekingské univerzity otevírala od roku 1954 každé čtyři roky studium bohemistiky, ale od roku 1993 je každým druhým rokem ke studiu přijímáno nejméně patnáct studentů. Velký zájem o studium češtiny je možné pozorovat v 90. letech také v Bulharsku. Kolem sedmdesáti studentů bohemistiky měla např. univerzita v Sofii a v Plovdivu, asi čtyřicet studentů je na univerzitě v Blagoevgradu, asi sto posluchačů má také Svobodná univerzita v Burgasu. Čeština se nově učila jako cizí jazyk i na některých bulharských gymnáziích. Tento trend se do současnosti nezachoval. Podobně tomu bylo i na německých univerzitách, i když ty bezprostředně po roce 1989 zaznamenávaly až nebývalý nárůst počtu posluchačů. V Evropě vznikala i nová bohemistická pracoviště – od r. 1995 lze např. studovat češtinu na univerzitě ve španělské Granadě. Mnohá z těchto pracovišť zaznamenala na přelomu tisíciletí pokles zájmu o češtinu, některá dokonce bojovala o své postavení. O důvodech můžeme mnohdy jen spekulovat.

V současné době (od r. 2006) funguje při MŠMT komise pro výběr lektorů, kteří jsou vysíláni na zahraniční lektoráty (viz i web MŠMT). K péči o krajanské menšiny se připojuje i Ministerstvo zahraničních věcí České republiky, které rozšiřuje povědomí o českém jazyce a české kultuře díky působení zastupitelských úřadů. K institucím, jež na tomto poli zaujímají již tradiční místo, patří také tzv. česká centra.

Přelom tisíciletí – reakce na proměny

Popsaný stav byl důsledkem nové geopolitické situace v Evropě, což potvrzovala i skutečnost, že podobný nárůst zájmu byl pozorovatelný také u slovenštiny jakožto cizího jazyka (Pekárovičová 1996)

a dalších slovanských jazyků. Tento jev byl zkoumán i v širších celoevropských souvislostech a otázkám pozice tzv. malých jazyků byla např. věnována pozornost na konferenci o jazykové politice, která se konala v r. 1993 ve Vídni a na níž zazněl požadavek koncepce receptivní vícejazyčnosti (Finkesstaedt – Schröder 1992). Nad jazykovou situací v Evropě se zamýšleli také někteří lingvisté z postkomunistických zemí, jejichž jazyků se změněné geopolitické poměry nejvíce dotýkají. František Daneš (Daneš 1995) např. vidí jako příčinu dnešního stavu nejtypičtější jev vyvolaný současnými civilizačními podmínkami – migrací obyvatelstva a i on hledá východisko ve funkční koexistenci jednoho (nebo dvou až tří) jazyků širší národní komunikace (hlavně angličtiny, francouzštiny a němčiny) s jednotlivými národními jazyky, která by byla založena na pocitu několikanásobné identity.

Naznačené nové úkoly pro češtinu nazíranou „z druhé strany“ ovšem nejsou pouze důsledkem „rozšíření Evropy“ o některé z postkomunistických zemí a jsou patrné v evropském kontextu v jistém slova smyslu i jako ohlas myšlenek J. A. Komenského, a to zejména ve *Společném evropském referenčním rámci pro jazyky (Common European Framework for Languages)*. Cílem tzv. západoevropských lingvistů se již v 70. letech 20. stol. stalo zkvalitňování výuky cizích jazyků vytvořením takové koncepce, která by umožnila rychlé a efektivní budování požadované komunikační kompetence a která by využívala nových poznatků i materiálních technických prostředků. Těmito úkoly se primárně zabývala Rada pro kulturní spolupráci při Radě Evropy. Již v roce 1975 vznikl ucelený projekt pro výuku angličtiny *Threshold Level*. Stanovil prahovou úroveň znalostí, které jsou nutné pro každodenní komunikaci v daném cizím jazyce. Tuto cílovou komunikační kompetenci specifikoval na základě obecně pojaté anticipace komunikačních potřeb určité skupiny dočasných rezidentů. Projekt řídil tehdejší ředitel Lingvistického oddělení cambridgské univerzity J. L. M. Trim spolu s J. A. van Ekem, ředitelem Institutu aplikované lingvistiky utrechtské univerzity. *Threshold Level* je prvním projektem celoevropské koncepce jazykového vzdělávání, nejde

