

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra českého jazyka

DISERTAČNÍ PRÁCE

Vybrané útvary administrativního stylu ve výuce češtiny na střední škole
u žáků s ruským mateřským jazykem

Selected Administrative Style Genres in Teaching Czech to Native
Speakers of Russian at Secondary Schools

Jana Kovářová

Vedoucí práce (školitelka): doc. PhDr. Eva Hájková, CSc.

Studijní program: Pedagogika

Studijní obor: Didaktika českého jazyka

2022

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma Vybrané útvary administrativního stylu ve výuce češtiny na střední škole u žáků s ruským mateřským jazykem vypracovala pod vedením školitelky samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 16. července 2022

Děkuji své školitelce, paní doc. PhDr. Evě Hájkové, CSc., za cenné rady při psaní disertační práce i za neutuchající podporu a empatický přístup v průběhu doktorského studia. Děkuji svým kolegyním za veškerou pomoc a oporu, kterou mi poskytovaly. Nejvíce děkuji svému muži Lukášovi, bez něhož by tato práce nemohla vzniknout.

ABSTRAKT

Disertační práce se zabývá problematikou výuky tzv. pokročilého psaní u ruskojazyčných žáků středních škol. V rámci tohoto tématu jsme se zaměřili na konkrétního učivo, slohové útvary administrativního stylu. Cílem práce je zmapovat, jak k výuce přistupují učitelé a jak žáci s ruským mateřským jazykem, a dále posoudit, jaké jsou rozdíly v písemných pracích u žáků s českým mateřským jazykem a ruským mateřským jazykem, a nakonec navrhnout didaktické řešení výuky zvolených slohových útvarů u žáků s ruským mateřským jazykem. Ke zpracování tématu jsme přistupovali metodami kvalitativního výzkumu. Praktická část práce se skládá ze čtyř částí. První na podkladě shromážděných rozhovorů s učiteli analyzuje jejich přístup k výuce daného učiva a shromažďuje poznatky o kritických místech i příklady dobré praxe. Druhá část se zaměřuje na pohled žáků s ruským mateřským jazykem; prostřednictvím rozhovorů jsme zjistili, že žáci mnohdy nedokáží objektivně posoudit své jazykové kompetence a obecně trpí nedostatkem metakognice. Třetí část komparativně z hlediska funkční stylistiky zpracovává v jednotlivých jazykových plánech vzorek 180 písemných prací žáků s českým mateřským jazykem a ruským mateřským jazykem. Zjistili jsme, že žáci s ruským mateřským jazykem při výuce vybraných útvarů administrativního stylu potřebují podporu v oblasti interpunkce, konkrétních morfologických variant a specializovaného lexikonu (včetně kolokací). Na základě shromážděných zjištění z předchozích částí poslední, čtvrtá část navrhuje teoretická východiska a koncepci didaktického řešení výuky. Teoreticky se zde opíráme především o tzv. žánrový přístup k psaní (genre-based approach) i o metodu malých žánrových korpusů. Kromě lingvodidaktických doporučení navrhujeme posílit i psychodidaktický aspekt výuky a propojení učiva s praxí.

KLÍČOVÁ SLOVA

čeština jako druhý jazyk, žák s odlišným mateřským jazykem, psaní, administrativní styl, žánr, ruský mateřský jazyk

ABSTRACT

The dissertation focuses on teaching of so called advanced writing (in Czech) to secondary-school pupils who are native Russian speakers. We investigate the topic in the framework of a specific curriculum topic, i.e. administrative style genres. The aim of the dissertation is a) to identify the approach of teachers and that of Russian-speaking pupils towards this particular part of the curriculum, b) to assess the differences between texts of the chosen genres written by Czech pupils and pupils with Russian mother tongue, and, finally, c) to propose didactic solution for teaching the given administrative style genres to Russian-speaking pupils. We approach the topic with qualitative research methods. The practical part of the thesis consists of four parts. In the first one, on the basis of interviews, we analyse the teachers' approach, collect the evidence of critical places as well as examples of good practice. The second part looks closely at the Russian-speaking pupils' view. It has been discovered the pupils often cannot evaluate their language competences objectively, and generally, they lack metacognitive skills. The third part of the thesis compares – from the point of view of functional stylistics – 180 texts by Czech and native Russian pupils. The comparison shows the native Russian speakers need special support in punctuation, particular morfological forms and a specialized lexicon (including collocations and so called chunks of language). Based on the previous investigations, the fourth part proposes theoretical ground and a didactic solution conception. The approach taken in the thesis emerges from a genre-based approach, and also suggests using the method of small genre corpora. Apart from linguodidactic improvements, enhancing the psychodidactic dimension of teaching and reinforcing the link between the curriculum and real life might be fruitful.

KEYWORDS

Czech as second language, pupil with a different mother tongue, writing, administrative style, genre, Russian mother tongue

Obsah

ÚVOD.....	8
I Teoretická část.....	12
1 Vývoj teorie a didaktických přístupů k psaní v L2.....	13
1.1 Zaměření na text.....	15
1.1.1 Řízené psaní.....	15
1.1.2 Moderně tradiční rétorika.....	16
1.2 Zaměření na pisatele.....	17
1.2.1 Expresivismus.....	17
1.2.2 Kognitivismus / procesní přístup.....	17
1.3 Zaměření na čtenáře.....	19
1.3.1 Sociálně interaktivní přístup.....	19
1.3.2 Žánrový / sociálně konstruktivistický přístup.....	19
1.3.2.1 Malé žánrové korpusy.....	23
1.3.3 Postprocesní přístup.....	23
2 Vývoj výuky psaní v české tradici.....	25
2.1 Vývoj výuky psaní v mateřtině na české střední škole.....	30
2.2 Výuka psaní v češtině jako jazyce druhém.....	32
3 Administrativní styl.....	37
3.1 Vývoj terminologie.....	38
3.2 Postavení administrativního stylu ve středoškolské výuce.....	41
3.2.1 Rámcový vzdělávací program a další kurikulární dokumenty.....	42
3.2.2 Administrativní styl v současných středoškolských učebnicích.....	43
4 Žáci s ruským mateřským jazykem na českých školách.....	51
4.1 Fakta.....	51
4.2 Osvojování češtiny u ruskojazyčných žáků.....	52
II Metodologie.....	58
5.1 Motivace a východiska.....	58
5.2 Cíle.....	59
5.3 Metodologie výzkumného šetření.....	60
5.3.1 Rozhovory.....	60
5.3.1.1 Rozhovory s učiteli.....	61
5.3.1.2 Rozhovory s ruskojazyčnými žáky.....	63
5.3.2 Dílčí šetření ve škole.....	66

5.3.3	Analýza textů.....	68
5.3.4	Navrhovaná didaktická řešení pro výuku.....	68
III	Výzkumné šetření.....	69
6	Výuka administrativního stylu na střední škole očima učitelů.....	69
6.1	Organizační podmínky výuky.....	69
6.2	Administrativní styl v rámci cílů výuky mateřského jazyka.....	71
6.3	Vyučovací proces.....	72
6.4	Kritická místa a způsoby jejich překonávání.....	74
6.5	Žáci s odlišným jazykem.....	78
7	Pohled ruskojazyčného žáka.....	81
7.1	Osvojování českého jazyka.....	81
7.2	Psaní a ostatní řečové dovednosti.....	83
7.3	Útvary administrativního stylu.....	85
8	Analýza textů.....	87
8.1	Komparace textů žáků s českým mateřským jazykem a ruským mateřským jazykem.....	87
8.1.1	Obsah a kompozice.....	88
8.1.2	Fonetická rovina, grafická podoba a pravopis.....	91
8.1.3	Morfologická rovina.....	93
8.1.4	Slovotvorba.....	100
8.1.5	Lexikální rovina.....	101
8.1.6	Syntaktická rovina.....	104
8.2	Návrh databanky lexikálních prostředků.....	108
9	Navrhovaná didaktická doporučení pro výuku.....	110
9.1	Jazyková příprava.....	110
9.1.1	Interpunkce.....	111
9.1.2	Morfologické varianty.....	112
9.1.3	Lexikon.....	113
9.1.4	Syntax.....	115
9.2	Psychodidaktický zřetel.....	116
9.3	Praxe.....	119
	ZÁVĚR.....	121
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	123
	PŘÍLOHY.....	139

ÚVOD

Předkládaná disertační práce se soustředí na výuku českého jazyka na střední škole u žáků s ruským mateřským jazykem. Zpracování tohoto tématu se nám jeví jako velmi potřebné, neboť počty zahraničních žáků a studentů neustále rostou. Nárůst žáků s odlišným mateřským jazykem¹ (dále OMJ) na všech typech a stupních škol je zvláště zřetelný od počátku 21. století, přičemž rusky mluvící žáci tvoří nezanedbatelné procento této skupiny (podrobněji viz kapitola 4.1). Navíc je třeba vzít v úvahu, že tito žáci musejí zvládnout český jazyk jako svůj jazyk druhý (dále L2), tj. komunikační, přičemž nároky na zvládnutí druhého jazyka lze považovat za vyšší než nároky na zvládnutí cizího jazyka². Znalost češtiny je nezbytným prostředkem integrace žáka s OMJ do majoritní české společnosti a zároveň je i nutným prostředkem pro vzdělávání v dalších oblastech v českém prostředí. Otázky výuky češtiny jako druhého jazyka jsou tedy v současnosti závažnější než kdy jindy a je nezbytné je řešit, a proto je žádoucí propracovat hlouběji problematiku výuky cizojazyčných žáků v rámci didaktiky mateřského jazyka.

V této práci se zabýváme dílčí otázkou ve vymezeném tématu, a to výukou písemné komunikace v češtině u ruskojazyčných žáků na české střední škole. S ohledem na adaptaci těchto žáků na české prostředí a také s ohledem na jejich budoucí uplatnění na trhu práce či na jejich případné další studium v České republice jsme se zaměřili na problematiku administrativního stylu, konkrétně výuku vybraných útvarů tohoto stylu. Podrobné zdůvodnění volby tématu podává kapitola 5.1. Jako nejpodstatnější důvody vidíme důvody lingvodidaktické: obecně málo zpracované téma výuky psaní u cizinců a fakt, že oblast administrativního stylu – ač nepatří vzhledem ke své silné normovanosti a šablonovitosti k atraktivním lingvistickým tématům – klade na cizince zvláštní nároky v podobě specifických jazykových prostředků a forem, jež mohou být odlišné od těch, které se užívají v jeho mateřském jazyce a kultuře.

Cílem předkládané práce je **1) prozkoumat širěji terén zvoleného tématu**, tj. zmapovat současnou výukovou praxi; zjistit, jaká kritická místa vidí ve výuce administrativního stylu učitelé³, seznámit se s případnými modifikacemi výukových

¹ Uvažujeme o žácích cizincích i žácích s odlišným mateřským jazykem než češtinou, přičemž v této práci neřešíme, kdo je cizinec a kdo cizinec není. Nadále budeme pro obě skupiny užívat označení žák s odlišným mateřským jazykem (OMJ). Blíže tyto termíny vysvětlujeme v kapitole 4.1.

² Rozdíl mezi termíny druhý jazyk a cizí jazyk se zde výzkumně nezabýváme. Přijímáme rozlišení běžné v současné odborné literatuře, srov. např. Šebesta (2014).

³ Zde jsme se inspirovali publikací M. Rendla a N. Vondrové et al. (2013).

postupů a materiálů u žáků s OMJ a nalézt příklady dobré praxe, **2) osvětlit subjektivní přístup žáků s OMJ k osvojování českého jazyka a k osvojování řečové dovednosti psaní, 3) definovat a analyzovat typické chyby středoškolských žáků s ruským mateřským jazykem u vybraných útvarů administrativního stylu.** Posledním, syntetizujícím cílem je **4) zpracovat teoretická východiska, koncepci a návrhy didaktického řešení výuky zvolených administrativních útvarů u ruskojazyčných žáků na střední škole** na základě poznaného teoretického zázemí a získané praktické znalosti problematiky.

Abychom mohli propracovat zvolené téma do hloubky, je třeba vycházet ze solidní teoretické báze. První část práce (kapitoly 1–4) proto nejprve shrnuje dosavadní bádání v oblasti výuky psaní v druhém jazyce a popisuje přístupy, které jsou pro zvolené téma klíčové. Dále podáváme přehled vývoje výuky psaní na české střední škole z pohledu didaktických publikací a vývoj terminologie spojené s administrativním stylem. Rovněž stručně shrnujeme, jak je vybrané učivo zpracováno ve středoškolských učebnicích. Nakonec se věnujeme problematice žáka s ruským mateřským jazykem, kde uvádíme zejména poznatky o kritických místech, na které je třeba se zaměřit na jednotlivých jazykových rovinách, a systemizujeme zdroje dosavadního poznání.

V teoretické části vycházíme zejména z prací autorů, kteří se dlouhodobě věnují psaní v druhém či cizím jazyce, např. K. Hyland, B. Kroll, T. J. Silva, P. K. Matsuda, J. Cummins, D. Atkinson a další (podrobněji viz kap. 1). Pro naše téma pokládáme za velmi inspirativní tzv. žánrový přístup k psaní. Tento přístup ovšem není v české literatuře běžně známý, proto se mu věnujeme detailněji a představujeme jej na podkladě prací autorů jako je J. M. Swales, J. R. Martin, A. Henry, R. L. Roseberry, K. Hyland, či Ch. M. Tardy, důležitým zdrojem je pak i periodikum *Journal of Second Language Writing*. Jak jsme již výše uvedli, psaní v češtině jako druhém/cizím jazyce není zatím soustavně didakticky zpracováno⁴, proto se v obecné rovině opíráme o práce M. Hrdličky, K. Šebesty, S. Škodové, J. Šindelářové, E. Hájkové, M. Hádkové, M. Čechové, J. Hasila a dalších a také o víceméně izolované články v lingvistických či lingvodidaktických časopisech a sbornících (*Nová čeština doma i ve světě*, *Český jazyk a literatura*, *Časopis pro moderní filologii*, *Didaktické studie*, sborníky AUČCJ a mnohé další, často

⁴ Jako typický příklad můžeme např. uvést jinak přínosnou publikaci S. Škodové (2012), která se mimo jiné věnuje řečové dovednosti čtení a poslechu, částečně i mluvení (z fonetického hlediska), ale psaní zcela opomíjí.

příležitostné sborníky). Pro naše téma představuje zajímavý zdroj i publikace I. Bozděchové (2015a), přestože se jedná o návodný text určený cizincům.

V praktické části práce pak referujeme o výzkumném šetření, které jsme podnikli, abychom odpověděli na otázky vztahující se k výše uvedeným cílům (1–4). K řešení dílčích otázek jsme přistupovali metodami kvalitativního výzkumu, podrobnější popis metodologie výzkumného šetření pak podává kapitola 5.

K naplnění cíle 1) jsme jako výzkumný nástroj použili rozhovory se středoškolskými učiteli českého jazyka. Díky nim jsme získali vhled do pedagogického uvažování učitelů o učivu administrativního stylu, seznámili se s kritickými místy, která učitelé identifikují, a rovněž se inspirovali příklady dobré praxe. Jako výzkumný nástroj pro dosažení cíle 2) nám posloužily rozhovory se žáky s ruským mateřským jazykem. Tyto rozhovory nám mimo jiné odhalily některé zákonitosti osvojování řečových dovedností u ruskojazyčných žáků a také přístup těchto žáků k psaní. Celkově pokládáme materiál získaný jak prostřednictvím rozhovorů s učiteli (kapitola 6), tak prostřednictvím rozhovorů s ruskojazyčnými žáky (kapitola 7) za velmi cenný, protože přináší subjektivní pohled obou skupin, což je poměrně ojedinělé. Např. pokud jde o žáky, šetření zpravidla zachycují studijní výsledky či analyzují žákovské komunikáty a jejich nedostatky⁵, ale většinou se nikdo neptá na vnitřní pocity studentů při tvorbě těchto komunikátů, na váhání a potíže při volbě jazykových prostředků atd. a svým způsobem tento materiál tvoří pendant následné, analytické části výzkumného šetření. K dosažení cíle 3) jsme soustavně pracovali se třemi skupinami českých a ruskojazyčných žáků a v rámci tohoto dílčího šetření jsme shromáždili, analyzovali a interpretovali data ze 180 žákovských písemných prací. K samotné analýze textů, jež jsme nasbírali v průběhu šetření, přistupujeme z pozice funkční stylistiky a texty postupně podrobujeme zkoumání z různých hledisek (kapitola 8). K zasvěcenější interpretaci některých jevů, které se typicky vyskytují v textech ruskojazyčných žáků, nám napomohla i data získaná z rozhovorů s těmito žáky, protože žákovské výpovědi fungují do určité míry jako vysvětlující komentáře k analyzovaným textům.

K naplnění cíle 4) jsme dospěli syntézou teoretického i praktického zkoumání základního problému naší práce, a to didaktického řešení výuky vybraných žánrů

⁵ Hovoříme zde stále o žácích s OMJ; analýzy si proto všímají zejména chyb typických pro určitou skupinu jinojazyčných žáků (vietnamskou, ruskou aj.) – viz např. Suchomelová (2019).

administrativního stylu u žáků s ruským mateřským jazykem v konfrontaci se způsoby výuky u žáků s mateřským jazykem českým. Didaktické závěry, které jsme vyvodili na základě zjištěných poznatků, jsou shrnuty v kapitole 9.

Naše práce posuzuje jen malý zlomek problematiky psaní u žáků s odlišným mateřským jazykem. Ačkoliv výzkum řečové dovednosti psaní u cizinců stál dosud spíše ve stínu rozvíjení ostatních řečových dovedností, domníváme se, že je třeba v zahájené linii pokračovat, protože schopnost napsat text, který dosáhne stanoveného komunikačního cíle, je pro zdárnou integraci cizince do české společnosti nezbytná. Mnohými přístupy se lze jistě inspirovat v zahraničí, ale zároveň je nezbytné propojit teorii s praxí a ověřit funkčnost nabízených přístupů v prostředí české školy u řady žáků, pro něž je čeština jazykem druhým.

Závěrem je nutné zmínit, že část našeho výzkumného šetření (výuka spojená se sběrem materiálu) byla negativně ovlivněna pandemickými opatřeními jara 2020. Nařízená distanční výuka a komplikace, které školám tento stav způsoboval, nám znemožnily realizaci výzkumného šetření v celém původně plánovaném rozsahu. Připravovali jsme opětné působení na vybrané střední škole a s tím spojené shromažďování dalšího materiálu, to se ovšem ukázalo jako nemožné. Přes tyto obtíže však považujeme získaná data a vyvozené závěry naší práce za dostatečně solidní a průkazné a věříme, že výsledky naší práce poslouží k dalšímu rozvoji teoretického bádání v oblasti psaní v češtině jako jazyce druhém a že naleznou uplatnění i v praktické výuce.

I Teoretická část

V úvodu teoretické části své práce musíme vysvětlit některé termíny, které dále v textu používáme. Tam, kde je to možné, užíváme běžnou terminologii, přičemž se mimo jiné opíráme o Nový encyklopedický slovník češtiny (Karlík, Nekula, Pleskalová, 2012–2020), o lingvodidaktické slovníky K. Šebesty (2014, 2017) a o další práce, na které průběžně odkazujeme v textu. Terminologické problémy, na které jsme naráželi, pramenily z toho, že teoreticky vycházíme kromě lingvistiky z didaktiky českého jazyka a také didaktiky cizích jazyků a rovněž samozřejmě čerpáme z českých i zahraničních zdrojů, a tato různost zdrojů a různost vědních oborů s sebou nesla terminologickou nejednotnost. Tam, kde existují zavedené české termíny pro původně termíny cizí, jsme je použili. Tam, kde termíny zavedené nejsou, popř. existují v různých variantách, jsme zvolili překlad významově co možná nejbližší originálu. V tomto ohledu si však neklademe nárok na univerzální platnost takovýchto termínů a pokládáme za pravděpodobné, ba dokonce za nevyhnutelné, že jiní autoři zvolí u některých termínů pro své účely jiný překlad.

Existují však termíny, které procházejí celým textem, a proto považujeme za potřebné jejich užívání vysvětlit hned v úvodu. Prvním z těchto termínů je *psaní*. Tento termín se běžně užívá v didaktice cizích jazyků ve smyslu jedné ze čtyř základních řečových dovedností. Nicméně v kontextu slohové výchovy v rámci výuky mateřštiny na III. stupni české školy zní slovo *psaní* možná nepatřičně, protože evokuje prvostupňový předmět „psaní“ ve smyslu psaní elementárního (viz kap. 2) a až donedávna se v didaktice mateřštiny tento termín nepoužíval⁶. V zahraniční literatuře je však psaní v druhém jazyce (second language writing) již od konce 20. století etablovaným oborem vědeckého studia, v rámci něhož vzniklo mnoho zásadních prací, ze kterých nutně vycházíme. Termín *psaní* tedy v naší práci používáme jako ekvivalent anglického termínu *writing* a myslíme jím tvorbu písemného projevu.

Dalším termínem je *žánr*. V české tradici se jedná o pojmenování vágní, které bývá definováno různě, běžně, byť nejednoznačně, se používá v literárněvědných textech⁷. V naší práci jej však užíváme v souladu s tradicí tzv. žánrového přístupu (kap.

⁶ To se však již mění, neboť v nejnovější didaktice S. Štěpánika et al. (2020) se už termín *psaní* vyskytuje. Viz také dále kap. 2.

⁷ Žánry z hlediska literární vědy jsou ve slovníku definovány takto: „žánry literární – souhrnné označení pro takové skupiny (soubory) literárních děl, které se vyznačují určitými společnými literárními znaky, a

1.3.2), kde se termín *žánr* (orig. *genre*) velmi blíží českému termínu *slohový útvar*⁸. V našich práci tedy mezi oběma termíny nečiníme rozdíl.

Poslední termín, který zde chceme objasnit, je termín *žák*. Potýkali jsme se totiž s překladem anglického termínu *learner*, pro který nemá čeština paralelní termín a musí užít buď termín *žák*, nebo *student*, anglický termín je ovšem obecnější a vztahuje se na kohokoliv, kdo se něco systematicky učí. Nakonec jsme pro svou práci zvolili konzistentní užívání termínu *žák*, neboť náš text vztahujeme k žákům střední školy.⁹

1 Vývoj teorie a didaktických přístupů k psaní v L2¹⁰

V západní didaktické literatuře zabývající se oblastí výuky L2 najdeme propracované teoretické koncepce výuky psaní. Většina z nich měla ve své rigidní podobě pouze časově omezenou platnost a nové koncepce vznikaly jako odmítavé reakce na koncepci předchozí. Nelze se však na ně dívat jako na přístupy historicky překonané¹¹, ale spíše jako na paletu možností, z níž je třeba uvážlivě vybrat koncepci či kombinaci přístupů a metod nejvhodnějších pro danou situaci. Směry či přístupy (orig. *approaches*) se od sebe liší tím, jakým způsobem zohledňují základní prvky procesu psaní, tj. autora, čtenáře, text a kontext (Carson, 2000, s. 191), popř. tím, na který z aspektů psaní se zaměřují. Podle K. Hylanda těmito základními aspekty jsou a) jazykové struktury, b) textové funkce, c) náměty a témata, d) tvůrčí vyjádření, e) proces tvorby, f) obsah, g) žánr a kontext psaní (Hyland, 2004, s. 2). Některé z přístupů vycházejí z výuky mateřského jazyka (L1), jiné se uplatňují výhradně na poli výuky L2. Sám termín *přístup* (orig. *approach*) je dichotomický a označuje jak proud teoretického bádání, tak didaktické směry uplatňované ve výuce.

to zejména kompozičními, tematickými nebo formovými (popř. jejich různou kombinací).“ (Vlašín, 1977, s. 420). Podrobnější poučení o proměnách obsahu termínu tamtéž.

⁸ Slohové útvary definujeme jako „ustálené uzavřené formy vzniklé zobecněním vlastností velkého množství projevů stejného charakteru ovlivňovaného řadou činitelů, především cílem projevu, záměrem autora, tematickými a komunikačně situačními činiteli [...] i formou projevu [...]“ (Čechová, 1998, s. 38)

⁹ Srovnej též heslo *žák* v Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Marek, 2003) a v Anglicko-českém pedagogickém slovníku (Mareš, Gavora, 1999).

