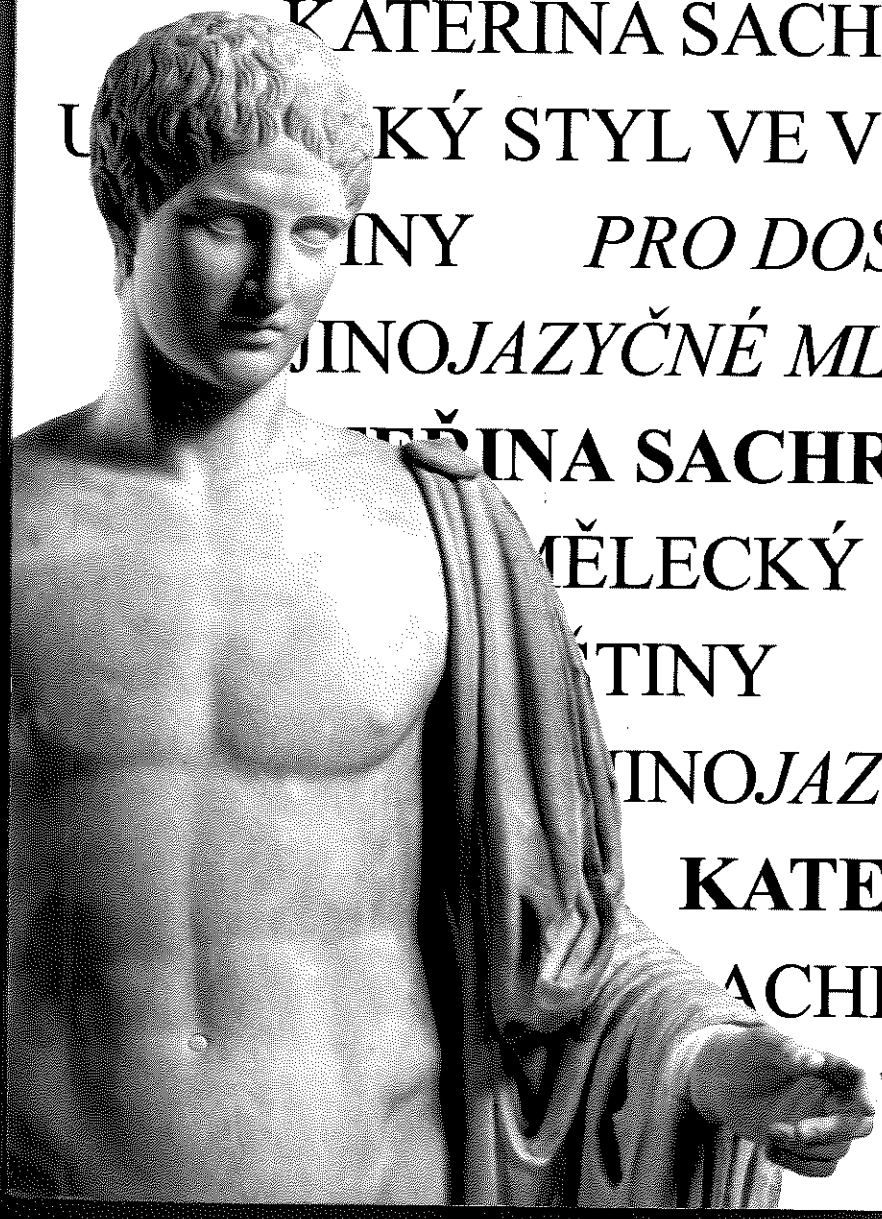
UMĚLECKÝ STYL VE VÝUCE ČEŠTINY *PRO DOSPĚLÉ JINOJAZYČNÉ MLUVČÍ*



KATEŘINA SACHROVÁ

UMĚLECKÝ STYL VE VÝUCE ČEŠTINY *PRO DOSPĚLÉ JINOJAZYČNÉ MLUVČÍ*

KATEŘINA SACHROVÁ

UMĚLECKÝ STYL VE VÝUCE ČEŠTINY *PRO DOSPĚLÉ JINOJAZYČNÉ MLUVČÍ*

KATEŘINA SACHROVÁ

UMĚLECKÝ STYL VE VÝUCE ČEŠTINY *PRO DOSPĚLÉ JINOJAZYČNÉ MLUVČÍ*

KATEŘINA SACHROVÁ

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. Desbois[12] 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 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).

[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 *nebohemistů*, 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 diferenciace 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 diferenciace je okrajovou záležitostí a v počáteční výuce se projevuje pouze nepřímo v rovinách spisovnost – nespisovnost či formálnost – neformálnost. Oproti tomu, pro úrovně B2 a výše, jsou stylistické otázky autory učebních materiálů zpracovány[14], 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 prostěsdělovacího 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 úrovně 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 nepřeberné 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/produkci 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 slovotvorné 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 roztříděny 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 *Prahová 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 hojné 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 ordinačními hodinami lékaře, programy televize a rozhlasu, osobní korespondenci, elektronickou poštu, krátké textové zprávy* apod.