však o jedinou práci tohoto druhu³. Cíl Rady Evropy byl širší – vypracovat společné osnovy, referenční sylaby pro studenty od úrovně úplný začátečník až po velmi pokročilého nerodilého uživatele určitého jazyka. Takto byl vypracován projekt *Common European Framework (Společný evropský referenční rámec)* pro moderní jazyky, jejich osvojování, vyučování a hodnocení⁴. Ten byl definován v roce 1991.⁵ Základním požadavkem byla transparentnost a koherence jazykového vzdělávání v Evropě, a to ve smyslu jeho účelnosti, hodnocení a ověřování. Nejdůležitějším požadavkem bylo právě vytvoření *Společného evropského referenčního rámce*. Jeho cílem je takový systém celoživotního jazykového vzdělávání, který přispívá k osobnostnímu a profesionálnímu rozvoji jednotlivců, k mezinárodní a mezikulturní spolupráci. Tvůrci *Společného evropského referenčního rámce* si položili otázky (později uvedené v jeho textu): čemu studenta naučit, aby byl komunikačně úspěšný v těch komunikačních situacích a rolích, pro které si přeje být připraven, jak mu konkrétně a účinně pomáhat k dosažení požadovaného cíle, jak dosaženou úroveň zaznamenat a obecně ohodnotit tak, aby hodnocení bylo srozumitelné nelingvistům:

Společný evropský referenční rámec pro jazyky je určen všem, kdo se podílejí na zvyšování jazykové vzdělanosti ve společnosti, tedy žákům a studentům, učitelům a examinatorům, tvůrcům jazykových kurikul a autorům učebnic i institucím, které od svých zaměstnanců vyžadují jazykovou kvalifikaci. Na této publikaci se v rámci dlouhodobého projektu Rady Evropy podílela řada odborníků z oblasti aplikované lingvistiky. Společný evropský referenční rámec má přispět k dosažení srovnatelných programů jazykového vzdělávání a jeho certifikace v rámci celé Evropy. K tomu přispívají podrobné stupnice úrovní ovládnání jazyka, které se vztahují k různým

³ V letech 1989–1996 probíhal také jiný projekt: *Modern Languages Project Language Learning for European Citizenship*.

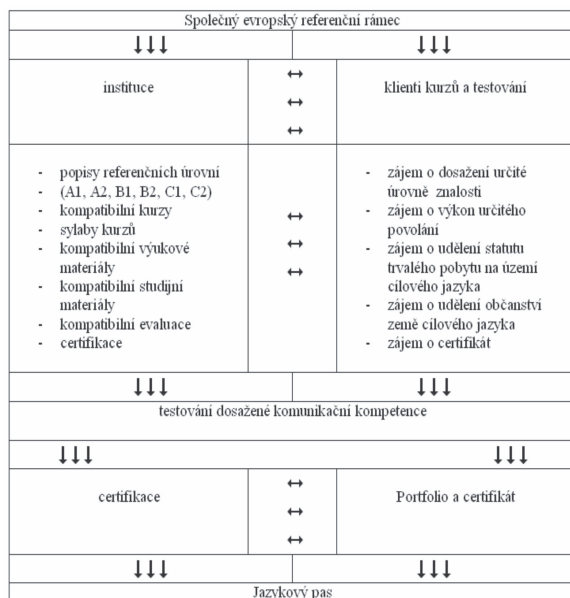
⁴ Council of Europe: *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference (Draft 2 of Framework Proposal)*, Strasbourg 1996.

⁵ Je výsledkem mnoha velmi rozsáhlých mezivládních jednání, která předcházela formulaci principů ve švýcarském Rüşchlikonu.

typům cílových dovedností. Uživatel Rámce je tak postaven před řadu alternativ, z nichž může uvážlivě vybírat dle požadované jazykové kvalifikace (*Společný evropský referenční rámec* 2002)⁶.