¹⁰ druhý jazyk

¹¹ Např. T. Silva shrnuje historii přístupů k výuce psaní v L2 takto: „The history of ESL composition can be viewed as a succession of approaches or orientations to L2 writing, a cycle in which particular approaches achieve dominance and then fade, but never really disappear.“ (Silva, 1994, s. 11)

V 50. a 60. letech 20. století bylo psaní (tj. zejména psaní v druhém/cizím jazyce) vnímáno, v souladu s převažující audiolingvální metodou výuky cizích jazyků¹², jako sekundární dovednost, tedy jako doplněk orální produkce. Tento náhled na psaní se po čase ukázal jako neudržitelný, protože se rozcházel s požadavky praxe. Velká část studentů L2 se pohybuje v akademickém prostředí a seminární, bakalářské, diplomové a jiné práce musí odevzdávat v L2. V reakci na tyto potřeby vznikla v anglosaském prostředí speciální oblast v rámci výuky L2, a to výuka jazyka (angličtiny) pro akademické potřeby¹³, v níž výuka psaní hraje důležitou roli. Psaní ovšem zároveň získalo své právoplatné postavení, rovnocenné s ostatními řečovými dovednostmi, i mimo akademické prostředí jak ve výuce mateřského jazyka, tak i ve výuce L2.

Teoretici se masivněji začali psaním v L2 jakožto oblastí *sui generis* zabývat v 60. letech minulého století. Teorie se vyvíjely v korelaci jednak s obecnými jazykovědnými teoriemi, jednak s psychologickými teoriemi osvojování jazyka. Celkově lze konstatovat, že teoretická pozornost se od výsledku psaní (tzv. *product writing / controlled composition*), tj. od analýzy formy přes rozbor funkčnosti textu a jeho schopnosti dosáhnout žádaného cíle (*current-traditional rhetoric / functional approach*) přesouvala směrem k pisateli a procesu psaní a k němu se vážícími kognitivními procesy (*process writing*) a posléze ke čtenáři, kdy je psaní (jako proces i výsledek) nahlíženo jako sociální akt, tj. akt se sociálním kontextem i dopadem (*genre-based writing, post-process writing*). Tyto široké teoretické proudy, jakkoli různorodé a nejednotné, měly závažné důsledky jak v teoretickém výzkumu, tak v didaktice a výuce L2.

V následujících podkapitolách se zaměříme na nejvýznamnější přístupy k psaní, přičemž se budeme pohybovat ve výše naznačeném základním rámci text – pisatel – kontext. Přestože se popisované přístupy vyvíjely z historického hlediska postupně, je třeba se na ně dívat jako na navzájem se křížící a doplňující tendence. V praxi se málokdy uplatňuje jeden „čistý“ teoretický přístup, učitelé nejčastěji prvky různých přístupů kombinují (Hyland, 2004, s. 2–3).

¹² Metoda výuky cizího jazyka založená především na ústních drilovacích cvičeních; teoreticky vychází z behaviorismu a jazykovědného strukturalismu.

¹³ EAP – English for Academic Purposes; jde o jednu z forem ESP – English for Specific Purposes, angličtiny pro speciální potřeby.

1.1 Zaměření na text

Zaměřením na text se rozumí koncentrace na výsledek procesu psaní, přičemž proces sám stojí stranou pozornosti. V odborné literatuře najdeme toto zaměření pod souhrnným termínem *product writing / product approach*.

1.1.1 Řízené psaní

Tento přístup (orig. *controlled writing*) se orientuje na text především z pohledu gramatiky a slovní zásoby, proto jej lze rovněž definovat jako přístup orientující se na jazykové struktury (viz výše rozdělení K. Hylanda). Řízené psaní stojí na původně strukturalistickém, poněkud mechanistickém postulátu, že text je autonomní jednotka a musí obstát sám za sebe, bez jakéhokoliv kontextu, a stejným způsobem, tj. bez kontextu, jej lze také analyzovat.¹⁴ Texty mají strukturu, již lze analyzovat, a kdokoliv, kdo hovoří stejným jazykem, je schopen význam vložený do textu dekodovat. Druhým teoretickým základem tohoto přístupu je behavioristické přesvědčení, že učení se znamená utváření návyků. Z tohoto pohledu je význam psaní sekundární, protože je spíše považováno za pomocný prostředek k posílení mluvního návyku. Výuka vedená v tomto duchu pracuje s různými modelovými vzory, které se žák učí napodobovat; naučené se následně fixuje především pomocí substitučních, transformačních, doplňovacích apod. cvičení (Silva, 1994, s. 12)¹⁵. Žák s probíranými jazykovými jednotkami pracuje v řízeném prostředí, tj. např. modelové texty a následná cvičení jsou pečlivě sestaveny pouze z již známé slovní zásoby a probraných gramatických konstrukcí. Výuka je typicky čtyřfázová, sestávající ze seznámení se novým jevem, z řízeného psaní (orig. *controlled writing*), jež zahrnuje manipulaci s modelovými vzory, z vedeného psaní (orig. *guided writing*), kdy žáci napodobují modelové texty, a volného psaní, kdy žáci používají naučené modely v tvorbě svých textů (Hyland, 2004, s. 4). Psaní je pak nahlíženo pouze optikou výsledku, tedy finálního textu, který prokazuje autorovu znalost lexika a zvládnutí příslušné gramatiky. Měřítkem hodnocení je jazyková správnost ve smyslu formální správnosti a absence mluvnických chyb. Psaní je v tomto pohledu vnímáno jako jakási nadstavba výuky

¹⁴ Jako příklad z našeho prostředí můžeme uvést některé strukturalistické analýzy literárních děl, např. Mukařovského rozbor Máchova Máje v Kapitolách z dějin české poetiky.

¹⁵ Zde také uvedeny další zdroje pojednávající o popisovaném přístupu.

gramatiky, a proto se v něm pokrok se dá snadno měřit či ověřit porovnáním rysů jako jsou typy použitých větných struktur či počet slov (Hyland, 2009, s. 9).

1.1.2 Moderně tradiční rétorika

Tento směr (orig. *current-traditional rhetoric*) bývá také nazýván funkční přístup (orig. *functional approach*), protože stojí na myšlence, že určité jazykové formy mají konkrétní komunikační funkce, jejichž prostřednictvím lze dosáhnout cílů psaní. I moderně tradiční rétorika se soustředí především na formální dokonalost textu. Směr se podobá řízenému psaní svým důrazem na formu, činí tak ale na vyšší úrovni.

V polovině 60. let už bylo jasné, že řízené psaní jako přístup k výuce psaní v L2 nedostačuje, protože psaní gramaticky správných vět nedovede žáky ke komponování rozsáhlejších textů. Propast mezi řízeným psaním a volným psaním měla překlenout právě moderně tradiční rétorika, která v oblasti výuky L2 vycházela jednak z téže koncepce¹⁶ využívané při výuce psaní v L1 a jednak z Kaplanovy teorie kontrastivní rétoriky, která zásadně proměnila výuku psaní v L2¹⁷. R. B. Kaplan ve své přelomové studii ukázal, že „each language and each culture has a paragraph order unique to itself, and that part of the learning of a particular language is the mastery of its logical systém [...]“ (Kaplan, 1966, s. 14), jinými slovy, že každý jazyk (a kultura) má vlastní rétorické struktury, které je třeba učit se zároveň se slovní zásobou a gramatikou. Tyto rozdíly podle autora vycházejí z toho, že každý jazyk nabízí svým mluvčím již hotovou interpretaci světa.

Podle J. A. Berlina (1987, s. 23) je epistemologický základ moderně tradiční rétoriky pozitivistický a racionalistický, pisatel podle něj má předkládat své myšlenky co nejobjektivněji a nejtransparentněji. Výuka se podle autora soustředí na kompozici a styl, které mají odpovídat obecným dekontextualizovaným diskurzním módům, a rovněž na (leckdy absurdní) opravu chyb.

Ve výukové praxi tento přístup znamená, že žáci studují a procvičují stavbu a rozvíjení odstavců (např. pomocí exemplifikace, srovnání, klasifikace atd.) i celých textů,

¹⁶ Vznik tohoto přístupu je spojováni s harvardskou univerzitou – viz např. D. Gold, J. W. Hammond (2020, s. 275).

¹⁷ viz např. S. Jiangli (2019).

v zásadě jde ale opět o naplňování předepsaných vzorců. Přístup se využívá často u studentů, kteří hodlají v druhém jazyce studovat.

1.2 Zaměření na pisatele

Zaměření na pisatele lze v širším významu ztotožnit se zaměřením na proces psaní, tedy s tzv. procesním přístupem (orig. *process approach*) (Johns, 1994, s. 25; Hyland, 2009, s. 7). Bylo by však velmi zjednodušující vidět procesní přístup jako jednolitý směr. Jedná se spíše o určitý pedagogický náhled, který se rozpadá do mnoha proudů, které kladou důraz na rozdílné aspekty procesu psaní, např. na sebeobjevování pisatele, na řešení problémů prostřednictvím psaní apod. V užším významu se termín *procesní přístup* užívá ve spojení s jedním z mnoha těchto proudů, a to s kognitivistickým proudem.

1.2.1 Expresivismus

Jedná se o velmi liberální směr, který podporuje kreativitu a sebevyjádření studentů. Psaní je zároveň procesem sebeuvědomování a sebeobjevování, učitel proto nenabízí žádné modely ani možnosti řešení, snaží se pouze poskytnout žákům přátelský prostor k tvorbě. Důraz se klade na význam sdělení a role učitele je tedy hlavně reagovat na nápady studentů, nikoliv na formální nedostatky jejich textů. Celkově se tento směr těšil popularitě zejména ve Spojených státech ve výuce psaní v mateřštině, nicméně ve výuce psaní v L2 se z různých důvodů¹⁸ příliš neuplatnil.

1.2.2 Kognitivismus / procesní přístup

Pojetí psaní jako procesu (orig. *process writing*), čerpající z poznatků kognitivní psychologie, dominuje výuce psaní od 80. let a tvoří významnou linii dodnes¹⁹ (viz např. Hyland 2004, s. 14).²⁰ Centrální ideou různých podob kognitivistického přístupu je, že

¹⁸ Expresivismus mimo jiné zanedbává kulturní odlišnosti prostředí, ze kterého žáci vyšli, svým zaměřením na sebe sama, na originalitu, což v některých kulturách nejsou vysoce ceněné hodnoty. Stejně tak směr ignoruje kontext psaní a účel, k němuž jsou texty tvořeny (což odporuje běžné životní zkušenosti). Vzhledem k velmi individualistickému zaměření směru také není jasné, jaké jsou vlastně parametry „dobrého“ psaní.

¹⁹ Jako příklad můžeme uvést běžně užívanou metodologickou příručku pro učitele anglického jazyka (jako jazyka cizího) od J. Harmera (2004), kde je hned první kapitola nazvána „Writing as a process“.

²⁰ V našem prostředí je situace odlišná. Publikace Učíme slovenčinu komunikačně a zážitkově (Palenčárová, Kesselová, Kupcová, 2003, str. 193–197) konstatuje, že ve slovenských školách učitelé

proces psaní nemá lineární podobu sestávající z fází, které na sebe chronologicky navazují tak, že po ukončení jedné fáze začne probíhat fáze následující.²¹ Místo toho kognitivisté vidí psaní jako množinu kognitivních procesů, přičemž kterýkoliv z nich může probíhat v jakékoliv fázi psaní. Psaní zde má tedy nelineární charakter, je to rekurzivní akt, kdy se pisatel různě vrací k předchozím krokům, přeskakuje v textu, znovu pracuje s již napsaným textem a upravuje jej. Fáze plánování, psaní nanečisto, revize a úpravy nemají přesně určené pořadí a mohou probíhat simultánně.

Proces psaní je v pohledu kognitivistů hledáním řešení (rétorického) problému, přičemž oním problémem je samotné zadání písemné práce. Velký důraz se klade na pečlivé plánování, na zasazení problému do kontextu; problém se nejprve podrobně prozkoumá a pak teprve řeší samotným psaním.

Podle jedné z prvních teoretických studií (Flower, Hayes, 1981) zakládajících tento směr se proces psaní skládá ze tří hlavních prvků: a) prostředí (orig. *environment*) zadání (např. zadané písemné úlohy), kam patří vše mimo pisatele samotného, tj. vše od samotného rétorického problému (zadané úlohy) až po sám vznikající text; b) dále pisatelova dlouhodobá paměť, která je představována jeho vlastní pamětí, ale může zahrnovat i knihy a další externí zdroje informací, kde si pisatel uchovává informace o tématu, o recipientovi textu nebo o rozličných plánech pro psaní textu; a nakonec c) samotný proces psaní, sestávající z plánování, z „překlada“ myšlenek do slov a z revidování a úprav (Flower, Hayes, 1981, s. 369)²².

Role učitele je pomáhat žákům rozvíjet jejich schopnosti plánovat, definovat rétorický problém, navrhnout a posoudit řešení a zároveň je vést k metakognitivnímu uvědomění těchto kognitivních procesů tak, aby je efektivně využili v procesu tvorby textu. Do žákovských textů ale učitel zasahuje spíše méně než více, a to prostřednictvím zpětné vazby.

V praxi ovšem procesně (kognitivisticky) zaměřená výuka vypadá trochu jinak než v teoretické rovině, např. učitel má silnější úlohu, než je tomu v teorii, kde spíše

běžně vnímají psaní jako výsledek, nikoliv proces. Domníváme se, že i praxe českých školách byla (minimálně na počátku tisíciletí) obdobná.

²¹ Takový je např. běžný model: aktivity před psaním, během samotného psaní a aktivity následujících po psaní.

²² Viz příloha 2 (kognitivní model psaní).

působí jen jako facilitátor. Ukázkou toho, jak se procesní přístup uplatňuje v praxi, viz např. u D. Atkinsona (2003, s. 10).

1.3 Zaměření na čtenáře

Pro směry, které lze souhrnně označit jako zaměřené na čtenáře, je nejdůležitější konstantou psaní sociální kontext. Vychází se z toho, že pisatel vybírá takové jazykové prostředky, které čtenáři co nejlépe umožní pochopit smysl sdělení, a zároveň se textem prostřednictvím interpersonálních funkcí²³ jazyka buduje vztah mezi pisatelem a čtenářem.

1.3.1 Sociálně interaktivní přístup

Tento přístup se soustředí na vztah pisatele a čtenáře a považuje je za rovnocenné partnery ve smyslu totožného podílu na konstruování významu textu. M. Nystrand to vysvětluje tak, že pisatel tvoří text s ohledem na předpokládané znalosti a očekávání čtenáře a čtenář při čtení do textu promítá svou představu o spisovatelově záměru: [...] we conceptualize text meaning not in terms of the writer alone but in terms of interaction between writer and reader purpose, not in terms of the text's semantic content but rather in terms of its semantic potential.“ (Nystrand, 1989, s. 75) Sémantický potenciál znamená, že text nabízí různé interpretace; nicméně skutečný smysl textu je vymezen pouze kombinací pisatelova záměru, čtenářovy kognice a objektivními rysy samotného textu. (Hyland, 2009, s. 31) Rekurzivní charakter procesu psaní je zde dán tím, že autor se vrací k již napsanému textu a čte jej čtenářovými očima, jako by s ním vedl dialog či s ním „vyjednával“ význam textu, a text pak dále upravuje do té podoby, z níž čtenář význam sdělení pochopí co nejjednoznačněji.

1.3.2 Žánrový / sociálně konstruktivistický přístup

Tento proud je v současnosti v didaktice druhého jazyka jedním z páteřních a pro naše téma je nejrelevantnější a nejinspirativnější, zároveň je však v českém prostředí prakticky neznámý, proto se mu věnujeme podrobněji. Daný přístup umožňuje učitelům vést žáky cíleně, systematicky a smysluplně, protože výuka se soustředí praktické

²³ Termín M. A. Hallidaye; další jazykové metafunkce jsou ideacionální a textová – podrobněji např. heslo *funkční gramatika* v Novém encyklopedickém slovníku češtiny (Karlík, Nekula, Pleskalová, 2012-2020).

žákovské potřeby, je totiž založena na textech, které budou žáci potřebovat ve svém profesním či studijním životě. Didaktický přístup založený na žánru tedy pomáhá cizojazyčným žákům zapojit se efektivně do reálného života mimo prostředí školy. (Hyland, 2007, s. 148–149) V anglofonním prostředí našel tento přístup silné zastoupení v oblastech EAP²⁴ a ESP²⁵.

Sociálně konstruktivistický přístup nehledí na autora a čtenáře jako na jednotlivce (srov. kap. 1.3.1), ale vidí je oba jako členy diskurzní komunity, která má vlastní, specifické normy a konvence jazykové komunikace, přičemž i rysy jednotlivých žánrů jsou dané konkrétní komunitou. Autor nepíše pro jakéhokoliv „obecného“ čtenáře, ale pro člena své diskurzní komunity. Text sám je považován za sociální akt, který může fungovat jenom v rámci specifického kontextu a pro specifické čtenáře, kterým je určen, zároveň však z dané komunity (kontextu) vyrůstá, čerpá z jejího myšlenkového podhoubí, z jí konstruovaného vidění reality a z jí uznávaných jazykových a formálních norem.

Pojem žánr²⁶ přitahuje odbornou pozornost od 90. let 20. století (Hyland 2007, s. 148; Tardy, 2006, s. 79). Žánr je definován jako „společensky normovaný způsob užití jazyka sloužící k dosažení určitého účelu“²⁷ (Hyland 2004, s. 18) či jako „etapovitě strukturovaný sociální proces zaměřený na cíl“ (např. Martin 2000, s. 13). J. Swales se definicí žánru z různých hledisek zaobírá velmi podrobně (Swales, 1990, s. 33–67) a nakonec dochází k pracovní verzi, že „žánr je třída komunikativních událostí, jejichž účastníci sdílejí určitý soubor komunikačních cílů“²⁸ (Swales, 1990, s. 58). Jak je patrné z definic, důraz je kladen na účel a na jazykově-společenské normy. Při psaní určitého žánru je tedy potřeba znát konvence jak jazykové (mluvnice, výběr slovní zásoby,

²⁴ EAP (English for Academic purposes – angličtina pro akademické účely) je didaktická oblast pevně spjatá s anglofonním akademickým prostředím, kde jsou konkrétní akademické žánry (např. esej) mnohem pevněji strukturovány než v české tradici. EAP se soustředí na práci se zdroji, na výběr a organizace relevantních dat z těchto zdrojových materiálů a jejich následnou prezentaci v podobě očekávané v daném sociokulturním kontextu, tedy v akademickém prostředí.

²⁵ English for Specific Purposes

²⁶ Termín *žánr* definují autoři různě, v širší lingvistické perspektivě je žánr definován jako slohový postup, jež je podmíněn kulturně, sociálně a historicky, v teorii výuky L2 je nejčastěji vnímán úžeji jako slohový útvar, přičemž je nutné zohlednit diskurz komunity, v jejímž kontextu psaní probíhá; např. humanitně orientovaný článek se (jazykově) liší článku přírodovědného.

²⁷ Orig. „These abstract, socially recognized ways of using language for particular purposes are called *genres*.“

²⁸ Orig. „A genre comprises a class of communicative events, the members of which share some set of communicative purposes.“

interpunkce atd.), tak i společenské (Weigle, 2005, s. 133), aby bylo efektivně dosaženo žádoucího cíle. Členové určité komunity totiž mají na základě své předchozí čtenářské zkušenosti vytvořeny určité vzorce, *schémata*^{29,30} (Swales, 1990, s. 83–92, viz příloha 1), jejichž prizmatem anticipují a čtou texty další.

Jedním z klíčových pojmů žánrové analýzy v rámci této školy jsou tzv. *kroky* (orig. *moves*), jež lze obecně definovat jako určité jednotky diskurzu (textu), které plní konkrétní komunikační funkci, tj. mají vždy jeden konkrétní cíl. Kroky (*moves*) jsou tedy základními obsahově-kompozičními prvky žánru. Každý krok pak přispívá k celkovým komunikačním cílům žánru. (Biber, Connor, Upton, 2007, s. 23) V rámci konkrétního žánru lze vyčlenit kroky obligatorní, konstituující daný žánr, a kroky volitelné, jejichž užití či neužití záleží na rozhodnutí pisatele. Kroky se dále detailně obsahově i formálně analyzují (včetně např. slohového postupu, užití slovní zásoby, slovesných časů apod.).

Teoreticky vyrůstá žánrový přístup k psaní z několika zdrojů. Podle Bachtina má jazyk dialogický charakter; psaní je tedy interakcí mezi autorem a čtenářem, je to místo, kde se setkávají a kde dochází k přenosu sdělení a k porozumění. Jedná o proces dynamický (smysl textu tedy není fixní, jednou daný), do nějž vstupují i další texty, každý text je tedy už od počátku zapleten v síti intertextuálních vztahů: „Every utterance must be regarded primarily as a response to preceding utterances of the given sphere (we understand the word ‘response’ here in the broadest sense). Each utterance refutes, affirms, supplements, and relies on the others, presupposes them to be known, and somehow takes them into account.“ (Bakhtin, 1986, s. 91). Žánry jsou charakterizované silnou intertextuální provázaností, jež vyplývá z faktu, že jsou opakovanou (a následně typizovanou) reakcí na určitou sociální situaci. (viz Hyland 2009, s. 32) Žánrový přístup k psaní dále navazuje na Vygotského (např. 1979) sociokulturní teorie učení. Podle Vygotského se dítě/žák nejlépe rozvíjí, pokud pracuje na úkolech z tzv. zóny nejbližšího vývoje, tj. na úkolech, které stojí mezi tím, co už zvládne, a tím, s čím potřebuje ještě pomoci. Na vyšší úroveň se pak žák dostává s pomocí dospělého/učitele či spoluprací s vyspělejšími vrstevníky.³¹ Žánrový přístup k psaní zásadně ovlivnila systémová funkční lingvistika. M. A. K. Halliday, zakladatel tohoto směru, vidí jazyk jako systém³², z nějž

²⁹ Jde o obecně psychologické zkušenostní vzorce.

³⁰ Jiní autoři používají termíny jako *scripts*, *scenarios*, *frames* atd.

³¹ Tato pomoc se běžně označuje jako *scaffolding* – lešení.

³² Navazuje na Pražskou školu.

si při komunikaci volíme prostředky, kterými vyjadřujeme význam. Jeho pohled na jazyk je přitom sociální, jazyk je podle něj jak produktem, tak i tvůrcem společnosti (Halliday 2002, s. 6.).

Žánrový přístup k psaní stojí do jisté míry v protikladu k procesnímu, tj. poměrně individualistickému přístupu, který zdůrazňuje autonomii pisatele. Žánrový přístup naopak staví do popředí kolektivum, a to jednak ve smyslu skupiny textů (žánr), do níž se nový text má zařadit, jednak jako kolektivního adresáta, jemuž je text určen. Ve výuce je pozornost věnována textu (což je shodné s přístupy popsány v kap. 1.1), nejde zde ovšem primárně o jazykovou správnost, ale o výběr vhodných jazykových prostředků s ohledem na komunikační úspěšnost v rámci stanoveného diskurzu a (zejména) sociálního kontextu. Toto zaměření je v souladu s komunikačním přístupem preferovaným dnes v didaktice jazyků.

Typickým rysem žánrového přístupu ve výuce je vysoká míra algoritmičnosti a poměrně silné vedení ze strany učitele. Vyučovaný žánr je nejprve analyzován na příkladu konkrétních textů z hlediska cílů, obsahu, formy, zamýšleného adresáta a užitých jazykových prostředků a poté rozfázován do jednotlivých kroků (*moves*)³³, které se poté jazykově ztvárňují. Žáci jsou chráněni před bezradností z bezbřehosti jazykových možností pomocí předem pečlivě vybraných jazykových prostředků, a to až na úrovni konkrétní slovní zásoby a typických frází. Protože žánrový přístup k psaní vychází z reálných potřeb žáka a reálného sociálně-kulturního kontextu, neměly by zadávané úkoly být samoúčelné, v ideálním případě by měly směřovat mimo školní prostředí³⁴ a uplatnit se v reálném (typicky pracovním, studijním či vědeckém) životě³⁵. Sociální aspekt vstupuje do procesu psaní nejen v podobě zamýšleného čtenáře, ale i v podobě kolektivní (skupinové) spolupráce v určitých fázích psaní a spolupráce s učitelem (např. v podobě učitelovy zpětné vazby³⁶). Oboje poskytuje žákovi oporu při jeho vlastním psaní.

³³ Podrobněji k analýze kroků (*moves*) viz např. Biber, Connor, Upton, 2007, s. 23–41.

³⁴ Teoretické práce proto věnují pozornost i skutečnému pracovnímu prostředí, jak příklad viz studii S. Parkse a M. Maguirea (1999, s. 143–175) zabývající se písemnými projevy frankofonních zdravotních sester v prostředí anglofonních nemocnic nebo studii L. Ede a A. Lunsford (1986) zkoumající společné psaní ve firmách.

³⁵ Podobné nároky na smysluplnost a reálnost zadávaných úkolů nalezneme i u *task-based language teaching*, jednoho z proudů komunikativního přístupu ve výuce druhého/cizího jazyka.

³⁶ Viz např. M. Mirzaii, R. B. Aliabadi (2013).