V případě 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. profesionalismy). 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.

„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 navrací 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, jejž 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 rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia[25] 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 zařazeny 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." (Učitelské 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 niž 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 Guerra[27] 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 Killander[28] 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. Cudak[29], 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 osvojování 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 namístě 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. Finch[30] 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 přísluší 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

[32] V 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 pojmeme 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. Skopečkovou[33] (2010), K. Sachrovou[34] (2014), nebo J. Mašína[35] (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. Mašín ve svém článku navrhuje, jak pracovat s originálním literárním textem v případě studentů nižších úrovní znalostí češtiny.

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.

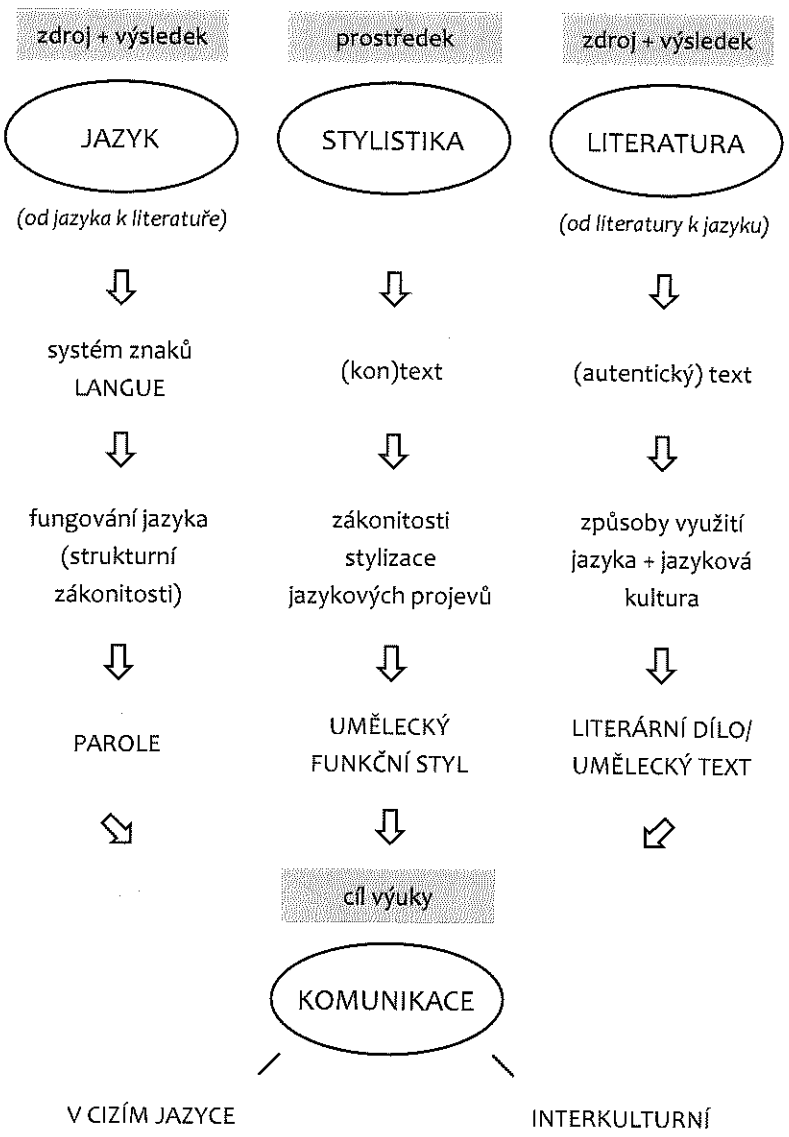
V závěru publikace Současná stylistika (Čechová – Krčmová – Minářová 2008, 353–354) se autoři pozastavují nad vývojem jednotlivých funkčních stylů a naznačují budoucí tendence tohoto vývoje. Nicméně každý ze stylů vykazuje znaky, které zůstávají konstantní, popř. nepředpokládáme jejich intenzivnější 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 nepřeberného 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.



Obrázek 1. Stylistika jako prostředník mezi literaturou a jazykem

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 nímž pětapadesát let bydlí. Daly jsme si malé pivo, já se slunila, máma se uchýlila do stínu. Chvíli 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) šlépěje.

(*Tereza Boučková, Rok kohouta*)

Která **slova** jsou pro vás **nová**?
Jaká jsou **synonyma** k výrazům *notně, nametený, šlépěje, 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. Čtěte 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 nácviku 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.