Byly tedy definovány tři úrovně ovládnutí cílového jazyka⁷, byly vypracovány deskriptory – modelové věty a testové baterie⁸. Následně vznikl další dokument evropské jazykové politiky – *Evropské jazykové portfolio*, osobní dokument, který si udržuje a aktualizuje sám klient kurzu.

Vzájemnou kooperaci nástrojů evropské jazykové politiky ukazuje schéma:



⁶ Citováno z přebalu českého překladu.

⁷ Úroveň A (uživatel základů jazyka) rozděluje se do dvou podúrovní: A1 (*Breakthrough*) a A2 (*Waystage*); úroveň B (samostatný uživatel) rozděluje se také do dvou podúrovní: B1 (*Threshold*) a B2 (*Vantage*); úroveň C (zkušený uživatel) taktéž ve dvou podúrovních: C1 (*Effective Operational Proficiency*) a C2 (*Mastery*).

⁸ Srov. Code of Practice – ALTE: <http://www.alte.org/20.11.2008>.

První léta nového tisíciletí – čeština (jako cizí jazyk) ve společnosti tzv. velkých jazyků

V polovině 90. let 20. století tedy stálo před bohemistikou zabývající se „češtinou z druhé strany“ několik úkolů:

- vypracování referenčních popisů pro úrovně definované *Rámcem*,
- implementace nástrojů evropské jazykové politiky,
- řešení problémů výukové praxe.

Řešení naznačených úkolů bylo započato přípravou referenčního popisu pro prahovou úroveň, tedy vytvářením sylabu pro získání dovednosti komunikovat česky na úrovni B1. Výsledkem je *Prahová úroveň – Čeština jako cizí jazyk*, která vznikla pod vedením M. Šáry (Šára 2001) a byla vytvořena sice zcela podle modelu referenčního popisu vytvořeného pro angličtinu, ale dříve, než byl do češtiny přeložen text *Rámce* a než byly vytvořeny české ekvivalenty *Evropského jazykového portfolio*. V Trimově úvodu je zdůrazněn standardní přístup:

Zkušenosti prokázaly, že model Threshold level se dá aplikovat stejnou měrou na všechny evropské jazyky bez ohledu na to, o jaký typ jazyka jde a do jaké jazykové rodiny patří. Prahová úroveň – čeština jako cizí jazyk je zvláště vítaným přínosem proto, že rozšiřuje soubor publikací věnovaných prahovým úrovním slovanských jazyků. Díky svému bohatému kulturnímu životu a své poloze uprostřed evropského kontinentu, rovněž díky konzistentní podobě ortografického systému na bázi latinky, představuje čeština bezesporu jeden z nejatraktivnějších a nejpřístupnějších slovanských jazyků⁹.

Následně vznikaly na třech českých univerzitních pracovištích nezávisle na sobě referenční popisy dvou podprahových úrovní (A1 a A2) a jedné úrovně nadprahové – B2. Podobně jako v případě B1 čerpaly autorské kolektivy (A2 řešil kolektiv kolem M. Čadské – Čadská 2005 a B2 kolektiv kolem J. Holuba – Holub 2005) z existujících

⁹ Nedomníváme se, že lze češtinu považovat za nejpřístupnější slovanský jazyk. Jistě je výhodou, že využívá latinky, ale její ortografický systém není do takové míry konzistentní, aby to vyrovnalo skutečnost, že jde o slovanský jazyk s nejrozvinutější flexí.

anglických verzí. Popis úrovně A1 byl vytvářen jako svého druhu originál, protože v době, kdy jej kolektiv kolem M. Hádkové (Hádková 2005) připravoval, neexistoval žádný jinojazyčný syllabus pro tuto nejnižší úroveň ovládnutí cizího jazyka.

Pro češtinu se zatím neuvažuje o vypracování popisů pro referenční úrovně C1 a C2, tedy nejvyšších úrovní ovládnutí jazyka podle *Společného evropského referenčního rámce*. Důvodem je to, že zatímco u tzv. jazyků velkých národů – angličtiny, francouzštiny, němčiny aj. – by měl úroveň C dosáhnout např. na sebe dbalý vědec, podnikatel, politik, protože tyto jazyky fungují jako „lingua franca“, u malých jazyků, jakým je i čeština, této úrovně potřebuje dosáhnout jen velmi úzký okruh mluvčích, např. specialista, překladatel, špičkový tlumočník, badatel v oblasti bohemistiky.