1.3.2.1 Malé žánrové korpusy

Jednou z metod, která se využívá pro výzkum v oblasti žánrů s aplikačním přesahem do didaktiky psaní v L2, je zkoumání žánrů v rámci malých korpusů. U malých korpusů si sice musíme být vědomi jejich omezenosti co do univerzální platnosti, na druhou stranu v určitých lingvistických oblastech je jejich použití opodstatněné a užitečné. Malé korpusy jsou vhodné, jestliže se bádání týká úzce vymezené oblasti (jímž může být např. konkrétní žánr) či v oblasti historického jazyka³⁷ nebo využívání jazyka „neprůměrnými“ uživateli³⁸ či jinak nestandardně, protože v takovém případě jsou běžné korpusy nedostačující. Metody práce s malými korpusy jsou také dobře využitelné při výuce cizojazyčných mluvčích, protože učitelé si mohou vytvořit korpusy přesně podle potřeb svých žáků (viz např. R. Beaugrande, 2001). Výhodou malých korpusů je rovněž jejich omezený rozsah, který umožňuje výzkumníkovi (či učiteli) obsáhnout všechny texty a kompetentně rozhodnout o jejich relevanci pro dané téma; to je velkých, pouze počítačově zpracovávaných korpusů nemožné.

Velmi podrobný a návodný příklad využití malých korpusů v žánrově orientovaném didaktické přístupu podávají A. Henry a R. L. Roseberry (2001), kteří pro analýzu dvou konkrétních žánrů³⁹ vycházející z potřeb jejich studentů prozkoumali korpus 20, resp. 40 textů. Po shromáždění textů a jejich prostudování autoři identifikovali kroky (*moves* – viz kap. 1.3.2), které dále analyzovali z hlediska obsahu, struktury, účelu a užitých jazykových prostředků. Výsledky svého bádání poté přetavili do didakticky využitelných materiálů

1.3.3 Postprocesní přístup

Od 90. let minulého století se v odborné literatuře objevuje termín *postprocesní přístup* (orig. *post-process approach*). Lze shrnout, že jeho hlavním rysem je odmítání procesního přístupu jako nedostatečného, protože psaní je podle postprocesních teoretiků nutné zvažovat mnohem širěji než se pouze koncentrovat na proces psaní jako na individuální a zcela asociální akt. Přesněji definovat postprocesní přístup je ovšem náročné, protože jde o velmi široký, nejednotný a poněkud vágní myšlenkový proud.

³⁷ Jako příklad takového využití malého korpusu viz např. D. Ross (2018).

³⁸ např. dětmi, osobami s mentálním handicapem apod.

³⁹ Jednalo se o žánr *představení hostujícího řečníka* a žánr *žádost o místo*.

Možná nejvýstižnější definici podává D. Atkinson, když říká, že postprocesní psaní zahrnuje vše, co historicky následuje období procesního přístupu k psaní v L2, kdy se výuka i příslušný teoretický výzkum zaměřily na psaní jako na kognitivní proces, v němž učení se psaní probíhá prostřednictvím samotné aktivity psaní, přičemž učitel stojí v pozadí. (Atkinson, 2003, s. 10) Do této široké definice tedy spadá i žánrový přístup popsáný v kapitole 1.3.2. Naproti tomu K. Matsuda (2003) ve své přehledové studii nesouhlasí s tím, že by existovalo jakési jasně určené období procesního přístupu, a dokonce tvrdí, že postprocesní přístup neznamena odmítnutí přístupu procesního, ale odmítnutí jeho dominance a obohacení dalšími aspekty psaní. Postprocesní přístup tak znamená otevření se rozmanitosti. Kalan ve své metaanalytické studii zmiňuje množství existujících definic postprocesního přístupu a sám se pokouší shrnout klíčové body postprocesního přístupu. Ty jsou podle něj následující: 1) výuku psaní nelze zjednodušit na jeden konkrétní správný postup, 2) hranice žánrů je možné zpochybnit a rozšířit, 3) psaní má dát (i dosud marginalizovaným) žákům hlas, 4) psaní nelze vyučovat jen jako individualistickou aktivitu ve třídě, protože má široký sociokulturní kontext, 5) učitel má především pomáhat žákům vyjádřit se, nikoliv je učit pouze slovní zásobu, gramatiku či formální strukturu textu, 6) psané texty by se měly posuzovat jako produkty složité sítě kulturních a sociálních vztahů a diskurzních konvencí, 7) výuka psaní je vlastně výuka rétorické citlivosti a hermeneutického odhadu, a to skrze rozmanité literární aktivity (Kalan, 2014, s. 7–14).

2 Vývoj výuky psaní v české tradici

Na úvod je třeba poznamenat, že za „sloh“ tradiční didaktické publikace považovaly téměř výhradně písemné projevy, mluvené projevy byly opomíjeny nebo stály na okraji zájmu.⁴⁰ Vývoj didaktiky slohové výuky od konce 18. století do konce 20. století všestranně zpracovává M. Čechová (Čechová, 1985; 1998) i další autoři (Hauser, 1967; Hubáček, 1981, 1983; Jelínek, 1972; Svoboda, 1970 aj.). Autorka sleduje proměny didaktického pohledu na sloh z hlediska různých faktorů, např. z hlediska nároků na žákovské práce a cílů slohové výuky, vlivu stylistického bádání, jungmannovské tradice, vztahu mluveného a psaného projevu, pojetí slohových útvarů, vztahu jednotlivých složek předmětu český jazyk apod. Lze shrnout, že praktická stylistika konce 18. a počátku 19. století byla velkou měrou ovlivněna pracemi J. I. Felbigera⁴¹, autora tereziánské školské reformy z r. 1774, a že počátky teoretické stylistiky nalzáme v Jungmannově Slovesnosti⁴². Dále lze konstatovat, že po celé 19. století měla výuka slohu drilový charakter a omezovala se na procvičování praktických písemností, které bychom z dnešního hlediska označili za útvary administrativního stylu (jednalo se o úřední dopisy, formuláře apod.), podle hotových vzorů. Zásadní význam pro výuku slohu mělo v 2. pol. 19. století dílo V. D. Bíby⁴³, které bylo autorem opakovaně přepracovááno a vydáváno stále znovu a které bylo ve své době inovativní svým spojením mluvnice a slohových cvičení (Jelínek, 1972, s. 116). Na přelomu 19. a 20. století došlo k obratu v souvislosti s myšlenkami pedocentrismu, se zájmem o psychologické aspekty výuky a o individualitu žáka a s pronikajícími pedagogickými idejemi L. N. Tolstého a objevily se názory, že sloh je uměním⁴⁴, a ozývalo se proto volání po „volném slohu“ (oproti předchozímu „vázanému slohu“), který měl dát prostor kreativnímu vyjádření žáků. Propagace „volného slohu“ však vedla část teoretiků ke skepsi vůči vyučování slohu, protože sloh považovali za výraz žákovy individuality a přirozeného nadání, což je vedlo k názoru, že sloh nelze naučit (Svoboda, 1970, s. 148). Zároveň se začal formovat názor, že slohová

⁴⁰ Viz např. K. Svoboda (1977), kde je v rámci slohového vyučování (jež zabírá 95 stran textu) mluvním cvičením věnována kapitola o 7 stranách (225–231), podobně J. Hubáček (1990), kde je z 221 stran textu specifikům mluvenému projevu věnováno 6 stran (str. 206–212).

⁴¹ Kniha *Methodní* (1777) a později její výtah (vzhledem k malé dostupnosti původního díla) s názvem *Jádro Knihy methodní* (1789).

⁴² *Slovesnost aneb Sbíрка příkladů s krátkým pojednáním o slohu* (1820).

⁴³ *Theoreticko-praktické navedení k písemnostem* (1848)

⁴⁴ Tyto názory navazovaly na myšlenky M. Schiessla vyjádřené v díle *Die stilistische Entwicklungstheorie in der Volksschule* (1889).

výuka má širší dosah, že není pouhou „výukou“, ale je výchovou a jako taková se podílí na utváření žákovy osobnosti. Zásadní impuls pro výuku slohu měly ve 30. letech 20. století myšlenky Pražského lingvistického kroužku, a to zejména B. Havránka (1932), které založily funkční stylistiku. Funkční pohled na jazyk a styl se stal ve výuce slohu dominantní po zbytek 20. století a je vlivný dodnes.

Porovnání základních didaktických příruček mateřského jazyka, resp. jejich částí věnujících se slohu, a didaktik slohu po jednotlivých dekadách od 50. let do prvního desetiletí 21. století provedla ve své disertační práci Z. Stárková. Autorka konstatuje, že od poloviny 20. století do konce 80. let se didaktika slohu vyvíjela pouze na základě domácí tradice, nepoznamenána (ze společensko-politických důvodů) zahraničními teoriemi psaní (Stárková, 2017, s. 31–38).

Obecně lze konstatovat, že didaktiky 2. pol. 20. století se zpočátku soustředily na slohový „výcvik“, kdy se výuka soustředila na zvládnutí slohových útvarů (což vycházelo z tehdejších osnov). Přestože didaktici kritizovali předchozí přílišný důraz na čistotu slohových útvarů, který nedopovídá realitě, v níž se málokdy setkáme s žánrově čistým slohovým útvarem, a naopak malou pozornost věnovanou stylizaci a shodli se, že základem vyučování je funkční stylistika, v praxi v obsahovém dělení učiva v didaktických pracích i učebnicích hrály slohové útvary (popř. později slohové postupy) stále určující roli. Podle K. Svobody je práce se slohovými útvary didakticky opodstatněná, neboť vnáší do výuky systém (Svoboda, 1970, s. 157). Kromě strukturace učiva podle slohových útvarů⁴⁵ je dalším určujícím principem didaktických příruček zaměření na linii psaní, tedy tvorbu textu, která je vnímána jako lineární proces⁴⁶ s jasně oddělenými fázemi, které vycházejí z Aristotelovy Rétoriky (viz Hauser, 1967; Hubáček, 1973, 1974, 1990; Minářová, 1994). Konkrétně jde o fázi *invence* (shromáždění podkladů), *kompozici* (utřídění materiálu) a *stylizaci* (výběr vhodných jazykových prostředků); poslední dvě aristotelovské fáze: *zapamatování* a *přednes* nebyly uplatňovány, protože ve výuce slohu se upřednostňoval písemný projev, jak již bylo výše konstatováno. Do 80. let minulého století také platí, že didaktické příručky u slohového vyučování uvažují pouze o užívání spisovného jazyka.⁴⁷

⁴⁵ Např. Hubáček (1973, 1974, 1990); Svoboda (1970, 1977 atd.)

⁴⁶ Nejedná se ale o procesní přístup tak, jak je popsán v kap. 1.2.2, protože ten postupuje rekurzivně.

⁴⁷ Více viz Šebesta (1999, s. 59).

Dalším společným rysem didaktik 2. pol. 20. století je automatický předpoklad dělení výuky českého jazyka a literatury na zvláštní hodiny jazykové, literární a slohové. Přestože teoretici vždy zdůrazňují vazbu slohové výuky na další složky předmětu, k opravdu hlubokému prostupování nedochází, provázanost složek zůstává na úrovni drobných stylizačních cvičení v jazykových hodinách či rozboru slohového postupu v hodinách literárních. Didaktici se však shodují v tom, že slohová výuka se má především přimykát k výuce mluvnické a krátkodobé přiřazení slohu k literatuře (na začátku 50. let) považují za nešťastný přešlap.⁴⁸ Vztah mluvnické a slohové výuky popsal již v 50. letech 20. stol. J. V. Bečka takto: „Výcvik v mluvnici spisovného jazyka je nezbytným základem výcviku slohového. Mají-li se žáci naučit vhodně se vyjadřovat spisovným jazykem, musí spisovný jazyk dobře poznat. Učit žáky slohu bez znalosti mluvnice je stavba na písku.“ (cit. dle Hubáček, 1973, s. 7). K. Svoboda je přesvědčen, že cílem slohu je jazykový výcvik, obsah má sice svou důležitost, ale nesmí převážet nad zřetelem jazykovým (Svoboda, 1970). I J. Hubáček je toho názoru, že ve slohových hodinách je třeba cvičit zejména stylizaci (Hubáček, 1973).

Obrovský přínos znamenaly pro didaktiku českého jazyka a slohu práce M. Čechové a V. Styblíka (Čechová, 1985; Čechová, Styblík, 1989; Čechová 1998; Čechová, Styblík, 1998). V jejich dílech najdeme důsledně implementovaný funkční pohled na jazyk a odmítnutí předchozí výuky založené na slohových útvarech. Základem didaktického třídění mají podle autorů být funkční styly. M. Čechová odmítá i termín *slohový výcvik*, který podle ní pouze odkazuje na mechanickou a drilovou podstatu procvičování slohových útvarů. Zároveň však říká, že ve škole není prostor na pěstování individuálního stylu, proto je cílem výuky to, aby se žák naučil psát v objektivních funkčních stylech; to je podle ní zároveň cíl, kterého je schopen dosáhnout každý zdravý jedinec (Čechová, 1985). Jako základní principy tvorby projevu vyčleňuje ve Vyučování slohu (Čechová, 1985) ve shodě s K. Hausenblasem (1971) selekci, modifikaci a kompozici, které teoreticky – s ohledem na procesuální charakter slohové výuky i hlediska tvorby konkrétního textu – pojímá zvlášť, nicméně je si vědoma faktu, že v praxi tyto kognitivní procesy probíhají souběžně (v tom spatřujeme jistou paralelu s procesním přístupem popsaným v kap. 1.2.2). Ve spojení s komunikačně-pragmatickým obratem

⁴⁸ Hlavním problémem spojení slohové a literární výuka byla nesystematičnost a nahodilost slohového vyučování.

v lingvistice od 70. let 20. stol. zdůrazňují M. Čechová a V. Styblík ve slohové výuce posilování komunikačního zřetele. Tato tendence v jejich dílech dále sílí; v Didaktice češtiny (Čechová, Styblík, 1989) se hovoří o důležitosti komunikační situace (kam patří autor, adresát, předmět projevu, jeho forma a podmínky, do kterých přichází) pro tvorbu textu⁴⁹, což je opět určitá paralelní tendence se směry popsány v kap. 1.3, které si všímají kontextu⁵⁰, do kterého text vstupuje. Jak je patrné již z názvu, komunikativnost a záměrné podněcování tvořivosti žáků jsou pak určujícími principy v díle Komunikační a slohová výchova (Čechová, 1998).

Snad ještě důsledněji a šířeji pojímá komunikační přístup k jazykové výchově K. Šebesta (1999), který – na rozdíl od předchozích zásadnějších didaktických prací – čerpá ve velké míře ze západních didaktických teorií. Autor vychází z definice komunikační kompetence, kterou chápe „jako soubor všech mentálních předpokladů, které člověka činí schopným komunikovat“ (Šebesta, 1999, s. 60). Mezi tyto předpoklady nepatří jen ovládnutí jazyka (resp. kódu, i nejazykového), ale i interakční dovednosti a kulturní znalosti (ibid., s. 60), čímž jsou hranice komunikační výchovy vymezeny mnohem šířeji, než to bylo v tradičním pojetí jazykové a slohové složky předmětu český jazyk. Teprve skrze komunikační činnosti se přistupuje k tradičnímu obsahu učiva (jazykový systém, funkční styly apod.). Vycházejí z již zmíněné komunikační kompetence dělí autor inovativně (v rámci didaktiky mateřského jazyka v českém prostředí) svou didaktickou příručku podle čtyř základních komunikačních dovedností: čtení, psaní, poslech, mluvení.⁵¹ Kromě primární orientace výuky na komunikační činnosti jsou podle Šebesty dalšími podstatnými rysy komunikačně pojaté výuky českého jazyka důraz na jazykový a situační kontext, rozšířený pohled na komunikaci jako na komplexní sémiotický proces⁵² a rozlišování jazykových a komunikačních dovedností s tím, že jazykové dovednosti mají být vždy rozvíjeny v komunikačním rámci.

⁴⁹ Srovnej rovněž J. Kořenský et al. (1999).

⁵⁰ Kontext je ovšem v těchto směrech vnímán mnohem šířeji, a to jak v intertextuálním smyslu, tak ve smyslu sociálně-kulturním, kdy text vstupuje do sítě interkulturních vztahů.

⁵¹ V tomto ohledu se didaktika mateřského jazyka sbližuje s didaktikou cizích jazyků; srovnej totéž dělení běžné v didaktice cizích jazyků (např. Hendrich, 1988, s. 186–254).

⁵² Z toho plyne i pozornost vizuální stránce komunikace (grafy, ilustrace apod.) i neverbální komunikaci.

V oblasti psaní se K. Šebesta zaměřil na tzv. *pokročilé psaní*^{53,54}, které obecně odpovídá písemné části slohové výuky, a zahrnuje tedy jednak zdokonalování žákových dovedností „tvořit formálně korektní jazykové projevy v psaném médiu“⁵⁵ (Šebesta, 1999, s. 97), jednak rozvíjení funkčního, kontextu odpovídajícímu písemného projevu. Proces psaní představuje autor jednak za použití termínů klasické rétoriky (pro psaný projev: *inventio*, *dispositio* a *elecutio* plus předstupeň *intellectio* a závěrečné úpravy *emendatio*), jednak s pomocí kognitivního modelu psaní (podle L. Flower a J. R. Hayse), který tvoří základ procesního přístupu k psaní (kap. 1.2.2).

Nejnovější didaktika od S. Štěpáníka již konstatuje, že komunikační (popř. komunikativně-funkční) pojetí výuky mateřštiny je u nás i v zahraničí „obecně považováno za zcela nezpochybnitelné“ (Štěpáník, 2020, s. 17). Autor však zároveň konstatuje, že co platí v teorii, ani zdaleka neplatí v praxi, a výuka češtiny je dlouhodobě velmi neuspokojivá⁵⁶. Navrhovaná nová didaktická koncepce výuky českého jazyka vyžaduje důsledné propojení jazykové a komunikační výchovy, tedy nikoliv dosavadní směřování od jazyka ke komunikaci, ale naopak od komunikace k jazyku a jazykovému poučení a pak zase zpět ke komunikaci tak, aby skutečně šlo o poznávání jazyka a ne o poznávání lingvistiky (např. ve formě samoučelného lpění na termínech, které nejsou dál nijak smysluplně využity apod.). Mezi důležité principy takto pojaté didaktiky patří situační a kontextové propojování jazykových a kognitivních procesů, konstruktivistický způsob výuky (oproti dosavadnímu převažujícímu transmisivnímu vyučování), při němž se vychází ze žákovských prekonceptů, a rovnováha mezi ontodidaktickým a psychodidaktickým aspektem výuky.

Do takto pojaté didaktiky samozřejmě nepatří dělení výuky na jazyk (jazykové hodiny) a sloh (slohové hodiny). Stejně jako u Šebesty se tu operuje s komunikační dovedností *psaní*, ta se však v podobě *pisatelské gramotnosti* spolu s dalšími

⁵³ Protikladem je *elementární (základní) psaní*, které lze definovat jako dovednost zachytit graficky řeč písmem při respektování (a znalosti) daného grafického kódu a jeho norem.

⁵⁴ Dělení na písmo a pravopis (tj. elementární psaní) a na písemný projev (tj. pokročilé psaní) si je rovněž vědoma didaktika cizích jazyků (viz Hendrich, 1988, s. 236).

⁵⁵ Kromě znalosti písma sem patří znalost pravopisu, grafické úpravy textu o znalost norem některých psaných textů.

⁵⁶ Autor to mimo jiné dokládá velmi zajímavým průřezem kritiky výuky českého jazyka v průběhu 20. století (Štěpáník, 2020, s. 18).

komunikačními dovednostmi⁵⁷ podílí na celkovém rozvíjení žákovské gramotnosti, nestojí tedy vyčleněna zvlášť. Základním systémem, který tvoří páteř nového didaktického přístupu a který vychází důsledně z komunikace, nikoliv z lingvistického pohledu na jazyk, je teorie komunikačních sfér, jak ji popsali J. Hoffmanová et al. (2016). Většina příručky pak nabízí – naproti spíše teoretičtěji zaměřeným starším didaktikám – konkrétní nápady (včetně detailního popisu provedení), jak jednotlivé komunikační oblasti ve výuce zpracovat v různých ročnících 1. a 2. stupně základní školy.

2.1 Vývoj výuky psaní v mateřštině na české střední škole

Jazykové a slohově-komunikační složce předmětu český jazyk se na střední škole tradičně věnuje méně pozornosti, a to jak ze strany učitelů, tak ze strany oborových didaktiků⁵⁸, jak dokládá o poznání menší množství odborných didaktických prací, výpovědi samotných učitelů v našem výzkumném šetření⁵⁹ i naše vlastní zkušenosti s výukou na střední škole. Domníváme se, že do jisté míry stále platí to, co M. Šmejkalová konstatuje o jazykovém vyučování na střední škole ve 2. polovině 20. století (resp. do r. 1989): „Vypouštění jazykové výuky mělo pravděpodobně příčiny i v pocitu učitelů, že jazykové učivo na střední škole reduplikuje učivo základní školy, zatímco učivo literární je nové, a je tedy třeba se mu obligatorně věnovat.“ (Šmejkalová, 2010, s. 433). Učitelé se mnohdy implicitně domnívají, že žáci už jazyk (myšleno teoretické ponaučení o jazyce) a sloh z větší části ovládají ze základní školy, to koneckonců stvrzuje i respondentka našeho výzkumného šetření (viz pozn. výše).

Výuku slohu na středních školách lze teoreticky sledovat až od poloviny 19. století, neboť český jazyk se dostal na vyšší školy později. Teprve roku 1848 byl zařazen český jazyk jako předmět do vyučování 10 gymnázií v českých krajích a v r. 1848 bylo založeno první reálné gymnázium, kde byla čeština vyučovacím jazykem. (Jelínek, 1972, s. 97) M. Čechová však konstatuje, že prameny k poznání středoškolské výuky slohu

⁵⁷ Tradiční komunikační dovednosti (čtení, psaní, poslech, mluvení) jsou rozšířeny o další dvě, a to vizuální zobrazování obsahu a „čtení“ nelineárních textů.

⁵⁸ To, že středoškolská didaktika leží na okraji odborného zájmu, konstatuje v rozhovoru pro server Aktuálně.cz i S. Štěpáník. (https://zpravy.aktualne.cz/domaci/cestina-se-uci-stejne-uz-sto-let-je-cas-na-zmenu-rika-autor/r~789a98c0f73c11ea80e60cc47ab5f122/?fbclid=IwAR2DIJH_KetMQ9CwWtLyNx0mRNjKhwBLU4X_pB9e-Yw2-XZM88lp63kowkQ)

⁵⁹ Jak příklad uvádíme citaci z rozhovoru s jednou z respondentek (U1): *U nás na střední škole už teda opravdu tomu slohu nevěnujeme tolik času, protože převažuje teda příprava na literaturu, ústní zkoušku z dvaceti přečtených knih [...]*

v 19. století jsou velmi chudé, chudá byla i tehdejší učebnicová literatura. Ve vyšších ročnících střední školy se navíc psaly jen měsíční kompozice a systematická výuka jazyka a slohu tam neprobíhala (Čechová, 1998, s. 27). Ještě ve 20. letech 20. století si stěžoval O. Kádner, že „...národ Komenského nemá dosud jediné metodiky češtiny pro střední školy [...]“ (cit. dle Čechová, 1998, s. 27).

Jazykové složce (včetně její slohové části) předmětu český jazyk⁶⁰ mezi lety 1918 a 1989 se ve své úctyhodné monografii věnuje M. Šmejkalová (2010). Pohled autorky je především historický, zaměřuje se na různé vnější okolnosti, které dopadaly na školní výuku, na proměny osnov a hodinových dotací předmětu, na užívané učebnice atd. Z hlediska didaktických proměn vyučování se ovšem soustředí především na čistě jazykovou složku a slohovou složku komentuje jen výběrově (ibid., např. s. 105–107, s. 140–143).

Soustředíme-li se na dobu po druhé světové válce, z komplexních didaktik se středoškolské výuce věnují práce Svobodovy (1970, 1977), přestože v názvu (Didaktika českého jazyka a slohu, 1977) není středoškolské zaměření vždy explicitně vyjádřeno a výklad je veden bez návaznosti na ontogenezi žáka a vývoj jeho kognitivních schopností. Autor však postupuje podle obsahu učiva⁶¹ a dalších požadavků, jak je formulovaly tehdejší osnovy pro střední školy. Naproti tomu práce M. Čechové (Čechová, 1998; Čechová, Styblík, 1998) důsledně navazují obsah učiva i jeho didaktické zpracování na žákův jazykový vývoj a jeho kognitivně-emoční zralost. Autorka tedy podává popis jazyka⁶² (tj. písemných jazykových projevů) jednotlivých věkových skupin dětí a dospívajících podložený předchozími výzkumy. Na základě těchto výzkumů soudí, že při slohu je potřeba věnovat dostatečnou pozornost kognitivním procesům žáků, protože ty jsou dále odpovědné za jazykové ztvárnění žákovských textů. U středoškolských žáků nedostatky ve vyjadřování často pramení ze specifického charakteru adolescentního myšlení (běžně zkratkovitého, příliš zobecňujícího apod.) Podle názorů autorky má středoškolská výuka vést k slohové vytříbenosti a směřovat k tomu, aby žák tvořil kultivované jazykové projevy přiměřené funkci projevu a komunikační situaci. Cílem výuky naopak není pěstování individuálního stylu, protože na to není v běžných školních

⁶⁰ Myslíme tím i všechny variace formálního názvu předmětu (jazyk československý, český jazyk a literatura, popř. další).