Důležité je, že existence popisů A a B umožnila České republice zapojit se do práce *Divize moderních jazyků při Radě Evropy*, referovat o stavu připravenosti češtiny být plnoprávným evropským jazykem, konfrontovat zkušenosti s popisy jiných tzv. malých jazyků, podělit se o specifika popisů flexivního jazyka.

Situace na domácí scéně „češtiny z druhé strany“ se ovšem mění podstatně pomaleji. Ukázalo se, že je nutno vytvářet nový typ učebnic, kompatibilních s popisy jazykových prostředků požadovaných pro jednotlivé referenční úrovně, protože dosud používané materiály tento požadavek, jak ukázaly analýzy formou diplomových prací, nesplňují. O doplnění produkce učebnic v tomto směru se dosud zasloužila L. Holá (*Czech Express*), M. Hádková (*Czech in Thirty Days, Čeština pro azylanty A*) a J. Bischofová s M. Hrdličkou (*Čeština pro azylanty B1*). Smysl kompatibility učebního materiálu a předepsaných jazykových prostředků tkví v tom, že daná učebnice přivede uživatele k získání popsané úrovně, jejíž dosažení (ověřené zkouškou) se zaznamenává do Jazykového pasu.

Rozvoji obecného povědomí o referenčních popisech „češtiny z druhé strany“ výrazně přispěla péče decizní zóny: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky zveřejnilo na svých internetových stránkách referenční popisy A1, A2 a B2. Zákonem byla pře-

depsána znalost češtiny na úrovni A1 pro ty cizince, kteří se ucházejí o získání trvalého pobytu v České republice. K tomuto účelu byl zřízen informační portál *Čeština pro cizince* (http://cestina-pro-cizince.cz/index.php?hl=cs_cz), který navazuje na referenční popis úrovně A1 organizačními a metodickými postřehy ke zkoušce, jíž se znalost češtiny na této úrovni ověřuje. K tomuto účelu byla vytvořena síť pracovišť, jež ověřují požadovanou znalost češtiny a která disponují proškolenými odborníky.

V současné době nabízejí zkoušky respektující kalibraci úrovní A1 – C2 především ty české vzdělávací instituce, které jsou členy mezinárodních testovacích sdružení, např. Univerzita Palackého v Olomouci (členství v ELC¹⁰), Ústav jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy v Praze spolu s Ústavem bohemistických studií FF UK (členství v ALTE od r. 2009).

Učitel češtiny pro cizince, dvě koncepce výuky

Zvláštní a otevřenou otázkou zůstává kvalifikace učitele, který vyučuje češtinu pro cizince. I když už v 90. letech vznikla celá řada odborných statí reagujících na novou situaci češtiny v roli cizího jazyka (M. Hrdlička, J. Hasil, M. Hádková, H. Confortiová, M. Čadská), výuku v kurzech praktické češtiny pro cizince, po nichž byla v 90. letech zejména v Praze opravdu velká poptávka, začali realizovat neaprobovaní vyučující, rodilí uživatelé češtiny. Jako rozhodující se jevil, a to jak ze strany cizinců, tak ze i strany učitelů v kurzech, požadavek ovládnutí společného kódu, mediačního jazyka, kterého bude ve výuce

¹⁰ On line: <http://www.lsss.upol.cz/cz/czcertifikaty.html> (25.11.2008): V roce 2006 vzniklo pod záštitou LŠSS FF UP Národní testovací centrum České republiky Evropského konsorcia pro testování jazykové úrovně moderních jazyků (ve zkratce ECL), zřízené Evropskou unií. Olomoucká LŠSS jako první a jediná v České republice tak nabízí možnost získat mezinárodní certifikát o absolvování zkoušky češtiny pro cizince platný ve všech členských a čekatelských státech EU. Zkouška neobsahuje gramatický test ani překladové úkoly a má čtyři úrovně A-B-C-D se čtyřmi jazykovými dovednostmi: (a) poslech textu s porozuměním, (b) čtení textu s porozuměním, (c) tvorba textu (psaní), (d) komunikace (mluvení).