⁶¹ Tj. podle slohových útvarů.

⁶² Tj. stavbu vět, zastoupení slovních druhů apod.

podmínkách dostatek prostoru, škola by však měla možnost rozvíjení individuálního stylu podpořit nabídkou specializovaných seminářů či jiných zájmových rozvojových aktivit. Slohová výchova by se také měla diferencovat podle konkrétních typů středních škol. Konečně jsou z pasáží soustředěných na výuku na střední škole podnětné ty části, kde se autorka věnuje rozvíjení tvořivosti (Čechová, 1998, s. 84–103; Čechová, Styblík, 1998, s. 222–224).

Obecně se v didaktice slohové/komunikační výchovy na konci 20. století zvýšil zájem o tvořivost. Za inspirativní v oblasti podněcování žákovské tvořivosti na střední škole považujeme kromě prací M. Čechové rovněž publikaci J. Kostečky (1993). Nejde sice o komplexní didaktickou práci, ale cenný je na ní pohled autora, který vychází ze svých zkušeností středoškolského učitele, a příklady konkrétních slohových hodin, které autor v praxi sám vyzkoušel. V této souvislosti zmíníme ještě rozsahem útlou, ale zajímavými náměty nabitou publikaci Z. Kožmína (1995), rovněž po jistou dobu středoškolského učitele. Jeho myšlenky jsou velmi blízké M. Čechové (1998). Oba autoři se shodují v tom, že chceme-li u žáků (zde míněno především žáky střední školy, kteří již mohou směřovat k individuálnímu stylu) podnítit tvořivost v psaní, musíme jim dát jistou volnost, ale ne absolutní, nýbrž omezenou v některých ohledech. To se týká např. vymezení témat (příliš široké téma neposkytuje žádné vodítko, striktně vymezené téma může svazovat fantazii apod.) či určení průběhu textu (ve školách se podoba textu nejčastěji vymezuje slohovým útvarem či postupem, ale je možné text determinovat stanovením vymezující podmínky, např. slov, která se v něm musí objevit, či dané formy, např. dialog). Písemné práce je třeba také volit tak, aby žáci měli možnost vycházet ze svých zkušeností a ze své konkrétní reality.

Závěrem lze shrnout, že ojedinělé novější práce (Gejgušová et al., 2006)⁶³ nesplňují parametry systematické didaktické příručky a na publikaci, která by se komplexně věnovala středoškolské výuce českého jazyka včetně komunikační/slohové výchovy a která by zohledňovala moderní didaktické trendy, stále čekáme.

2.2 Výuka psaní v češtině jako jazyce druhém

Tradici didaktiky (v dnešním slova smyslu) češtiny jako druhého, resp. cizího jazyka můžeme vysledovat od 50. let 20. století. Vývoj přehledně shrnuje E. Hájková

⁶³ Slohové a komunikační výchově je zde ovšem věnována naprosto minimální pozornost.

(2014), která výběrově zmiňuje i několik prací starších⁶⁴, dokonce až z 16. století⁶⁵. Z doby první republiky bychom jistě ještě měli zmínit fakt, že čeština se v Československu vyučovala jako druhý jazyk ve školách s německým vyučovacím jazykem.⁶⁶ Určujícími znaky didaktiky češtiny jako druhého/cizího jazyka velké části druhé poloviny 20. století bylo zaměření na dospělého studenta a důraz na terminologii a odborný jazyk. Obé vyplývalo ze skutečnosti, že do naší země přijížděli studenti z tzv. rozvojových zemí, kteří se učili česky s cílem dále u nás studovat konkrétní (především vysokoškolské) obory. Změny začaly nastávat až s otevřením hranic po r. 1989 a v souvislosti s příchodem většího množství cizinců, kteří přicházeli s dětmi ve věku povinné školní docházky, a bylo tedy nutné tyto děti integrovat do českých tříd a připravit pedagogické odborníky pro práci s žákem s OMJ. Podrobně o implementaci změn reagujících na tento problém do vysokoškolských pedagogických programů referuje opět E. Hájková (2014, s. 20–24).⁶⁷ Od té doby vznikly dílčí lingvodidaktické práce věnující se příslušné oblasti⁶⁸, bohužel však stále chybí ucelená publikace didaktiky českého jazyka jako jazyka nemateřského, na druhou stranu existuje dnes už poměrně široká nabídka učebnic (které ze své podstaty vycházejí z určitých didaktických náhledů) a metodických příruček⁶⁹, které mohou pedagogům poskytnout oporu ve výuce. Zdroje doplňují ještě příležitostné články v odborných časopisech a sbornících (Český jazyk a literatura, Didaktické studie, Nová čeština doma i ve světě, sborníky AUČCJ, Studie z aplikované lingvistiky aj.).

Pokud se zaměříme přímo na psaní jako na jednu z hlavních řečových dovedností, musíme konstatovat, že „[...] psaní bývá v jazykové výuce nejvíce opomíjenou

⁶⁴ Nejednalo se ale o didaktická díla, ale o konverzační příručky a dobové učebnice jazyka pro nerodilé mluvčí.

⁶⁵ Knížka v českém a německém jazyku složená, kterak by Čech německy a Němec česky čísti, psáti i mluvíti učiti se měl; Naučení krátké obojí řeči, česky a německy učiti se čísti i mluvíti, Čechům německy a Němcům česky. Zpráva o vlastnosti některých liter, kterak ty v obojí řeči ouplně vysloveny býti mají. Přitom: Cesta z Prahy do Norimberka a do Vídně. Blíže o těchto dílech viz Hájková (2004).

⁶⁶ Podrobněji Šmejkalová (2006, s. 61-67; 2010, s. 44-48).

⁶⁷ Tématu vzdělávání učitelů češtiny pro cizince je také věnována část Sborníku AUČCJ, roč. 2011 (Hájčková, s. 49-70).

⁶⁸ Např. Hájková (2008), Šindelářová (2008), Škodová (2012), Hájková (2014) aj.

⁶⁹ Příručky se týkají jak výuky jazyka, tak interkulturních a integračních témat. Publikace vycházejí zhusta pod hlavičkou Filosofické fakulty či Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, Ústavu jazykové a odborné přípravy UK, Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické Technické univerzity Liberec, Filosofické fakulty Univerzity Palackého, Pedagogické fakulty Univerzity Jana Evangelisty Purkyně, Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka a společnosti META o.p.s.

dovedností. Bývá upozadována nejen samotnými pedagogy (často z časových důvodů), ale i žáky (preferujícími mluvení a psaní nepřikládajícími takovou důležitost).“ (Šormová, Hudáková et al., 2019, s. 50). Totéž pozorovala J. Šindelářová v praxi jak základních škol: „Výuce slohu u žáků cizinců není podle našich zjištění věnována dostatečná pozornost ani ze strany pedagogů na 1. a 2. stupni základního školství. Mnozí učitelé přiznávají, že žáky cizince ani po jejich delším pobytu v české ZŠ nezatěžují písemnými projevy a nevyžadují od nich písemné slohové práce.“ (Šindelářová, 2015, s. 110), tak i škol středních: „Všichni středoškolští pedagogové se v našem průzkumu shodují na tom, že u žáků cizinců převládá nízká úroveň ovládnutí českého jazyka, zejména jeho psané podoby, a to po celou dobu jejich studia na SŠ. Avšak vzhledem k tomu, že žák je v předmětu český jazyk a literatura (dále jen ČJ) posuzován komplexně z jeho tří složek, tedy z literatury, jazyka i slohu, a to jak z mluveného, tak i psaného projevu, nepromítnou se tyto nedostatečné kompetence v písemnostech do jeho celkové klasifikace na vysvědčení až do takové míry, že by z předmětu propadl.“ (Šindelářová, 2015, s. 109) Dodáváme, že psaní je upozadováno i v mnohých učebnicích pro cizince⁷⁰ a metodické publikace se zase často věnují především otázkám spojeným s výukou gramatiky, přičemž psaní není věnována dostatečná pozornost.

Na poli výzkumu psaní v češtině jako jazyce nemateřském se v prvním dvacetiletí 21. století uskutečnily dva důležité korpusové projekty, jejichž výsledky jsou volně dostupné a slouží jako zdroj pro další badatele, tvůrce učebních a zkušebních materiálů i pro širokou pedagogickou veřejnost. První z korpusů je součástí projektu AKCES/CLAC (Akviziční korpusy češtiny/Czech Language Acquisition Corpora)⁷¹, který od r. 2005 probíhá na Univerzitě Karlově a klade si za cíl vytvořit soubor akvizičních korpusů⁷² českého jazyka. Jedním z těchto korpusů je žákovský korpus⁷³ CzeSL⁷⁴, který je on-line dostupný přes portál Českého národního korpusu. Korpus je k dispozici i ve verzi s metadaty a s automaticky provedenou morfosyntaktickou a chybovou analýzou. Blíže

⁷⁰ Typickým příkladem učebnic upřednostňujících mluvený projev jsou např. oblíbené publikace Lídy Holé *Čeština krok za krokem* a *Čeština expres*.

⁷¹ Oficiální webové stránky projektu jsou dostupné na adrese: <http://akces.ff.cuni.cz/>.

⁷² Akviziční korpusy sledují procesy osvojování jazyka (např. u dětí, během školní docházky atd.).

⁷³ Tzv. *learner corpus*; jedná se o podtyp akvizičního korpusu, který zachycuje užívání jazyka nerodilými mluvčími.

⁷⁴ Na vzniku korpusu se podílela Technická univerzita Liberec ve spolupráci s Univerzitou Karlovou a Asociací učitelů češtiny jako cizího jazyka.

o žákovských korpusech obecně i konkrétně o korpusu výše zmíněném pojednávají K. Šebesta a S. Škodová et al. (2012).

Druhým projektem byl mezinárodní projekt Merlin⁷⁵ realizovaný v letech 2012–2014. Korpus Merlin je korpusem referenčním, nikoliv reprezentativním, což znamená, že analyzovaný soubor textů je v porovnání se standardními reprezentativními korpusem velmi malý (pouhých 64 488 slov), je však ručně anotovaný a opatřený podstatnými metadaty a na rozdíl od běžných korpusů nabízí přístup i k celému textu (a nikoliv jen ke kontextu hledaných jednotek). Jeho funkce je totiž jiná než u reprezentativních korpusů, a to ilustrativní, a účely korpusu jsou didaktické. Korpus má sloužit učitelům a tvůrcům výukových a zkušebních materiálů, aby jim v praxi na konkrétních textech ukázal, co teoreticky definuje Společný evropský referenční rámec pro jazyky (dále SERR). Každý z analyzovaných textů je tak přiřazen k jedné z úrovní dle SERR, texty ale nejsou hodnoceny jen jako celek, hodnotí se i jednotlivé jazykové rysy (gramatická správnost, pravopis, rozsah slovní zásoby, kontrola slovní zásoby, koherence/koheze, sociolingvistická přiměřenost). O vzniku projektu referuje např. B. Štidlová a V. Čurdová (2015), bližší informace lze ale samozřejmě nalézt i na webových stránkách projektu (<https://merlin-platform.eu>).

Výzkumem psaní u žáků či studentů s OMJ se kromě výše zmíněných korpusových projektů dosud zabývaly pouze dílčí práce, především publikace z pera Z. Hajíčkové/Stárkové zkoumající možnosti tvůrčího psaní ve výuce češtině pro cizince (Hajíčková, 2014, 2016; Stárková, 2017, 2018), studie a články soustředující se na akademické psaní (Adamovičová, Hajíčková, 2016; Kratochvílová, 2014, 2016), popř. na další aspekty psaní (např. na elementární psaní a pokročilé psaní: Hasil, 2008; Borecká, 2018; práci s chybou: Barbapostolová, 2015 aj.); s tématem slohové výchovy a slohových prací u žáků střední školy se pak setkáme zcela výjimečně (Šindelářová, 2015), stejně jako se zkušenostmi s výukou administrativního stylu (resp. obchodních dopisů) (Davletshina, 2010).

⁷⁵ Merlin: Multilingvální platforma pro evropské referenční úrovně: Výzkum jazyka studentů v kontextu; projekt byl financován Evropskou komisí, koordinátorem projektu byla drážďanská univerzita Technische Universität, projektu se dále účastnily EURAC (Itálie), Univerzita Karlova (Česká republika), Eberhard-Karls-Universität Tübingen (Německo), telc GmbH (Německo), Berufsförderungsinstitut Oberösterreich (Rakousko) a European Center of Modern Languages — Council of Europe (Rakousko).

Na závěr považujeme za užitečné zmínit publikace, ze kterých mohou učitelé čerpat materiály k výuce útvarů administrativního stylu (tj. mimo standardní učebnice). Práce I. Bozděchové (2015a) poskytuje základní poučení o písemné komunikaci a kromě mnoha reálných příkladů nabízí i praktická cvičení a úkoly. Podklady pro svou práci autorka čerpala z korpusu ručně psané soukromé korespondence⁷⁶ (Bozděchová, 2016). Publikace A. Hudouskové et al. (2015) se kromě útvarů administrativního stylu věnuje stylu odbornému (včetně učebního a populárně-naučného) a publicistickému. Publikace obsahuje vzorové texty, následná související gramatická, lexikální a stylistická cvičení (včetně tvorby souvislých textů) a také teoretické poučení o příslušných slohových útvarech. Obě zmíněné práce lze bezpochyby použít nejen při práci s žáky s OMJ, ale i pro rodilé mluvčí, hodí se proto pro vyučování smíšených tříd.

⁷⁶ Korpus *KSK-dopisy*, dostupný v rámci Českého národního korpusu.

3 Administrativní styl

Jak už napovídá sám termín *administrativní styl*, v této části vycházíme z tradice české funkčně a strukturalisticky orientované stylistiky, v níž se pojem zrodil. Jakkoli se i v zahraniční literatuře uplatňuje funkční přístup k jazyku, konkrétní styly, pokud autoři k jejich vydělování přistoupí, se nekryjí (a pochopitelně ani nemohou) popisem ani obsahem s členěním funkčních stylů, které nalézáme v české lingvistice. Jazyky v civilizovaných společnostech plní sice stejné či podobné funkce, a proto při jejich vyjadřování lze popsat mnoho společných rysů⁷⁷, ale jejich konkrétní podoba je přímo závislá na určitém jazyku či jazykovém společenství, jeho normách a konvencích, na historickém vývoji, na sociokulturních faktorech (včetně např. jazykové zdvořilosti⁷⁸) apod.

Komplikovaný je i sám pojem *styl* (ang. *style*)⁷⁹, který je v zahraničních teoriích používán nejednotně a velká část odborníků jej spojuje s literárněvědným bádáním a stylem autorským. Hovoří-li se čistě o jazyce, používá se častěji pojem *registr* (ang. *register*)⁸⁰; tento pojem se však jen částečně překrývá s českým termínem *styl*. Setkáme se ale i s jinými termíny, např. Crystal a Davy (1988), kteří se svou koncepcí stylistiky velmi blíží Pražské škole, ve svém díle definují různé funkční styly, nazývají je ovšem termínem *language* (jazyk)⁸¹ – např. *The Language of Newspaper Reporting*, *The Language of Legal Documents* nebo *Civil Service Language*⁸² atd. Podrobnější rozbor vztahu českých a anglických termínů podává L. Urbanová (2008, s. 9–15) a M. Křístek

⁷⁷ Totéž to se týká i mnoha konkrétních žánrů / slohových útvarů.

⁷⁸ „[nerodilí mluvčí – doplnila autorka] přinášejí si s sebou odlišné kulturní znalosti a znalosti jazyků využívajících k vyjadřování zdvořilosti odlišných gramatických kategorií, než jak je tomu v češtině.“ (Chejnová, 2006, s. 92)

⁷⁹ Stejně tak je problematický i termín *stylistika* (ang. *stylistics*), např. encyklopedie Britannica charakterizuje stylistiku a její úkoly takto: „[...] study of the devices in languages (such as rhetorical figures and syntactical patterns) that are considered to produce expressive or literary style. [...] At its narrowest interpretation it refers to the linguistic analysis of literary texts. One of the aims of stylistics in this sense is to identify those features of a text that give it its individual stamp and mark it as the work of a particular author. Another is to identify the linguistic features of the text that produce a certain aesthetic response in the reader.

<https://www.britannica.com/science/linguistics/Other-relationships#ref411934> (cit. 1. 8. 2021)

⁸⁰ R. Fowler, který navazuje na stylistický pohled Jakobsona a Mukařovského, ale zároveň s nimi polemizuje, definuje registr takto: „[...] a distinctive use of language to fulfil a particulate communicative function in a particular kind of situation [...]“ (1996, s. 191).

⁸¹ Zde je však paralela i k vývoji českého termínu, neboť B. Havránek ve studii *Úkoly spisovného jazyka a jeho kultura* (1932), již položil základ české funkční stylistice, používá termín funkční jazyk, ve smyslu *langue*.

⁸² Tento *jazyk* (tedy česky *jazyk státní správy*) se nejvíce blíží českému termínu administrativní styl.

(2012), který se podrobně zabývá i srovnáním různých teorií (zejm. českých a anglofonních) stylu ve 20. století; podobně porovnává vývoj slovenského, českého, francouzského, polského, ruského, britského, amerického aj. teoretického bádání i J. Mistrík (1997, s. 7–30).

Na doplnění výše zmíněného je však třeba dodat, že paralela k administrativnímu stylu se vyskytuje i v jiných jazycích (polštině, ruštině, bulharštině, ale i francouzštině a dalších západních jazycích) (blíže viz Mistrík, 1997, s. 448).

3.1 Vývoj terminologie

Nový encyklopedický slovník češtiny (Karlík, Nekula, Pleskalová, 2012-2020) definuje administrativní styl jako „specifický, objektivní vyjadřovací styl; je pragmatický, věcný, faktografický, nociónální, veřejný a oficiální, neexpresivní, značně automatizovaný, častěji psaný než mluvený, psaný je zpravidla předem připravený, ve srovnání s jinými věcnými styly je přísně normovaný, včetně formátu papíru (často s předtiskem). Hlavními funkcemi administrativního stylu jsou funkce informativní, regulativní a operativní.“⁸³ Administrativní styl bývá uváděn mezi primárními^{84,85} (základními) funkčními styly (Čechová et al., 2008, 98–103; Mistrík, 1997). Společně se stylem řečnickým patří ke stylům „nejmladším“, ve smyslu teoretického vyčlenění a popisu. Zájem lingvistů o jazyk komunikátů administrativní povahy lze vysledovat od 50. let 20. století, do té doby se administrativní komunikací, byť poměrně intenzivně, zabývala jen praktická stylistika. Jak jsme již uvedli v kap. 2, valná část slohového výcviku ve školách se především v 19. století věnovala právě rozvíjení stylizačních dovedností žáků v rámci písemné administrativní komunikace, a to procvičováním žánrů (slohových útvarů) sem spadajících (obchodní korespondence, výkazy, zprávy aj.).

⁸³ <https://www.czechency.org/slovník/ADMINISTRATIVN%C3%8D%20STYL> (cit. 14. 6. 2022)

⁸⁴ V současných stylistických publikacích se dnes jako primární styly uvádějí (někdy pod pozměněnými názvy): styl prostě sdělovací, odborný, administrativní, publicistický, umělecký a řečnický (např. Čechová et al., 2008; Minářová, 2009).

⁸⁵ Sekundární styly se vyčleňují v rámci primárních stylů, popř. se jedná o styly hraniční, zasahující do oblastí několika primárních stylů. Rozdělení na primární a sekundární styly není pochopitelně jednou provždy dané, mění se s časem a úhlem pohledu.

Poprvé administrativní styl jako samostatný uvedl J. Trávníček (1953)⁸⁶, tehdy ještě pod názvem *sloh úřední*.⁸⁷ Úřední sloh není ale z hlediska jazyka v práci definován, pouze se uvádí, že je to „z velké části sloh projevů písemných v rozmanitých stycích v oblasti správní a právní.“ (ibid., s. 49), zbytek popisu úředního stylu je silně ovlivněn tehdejší oficiální ideologií⁸⁸. Nicméně Trávníčkův návrh na rozdělení funkčních stylů (*slohů*) neznamenal jeho automatické přijetí a administrativní sloh se ještě po několik následujících desetiletí jako samostatný nevyčleňoval (pravděpodobně kvůli vágnosti své definice a nejasné vymežitelnosti⁸⁹), uváděl se nejčastěji jen (pod různými názvy⁹⁰) jako součást stylu odborného⁹¹. Jako příklad namátkově jmenujme pozdější práce, např. Kapitoly z praktické stylistiky (Daneš et al., 1957) uvádějí dělení na funkční styl hovorový, odborný, publicistický a styly umělecké; totožné je dělení Jelínkovo (1966); podobně autoři Základů české stylistiky (Jedlička, Formánková, Rejmánková, 1970) uplatňují dělení podle funkčních stylových oblastí na oblast běžně dorozumivací (s dílčí oblastí konverzační), odbornou (s dílčí oblastí teoretickou, praktickou/pracovní, která se dále člení na oblast administrativně právní, vojenskou, obchodní aj., a popularizační), publicistickou (s dílčí oblastí reklamy) a uměleckou (s dílčími oblastmi poezie, prózy a dramatu). J. V. Bečka (1992) ve svém souhrnném díle, které navazuje na jeho starší práce (od 40. let 20. stol.), dělí funkční styly na základní, tj. umělecký a odborný, a na pragmatické, tj. publicistický, normativní, jednací a hospodářský.⁹² E. Pauliny (1955) ve svém vymezení jazykových (ovšem nikoliv funkčních) stylů⁹³, jež mělo ohlas především

⁸⁶ Tedy po více než 20 letech od Havránkova (1932) vymezení funkčních stylů („jazyků“).

⁸⁷ Trávníčkově dělení *spisovných slohů* se zhruba shoduje s běžně užívaným dnešním dělením funkčních stylů. Trávníček uvádí sloh odborný (vědecký a praktický), novinářský, řečnický, úřední, společenský a umělecký.

⁸⁸ Pro zajímavost citujeme část: „Za kapitalismu byl to beze vší pochyby sloh do značné míry osobitý, protože sloužil dorozumívání v těch oblastech, které byly nástrojem vládnoucí třídy, skrze které vykořisťovatelská třída ovládala většinu občanů, hospodářsky, politicky, sociálně i kulturně je utlačovala. To se odrazilo v jazyce tak, že vznikly mnohé výrazové prostředky, které jednak vyjadřovaly nadřaděnost vládnoucí třídy nad vrstvami vykořisťovanými, jednak zastíraly vykořisťovatelský ráz kapitalistického zřízení lžidemokratickým nátěrem.“ (ibid., s. 49)

⁸⁹ Trávníček sám uvádí: „Pozoruje se tu namnoze ještě jistá neustálenost a přechodnost, která povede teprve časem ke zcela vyhraněným formám.“ (ibid., s. 49)

⁹⁰ Např. styl jednací, popř. hospodářský či administrativně právní.

⁹¹ Odborný styl autoři často dělili na vědecký a praktický a ten dále na naučný, hospodářský, právní a úřední (např. Filipec, 1955).

⁹² Nutno poznamenat, že s tímto dělením ve své práci dále nijak neoperuje, ke stylistickému výkladu přistupuje jinak (z hlediska pojmenování, syntaxe a kompozice).

⁹³ Pauliny styly vyčleňuje na základě jiných slohotvorných činitelů než funkce (stimul promluvy, sdělnost promluvy a kontext, dialogičnost/monologičnost, ústní/písemný projev).

ve slovenské jazykovědě, navrhl dokonce pouze tři jazykové styly: soukromý, veřejný a umělecký.

V 80. letech 20. století se však již administrativní styl (pod tímto názvem) pokládá za svébytnou oblast, důkazem jsou mimo jiné práce M. Těšitelové (1980, 1983, 1985, 1987), která se z pohledu matematické lingvistiky zabývala jak administrativním stylem, tak dalšími věcnými styly. Autorka za jádro věcného stylu⁹⁴ považuje odborný styl (se dvěma krajními variantami: stylem vědecký a stylem populárně-vědným), dále sem podle ní ale patří i styl publicistický a administrativní (Těšitelová, 1985, s. 1).