využíváno. Tento trend zásadním způsobem ovlivnil výuku češtiny pro cizince. Podobně se projevilo zapojování studentů a dobrovolníků do výuky nabízené nejrůznějšími dobrovolnickými organizacemi. Systémovým řešením bylo zavedení povinných či povinně volitelných disciplín představujících specifika výuky češtiny pro cizince na bohemistických katedrách fakult připravujících učitele, např. na Katedře bohemistiky FF UP v Olomouci byl již v roce 1995 otevřen jednosemestrální seminář Čeština jako cizí jazyk, který vedla autorka tohoto textu.

Situace lektorské základny češtiny jako cizího jazyka vyústila v roce 2003 ve vznik zájmové profesní organizace Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka. Ta začala sdružovat všechny osoby, které usilují o kvalitní výuku češtiny v roli jazyka cizího, a během pravidelných setkání členské základny významnou měrou rozvinula povědomí o specifiku výuky češtiny pro cizince, a to např. i vydáváním sborníků teoretických statí a praktických námětů pro práci v hodinách. Asociace, zejména na přelomu tisíciletí, sehrála pod vedením Mgr. Jany Čemusové zásadní roli při formování didaktiky češtiny pro cizince.

V tomto období se definovaly dvě větve, odlišující se v názoru na koncepci výuky, kdy podstatou je, zda výuka má, nebo nemá respektovat osobnostní specifika vzdělávaných. Skupina lektorů češtiny pro cizince, jež se utvořila kolem M. Hrdličky, preferuje jednotnou metodiku výuky všech cizinců. Jejich programovým vyjádřením může být např. *Metodika přípravy ke zkoušce z českého jazyka pro žadatele o trvalý pobyt (úroveň A1)* autorského kolektivu J. Cvejnová, J. Čemusová, M. Hrdlička, P. Chvojková, M. Kestránková, J. Lukášová, M. Slezáková, K. Vlasáková (http://cestina-pro-cizince.cz/uploads/Dokumenty/cest_pro_ciz_final.pdf), příp. i formulace doporučení lektorům k tzv. nízkoprahovým kurzům – *Nízkoprahové kurzy češtiny pro cizince* (M. Hrdlička a M. Slezáková, Praha 2007) – projekt spolufinancovaný ESF, státním rozpočtem a rozpočtem hlavního města Prahy. Tyto kurzy jsou určeny všem zájemcům o nabývání komunikační kompetence v češtině. V textu příručky (Hrdlička – Slezáková 2007) nacházíme rady lektorům, např.:

Lektoři nízkoprahových kurzů [...] musejí mít pedagogické dovednosti, které nesouvisejí pouze s odborností, ale zejména s přístupem ke studentům, [...] musejí být herci a mimové [lektoři – pozn. M.H.] (s. 9).

V obecných doporučeních pro lektory/ky se dočítáme:

[...] nepanikaňte, před přípravou hodiny musíte mít k dispozici zásobu učebních materiálů a nápadů a hodinu si kvalitně promyslet... [sic!] (s. 10).

Autoři přinášejí i návrhy, jak konkrétně postupovat ve výuce:

[...] nacvičujte výslovnost poslechem a opakováním a výběrem správné varianty = spojování s kontextem – konkrétní zvuk má význam (např. není stejné j s e m a s e m) – (s. 22).

[...] Možné problémy studentů: vada sluchu+neschopnost rozlišení hlásek (např. sykavky s, z, š) – lze vycvičit (s. 40).

Kolektiv autorů anticipuje i kolizní situace výuky a přináší jejich přehled, přičemž jsou za rozhodující zdroj krizových momentů výuky považovány profesní kompetence „učitele“ a jeho aktuální psychosomatický stav:

[...] lektor/ka [...] je zdravotně/psychicky indisponován/a [...] má osobní alergii na studenta [...] je nepřipravený/á [...] má malou zkušenost.. (s. 74).