Od 90. let 20. století se administrativní styl ve stylistických pracích vyčleňuje zcela běžně⁹⁵, a to na rozdíl od některých dalších stylů, které se jako zvlášť vydělené objevují jen u některých autorů – např. J. Mistrík (1997) klasifikuje styly na objektivní, tj. styl naučný a administrativní, styly objektivně-subjektivní, tj. styl publicistický, řečnický a esejistický, a styly subjektivní, tj. styl hovorový a umělecký, M. Čechová (Čechová et al., 2000) uvádí styl prostěsdělovací (včetně stylu konverzačního), odborný (včetně stylu učebního), styl administrativní, styl publicistický, styl řečnický⁹⁶, styl umělecký a styl esejistický⁹⁷, Současná stylistika (Čechová, Krčmová, Minářová, 2008) uvádí tytéž primární styly až na esejistický, který není zmíněn, stejně tak E. Minářová (2009), která pouze používá termín *styl hovorový* namísto *prostěsdělovací* a věnuje se zároveň podrobněji i některým stylům sekundárním⁹⁸. M. Jelínek v Příruční mluvnici češtiny (Karlík et al., 2012) navrhuje funkčních stylů více⁹⁹, administrativní styl se tu tedy rozpadá na dva (právně-administrativní a ekonomický).

Jak je vidět, názory na administrativní styl se liší v detailech, veskrze jde různá pojmenování pro velmi blízký obsah. To mimo jiné ukazuje na řadu dílčích charakteristických faktorů pro daný styl, což je ovšem jev příznačný i pro vymezení ostatních stylů. Nejnovější trendy v české lingvistice ovšem ukazují odklon od tradičně chápaných funkčních stylů, a to především právě proto, že funkce už zdaleka není

⁹⁴ Autorka používá tvar v singuláru, nikoliv běžný plurálový tvar.

⁹⁵ K procesu osamostatňování však docházelo postupně, jak dokládá např. Chloupkova Stylistika češtiny (Chloupek et al., 1991), kde se administrativní styl uvádí ve společné kapitole se stylem odborným; jako další styly se uvádějí prostěsdělovací, publicistický a umělecký (řečnický chybí).

⁹⁶ U něj se ale udává, že se někdy chápe jako součást stylu publicistického.

⁹⁷ V tom se shoduje s J. Mistríkem (1997), jiní autoři ale tento styl zvlášť nevyčleňují.

⁹⁸ Tj. stylu esejistickému, stylu církevní komunikace, stylu reklamních textů a stylu literatury faktu.

⁹⁹ Dalšími navrhovanými styly jsou: umělecký, konverzační, epistolární, odborný, propagační, ideologický, publicistický, esejistický, direktivní a orientační. (Karlík et al., 2012, s. 725)

chápana jako jednoznačný faktor vymezující charakter textu. Tento posun můžeme pozorovat např. u Čechové et al. (2008), kde jsou styly vymezeny na základě „konstituujícího faktoru projevu“, jímž někdy je funkce (např. regulativní a operativní funkce u administrativního stylu) a někdy jiný převažující aspekt projevu (pojmovost u odborného stylu, spontánnost u prostědělovacího stylu). Rozvolňování původně poměrně pevné, byť vždy chápané jako otevřené, soustavy funkčních stylů můžeme pozorovat i u již zmíněného M. Jelínka: „Vzhledem k tomu, že se v našich i zahraničních stylistikách uvádí nestejný počet základních funkcí a že kolísá také vymezování jejich vlastností, a také vzhledem k tomu, že s vývojem společnosti přibývají nové funkce, nemůžeme podat definitivní klasifikaci funkčních stylů.“ (Jelínek, In: Karlík et al., 2012, s. 724) Někteří autoři se z této situace snaží nalézt cestu pomocí pojmu diskurz¹⁰⁰, který v sobě zahrnuje nejen výrazové prostředky (ang. register), ale i komplexnost komunikačního kontextu, který překračuje rámec tradičních stylových faktorů a umožňuje překonat navzájem mnohdy křížící se hlediska, s jejichž pomocí se styly definují. (Schneiderová, In: Beneš et al., 2013, s. 158–167)

Stylistika mluvené a psané češtiny (Hoffmanová et al., 2016) na českou stylistickou tradici navazuje, ale zároveň ji posunuje dál tím, že styl váže na tzv. komunikační sféry, které se diferencují prostřednictvím soborů stylových faktorů typických pro danou sféru. Kromě funkce projevu zde patří mezi nejdůležitější stylové faktory i opozice mezi mluveností a psaností. Ke každé komunikační sféře autoři přiřčují typický styl (pro sféru institucionální komunikace je to námi sledovaný administrativní styl), ale jsou si vědomi toho, že ve vybrané sféře se vyskytují i komunikáty jiných stylů. Samotný styl pak autoři chápou jako „soubor obvyklých a příznačných způsobů volby výrazových prostředků a soubor způsobů uspořádání (organizace) zvolených prostředků, který se uplatňuje v určité komunikační sféře.“ (Hoffmannová et al., 2016, s. 14).

3.2 Postavení administrativního stylu ve středoškolské výuce

V následujících podkapitolách si všimáme formálního, objektivně popsatelného, postavení administrativního stylu v rámci obsahu učiva předmětu český jazyk a literatura na střední škole, jak jej uvádějí závazné dokumenty a jak jej zpracovávají běžné

¹⁰⁰ Blíže k diskurzu a jeho pojetí např. J. Hoffmannová (1997, s. 8–12).

středoškolské učebnice. Tyto materiály pak tvoří jakési pozadí, na jehož podkladě jsme zkoumali výpovědi učitelů (které s touto objektivní organizací obsahu učiva někdy kontrastují) v kapitole 6.

3.2.1 Rámcový vzdělávací program a další kurikulární dokumenty

Učivo o administrativním stylu je zařazeno jak v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia, tak v Rámcovém vzdělávacím programu pro střední odborné vzdělání. V Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia není administrativní styl výslovně jmenován, ale v předmětu český jazyk a literatura mají být probrány „funkční styly a jejich realizace v textech“ (RVP G, 2007, s. 15). V Rámcovém vzdělávacím programu pro střední odborné vzdělání jsou v přehledu učiva výslovně uvedeny komunikáty administrativního typu: „projevy prostě sdělovací, administrativní, prakticky odborné, jejich základní znaky, postupy a prostředky (osobní dopisy, krátké informační útvary, osnova, životopis, inzerát a odpověď na něj [...])“ (RVP SOV 63—51—J/01, platný k 1. 9. 2020, s. 15)¹⁰¹.

Znamená to tedy, že by administrativnímu stylu, resp. jeho útvarům měla být ve výuce věnována pozornost, což různě zohledňují i jednotlivé školní vzdělávací programy (dále ŠVP), které na podkladu rámcových vzdělávacích plánů pro jednotlivé školy vznikají. Jednotlivé ŠVP se však od sebe výrazně liší v míře obecnosti a konkrétnosti popisu obsahu učiva, některé z nich uvádějí jednotlivé funkční styly i probírané slohové útvary, jiné uvádějí v obsahu učiva jen zcela obecně „přehled funkčních stylů“.¹⁰² Oporu pro výuku by tedy učitelé mohli najít i v učebnicích.

¹⁰¹ Citát pochází z RVP pro obor vzdělání „Obchodní škola“, nicméně formulace je stejná u RVP dalších oborů včetně uměleckých oborů a konzervatoří.

¹⁰² Namátkově uvádíme několik příkladů ze čtyřletých gymnázií. Všimáme si všech zmínek z obsahu učiva v ŠVP, které jsou relevantní k tématu administrativní styl, neuvádíme čistě obecná témata (např. přehled funkčních stylů): Gymnázium Vítězná pláň, Praha, 4. roč.: „administrativní styl, životopis“; Gymnázium Jana Keplera, Praha, 1. roč.: „strukturovaný životopis, žádost“; Gymnázium Kladno uvádí ve 2. roč. u stylistiky poněkud nesourodý výběr: „popis a charakteristika, životopis, projev a jeho užití v současnosti, korespondence soukromá a veřejná“, ve 4. roč. v rámci opakování „životopis“; Gymnázium Jiřího Ortena, Kutná Hora, 3. roč.: „administrativní styl, formulář, dotazník, anketa, složenka, životopis (curriculum vitae) klasický i strukturovaný“; Gymnázium Český Brod, 3. roč.: „administrativní styl, žádost, životopis, motivační dopis“, Gymnázium Brno, třída Kapitána Jaroše 14, 4. roč.: „styl administrativní – úřední písemnosti, doklady, formuláře, jednání s institucemi“, Gymnázium Dr. Karla Polesného, Znojmo, 4. roč.: „styl administrativní – úřední dopisy, doklady, formuláře, jednání s institucemi, internetová komunikace s úřady. Naproti tomu Matiční gymnázium, Ostrava, v obsahu učiva neuvádí administrativní styl ani jeho útvary vůbec (pouze obecně v 1. roč. „přehled funkčních stylů“ a ve 4. roč. „přehled stylů, stylových

3.2.2 Administrativní styl v současných středoškolských učebnicích

K následující analýze jsme vybrali několik běžně užívaných a běžně dostupných středoškolských učebnic českého jazyka, a to učebnice vydavatelství Didaktis, Fraus a SPN.¹⁰³

Český jazyk a komunikace pro střední školy (Didaktis)

Učebnice od nakladatelství Didaktis existují ve dvou variantách, a to ve variantě čtyřdílné (Adámková et al., 2010; Bozděchová et al., 2011; Adámková et al., 2012) (přičemž 3. a 4. díl jsou spojeny do jedné knihy) a variantě jednodílné s názvem Komunikace v českém jazyce pro střední školy (Adámková et al., 2013), která pokrývá celé středoškolské učivo bez dělení na jednotlivé ročníky a která je určena středním školám s nižší hodinovou dotací českého jazyka. Obě varianty nabízejí i zvláštní pracovní sešity, příručku pro učitele a u varianty čtyřdílné je k dispozici i CD a zásobníky dalších úkolů na webových stránkách.

Učebnice jako hlavní cíl deklaruje úspěšnou komunikaci, a to rozvíjením všech základních řečových dovedností: mluvení, psaní, čtení i naslouchání. Učivo je rozděleno do čtyř hlavních bloků: jazyk, sloh, komunikace a práce s informacemi, jejichž jednotlivé kapitoly se ve čtyřdílné verzi různě střídají, v jednodílné verzi následující po sobě celé bloky a učitel si pořadí učiva vybírá (což řeší problém nesouladu mezi obsahem učiva pro jednotlivé ročníky v ŠVP a v příslušných ročníkových učebnicích¹⁰⁴). Jednotlivé bloky či jejich kapitoly jsou od sebe pro přehlednost barevně odlišeny. V bloku jazyk je zařazeno klasické lingvistické učivo (hláskosloví, pravopis, nauka o slovní zásobě, vývoj jazyka atd.), slohový blok je členěn podle šesti základních funkčních stylů (prostěsdělovací, řečnický, umělecký, publicistický, odborný a administrativní). Komunikační blok je rozdělen podle širokých komunikačních oblastí na mezilidskou komunikaci (kam patří např. kapitoly o neverbální komunikaci, asertivitě, o zvládání konfliktů, prosazování názorů, empatii, prezentačních dovednostech aj.), komunikaci pracovní (která se svým

postupů a útvarů, jejich určující znaky a vlastnosti“). Pozn.: Všechny údaje jsou platné k červnu 2022 a jsou čerpány z veřejně dostupných zdrojů.

¹⁰³ Bibliografické údaje a paginaci uvádíme podle vydání, která jsme měli k dispozici. Učebnice však vycházejí opakovaně v nezměněné podobě.

¹⁰⁴ Na tento problém při užívání učebnic upozornil jeden z respondentů našeho výzkumného šetření mezi středoškolskými učiteli českého jazyka.

obsahem přimyká k administrativnímu stylu v rámci slohu a zabývá se mluvenou pracovní komunikací, ale i firemní kulturou, konflikty na pracovišti aj.) a komunikací masovou. Blok práce s informacemi se věnuje informačním zdrojům, informačním institucím a metodám práce s textem. Podle autorů stojí sloh mezi jazykem a komunikací (kterou chápou z psychologického hlediska) a slohová část také studenty cíleně připravuje na maturitní zkoušku, proto se klade důraz na slohové útvary, jejichž dodržení z hlediska slohových náležitostí se u maturity vyžaduje.

Učebnice má jednotnou strukturu zpracování výkladu učiva a s ním spojených úkolů napříč všemi kapitolami. Výklad není veden lineárně ve smyslu jednoditého souvislého textu, ale pracuje s různými (ale konzistentně užívanými) grafickými možnostmi (barvy, dělení na menší plochy, obrazový doprovod), aby učivo atraktivně a přiblížil se současnému mladému čtenáři zvyklému na určitou fragmentárnost textu, tzn. hlavní výklad je veden v jedné části strany a na jiných částech strany jsou v barevně odlišených plochách uvedeny informace doplňkové a širší souvislosti probíraného učiva.

Administrativní styl je ve čtyřdílné variantě¹⁰⁵ zařazen ke konci třetí knihy (tj. 3.–4. díl) a ze zhruba 80 stran učebního textu je mu vyhrazeno šest stran, ke kterým můžeme ještě částečně přiřadit následující čtyři strany o komunikaci na trhu práce. Ve výkladové části je žák poučen o základních charakteristikách administrativního stylu, o obecné struktuře textů a užívaných jazykových prostředcích. V této části jsou žáci též vyzýváni ke sdílení svých dosavadních znalostí a zkušeností s administrativními texty. Jako příklad komunikátů administrativního stylu je zvoleno čestné prohlášení a žádost (formulářová). V následující části jsou uvedeny příklady útvarů daného stylu, které jsou dále přidruženým výkladem analyzovány a k nimž jsou připojeny i analytické úkoly pro žáky; konkrétně se zde setkáme s usnesením, zprávou, plnou mocí, protokolem, formálním dopisem a fakturou (formulářem). Ve zvláštní kapitole o útvarech komunikace na trhu práce se pak přidává pracovní inzerát, motivační dopis a žádost o místo, životopis, formální telefonát a pracovní smlouva. Každá kapitolka v učebnici má svou paralelu i v pracovním sešitě (Čelišová, 2014), který nabízí jak další analytické, tak aplikační úkoly.

¹⁰⁵ V jednodílné učebnici zůstala část věnovaná administrativnímu stylu naprosto totožná, a proto není třeba se jí speciálně zabývat.

Komunikace a sloh (Fraus)

Učebnice (Hoffmannová, Ježková, Vaňková, 2009) (společně se zvláštní učebnicí Mluvnice) sloužící pro celou středoškolskou výuku je doplněna pracovním sešitem a audionahrávkami na CD, k dispozici je i příručka pro učitele. Učebnice se podobně jako učebnice od nakladatelství Didaktis dělí do tří oddílů, a to *Komunikace a text*, kam je zařazeno např. poučení o komunikačních strategiích a členění textu¹⁰⁶, *Sloh*, kam spadají kapitoly o slohotvorných činitelích, slohovém rozvrstvení jazykových prostředků, slohových postupech a útvarech a o jednotlivých funkčních stylech¹⁰⁷ a oddílu *Práce s informacemi a textem*, který se zabývá získáváním informací a jejich využíváním (tj. např. použitím citací, parafrází), prací s textem a konečně i tvorbou textu a jeho shrnutím ve formě resumé, abstraktu apod.

Výklad je veden z hlediska členění textu klasičtěji, tj. v podobě souvislého textu členěného do kapitol. Z dalších grafických prostředků se využívá jiných fontů, popř. barev písma (kurzíva, tučné písmo), bodových přehledů či vhodných doprovodných fotografií.

Z celkových více než 120 stran učebního textu je administrativnímu stylu věnováno pět stran. Uvedena je základní charakteristika stylu z hlediska funkce, komunikantů, jazykových prostředků různých jazykových rovin a výčet příkladů typických útvarů (bez ukázek). Učebnice se podrobně věnuje pouze jedinému útvaru, životopisu, a to jak formou výkladu, tak i ukázek. K jednomu z úkolů jsou uvedeny i dvě ukázky žádosti o místo (z nichž jedna je nevyhovující a žáci ji jako nevyhovující mají rozpoznat). Analytických úkolů je v učebnici nemnoho, další úkoly jsou aplikační – produktivní (psaní formálních dopisů: stížnosti, žádosti, přihlášky). V pracovním sešitě (Bezpalcová, 2011) je pak jeden produktivní úkol na psaní žádosti, jeden na psaní stížnosti a dva analytické (opět na žádost a stížnost).

Český jazyk pro střední odborné školy a střední odborná učiliště (Fraus)

Nakladatelství Fraus nabízí ještě jednodílnou specializovanou učebnici pro střední školy a střední odborná učiliště (Martinec, 2013). Učebnice obsahuje učivo jazykové, komunikační i slohové a člení se do sedmi částí, z nichž pět je věnováno tradičnímu

¹⁰⁶ Textová lingvistika je v učebnici Didaktis zařazena do jazykové části.

¹⁰⁷ Počet i názvy stylů se shodují s učebnicí Didaktis.

lingvistickému učivu, jedna část se soustředí na text, jeho analýzu a tvorbu a zahrnuje i poučení o funkčních stylech, stylových postupech a útvarech; poslední část se zabývá komunikací (běžnou, mediální, odbornou i uměleckou). Učivo je vzhledem k zaměření učebnice zpracováno méně do hloubky a důraz je kladen na procvičování, žákům mají pomoci i úlohy s ukázkovými (algoritmicky podanými) řešeními.

Učební text je poměrně bohatě vertikálně členěn na menší části pomocí různých druhů nadpisů a využívají se i další typografické možnosti zvýraznění textu. Výklad je prokládán krátkými poli (s barevným pozadím) s označením „zapamatujme si“. Zajímavostí je uvádění paralelních anglických (jazykovědných) termínů v malých rámečcích v horní části stránek.

Administrativní styl v této učebnici není zvlášť vydělován, je pouze uveden jako součást stylu odborného. Učebnice se koneckonců na jednotlivé funkční styly ani speciálně nezaměřuje, jsou součástí komunikačních kapitol. Administrativnímu stylu je zde věnován pouze jeden odstavec v rámci odborné komunikace, přičemž se zde konstatuje, že administrativní styl „nijak významně z charakteru odborného stylu nevybočuje“ (Martinec, 2013, s. 226) a jeho vydělování má svůj význam jen v tom, že se s ním setkávají všichni uživatelé jazyka, nejen odborníci na určitou oblast vědy.

Ze slohových útvarů, které se běžně řadí do útvarů administrativního stylu, se žáci v učebnici setkají se stížnostmi (ve formě vzorové analýzy textu) a žádostmi (jsou uvedeny příklady, vzorová analýza i analytické úkoly a úlohy k samostatné tvorbě textu).

Český jazyk pro 1. – 4. ročník středních škol (SPN)

Čtyřdílná učebnice (Čechová et al., 2015; 2010; 2013; 2014) je napříč jednotlivými díly členěna na jazykový oddíl nazvaný *Komunikace a jazyk* s povětšinou obsahově tradičním a tradičně zpracovaným učivem (zajímavostí je ovšem část *Chování a jazyk* ve 4. dílu, která se mimo jiné soustředí na jazykový humor) a oddíl *Komunikace a sloh*, který jednak v samostatných kapitolách zpracovává ne zcela systematicky jednotlivé funkční styly (nesystémovost se ukazuje např. v názvech kapitol: *Funkční styl administrativní* vs. *Jazyk a styl žurnalistiky* vs. *Funkční oblast odborná* vs. *Styl umělecké literatury*), slohové postupy (jedna kapitola je věnována popisnému slohovému postupu; ale další slohové postupy si už samostatné kapitoly nevysloužily) a jedna rozsáhlá kapitola se velmi podrobně soustředí na veřejné projevy (tato kapitola pokrývá značnou

část rétoriky). Ke každému dílu učebnice jsou k dispozici i metodické příručky pro učitele.

Učební text je lineární, s malým využitím grafických prostředků (např. zde není žádný obrazový doprovod, téměř není použito podbarvení apod.), svým charakterem a horizontálním členěním (desetinné třídění kapitol) zcela jasně demonstruje svou příslušnost k odbornému stylu.

Administrativní styl je zařazen do 2. ročníku a z více než 200 stran učebního textu tohoto dílu je mu vyčleněno deset stran. V úvodním poučení o vybraném stylu jsou uvedeny další varianty názvu stylu a typické útvary, chybí tady ale vymezení na základě funkce. Dále jsou uvedeny charakteristické rysy administrativních komunikátů a třídění komunikátů podle různých hledisek. Chybí ovšem alespoň stručný přehled typických jazykových prostředků, žáci jsou pouze upozorněni na typické jazykové nedostatky administrativních textů. Jako příklad útvarů administrativního stylu je otištěna žádost a plná moc (obě bez komentářů). Podrobnější výklad je poskytnut u následujícího životopisu a motivačního dopisu. Část úloh zahrnuje analýzu materiálů, které si žáci mají sehnat a přinést do výuky, část je na produkci textu (některé ovšem bez situačního ukotvení – např. „Napište vlastní strukturovaný životopis a motivační dopis.“ /Čechová, 2010, s. 187/.)

Český jazyk pro 1. – 4. ročník gymnázií (SPN)

Jednotlivé díly této učebnice (Kostečka, 2009; 2014; 2015; 2017) jsou rozděleny na jazykové kapitoly s tradičním lingvistickým učivem a dělením zhruba podle jazykových rovin a na nauku o slohu, členěnou do kapitol podle funkčních stylů (prostěsdělovací, publicistický, odborný, administrativní, umělecký a řečnický). Ve 4. dílu je ještě zvlášť vyčleněna část komunikační. K učebnicím existují metodické příručky pro učitele.

Svým grafickým zpracováním se učebnice podobá předchozí řadě, na rozdíl od ní ale méně připomíná vysokoškolská skripta a působí živějším dojmem, zejména díky velkému množství příkladů.

Administrativní styl je zařazen do 4. dílu učebnice, což koresponduje s faktem, že v posledním ročníku střední školy jsou žáci již dospělí a úřední záležitosti si musejí vyřizovat sami. Učivo je probíráno velmi detailně, jako je tomu ostatně v této učebnicové

řadě u všech funkčních stylů; je mu věnována zhruba pětina učebního textu (cca 40 stran z celkových cca 200). Samotnému výkladu administrativního stylu předchází relativně dlouhá motivační pasáž, která čtenáře přesvědčuje o tom, že jazykové nedostatky administrativních komunikátů mohou způsobit vážná nedorozumění. Poučení o administrativním funkčním stylu zahrnuje popis funkce a základní charakteristiku, popis kompozice (tematické i grafické stránky) a typických jazykových prostředků různých jazykových vrstev. Jako problematické ovšem hodnotíme, že jsou uváděny především příklady nevhodných či chybných jazykových prostředků a formulací (s výkladovým komentářem, proč jsou vyjádření nevhodná či chybná.) Vše je bohatě ilustrováno mnohými příklady. Z konkrétních psaných útvarů jsou do učebnice zařazeny úřední dopisy, které jsou podrobně probrány z hlediska jazyka i předepsaných grafických náležitostí (a s příklady žádosti, stížnosti, reklamace a odpovědi na ni a objednávky), a životopis, který je rovněž důkladně vyložen. V této části se nabízí rovněž množství stylizačních úloh i zadání pro tvorbu souvislých textů. Cenné, a ve srovnatelných učebnicích nevídané, je i podrobné zaměření na ústní profesní komunikaci včetně nabídky množství frází, které lze v různých standardních komunikačních situacích použít.

Čeština pro střední odborná učiliště a střední odborné školy (SPN)¹⁰⁸

Učivo v této učebnici (Kvítková, Helclová, 2016) není formálně rozděleno na jazykové, slohové a komunikační (popř. jiné) a kapitoly jsou řazeny zhruba od jazykových ke slohovým. Vzhledem k zaměření učebnice není zahrnuto teoretické učivo o funkčních stylech a přednost dostávají spíše slohové úvary; chybí zde zcela učivo o uměleckých a řečnických komunikátech.

Grafické zpracování výkladu je poměrně tradiční, ale přehledné a text oživují vtipné kreslené ilustrace.

Učebnice zpracovává vybrané útvary administrativního typu, konkrétně osobní dopis, jako blahopřání či kondolence, a úřední dopis s příkladem stížnosti a výzvy k podání nabídky, pozornost se soustředí na formální úpravu takového dopisu. Samostatná kapitola se zabývá psaním žádosti a další psaní životopisu. Z dalších administrativních útvarů se objevuje objednávka, reklamace (ve formě formuláře) a inzerát, je zde i oddíl o vyplňování formulářů. Jako jistý anachronismus hodnotíme text

¹⁰⁸ Na trhu je i verze s názvem „Čeština pro učební obory středních odborných učilišť“.

věnovaný e-mailové korespondenci¹⁰⁹ a výkladu toho, co je internet. Úlohy pro žáky jsou jak analytické, tak vyžadující produkci souvislého textu; stylizační cvičení se nevyskytují. Za zvážení možná stojí umístění všech úloh na začátku kapitol, ještě před vzorovými texty a výkladem, z formulace úloh však vyplývá, že se počítá s tím, že žák se před tvorbou textu seznámí s učebním textem, který úlohu následuje.

Český jazyk pro střední školy I.–IV. (SPN)

Už svým prostým dělením na mluvnickou a stylistickou část naznačuje jednodílná učebnice (Hlavsa et al., 2003), že je poněkud staršího data (1. vydání vyšlo v r. 1995). Do stylistické část je vedle práce s informacemi zařazeno obecné poučení o slohu (slohotvorní činitelé, jazykové styly, slohotvorné postupy a útvary, slohové rozvrstvení jazykových prostředků) a oddíl věnovaný slohovým útvarům (a podle nich také členěný; slohové útvary jsou ovšem přiřazeny k určitému stylu), kterým je věnována největší pozornost. Funkční styly se v této učebnici zmiňují jen poměrně stručně.

Text působí z grafického hlediska velmi hutně a z pohledu žáků asi čtenářsky nepřívětivě; je málo členěný, monotónnost rozbíjí pouze použití kurzívy u příkladů a úloh a tučného písma v nadpisech. Příklady (např. dopisy) jsou dokonce uvedeny ještě drobnějším fontem.

Útvarům administrativního stylu je zdánlivě věnována jedna kapitola (*Slohové útvary písemného administrativního styku*) o zhruba osmi stranách v rámci oddílu slohové útvary. Nicméně útvarům, které se běžně rovněž řadí do administrativního stylu, jako jsou písemné útvary formulářového charakteru či ústní formální telefonáty nebo jednání na poradách, jsou vyčleněny další dvě kapitoly¹¹⁰, jež se však podle názvu zabývají běžnou komunikací a veřejným ústním jednáním. Zaměříme-li se však na souvislé útvary administrativního stylu, učebnice zmiňuje žádost (s jedním příkladem), klasický životopis ve formě souvislého textu (s příklady) a úřední korespondenci obecně (uveden je příklad úředního dopisu – stavebního povolení). Výklad je doplněn množstvím úkolů, především analytických, ale i stylizačních a aplikačních. Výběr témat (slohových útvarů) ovšem

¹⁰⁹ Podobně i v učebnici SPN pro gymnázia.

¹¹⁰ Ne zcela pochopitelné je, proč je mezi ústní komunikací zařazen oddíl *Informace o dopravních spojích*, kde jsou žákům zadávány úlohy na orientaci v (písemném) jízdních rádech. Oddíl je dnes, v době internetových vyhledávačů spojení, také poněkud anachronický

znovu potvrzuje, že učebnice není příliš aktuální (chybí např. strukturovaný životopis, stížnost, motivační dopis) a ve výuce je nutné ji doplnit dalšími materiály.

Celkově lze shrnout, že učební texty samozřejmě zastarávají, a to jak svými obsahovými složkami (např. uváděnými příklady, výkladem útvarů dnes již neexistujících /telegram/ či málo užívaných, popř. výkladem technických záležitostí, které jsou dnes již vnímané jako samozřejmé), tak i svým didaktickým a odborným (lingvistickým) pojetím, přičemž tempo zastarávání učebnic je dnes – úměrně překotnému technickému vývoji – možná rychlejší než kdy dříve. Konstatujeme tedy, že z didaktického pohledu ob stojí ve srovnání výše uvedených učebnic a učebnicových řad lépe publikace novějšího data, tedy učebnice nakladatelství Didaktis a Fraus a učebnice pro střední odborná učiliště od nakladatelství SPN. Na rozdíl od dalších analyzovaných učebnic se zejména učebnice Didaktis a Fraus skutečně důsledně zabývají komunikací a kladou důraz na úzké propojení probíraného učiva s životní realitou žáků. Z hlediska kapitoly o administrativním stylu však máme k učebnici Komunikace a sloh (Fraus) výtku k tomu, že se podrobněji zaměřuje na pouze jediný slohový útvar příslušné stylové oblasti (životopis) a že nabízí velmi malý počet příkladů ve formě celistvého textu. Domníváme se také, že pro většinu žáků bude přístupnější text učebnic Didaktis rovněž svou grafickou stránkou, která se více blíží různým formám elektronických textů, v jejichž prostředí se žáci denně pohybují. Na druhou stranu pro potřeby výuky lze jistě čerpat i z dalších analyzovaných učebnic, pro množství ilustrativních materiálů se nabízí např. učebnice pro gymnázia (SPN).

Bez ohledu na výběr učebnic je třeba ještě připomenout materiály, které považujeme pro dané téma za zásadní. Je to především aktuální verze normy ČSN 01 6910 (k dnešnímu dni platí verze z r. 2014)¹¹¹ Úprava dokumentů zpracovaných textovými editory, kterou zpracovali pracovníci Ústavu pro jazyk český AV ČR. Kromě toho mohou učitelé při přípravě daného výuky využít publikaci J. Krause a J. Hoffmanové (2005) či publikaci O. Kuldové a E. Fleischmannové (2007), které spojují důkladný výklad s množstvím příkladů, včetně bohatých příkladů ustálených větných formulí, které jsou typické pro popisované útvary.

¹¹¹ Norma je dostupná na placeném portálu ČSN online (<https://www.agentura-cas.cz/produkty-a-sluzby/csn-online>), nebo je jako ostatní normy zdarma on-line dostupná např. ve studovně Národní technické knihovny.

4 Žáci s ruským mateřským jazykem na českých školách

4.1 Fakta

Počet žáků s cizím mateřským jazykem na všech stupních škol za poslední dvě dekády průběžně vzrůstá. Pro ilustraci můžeme použít data Českého statistického úřadu (dále ČSÚ) (viz příloha č. 3), z nichž vyplývá, že mezi školními roky 2003/2004 a 2020/2021 došlo k více než dvojnásobnému nárůstu cizinců na základních školách a k téměř trojnásobnému nárůstu cizinců na středních školách. Data dále ukazují (viz příloha č. 4), že dlouhodobě nejběžnějším typem střední školy, kterou cizinci navštěvují, je gymnázium (cca 1/3), na druhém místě s rovněž dlouhodobě srovnatelných počtem cizinců (cca 1000 žáků) stojí školy s ekonomickým a administrativním zaměřením. Nejpočetnější skupiny žáků z řad cizinců na středních školách pocházeli ve školním roce 2020/2021 podle údajů ČSÚ z Ukrajiny, Slovenska, Vietnamu a Ruska (příloha č. 5).

Je důležité si uvědomit, že data uváděná ČSÚ je možné brát pouze jen jako ilustrativní, protože termín *cizinec* z hlediska legislativy¹¹² se neshoduje s termínem *žák s odlišným mateřským jazykem*, popř. obsahově shodným termínem *žák-cizinec*, které se používají v didaktických pracích.¹¹³ V tomto textu pracujeme s termínem *žák s odlišným mateřským jazykem* (OMJ), protože jej pokládáme za přesnější¹¹⁴, lépe vystihující podstatu problému¹¹⁵ a zároveň za termín nediskriminující. S velkou dávkou jistoty lze tedy přepokládat, že údaje ČSÚ zobrazují ve skutečnosti dolní hranici celkového počtu žáků s odlišným mateřským jazykem. Pro mnoho žáků s českým občanstvím totiž čeština není rodným jazykem a doma mluví jinak. (Samozřejmě sem např. patří i žáci s romským mateřským jazykem, které uvedené statistiky také nezachycují).

¹¹² Tj. osoba bez českého státního občanství.

¹¹³ Nijak zde neřešíme užívání termínu *žák s nedostatečnou znalostí češtiny*, který se v poslední době (nekonzistentně) objevuje v materiálech Národního pedagogického institutu ČR pro žáky mateřských a základních škol. Tento termín podle našeho názoru zahrnuje i žáka necizince, resp. žáka, jehož nedostatečná znalost češtiny je způsobena i jinými faktory než jeho „cizím původem“ a nedostatečným kontaktem s češtinou.

¹¹⁴ „V tomto případě nezáleží na občanství ani na místě narození dítěte, ale na skutečnosti, že čeština je pro dítě druhým jazykem. Termín OMJ zahrnuje jak některé děti/žáky-cizince, tak i děti, které mají české státní občanství, ale disponují žádnou nebo omezenou znalostí češtiny. Mohou to být jak děti českých rodičů s českým státním občanstvím, které dlouhodobě pobývaly v zahraničí, tak i děti žijící v České republice, které v rodině a s rodiči komunikují jiným jazykem.“ (stránky Národního ústavu pro vzdělávání: <http://www.nuv.cz/t/ciz>; cit. 22. 8. 2021)

¹¹⁵ „Z pedagogického hlediska je mnohem důležitější, že daný žák nemluví a nerozumí česky, že má odlišný mateřský jazyk než jeho spolužáci.“ (Radostný et al., 2011, s. 11)

Přínosné informace o situaci žáků s OMJ na základních školách lze nalézt v publikaci Y. Kostecké et al. (2013), a to přesto, že některá data již nejsou aktuální. Publikace jednak zpracovává statistická data z ČSÚ, jednak mapuje situaci prostřednictvím výzkumu na základních školách a prostřednictvím pilotní studie řečových dovedností žáků s OMJ. Pro naše téma je zvláště podnětné dílo H. Gladkovy et al. (2016), které podává sociolingvistickou charakteristiku ruskojazyčné komunity u nás, jejího řečového chování a jazykových kompetencí v korelaci se sociodemografickými faktory.

4.2 Osvojování češtiny u ruskojazyčných žáků

Výuka češtiny u žáků s ruským mateřským jazykem (dále RMJ) má svá specifika vycházející z relativní blízkosti češtiny a ruštiny, která na jedné straně osvojování jazyka usnadňuje, ovšem na druhé straně vede k mnoha interferencím na všech základních jazykových úrovních. V následujícím stručném souhrnu problematických oblastí se opíráme především o publikaci D. Brčákové (2002), která se cíleně zaměřuje na specifické jazykové jevy činící v češtině déletrvajícím potíže i mírně a středně pokročilým ruskojazyčným mluvčím. Dalšími podnětnými zdroji jsou publikace významného rusisty S. Žaži (např. 1979, 1992, 1999), které se věnují srovnávací gramatice ruštiny a češtiny. Vycházíme ale i z dalších autorů, např. B. Havránka (1976), J. Šindelářové a S. Škodové (2012), S. Škodové (2012), E. Hájkové (2014), H. Gladkovy (2016), K. Romaševské (Romaševská, 2011; Ramasheuskaya, 2014), E. Jirákové (2015), S. Rylova (2015), K. Šebesty et al. (2011) aj. a v neposlední řadě i ze své vlastní pedagogické zkušenosti.

V oblasti fonetiky (a potažmo též grafiky a pravopisu) je třeba soustředit se především na dodržení správných délek vokálů, protože nedodržení kvantitativních rozdílů může vést k chybné interpretaci sdělení. Ruskojazyční žáci často vyslovují všechny vokály krátce, řidčeji dochází k prodlužování krátkých vokálů v přízvučných slabikách. Dále se doporučuje nácvik správně umístěného slovního přízvuku a jeho separování od délky vokálu. Nesprávné umístění přízvuku sice nezpůsobí nežádoucí změnu smyslu sdělení, ale mluvní projev se pro českého mluvčího stává poslechově náročným. Pracovat je potřeba i na plně otevřené a jasné výslovnosti vokálů obecně, na rozdíl od ruštiny v češtině totiž nedochází k oslabení výslovnosti v nepřízvučných slabikách. Nejasná výslovnost (např. když poslechem nelze identifikovat, zda je v koncovce *i*, či *e*) nejenom ztěžuje porozumění mluvenému projevu, ale promítá se i do

chyb v psaném projevu (např. *dikuj* místo *děkuj*, *nikolik* místo *několik*). Na druhou stranu je nutné konzistentně opravovat výslovnost základních číslovek končících na *-áct*, kam žáci pod vlivem mateřského jazyka vkládají vokál navíc, vyslovují tedy *-áčet* (např. *dvanáčet* místo *dvanáct*) a český rodilý mluvčí v tomto případě tedy slyší např. *dvanáct set* místo *dvanáct*, což může vyvolat značné nedorozumění. Mezi další pro žáky obtížné jevy patří jednotná, tj. středová výslovnost hlásky [i], i když je v písmu znázorněna dvěma grafémy, *i/y*, neměkčená výslovnost konsonant před grafémem *i* ve slovech cizího původu (např. *mechanika*) a neměkčená výslovnost hlásky *t* následované vokálem *e* (např. *technika*, *matematika*).

Fonetické stránce jazyka je nezbytné věnovat se důkladně hned od začátku výuky, a to tréninkem fonemického sluchu i praktickými artikulačními cvičeními včetně drilových zaměřených jak na segmentální, tak suprasegmentální prvky řeči. Zanedbání péče o zvukovou stránku jazyka v raném stádiu osvojování jazyka se později odstraňuje nesmírně těžko a možnost nápravy je u mnohých žáků velmi malá, ne-li nemožná.

Zaměříme-li se na morfologii, můžeme konstatovat, že mluvčí slovanských jazyků tu mají zřetelně výhodnější pozici než Neslované, a to především tím, že jsou obecně obeznámeni se systémem deklinačních¹¹⁶ a konjugačních koncovek a princip jejich fungování je jim jasný. Zároveň je však třeba říci, že na morfologické úrovni se i žák s RMJ potýká v češtině s mnoha úskalími. Vybíráme jen některé, konkrétně ty, které považujeme za zásadnější.

U mluvnických kategorií substantiv činí potíže gramatický rod tam, kde existuje zvukově podobné ruské slovo, které se od českého liší právě rodem (např. ruské maskulinum *пис*, české femininum *ryže*; ruské maskulinum *трамвай*, české femininum *tramvaj*), a také tam, kde se vyskytuje méně typické zakončení (např. souhláska u feminin, jako ve slově *skříň*, nebo samohláska *a* u maskulin, např. ve jménech *Jirka*, *Honza*)¹¹⁷. U skloňování jmen je potřeba soustředit se na střídání koncových souhlásek kmene před koncovkami *i, í, e, ě* (např. *noha – noze, tichý – tiší*; podrobněji viz Brčáková, 2002, s. 21) a na koncovkové samohlásky po měkkých souhláskách (ruskému *a, u* odpovídá české *e, i*, tedy např. *наша улица = naše ulice; нашу улицу = naši ulici*).

¹¹⁶ Na deklinaci substantiv a adjektiv z pohledu češtiny jako cizího jazyka pro ruskojazyčné mluvčí se velmi podrobně zaměřil K. Kulich (2019).

¹¹⁷ Zakončení na *a* je u hypokoristik mužského rodu běžné i v ruštině; deklinace těchto maskulin se však shoduje s deklinací feminin.

Náročné jsou obecně všechny pádové tvary, které z pohledu cizince (nikoliv pouze cizince s RMJ) mají charakter výjimky z pravidelného skloňování (např. nominativ pl. živ. maskulin se zakončením *-tel: učitelé*) (blíže viz Brčáková, 2002, s. 22–24). Pro ruský mluvčí je u substantiv zvláště obtížný instrumentál plurálu, protože pod vlivem mateřského jazyka mají tendenci uplatňovat plošně koncovku *-ami/-emi* (např. *s kamarádami*). Dále je u skloňování substantiv nutno věnovat speciální pozornost deklinaci slov řeckého a latinského původu, které ruština skloňuje jinak.

U adjektiv měkkého typu někdy dochází k chybnému přiřazení k typu tvrdému (např. *moderná*).¹¹⁸ Větším úskalím jsou nicméně adjektiva posesivní, která v ruštině existují velmi omezeně (srov. Žaža, 1999, s. 39–40) a nejčastěji se skloňují podle totožného vzoru. Tvarová soustava posesivních adjektiv je pro ruskojazyčné mluvčí velmi komplikovaná a většinou se aktivnímu užívání těchto adjektiv vyhýbají používáním genitivu (např. *kniha Petra*). Této tendenci nahrává i časté užívání genitivu při vyjadřování posesivnosti v textech i promluvách českých mluvčích včetně mediálních projevů.

Dalšími oblastmi u deklinace jmen, kterým je potřeba věnovat pozornost, jsou duálová deklinace, deklinace pomnožných substantiv a deklinace číslovek, která mnohdy není plně zvládnuta ani u pokročilejších mluvčích (B2); i u těchto mluvčích se setkáme s nesprávným zápisem slovně vyjádřených číslovek (typicky např. *čtři*).

Na úrovni B2 se u žáků stále poměrně často objevují chyby v koncovkách jmen, způsobené ještě řádně neukotvenou znalostí deklinačních koncovek nebo neznalostí valenčních vazeb, tj. především slovesné rekece. V tomto ohledu je velmi běžná tendence k užití genitivu (v ruštině mnohem hojnějšího než v češtině) místo akuzativu.

Konjugace sloves v indikativu až na začátečnické obtíže s nepravidelnými slovesy¹¹⁹ nezpůsobuje ruskojazyčným mluvčím větší problémy. Mezi běžné nedostatky však patří opomenutí pomocného slovesa *byť* v minulém čase a podobně v kondicionálu často zůstává ve všech osobách nezměněný tvar pomocného slovesa *by*. Náročnější slovesnou gramatickou kategorií je vid, jehož koncept ruskojazyční mluvčí dobře chápou, ale jehož užití se v češtině oproti jejich mateřštině částečně liší (např. v záporných větách, které popírají samotnou existenci ukončeného děje, se v češtině většinou užívá dokonavé

¹¹⁸ Možná pod vlivem ruštiny, v níž se mění koncovka adjektiva podle rodu řídícího substantiva i u adjektiv měkkého typu.

¹¹⁹ Typickou triádou sloves, která je pro cizince svými tvary matoucí, je „jíst“, „jít“, „jet“.

sloveso, např. *Neudělal to.*) Stejně tak ruskojazyční mluvčí teoreticky rozumí užití reflexivních sloves, ale chybují tam, kde se reflexivnost v češtině a ruštině nekryje (i pokročilí ruskojazyční mluvčí typicky užívají *začínat se, končit se*). Interference z ruštiny také způsobuje chybný výběr slovesa pohybu z dvojic lišících se opakovaností/neopakovaností děje (*jít/chodit, jet/jezdit* atd.) – např. *O víkendu jsem chodil na setkání absolventů*. Procvičovat je též třeba slovesa s rozdílnými předložkovými a pádovými vazbami (např. *mluvit česky* – говорить на чешском языке / говорить по-чешски; *zemřít na nemoc* – умереть от болезни)

Srovnáme-li oba jazyky z hlediska přístupu k tvoření nových pojmenování, můžeme shrnout, že čeština má mnohem silnější tendenci k tvoření nových pojmenování derivací než ruština, kde se naproti tomu častěji objevují pojmenování nemotivovaná, analytická či kompozitní a také přejímky z cizích jazyků. „Vcelku lze konstatovat, že je ruská slovní zásoba rozrůzněnější jak po stránce formální, neboť obsahuje větší počet rozmanitých slovních základů a prostředků pro tvoření pojmenování, tak i po stránce obsahové, neboť s těmito formálními prostředky jsou spjaty různé představové oblasti. Čeština se naproti tomu vyznačuje větší pravidelností v tvoření pojmenování a větší jednotností slovotvorných typů.“ (Žaža, 1999, s. 14)

Závažnější potíže než výše popsany rozdíl však žákům způsobují česko-ruská paronyma¹²⁰. Jejich největším úskalím je fakt, že formálně podobná slova v obou jazycích mají mnohdy skutečně stejný lexikální základ, jehož význam se však v průběhu diachronního vývoje rozrůznil. Běžně známé jsou příklady jako *čerstvý* x черствый, *zápach* x вонь, *mír* x мир¹²¹, ale větším oříškem jsou dvojice slov, jejichž významový rozdíl je poměrně subtilní: *dostat* x достать¹²². Z hlediska lexikální sémantiky je pro ruskojazyčné mluvčí dále náročná bohatá soustava prefixů, a to zejména u sloves (viz např. rozdíl mezi slovy *změnit* a *vyměnit*). U sloves činí kromě prefixů problémy ještě modální slovesa, především sloveso *mít*. Ruskojazyční mluvčí těžko chápou jeho

¹²⁰ Paronyma jsou lexikální jednotky spojené formálně sémantickým vztahem. Jako základní vlastnost je u nich uváděna zvuková podobnost, dále např. shodná gramatická charakteristika a částečný či velmi diferenciovaný rozdíl ve významu (jedná se tedy o částečná homonyma). Paronyma se někdy uvádějí pod názvem *faux amis* (blíže viz např. Čermák, 2010, s. 263)

¹²¹ черствый = okoralý, вонь = zápach, мир = svět

¹²² Ruské достать má význam *sehnat*, tj. získat něco s vynaložením určitého úsilí. Tento významový odstín v českém slově *dostat* chybí.

významovou odlišnost od slovesa *muset* a ani pokročilí žáci sloveso *mít* v modálním významu nepoužívají, místo něj užívají sloveso *muset* (v negaci *nesmět*).

V textech ruskojazyčných mluvčích se často setkáváme se záměnou adjektiv a adverbíí v komparativu (např. *šel rychlejší*), přičemž i zde leží příčina v mateřském jazyce (v ruštině jsou komparativy a superlativy adjektiv a adjektivních adverbíí formálně totožné¹²³), u žáků je tedy třeba dbát na to, aby slovní druh dokázali správně rozlišit tím, že si budou vědomi jeho vazby na slovní druh řídicího větného členu.

V oblasti syntaxe¹²⁴ je třeba věnovat se souvětým konstrukcím s některými konkrétními typy vedlejších vět, především těch, kterým v ruské syntaxi odpovídá užití infinitivu. Jedná se o věty příslovečné účelové se spojkou *aby*, věty předmětné navazující na věty s přísudkem vyjádřeným slovesem mluvení (*verbum dicendi*) jako *říkat*, *prosít*, *sdělit* atd. (žáci jinak tvoří věty typu *Prosím poslat mi knihu.*) a věty příslovečné podmínkové se spojkou *kdyby* (žáci mylně usuzují na totožnost ruské spojky *если* a českého *jestli* a tvoří nesprávné konstrukce *jestli by* místo *kdyby* (rus. *если бы*) (Brčáková, 2002, s. 60–61). Nesprávné konstrukce se běžně také objevují ve vztažných (přívlastkových) větách, kde se v češtině obligatorně užívá posesivní forma zájmena *jenž*. Ruskojazyční mluvčí v takových souvětích běžně užijí zájmeno *který*, s nímž vytvoří vadnou konstrukci, analogickou ruské syntaxi, např. *Potkal jsem spolužáka, bratra kterého dlouho znám.*

Okrajově zmíníme ještě běžně známou skutečnost, že ruština neužívá přítomné tvary slovesa *быть*, proto se pak v žákovských projevech můžeme setkat s větami jako *Moje matka učitelka*. Jedná se však spíše o problém nižších úrovní znalostí jazyka.

Asi nejnáročnější částí syntaxe je slovní pořádek. Pro cizince bývá obtížné dodržet pevnou danou pozici enklitik, i když pravidla teoreticky znají, nicméně pokročilejším žákům se daří tento (spíše formální) problém překonávat. Mnohem obtížnější je však aktuální členění větné¹²⁵, kdy žáci těžko chápou sémantické posuny smyslu sdělení, změni-li se slovní pořádek. Zároveň je tak pro ně náročné vyjádřit slovosledem přesně to,

¹²³ Detailní rozbor komparativů a superlativů v ruštině viz B. Havránek et al. (1976, s. 369-377).

¹²⁴ Velmi podrobné poučení o ruské syntaxi na pozadí syntaxe české podává S. Žaža (1979).

¹²⁵ Základní principy aktuálního členění větného se však v obou jazycích shodují.

co chtějí sdělit. Velký rébus je pro ně představuje i otázka, co je vlastně jádrem výpovědi a jaká informace (či konkrétní slovo) má tedy stát na konci věty¹²⁶.

¹²⁶ „Jádro myšlenky stává v ruštině nejen na posledním nebo prvním místě, ale často také uvnitř věty. (Je to výrazný rozdíl proti češtině.)“ (Žaža et al., 1979, s. 323)

II Metodologie

5.1 Motivace a východiska

Výběr tématu byl ovlivněn naším soukromým i odborným zájmem. Dlouhodobě se zabýváme výukou českého jazyka pro cizince, přičemž nejbohatší zkušenosti máme s ruskojazyčnými žáky i vysokoškolskými studenty. U nich rovněž dlouhodobě pozorujeme nesnáze při vyrovnávání se s úskalími útvarů administrativního stylu (byť často i jen v podobě jednoduchých e-mailových zpráv). Ještě dálnější motivace plyne z našich středoškolských studií na obchodní akademii, kdy jsme často sami s těmito zdánlivě primitivními žánry zápasili. Jakkoli je administrativní styl a jeho útvary vnímán laiky, ale do jisté míry i jazykovědci jako fádní a stylisticky nezajímavý (autor má malý prostor pro invenci, pro uplatnění vlastního idiolektu, text je svázán normou a je vysoce standardizován, často jsou užívány textové vzorce apod. – viz např. M. Čechová et al. (2008, s. 233), je zároveň – z týchž důvodů – náročný z hlediska tvorby a pro některé adresáty i z hlediska recepce a interpretace. Obtížnost dokazuje i fakt, že na ekonomicky orientovaných středních školách je psaní útvarů administrativního stylu vymezen samostatný předmět (PEK – písemná a elektronická komunikace).