Přestože autoři doporučují jednotný přístup ke všem cizincům a jednotnou metodiku výuky, upozorňují na významné problémy, které tento přístup přináší v komunikaci student – student:

[...] nejsou ochotni [studenti – pozn. M.H.] vzájemně spolupracovat [...] mají odlišný přístup k výuce a nejsou schopni se učit stejným způsobem (mají rozdílnou jazykovou úroveň, rozdílné studijní předpoklady [...] vyjeví se problémy s homogenní skupinou a jedním nebo dvěma studenty mimo tuto skupinu [...] (s. 74).

Koncepci diferencované výuky češtiny pro cizince, jež na jedné straně respektuje jednotné cíle cizojazyčného vyučování, jak je definuje *Společný evropský referenční rámeček pro jazyky*, ale na druhé straně neodhlíží od osobnostních specifik učících se, a to ve formě účinné výukové reflexe tzv. vstupní předpokladové báze studenta,

zastává autorka tohoto textu. Domníváme se, že logicky nelze postupovat stejně, vyučujeme-li osobu, která nemá vytvořeny žádné studijní zvyklosti, nemá zkušenost z výuky dalšího cizího jazyka, a osobu, která ovládá několik cizích jazyků, má vybudovány mechanismy samostudia atd. Výuka takto osobnostně odlišných cizinců stejnými cestami a společně v jedné studijní skupině, a to např. rodilých uživatelů jazyků češtině geneticky, areálově a typologicky blízkých spolu s uživateli jazyků v tomto smyslu od češtiny velmi odlišných, je z hlediska komunikačního výukového procesu kontraproduktivní. Neměla by být ospravedlňována ani finančními důvody, ani důvody organizačními. Z pohledu učících se, jak ukazují různá dílčí šetření, je zcela jednoznačně diskriminativní proto, že neposkytuje oběma odlišným typům učících se rovné šance, vyvolává pocit méněcennosti a negativně ovlivňuje motivaci k učení se češtině. Nedostatek studijních zvyklostí však není projevem snížené schopnosti ovládnout cizí jazyk, jak se lektoři někdy mylně domnívají.

Je také např. nevhodné, ba dehonstizující, pokud jsou ve skupinách bez studijních návyků využívány ve výuce dospělých sice autentické texty, ale primárně určené dětem, např. slabikáře a vzorové písanky. Nemluvě o tom, že slovní zásoba takových materiálů je ovlivněna původním příjemcem (rodilým uživatelem češtiny, dítětem) a obsahuje velké množství zdvojnásobení, které jsou v řeči dospělého komické, a tedy opět kontraproduktivní jeho cíli. Hlavním důvodem, proč se i uvedená skupina, kterou tvoří téměř vždy imigranti, azylanti či žadatelé o azyl, potřebuje naučit česky, je snaha o nejrychlejší úspěch na českém trhu práce a možnost adekvátní komunikace v češtině, a to jakožto cesta k samostatnému uspokojování osobních potřeb, resp. potřeb rodiny.

Závěr

Prognóza dalšího vývoje péče o češtinu v roli jazyka nemateršského

Jak se bude „čeština z druhé strany“ vyvíjet v dalších desetiletích, je otázkou. Jistě se bude zvyšovat počet cizinců, kteří chtějí najít v České republice svůj nový domov a kteří budou potřebovat základní

jazykovou výbavu, aby se mohli zapojit do společné činnosti spolu s obyvateli komunikujícími česky. Vývoj zahraničních lektorátů patrně nebude výrazně narůstat, což je dáno nejen finančními možnostmi naší země, ale i již stabilizovaným zájmem o češtinu. Zcela jistě bude přibývat distančních (e-learningových) kurzů, protože ty jsou pro jazyk „malého“ národa velmi výhodné díky své distanční dostupnosti – např. udržovací kurzy pro výměnné studenty programu Erasmus, pro zaměstnance nadnárodních firem, kteří na našem území pobývali a získali elementární znalost češtiny, již si přejí udržet či rozvinout.

Z hlediska péče o výuku češtiny pro cizince nelze opomenout dynamický rozvoj speciálně zaměřených doškolovacích kurzů, které nabízejí soukromé i státní instituce a které reagují na potřeby výukové praxe. Jejich kvalita je ovšem závislá na realizátorovi.