Pomineme-li formální náležitosti (jako počet volných řádků, zvýraznění určitých částí textu apod.), je žádoucí, aby text splňoval základní požadavky jako věcnost, úplnost informací, přesnost, stručnost a jasnost, ale zároveň aby byl i jazykově kultivovaný. Útvary administrativního stylu vyžadují stylizační obratnost v oblasti syntaxe (zejména při kondenzaci vyjádření, v konstrukci souvětí – aby správně a jednoznačně vyjádřilo zamýšlený význam...), tj. na malém prostoru je třeba vyjádřit srozumitelně co nejvíce informací, v oblasti lexikologie (velkou výzvou je např. najít neutrální synonymní vyjádření pro výraz expresivně zabarvený, samostatnou problematikou je pak specifická slovní zásoba, sekundární předložky, multiverbizovaná spojení atd.), morfologie (užití pasiv u sloves a plně spisovných koncovek u jmen i sloves, deklinace cizích slov apod.) a vysoké nároky jsou kladeny i v oblasti kompoziční výstavby textu.

Náš odborný zájem vychází ze dvou faktů. Jak je již zmíněno výše a jak zároveň konstatuje i M. Čechová v *Současné stylistice* (M. Čechová, Krčmová, Minářová, 2008, s. 230), oblast administrativního stylu – jakožto oblast se silně schematizovaným vyjadřováním a malou možností stylové volby – nepřitahuje velkou pozornost lingvistů. Z pohledu lingvodidaktiky však tuto oblast považujeme za důležitou, protože si vyžaduje

specifické jazykové prostředky a forma i obsah konkrétních písemností bývá i kulturně podmíněn (Bozděchová, 2015, s. 1). Zároveň, v souladu mj. s J. Hasilem (208, s. 36), konstatujeme v didaktice (i výuce) češtiny jako druhého jazyka¹²⁷ nedostatek systematického zájmu o výuku psaní, a to navzdory faktu, že se jedná o jednu ze základních řečových dovedností. Další důvody výběru tématu naší práce jsme již zmiňovali v úvodu a v kap. 2.1 a 2.2, nepokládáme tedy za účelné je opakovat, jen shrnujeme, že didaktice mateřštiny (včetně slohové výchovy) na střední škole je věnována mnohem menší pozornost než didaktice mateřštiny na základní škole a že otázky slohové výchovy u žáků s OMJ (tím spíše u žáků střední školy) nejsou zpracovány téměř vůbec.

5.2 Cíle

Cíle naší práce jsou následující: **1) prozkoumat širěji terén zvoleného tématu**, tj. zmapovat současnou výukovou praxi; proniknout do pedagogického myšlení učitelů a zjistit, jakým způsobem přistupují k výuce vybraného učiva (administrativní styl a jeho útvary), tj. jaké volí didaktické postupy, jaká kritická místa¹²⁸ zde vidí a také jakým způsobem didakticky řeší přítomnost žáka s OMJ ve výuce; zároveň se chceme inspirovat příklady dobré praxe (dílejší otázky viz blíže kapitola 5.3.1.1), **2) osvětlit subjektivní přístup žáků s OMJ k osvojování českého jazyka a k osvojování řečové dovednosti psaní**, od splnění tohoto cíle si slibujeme hlubší vhled do uvažování žáků, což je podle nás podstatný faktor při volbě vhodných didaktických řešení; **3) definovat a analyzovat typické chyby středoškolských žáků s ruským mateřským jazykem u vybraných útvarů administrativního stylu**, abychom si ujasnili, jaká konkrétní úskalí je u písemného projevu daných žáků potřeba didakticky řešit. Poslední cíl, který si klademe a který svým způsobem završuje cíle výše zmíněné, je **4) zpracovat teoretická východiska, koncepci a návrhy didaktického řešení výuky zvolených administrativních útvarů u ruskojazyčných žáků na střední škole**.

Hlavní výzkumné otázky (HVO), které jsme si kladli, jsou tyto:

HVO I. Jak probíhá výuka administrativního stylu na středních školách z pohledu učitelů? (cíl 1)

¹²⁷ Malý důraz na psaní oproti ostatním řečovým dovednostem lze pozorovat i u široce užívaných učebnic pro cizince (v různých jazykových a neustále upravovaných verzích vydávané učebnice řady *Česky krok za krokem autorky* L. Holé, různé jazykové mutace učebnic řady *Chcete mluvit česky?* H. Remediosové a E. Čechové a učebnice řady *Čeština pro cizince* kolektivu M. Boccou Kestřánková et al.)

¹²⁸ Zde jsme se inspirovali publikací M. Rendla a N. Vondrové et al. (2013).

HVO II. Jak žáci s ruským mateřským jazykem přistupují k osvojování českého jazyka? (cíl 2)

HVO III. Jak žáci s ruským mateřským jazykem přistupují k osvojování řečové dovednosti psaní? (cíl 2)

HVO IV. Jaké jsou typické chyby žáků s ruským mateřským jazykem u vybraných útvarů administrativního stylu? (cíl 3)

V. Jak se z didaktického hlediska vyrovnat se zjištěnými kritickými místy? (cíl 4).

Dílčí výzkumné otázky k hlavním výzkumným otázkám I., II. A III. jsou uvedeny v kapitolách 5.3.1.1 a 5.3.1.2.

5.3 Metodologie výzkumného šetření

Naše výzkumné šetření se skládá ze čtyř hlavních částí, které odpovídají stanoveným cílům, přičemž ve všech jsme k tématu přistupovali metodami kvalitativními, protože podle našeho názoru umožňují popsat vybraný problém z širší perspektivy, pouze v kapitole 8, kde se zabýváme stylistickou analýzou textů, jsou výběrově pro ilustraci uvedeny i jisté kvantitativní charakteristiky. Snažíme se problém postihnout z různých úhlů, a proto jednotlivé části představují odlišné pohledy na výuku administrativního stylu a jeho útvarů na střední škole. První výzkumná sonda se soustředila na pohled učitelů, druhá na pohled ruskojazyčných žáků, třetí na texty vyprodukované žáky s ruským mateřským jazykem v porovnání s texty českých žáků a čtvrtá část přináší návrh teoretických východisek a koncepce řešení zjištěných kritických míst. Použitím dat z různých zdrojů zároveň zabezpečujeme triangulaci¹²⁹ výzkumného šetření.

5.3.1 Rozhovory

První dvě výzkumné sondy se snaží zachytit zkušenosti a názory zkoumaných subjektů, proto jsme pro obě zvolili shodný metodický přístup. Jako výzkumnou metodu jsme použili polostrukturované rozhovory¹³⁰. Při rozhovorech jsme si mnohokrát ověřili,

¹²⁹ Triangulací, tedy použitím vícero zdrojů dat či metod jejich shromažďování výzkumník zabezpečuje křížovou kontrolu svých zjištění. Více např. P. Gavora (2006, s. 156–157; 2008, s. 189)

¹³⁰ Polostrukturovaný rozhovor chápeme ve shodě s R. Švaříčkem, K. Šedovou (2014, s. 160) jako formu hloubkového rozhovoru, kde je předem vytvořeno schéma otázek, ale výzkumník se příležitostně doptává dále, pokud se ve výpovědi respondenta objeví z hlediska výzkumu zajímavé a nosné téma.

že se jednalo o správnou volbu. Někdy bylo potřeba přeformulovat otázku, doptat se na detaily nebo si ověřit, že jsme výpověď pochopili správně, takové možnosti však dotazník nebo strukturovaný rozhovor nenabízí.¹³¹ Rozhovory byly zachyceny na diktafon a posléze manuálně přepsány; snažili jsme se o maximálně přesné zachycení výpovědi včetně nespisovných či chybných prvků¹³². K následné analýze jsme využili otevřené kódování¹³³ za pomoci softwaru pro kvalitativní výzkum MAXQDA 2020 a poté jsme získaná data interpretovali pomocí techniky *vyložení karet*¹³⁴. Tato technika obnáší výběr relevantních kategorií, které vyvstanou při otevřeném kódování, jejich seřazení do určité linky či obrazu a následný popis těchto vzájemně propojených kategorií. Základní výzkumné otázky jsme rozdělili na dílčí výzkumné otázky (DVO), ke kterým jsme vytvořili ještě hrubé schéma tazatelských otázek¹³⁵. Vybraný způsob interpretace nás vedl k tomu, že výzkumná zjištění uvádíme v jiném pořadí, než je pořadí DVO. Konkrétní DVO a podrobnější údaje o rozhovorech jsou uvedeny v následujících kapitolách (5.3.1.1 a 5.3.1.2), které se již jednotlivě věnují specifikům obou sond (tj. rozhovory s učiteli a rozhovory s ruskojazyčnými žáky).

5.3.1.1 Rozhovory s učiteli

Základní výzkumná otázka naší sondy byla formulována poměrně obecně:

HVO I. Jak probíhá výuka administrativního stylu na středních školách z pohledu učitelů?

Základní výzkumnou otázku jsme rozdělili na následující dílčí výzkumné otázky (DVO):

DVO 1: Jaké postavení má výuka administrativního stylu v rámci cílů¹³⁶, které si učitelé

¹³¹ Při přípravě a vedení rozhovorů nás velmi inspiroval přístup J.-C. Kaufmanna (2010), charakterizovaný nejlépe samotným názvem díla: *Chápající rozhovor*. Ve stručnosti jde o empaticky vedený rozhovor, který má výzkumníkovi umožnit nahlédnout pod povrch zdánlivě nepříliš zajímavých odpovědí.

¹³² Např. chybné pádové koncovky či chybná kvantita či kvalita vokálů u cizinců. Nepoužíváme ale fonetický přepis.

¹³³ Technika užívaná v *zakotvené teorii* (orig. *grounded theory*) – blíže viz A. L. Strauss a L. Corbin (1999).

¹³⁴ Tato technika obnáší výběr relevantních kategorií, které vyvstanou při otevřeném kódování, jejich seřazení do určité linky či obrazu a následný popis těchto vzájemně propojených kategorií. (Blíže viz např. Švaříček, Šedřová, 2014, s. 226-227).

¹³⁵ Připravené schéma tvořilo jen určitou kostru, při konkrétních rozhovorech ze situace někdy vyplynula příhodnost změnit formulaci či pořadí otázek. Některé otázky jsme navíc ani položit nemuseli, respondenti na ně vlastně odpověděli v rámci odpovědi na jinou otázku.

¹³⁶ Souhlasíme s T. Janíkem, že cíle jsou „Kategorie cílů má pro učitele klíčový význam, neboť orientuje jeho jednání určitým směrem.“ (Janík, 2007, s. 16). Cíle tedy stojí v pozadí veškerého učitelova pedagogického snažení a rozhodování.

v jazykové a komunikační výchově kladou?

DVO 2: Jaké jsou organizační podmínky výuky administrativního stylu?

DVO 3: Jak probíhá výběr učiva v rámci tématu administrativní styl?

DVO 4: Jak učitelé učivo strukturují, jak postupují?

DVO 5: Kde vidí učitelé kritická místa?

DVO 6: Jakým způsobem je na základě svých zkušeností překonávají?

DVO 7: Jakým způsobem učitelé využívají zpětnou vazbu?

DVO 8: Jakým způsobem modifikují učitelé své metody při výuce u žáků s OMJ?

Jak vyplývá z výše popsané formy polostrukturovaného rozhovoru, kromě připravených tazatelských otázek byla témata v závislosti na výpovědích učitelů dále hlouběji zkoumána prostřednictvím doplňujících ad hoc otázek.

Pro účely výzkumného šetření jsme hledali zkušené učitele s dostatečnou praxí na střední škole, měli jsme tudíž do jisté míry předem danou strukturu výběru¹³⁷. Dalším faktorem výběru byla dostupnost a zejména ochota učitelů účastnit se výzkumu a nechat se anonymně nahrát. Najít takové učitele nebylo zcela snadné¹³⁸, a to i přesto, že jsme se pokusili využít tzv. *gatekeeperů*¹³⁹. Celkem jsme provedli osm rozhovor v délce 30–45 minut, rozhovory byly uskutečněny mezi únorem 2019 a lednem 2020. Jeden z rozhovorů sloužil jako pilotní, ukázal se však jako plodný, a proto byl do výzkumného šetření též zařazen. Vzorek se nedá pokládat za reprezentativní, ale pro naše účely jej pokládáme za dostatečný. Se vzrůstajícím počtem rozhovorů se totiž sbíraná data začala opakovat¹⁴⁰ a docházelo k jejich saturaci.

Všichni respondenti jsou učitelé českého jazyka a literatury s dlouholetou praxí (10–45 let) působící na gymnáziích a středních odborných školách v Praze a Středočeském kraji, polovina z nich má přitom zkušenosti z několika typů středních škol. Podrobnější údaje o učitelích jsou uvedeny v příloze č. 6.

Rozhovory probíhaly v oddělených místnostech přímo na pracovištích učitelů, tedy na místě pro ně známém, za přítomnosti pouze respondenta a výzkumníka, bez – až na výjimky – rušivých zvukových či jiných elementů a bez časového tlaku, atmosféra

¹³⁷ Blíže viz Hendl (2016, s. 153).

¹³⁸ Volba dalších případů probíhala metodou sněhové koule (snowball sampling) – viz např. P. Gavora, (2008, s. 188) či J. Hendl (2016, s. 156), tj. na základě kontaktů od již získaných respondentů.

¹³⁹ *Gatekeeper* neboli dveřník je osoba, která v kvalitativním výzkumu výzkumníkovi „otevře dveře“, tj. pomůže mu vstoupit do určité komunity či organizace (viz např. Hendl, 2016, s. 154).

¹⁴⁰ Domníváme se, že to koresponduje i s poměrně úzkým vymezením tématu.

během záznamu byla přátelská a uvolněná. Respondenti se ukázali být velmi kooperativní a komunikativní, na položené otázky odpovídali často obšírně. Ve výpovědích nebyli ničím omezováni, což se ukázalo do jisté míry jako úskalí; někdy totiž dotazování sklouzávali k tématům, která jsou pro ně osobně zřejmě důležitá (např. jeden respondent se opakovaně vracel k porovnávání a hodnocení učebnic, jiný se podrobně vyjadřoval ke stávající podobě maturitní zkoušky), ale nebyla předmětem výzkumného šetření.

5.3.1.2 Rozhovory s ruskojazyčnými žáky

Při prvotním plánování disertační práce jsme s rozhovory se žáky nepočítali. Zamýšleli jsme pouze provést rozhovory s učiteli a analyzovat písemné práce žáků, zvažovali jsme i případný dotazník pro ruskojazyčné žáky. V průběhu sběru materiálů jsme však názor změnili, jak je ostatně typické pro kvalitativní výzkum, a uvědomili si, že rozhovory s ruskojazyčnými žáky by vybrané téma velmi obohatily, a to o ne zcela běžný, a přitom důležitý a vlastně neopominutelný úhel pohledu cizojazyčného žáka samého, který dotazník nemůže vystihnout. Využili jsme stejnou metodologii, jako u rozhovorů s učiteli, proto kapitolu o rozhovorech se žáky zařazujeme logicky za ni, nicméně časově se fáze rozhovorů se žáky s RMJ protíná s poslední fází sběru žákovských písemných prací (tedy červen 2020 – viz kap. 5.3.2).

Ve fázi plánování disertační práce jsme stáli před závažným problémem výběru výzkumného vzorku žáků středoškolského věku (15–20 let) s ruským mateřským jazykem (který jsme původně hodlali využít pouze analýze žákovských písemných prací). Vzhledem k cílům práce (viz 5.2) jsme pokládali za nutné použít homogenní vzorkování¹⁴¹, to ovšem nešlo provést u žáků běžných středních škol. Početně uspokojivý vzorek by bylo možno získat pouze oslovením žáků z různých škol; v takovém případě by ale nebylo možné sjednotit vstupní podmínky¹⁴². Nakonec jsme se proto rozhodli pro skupinu žáků, u kterých jsme mohli zabezpečit co nejmenší počet proměnných, a to frekventanty tzv. přípravného kurzu pro studium na vysoké škole. Jsme si vědomi námitek, které mohou být proti tomuto rozhodnutí vzneseny, přesto se domníváme, že volba této skupiny respondentů je výhodná z mnoha důvodů: jedná se o věkově¹⁴³ a

¹⁴¹ Viz J. Hendl (2016, s. 156).

¹⁴² Tj. např. totožný způsob výuky, stejná délka osvojování českého jazyka (a za relativně srovnatelných podmínek), jazyková úroveň apod.

¹⁴³ 17–20 let

jazykově homogenní vzorek žáků¹⁴⁴, kteří do kurzu vstupují s nulovou znalostí českého jazyka a účastní se stejné výuky, v maximální míře jsou tedy redukovány možné variace. Hlavními kritérii tohoto záměrného výběru¹⁴⁵ byly tedy a) věk (17–20 let), b) shodný mateřský jazyk, tj. ruština, c) srovnatelná úroveň českého jazyka, d) totožný dosavadní způsob výuky českého jazyka, e) totožný způsob výuky zvoleného učiva (administrativní styl).

Celkem jsme pracovali se dvěma skupinami žáků s RMJ, s jednou v roce 2019 (skupina 1R) a s druhou v roce 2020 (skupina 2R). V průběhu práce se skupinou 1R jsme se rozhodli pokusit se zodpovědět dodatečně přesněji formulované¹⁴⁶ výzkumné otázky HVO II a HVO III prostřednictvím rozhovorů přičemž jako nejvýhodnější se opět jevila forma polostrukturovaného rozhovoru.

Hlavní výzkumné otázky (HVO) a dílčí výzkumné otázky (DVO), které jsme zamýšleli prostřednictvím rozhovorů se žáky zodpovědět, zní:

HVO II. Jak žáci s ruským mateřským jazykem přistupují k osvojování českého jazyka?

DVO 1: Jak žáci vnímají své jazykové kompetence

DVO 2: Jak žáci vnímají u sebe samých proces akvizice cílového jazyka?

HVO III. Jak žáci s ruským mateřským jazykem přistupují k osvojování řečové dovednosti psaní?

DVO 3: Jak žáci hodnotí proces nabývání řečové dovednost psaní

v porovnání s dalšími řečovými dovednostmi?

DVO 4: Jak žáci hodnotí obtížnost psaní útvarů administrativního stylu?

DVO 5: Jaké metody výuky či techniky učení žákům subjektivně usnadňují učení se psaní?

Z dílčích výzkumných otázek jsme vytvořili tazatelské otázky, které jsme ale dle potřeby v rozhovorech přeformulovali či upravili.

Pilotní rozhovory jsme uskutečnili v červnu 2019 se dvěma respondenty¹⁴⁷ ze skupiny 1R. Smyslem pilotních rozhovorů bylo zjistit, zda jazykové kompetence žáků

¹⁴⁴ Žáci se lišili pouze zemí původu, všichni ale pocházeli ze zemí bývalého Sovětského svazu, konkrétně z Ruska, Běloruska, Kazachstánu, Kyrgyzstánu, Uzbekistánu a Ukrajiny. Systém vzdělávání v těchto zemích je vzájemně podobný.

¹⁴⁵ Viz Gavora (2008, s. 188)

¹⁴⁶ Pro kvalitativní výzkum je typické zpřesňování výzkumných otázek v průběhu práce podle toho, jak výzkumník přesněji poznává terén vybrané problematiky.

¹⁴⁷ Dívka (17 let) a chlapec (18 let).

jsou dostačující pro to, aby mohli hovořit o zvolených tématech, a zda je struktura rozhovoru připravena tak, aby generovala relevantní data. Obojí se potvrdilo, a proto jsme se rozhodli rozhovory jako metodu sběru dat použít. Zároveň jsme se ujistili o tom, že data z polostrukturovaných rozhovorů budou o realitě (resp. subjektivní realitě respondentů) vypovídat mnohem lépe, než by tomu bylo v případě dotazníku. V průběhu rozhovorů jsme si totiž velmi často ověřovali, zda respondenti správně chápou položenou otázku nebo zda naopak jejich výpovědím správně rozumíme. Někdy jsme otázky museli přeformulovat nebo vysvětlit pojmy. Tytéž procesy jsme pozorovali i u respondentů (ověřovali si smysl otázek, kladli doplňující dotazy apod.). Nic z toho není v případě dotazníku možné a data z dotazníku by tudíž byla velmi zkreslená.

Hlavní fáze sběru dat proběhla v červnu 2020. Rozhovory o délce 15–30 minut jsme vedli s 15 respondenty¹⁴⁸, těsně před jejich závěrečnými zkouškami na úrovni B2. Na této úrovni by již mluvčí měl být schopen napsat jednodušší administrativní texty (reklamace, žádost, životopis apod.)¹⁴⁹ a zároveň už disponuje natolik vyspělými jazykovými prostředky, že je schopen bez větších problémů vyjádřit své myšlenky a komplexnější názory.¹⁵⁰

Rozhovory se odehrávaly v nerušeném prostředí oddělené místnosti, přímo ve škole, kterou respondenti navštěvovali. Atmosféra byla přátelská, ale u některých mluvčích byla zpočátku vidět nervozita a nejistota, a priori vyjadřovali zejména svou obavu z vlastních chyb (především gramatických, popř. fonetických). V úvodu bylo tedy třeba respondenty uklidnit a pozitivně je motivovat, což většinou přineslo kladný efekt. Ve výpovědích se silně projevovaly individuální rozdíly dané osobnostními charakteristikami žáků, jejich extravertí/introvertí i jinak rozvinutá řečová dovednost mluvení. Někteří respondenti odpovídali věcně a úsečně, jiní se nad položenou otázkou zamýšleli z různých úhlů a odpovídali obsírněji.

¹⁴⁸ Podrobné údaje o respondentech viz příloha 7.

¹⁴⁹ Texty tohoto charakteru jsou běžnou součástí certifikovaných zkoušek na úrovni B2 – viz např. certifikované zkoušky Ústavu jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy.

¹⁵⁰ Úroveň B2 je definována takto: „Dokáže porozumět hlavním myšlenkám složitých textů týkajících se jak konkrétních, tak abstraktních témat včetně odborně zaměřených diskusí ve svém oboru. Dokáže se účastnit rozhovoru natolik plynule a spontánně, že může vést běžný rozhovor s rodilými mluvčími, aniž by to představovalo zvýšené úsilí pro kteréhokoliv účastníka interakce. Umí napsat srozumitelné podrobné texty na širokou škálu témat a vysvětlit své názorové stanovisko týkající se aktuálního problému s uvedením výhod a nevýhod různých možností.“ Společný evropský referenční rámec, 2002, s. 24.

5.3.2 Dílčí šetření ve škole

Třetí část našeho výzkumného šetření částečně připomíná akční výzkum, přestože jsme si vědomi toho, že naše šetření parametry akčního výzkumu nesplňuje¹⁵¹. Pedagogický slovník akční výzkum definuje jako „druh pedagogického výzkumu, jehož účelem je přímo ovlivňovat či zlepšovat určitou část vzdělávací praxe, řeší aktuální potřeby vzdělávací instituce.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 14) T. Janík uvádí, že „akční výzkum se tedy chápe jako nástroj, který učitelům pomáhá řešit problémy školní praxe a zároveň uskutečňovat v této praxi inovace. Učitel se zde objevuje v obtížné dvojroli výzkumníka a aktivního účastníka akce zároveň.“ (Janík, 2003, s. 4). Dále je potřeba dodat, že „Průběh akčního výzkumu se řídí podmínkami terénu. Uplatňují se především kvalitativní metody. [...] Cílem je vypracování orientace, jež povede k jednání v terénu.“ (Hendl, 2016, s. 142). Podrobněji rozpracovanou charakteristiku akčního výzkumu najdeme u T. Janíka (2003, s. 7–8).

Jednou ze základních podmínek akčního výzkumu je definování problému praxe a stanovení cíle (Hendl, 2016, s. 142). Problém, který jsme ve svém pedagogickém působení identifikovali, jsou nedostatečně zvládnuté písemné útvary administrativního stylu u žáků s ruským mateřským jazykem. Problém jsme se rozhodli prozkoumat, abychom mu porozuměli a našli jeho kořeny a abychom pak následně se zjištěnými poznatky mohli dále pracovat ve výuce a mohli tak edukační proces vhodně modifikovat. Cílem je tedy navrhnout modifikaci výuky tak, aby žáci po jejím absolvování produkovali texty s menším množstvím nedostatků, resp. texty s vyšším potenciálem komunikační úspěšnosti.