Autorka tohoto textu věří, že v řadách lektorů češtiny pro cizince budou i nadále převážně profesionální pedagogové, bohemisté s magisterským stupněm vzdělání. A protože výuka cizinců je didakticky odlišná od výuky rodilých uživatelů, měli by být budoucí učitelé češtiny již v pregraduální přípravě instruováni i k této výuce, pro niž by neměl být jediným kvalifikačním předpokladem požadavek, aby lektor byl rodilým uživatelem češtiny.

Literatura

- Beneš E. a kol., 1971, *Metodika cizích jazyků*. Praha.
- Cvejnová J., Čemusová J., Hrdlička M., Chvojková P., Kestřánková M., Lukášová J., Slezáková M., Vlasáková K., 2008, *Metodika přípravy ke zkoušce z českého jazyka pro žadatele o trvalý pobyt (úroveň A1)*, http://cestina-pro-cizince.cz/uploads/Dokumenty/cest_pro_ciz_final.pdf.
- Čadská M. a kol., 2005, *Čeština jako cizí jazyk – úroveň A2*. Praha.
- Daneš F., 1995, *Perspektivy češtiny*. In: *K diferenciaci současného mluveného jazyka*. Ostrava.
- Finkesstaedt T., Schröder K., 1992, *Sprachen in Europa von Morgen*. Berlin und München, Langenscheidt KG.
- Hádková M. a kol., 2005, *Čeština jako cizí jazyk – úroveň A1*. Praha.
- Hádková M., 1996, *Nová role češtiny jakožto cizího jazyka*. „AUPO Facultas Philologica“ 66, s. 133–138.

- Hádková M., 1997, *Vliv flexivnosti češtiny na její výuku jako cizího jazyka*. In: *K některým problémům výuky češtiny jako cizího jazyka*. Praha, s. 44–55.
- Hádková M., 1998, *Spjatost řečových dovedností s grafickou formou jazyka (na materiálu češtiny)*. In: *K problematice výuky češtiny jako cizího jazyka*. Praha, s. 54–58.
- Hádková M., 2001, *Čeština ve vietnamské komunitě*. In: *Termina 2000*. Praha, s. 304–308.
- Hádková M., 2008, *Čeština z druhé strany*. Ústí nad Labem.
- Hádková M., 2008, *Die europäische Sprachpolitik (Evropská jazyková politika)*. In: *Europäische sprachpolitik und Zertifizierung des Polnischen und Tschechischen*. Frankfurt am Mein, s. 40–44.
- Hádková M., 2008, *Путь к европейскому многоязычию*. In: *Язык, сознание, коммуникация*, т. 36, Москва, с. 100–104.
- Holub J. a kol., 2005, *Čeština jako cizí jazyk – úroveň B2*. Praha.
- Hradilová D., Svobodová J., 2009, *Survival Czech: Kurz pro studenty programu Erasmus na FF UP*. In: *Dosahování a hodnocení kvality ve výuce cizích jazyků*, ed. E. Janebová. Praha, s. 104–121.
- Hrdlička M., Slézáková M., 2007, *Nizkoprahové kurzy češtiny pro cizince*. Praha.
- Hrdlička M., 2009, *Gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka*. Praha.
- <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/referencni-urovne-pro-cestinu-jako-cizi-jazyk> (20.11.2008).
- Kučera K., 1990, *Český jazyk v USA*. Praha.
- Pekarovičová J., 1996, *K jazykové komunikaci cudzincov v slovenčině*. In: *Sociolingvistické a psychologické aspekty jazykovém komunikácie*, 2. diel, Banská Bystrica.
- Procházková S., 1997, *Mezi zahraničními podnikateli u nás vedou Vietnamci a Slováci*, „Zemské noviny”, 28.05.
- Společný evropský referenční rámec*, 2002. Olomouc.
- Šára M. a kol., 2001, *Prahová úroveň – čeština jako cizí jazyk*. Strasbourg.

Summary

The author describes the development of teaching Czech for foreigners from 1989 to present. She depicts the main milestones of development – the reflection of the Common European Framework of Reference for Languages, reference level descriptions for Czech as a foreign language, etc. In order to present the situation of Czech as a foreign language in the Czech Republic she also describes the two concepts of teaching Czech for foreigners – one reflecting and the other not reflecting the prerequisites of the learner.