Výzkumný vzorek představovaly texty účastníků přípravného kurzu pro studium na vysoké škole (podrobněji o výběru této skupiny viz 5.3.1.2). Jednalo se o ruskojazyčné mluvčí ze zemí bývalého Sovětského svazu převážně ve věku 17–19 let¹⁵², kteří měli v době sběru materiálu za sebou zhruba sedm měsíců intenzivního studia českého jazyka a jejichž jazyková úroveň odpovídala přibližně B2 dle SERR. Sběr materiálu probíhal ve dvou letech, a to v květnu 2019 (skupina 1R) a na přelomu května a června roku 2020 (skupina 2R). V obou letech se výzkumu zúčastnilo vždy 15 žáků, které jsme vybrali

¹⁵¹ Pro akční výzkum je totiž typická dlouhodobost, již nebylo možné dosáhnout vzhledem k časové omezenosti doktorského studia.

¹⁵² Třem žákům ze skupiny 2R bylo 20 let.

z větších skupin na základě výše zmíněných kritérií. Žáci obou ročníků kurzu absolvovali stejnou (celoroční) výuku s totožnými vyučujícími.

Jako referenční skupinu jsme zvolili rovněž 15 žáků¹⁵³ septimy osmiletého gymnázia ve Středočeském kraji. Tento vzorek žáků (skupina C) našemu výzkumu vyhovoval svou homogenností: jednalo se o žáky, kteří se vzdělávají všeobecně¹⁵⁴, dále bylo splněno kritérium totožnosti rodného jazyka (češtiny) i totožnosti dosavadní výuky¹⁵⁵ v předmětu český jazyk. Věkově vzorek zhruba odpovídal ruskojazyčné skupině (žákům bylo 17–18 let). Sběr materiálu proběhl v lednu a únoru 2019.

Ve všech třech skupinách (tj. žáci s ruským mateřským jazykem v r. 2019 – R1, žáci s ruským mateřským jazykem v r. 2020 – R2, žáci s českým mateřským jazykem v r. 2019 – C) probíhal sběr žákovských textů v návaznosti na výuku vybraných útvarů administrativního stylu, kterou vedla výzkumnice. Výuka měla shodnou hodinovou dotaci: pět dvouhodin o délce 90 minut a byla vedena stejným způsobem, tj. byly využívány stejné metody výuky a stejné učební materiály. Výuka byla vedena klasicky, tak jak ji ve svých výpovědích popisují učitelé (kap. 6.3), a postupovala podle třífázového modelu učení E-U-R. Na základě předběžných neformálních diskusí s učiteli českého jazyka jsme vybrali čtyři útvary administrativního stylu běžně vyučované na středních školách: reklamace, žádost, stížnost a motivační dopis.¹⁵⁶

Výuka i učební materiály byly nejprve, v říjnu 2018, pilotovány ve vybrané třídě 4. ročníku¹⁵⁷ jednoho z pražských gymnázií. I zde proběhl sběr žákovských textů¹⁵⁸, které pak sloužily jako jeden druh zpětné vazby k proběhlé výuce, další přímou žákovskou odezvu jsme získávali v samotných vyučovaných hodinách. Tuto zpětnou vazbu jsme pak využili pro korekci výuky.

¹⁵³ Výběr konkrétních žáků jsme provedli po konzultaci s jejich vyučující českého jazyka. Šlo o žáky se standardní kvalitou písemných projevů, vyloučili jsme dyslektiky apod.

¹⁵⁴ U žáků z odborně orientovaných středních škol, např. ekonomických, by nebylo možné rozlišit, nakolik se v jejich textech odrážejí poznatky z dalších předmětů, jako PEK (písemná a elektronická komunikace).

¹⁵⁵ Myslíme tím výuku v předešlých sedmi letech.

¹⁵⁶ Jako další útvar se nabízel strukturovaný životopis (viz i rozhovory s učiteli – odkaz), ale ten jsme zavrhnuli pro jeho heslovitost.

¹⁵⁷ Výběr ročníku je závislý na tom, kdy se dle ŠVP dané školy administrativní styl vyučuje.

¹⁵⁸ Tyto texty nejsou v této práci podrobeny explicitnímu zkoumání.

5.3.3 Analýza textů

Analýza textů odpovídá HVO IV. Jaké jsou typické chyby žáků s ruským mateřským jazykem u vybraných útvarů administrativního stylu?

Analyzované texty nejdříve posoudíme z věcného a kompozičního hlediska, poté přistoupíme k analýze čistě lingvistické. Věcným hlediskem rozumíme zejména korespondenci obsahu a daného žánru, dále jasnost sdělení a informační celistvost. Zároveň pojednáme o kompozici textu a jeho tektonice. Při lingvistické analýze budeme postupovat po jednotlivých jazykových rovinách, a to od nejnižší, fonetické, směrem k rovinám vyšším.

Na všechny analyzované jevy budeme pohlížet z hlediska funkční stylistiky a nebudeme si tedy zvláště všímat typických ruskojazyčných chyb, které jsou obecné a nevztahují se k vymezenému tématu (jejich základní přehled jsme podali v kap. 4.2). Analýzu textů žáků s RMJ budeme srovnávat s analýzou žáků s českým mateřským jazykem.

Na základě analýzy navrhne databanku jazykových (zejména lexikálních) prostředků, která by mohla být použita pro výuku vybraných slohových útvarů u žáků s RMJ.

5.3.4 Navrhovaná didaktická řešení pro výuku

Zde vycházíme ze syntézy teoretických poznatků i dat z praxe a odpovídáme na HVO V. Jak se z didaktického hlediska vyrovnat se zjištěnými kritickými místy?

Naším záměrem, který odpovídá stanovenému čtvrtému cíli, je zpracovat na základě studia odborné literatury i praktického výzkumného šetření teoretická východiska a návrh koncepce didaktického řešení výuky zvolených administrativních útvarů u ruskojazyčných žáků na střední škole. Didaktická řešení opíráme teoreticky především o přístup žánrového psaní, o teorii malých korpusů a dále čerpáme z poznatků, které jsme získali zpracováním rozhovorů s učiteli a s ruskojazyčnými žáky, a v neposlední řadě samozřejmě čerpáme z rozsáhlé analýzy žákovských textů, které jsme provedli u nashromážděného materiálu. Navrhuje konkrétní, zejména lingvodidaktická řešení, ale důležitou složkou didaktického řešení je i psychodidaktický faktor a propojení obsahu učiva s praxí.

III Výzkumné šetření

6 Výuka administrativního stylu na střední škole očima učitelů¹⁵⁹

V následujících kapitolách uvádíme výsledky výzkumného šetření získané rozhovory s učiteli. Vybraný způsob interpretace (viz kapitola 5.3.1) nás vedl k tomu, že výzkumná zjištění uvádíme v jiném pořadí, než dílčích výzkumných otázek. Všechny citace v následujících podkapitolách uvádíme v originální, nijak neupravené podobě.

6.1 Organizační podmínky výuky

Učivo o administrativním stylu je součástí ŠVP všech škol, na nichž respondenti působí. Administrativní styl vyučují jako blok ve druhém či třetím ročníku v rámci hodin věnovaných jazyku a komunikační výchově¹⁶⁰, pouze v jednom případě vyučující s tímto stylem žáky nejprve obecně seznámí při probírání funkčních stylů a podrobněji se mu věnuje až v posledním ročníku před maturitou. Všichni učitelé se pak k vybraným útvarům administrativního stylu ještě vrací ve čtvrtém ročníku při přípravě na maturitu.

Administrativnímu stylu respondenti věnují 4 až 10 hodin v rámci středoškolské výuky a tento počet považují za uspokojivý až ideální. Množství času, které učitelé tématu věnují, závisí především na důležitosti, kterou mu subjektivně přisuzují. Více času vybranému učivu věnují ti, kteří je považují za důležité (*U7: Mám to naplánovaný na pět a vždycky je to víc [...] takže třeba osm [...] když je něco důležitýho, jako třeba ten administrativní styl, jo, v tomletom, tak se musí něco vyrušit nebo tak [...]*), a to zejména z hlediska uplatnitelnosti v reálném životě, méně ti, kteří je považují za „nutné zlo“ a úlitbu státní maturitě (*U3: [...] věnovat tomu jako nějaký veliký blok se mi zdá trošičku na gymnázium ztráta času. To znamená, že vycházíme vyloženě jaksí, jestli můžu použít to slovo, z objednávky té státní maturity [...]*) či nemají subjektivně toto učivo rádi (*U6: Já ten administrativní styl obecně nemám moc ráda, ale jsem si vědoma toho, že prostě se to musí jako naučit, že jo, že prostě bohužel ta byrokracie hlavně vládne [...] Nebaví mě to, to se přiznám rovnou, nebaví, ale je to nutný, jako jo, je s tím obeznámit, no.)¹⁶¹*. Celkový počet hodin předmětu český jazyk a literatura (tj. např. vyšší na gymnáziích

¹⁵⁹ V této části práce vycházíme mj. z našeho článku (Kovářová, 2021).

¹⁶⁰ V praxi to u všech respondentů vypadá tak, že komunikační výchově je pevně určena jedna hodina týdně. K učivu se tak žáci vrací vždy po týdnu.

¹⁶¹ Nakolik se tento negativní postoj k určitému učivu promítne i to výuky, se lze jen dohadovat.

než na odborných školách) se na počtu hodin věnovaných danému učivu nijak neodráží. Na odborných školách (typicky ekonomického zaměření) hraje ještě roli skutečnost, že administrativní a obchodní komunikace se vyučuje v samostatném předmětu (PEK¹⁶²). Tento fakt má však na počet hodin – poněkud překvapivě – pouze sekundární vliv a záleží na nastavení mezipředmětových vztahů na konkrétní škole (U2 např. uvedla: *Životopis ani se studenty nedělám, protože si to vyučující PEKu nepřejí, oni to dělají se studenty podle normy.*) Čas věnovaný vybranému učivu tedy závisí téměř výhradně na preferencích učitelů.

Učitelé při výuce používají různé středoškolské učebnice jazyka a komunikační výchovy (od nakladatelství Fraus, SPN, Didaktis aj.),¹⁶³ ovšem shodují se v tom, že při výuce slohu a zejména při výuce administrativního stylu používají učebnice minimálně či vůbec a materiály k výuce čerpají především z jiných zdrojů. Hlavním deklarovaným důvodem je to, že učebnice obsahují málo příkladů, vzorů; objevil se dokonce názor, že tato nedostatečnost je snad záměrná: *Já bych řek, že voni ti autoři asi trošku počítaj s tím, že ti učitelé pracujou hlavou i se svýma materiálama. Někdy mi to tak připadá. Já vůbec, co se týče slohový výuky, tak si myslím, že ty učebnice nejsou vyhovující.* (U8). Další nevýhodou učebnic je to, že řazení učiva v nich nikdy přesně neodpovídá řazení učiva dle školního vzdělávacího plánu a pro žáky (ale i učitele) je pak používání učebnice zmatečné. Učitelé tedy vytvářejí vlastní učební materiály kompilacemi z několika učebnic nebo hledáním vhodných ukázek vybraných útvarů administrativního stylu, což většina popisuje jako „najdu si něco na internetu“. Lze předpokládat, že učitelé se v tomto případě též snaží zajistit aktuálnost a realističnost ukázek.¹⁶⁴ Jedna respondentka využívá pravidelně materiály DUM¹⁶⁵ dostupné na internetu a bez výjimky všichni učitelé využívají materiály uveřejněné na stránkách Centra pro zjišťování výsledků vzdělávání¹⁶⁶

¹⁶² písemná a elektronická komunikace

¹⁶³ Kladného hodnocení od několika učitelů se dočkala učebnice Didaktis (Adámková, 2013) a učebnice J. Kostečky (Kostečka 2009, 2014, 2015, 2017), naopak učebnice od nakladatelství Fraus (Hoffmannová, Ježková, Vaňková, 2009) učitelům příliš nevyhovují. (Pozn. data vročení učebnic mohou být i jiná, dle konkrétního vydání.)

¹⁶⁴ Tištěné učebnice požadavek aktuálnosti logicky nemohou vždy splnit, neboť vycházejí jednou za několik let. Z vlastní zkušenosti můžeme potvrdit, že několik let staré datum v ukázkovém dopise spolehlivě ubere velkou část potenciální atraktivity daného textu.

¹⁶⁵ Digitální učební materiály dostupné na metodickém portálu RVP: <https://dum.rvp.cz/index.html>.

¹⁶⁶ viz <https://cermat.cz/>

(více o používání těchto materiálů ve výuce viz dále). Materiály určené žákům pak učitelé kopírují či zpřístupňují na svých či školních webových stránkách.

6.2 Administrativní styl v rámci cílů výuky mateřského jazyka

Abychom mohli výuku administrativního stylu ukotvit v celkovém učitelově pojetí výuky, je potřeba povšimnout si vztahu mezi tímto tématem a cíli, které si učitel českého jazyka a literatury klade, jak je již řečeno výše (viz pozn. k DVO 1). Zajímalo nás tedy, jaké výsledky by podle učitelů jejich čtyřleté pedagogické působení v oblasti jazyka a komunikace¹⁶⁷ mělo u žáků přinést. Výpovědi učitelů se v tomto ohledu – možná překvapivě – příliš nelišily. Cíle, které si učitelé kladou, jsou veskrze komunikační (s jednou výjimkou, viz dále), ani jeden z učitelů nezmínil teoretické lingvistické znalosti. Všeobecný konsenzus panuje v tom, že by žáci po absolvování střední školy měli být schopni vytvořit smysluplný psaný, popř. mluvený projev (mluvený projev ovšem nezmiňují všichni¹⁶⁸), jímž by dokázali srozumitelně a adekvátně dané komunikační situaci sdělit to, co si sdělit přejí: *U5: [...] aby dokázali napsat text, ze kterého bude patrný, co vlastně chtějí, kterej bude mít hlavu a patu a kterej bude odpovídat komunikační situaci, ve který vlastně ten text jako vzniká. To myslím, že je nejdůležitější.; U4: [...] aby zformuloval to, co chce zformulovat, a aby to mělo tu platnost, kterou chce, aby to mělo.; U6: [...] aby se dokázal prostě vyjadřovat, jak v tom mluveném projevu na určité úrovni, tak i v tom písemném, jo, aby prostě nebyl za tatara, to jim říkám pořád [...] aby byli prostě schopný nějak adekvátně se vyjadřovat, adekvátně vzhledem ke svému postavení [...].* Učitelský cíl tedy koresponduje s obecnou charakteristikou vzdělávací oblasti *jazyk a jazyková komunikace* tak, jak je uvedena v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia: „Význam vzdělávací oblasti spočívá především v rozšiřování vědomého užívání jazyka jako základního nástroje pro rozvíjení abstraktního myšlení a v prohlubování vyjadřovacích a komunikačních schopností a dovedností vytvářejících podklad pro všestranné efektivní vzdělávání.“ (RVP G, 2007, s. 12) i oboru *český jazyk a literatura*: „Ve výuce českého jazyka a literatury žáci získávají přiměřené poučení o jazyku [...] jako východisko ke komunikaci v různých, i náročnějších typech mluvených i psaných textů.“ (RVP G, 2007, s. 12) i v rámcových vzdělávacích programech pro

¹⁶⁷ Oblast literární jsme záměrně nechali stranou.

¹⁶⁸ Zřejmě to souvisí s tradičním vnímání *slohu* (jako součásti předmětu český jazyk a literatura) jako disciplíny převážně písemné.

střední odborné vzdělání: „Obecným cílem jazykového vzdělávání je rozvíjet komunikační dovednosti žáků, začlenit jazykové návyky do mimoškolních souvislostí a rozvíjet čtenářskou gramotnost.“ (RVP SOV 63—51—J/01, platný od 1. 9. 2020, s. 14). Učivo o administrativním stylu tedy souzní cíli, ke kterým učitelé chtějí i mají (dle RVP) směřovat.

6.3 Vyučovací proces

Klíčem k výběru konkrétních slohových útvarů (viz DVO 2), které učitelé probírají a píší se žáky, je jednak jejich výskyt v písemné části maturitní zkoušky (U2: *z těch [...] žánrů, které tam vyučujeme, je motivační dopis, životopis a to je asi všechno [...] protože to bývá i u zadání maturitních prací [...]*; U4: *[...] teď v posledních letech se v maturitních písemkách stále objevuje stížnost, reklamace, něco takového, takže to s těmi dětmi posledních pět nebo kolik let jsem učila [...]*), jednak jejich praktická využitelnost v běžném životě (U4: *[...] a životopis a motivační dopis, který budou určitě ty děti potřebovat, tak to jsme dělali nejvíc [...]*) Na základě těchto dvou kritérií (žádná další neuvádějí) všichni dotazovaní učitelé píší se žáky motivační dopis, životopis a žádost¹⁶⁹. Výběr dalších případných vyučovaných slohových útvarů je pak individuální, ale stále vychází z výše popsaných kritérií, přičemž se obě často prolínají. Výjimkou je U3, která hovoří o rozporu mezi požadavky maturity a požadavky reálného života a tvrdí, že životopis v maturitních požadavcích není¹⁷⁰ a nevyskytuje se v zadání maturitních zkoušek, nicméně ona sama jej pokládá za útvar pro život nejpotřebnější (a proto jej vyučuje). Požadavky státní maturity jsou tak v jejím pojetí odtržené od života a na konkrétní další slohové útvary administrativního stylu připravuje studenty jen za účelem složení maturitní zkoušky.

Samotné výuce (viz DVO 3) dominuje podle učitelů práce s psaným textem. Klíčovou částí expozice učiva je podle výpovědí všech dotazovaných učitelů analýza předem vybraných textů, v nichž studenti hledají, zobecňují, porovnávají atd. typické rysy administrativního stylu či konkrétních slohových útvarů. Někteří učitelé dávají přednost induktivnímu postupu, kdy studenti objevují rysy textů sami, jiní postupují

¹⁶⁹ V jednom případě jsou životopis a žádost vyučovány pouze v předmětu PEK.

¹⁷⁰ Ve skutečnosti katalog maturitních požadavků žádné konkrétní slohové útvary neuvádí. (viz Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky platný od školního roku 2017/2018. Český jazyk a literatura. 2016)

deduktivně, studentům předají teoretický základ, např. prozradí znaky administrativního stylu, a studenti je poté mají v textech vyhledat. Několik učitelů uvedlo, že předtím, v motivační a evokační části hodiny, diskutují se žáky o tom, zda a jakým způsobem se v životě s administrativním stylem setkali, zda už některé útvary sami v praxi psali. Po analýze textů následuje fáze vlastní produkce, někdy rozdělená do „cvičné“ a „ostré“ fáze. V zadáních písemných prací učitelé opět vycházejí ze dvou výše popsaných pólů. Ti, pro které je důležitější aspektem maturita, dávají často žákům zpracovat některé z témat uveřejněných na stránkách CERMAT, a ti, pro které je důležitější „propojení s realitou“, nechávají např. žáky najít si skutečný inzerát s nabídkou zaměstnání a napsat k němu adekvátní motivační dopis, žádost o místo apod.

Podstatnou částí vyučovacího procesu je zpětná vazba a práce s chybou (viz DVO 6). Zde je prostor pro to, aby žáci učivo kriticky promysleli a skutečně si je vnitřně osvojili a upevnili. Učitelé nejčastěji provádějí klasickou zpětnou vazbu, tj. žákovské práce si vyberou, opraví, popř. i oznámkuje a pak je vrátí žákům.¹⁷¹ Na chyby opakující se ve více pracích učitelé upozorní celou skupinu. U8 svůj postup popisuje takto: *[...] já jim to opravím a napíšu tam, v čem tam chybují, a takové ty věci, který se opakují, chyby, tak ty potom společně, společně se snažím jim znova připomenout, v čem udělali, udělali chybu. No, a ty jednotlivý opravený, opravený, k tomu oni se už můžou přímo zeptat, většinou tam napíšu, co by tam mělo být, v čem udělali chybu, na co by si měli dát příště pozor [...].* Většina učitelů hovoří o tom, že „opraví chyby“ či společně se studenty „hledají chyby“, mluví s nimi o chybách atd. Pouze jedna respondentka (U1) uvedla: *Pak mně to studenti odevzdají, já to opravím, vyberu si namátkou jeden z nich, změním údaje autora [...]* *označím tam červeně chyby, zeleně místa, která naopak se velmi podařila, jsou obratně formulována [...]* *Ukazujeme si na tom nějaké ty jevy, a pokud někdo [...]* *nedostal hezkou známku, tak si ho může ještě jednou opravit, a já pak znovu tedy přihlednu k té opravené formě [...].* Tento přístup pokládáme za mnohem vhodnější, protože žáci jsou pochvalou pozitivně motivováni a zažívají i pocit úspěchu, nikoliv jen pocit nezdaru při pohledu na označené (příp. i opravené) nedostatky. Respondentka zároveň žáky pozitivně

¹⁷¹ Tento postup však není příliš efektivní, protože studenty nepodněcuje k vlastní aktivitě. Většina studentů opravám nevěnuje dostatečnou pozornost (obzvláště byla-li práce hodnocena známkou, je zájem studentů naprosto saturován informací o známce). Pokud je navíc práce opravena tím způsobem, že si má žák pouze přečíst správné řešení a není nucen na chybu sám přijít a opravit ji, je šance, že se žákovi správná verze uloží do paměti, velmi nízká.

(možností vylepšení známky) motivuje k vlastní další aktivitě, kdy musejí k chybám přistoupit uvědoměle a skutečně se nad nápravou zamyslet, a tak může dojít k fixaci učiva. Přepřecování prozatím nedokonale zvládnutých slohových útvarů zmiňují i další dva učitelé, u nich ale chybí kladná motivace odměnou, tito učitelé žákům prostě nařídí, že text musejí přepsat.

Inspirativní a efektivní způsob práce s napsaným textem volí i U7, který nechává žáky opravovat texty spolužáků (jeden text opravují postupně tři žáci, každý své opravy označuje jinou barvou pera) a teprve poté je opravuje sám. Navíc pro žáky sepsal kritéria hodnocení tak, jak se používají u oprav maturitních prací. Tím přiměl žáky nad opravami přemýšlet a zároveň si osvojit způsob hodnocení textu u maturitní zkoušky. Studenti tak mohou lépe hodnotit i sami sebe, tj. svůj text pohledem pevně daných kritérií a mohou jej i příslušně upravit.

6.4 Kritická místa a způsoby jejich překonávání

Z hlediska výuky má administrativní styl mezi ostatními funkčními styly zvláštní postavení. Jedna z našich respondentek (U6) jej opakovaně označuje za *styl, který vlastně stylem není*, což je tvrzení značně kontroverzní, nicméně respondentka tímto způsobem „laicky“ vystihuje to, že administrativní styl patří mezi styly věcně sdělné, do míry vyšší než ostatní objektivní styly potlačuje specifika subjektivního stylu, je značně automatizovaný, často využívá textových vzorců (Čechová, Krčmová, Minářová, 2008, s. 234) atd.¹⁷² Výuka administrativního stylu se tak vymyká obecnému požadavku na slohovou výuku, že „[...] výuka by neměla ulpívat na prostém naplňování předem daných modelů a textových vzorců.“ (Čechová, 1998, s. 41). Koneckonců všichni vyučující hovoří o tom, že při výuce jednotlivých slohových útvarů administrativního stylu využívají vzory, a u konkrétních útvarů (např. životopis, žádost o uvolnění apod.) nabádají studenty k jejich využívání.

Učiteli je tato oblast hodnocena jako „lehká“, u maturity je podle nich výběr slohového útvaru administrativního stylu dobrá „únikovka“ (výraz se opakoval několikrát), tj. jednoduché zadání: *U4: [...] hlavně formální stránka, aby byla dobře, a ta jazyková stránka. Samozřejmě pro ty děti, které nejsou moc nadané, tak tohle je*

¹⁷² U6 dále své vyjádření ohledně neexistence administrativního stylu zpřesňuje: *[...] co je typické pro ten administrativní styl právě, co to dělá, že stylem ani není, že tam je absence že jo, toho osobního prostě vstupu a další [...].*

nejjednodušší [...]. Velmi často jsou tyto slohové útvary zmiňovány komplexně v opozici s úvahou, která je hodnocena jako „těžká“, pro kterou je nutná určitá vyspělost, zralost a kterou je obecně náročné dobře zvládnout. Úvaha je oproti útvarům administrativního stylu zároveň obtížná i svou neuchopitelností, nejasnými pravidly i strukturou, jak popisuje U3: *[...] je to jednodušší, ta představa, jak naplním ten daný útvar [administrativního stylu — doplnila autorka] než třeba úvaha, protože ta úvaha je v české tradici tak jako ve vzduchu, není to ta strukturovaná anglosaská esej [...]*.

S tím kontrastují zkušenosti s texty, které studenti píšou v reálném životě: *U1: A bohužel se já zase opakovaně poslední roky setkávám s tím, že třeba své dopisy vůbec nezakončí pozdravem a nikdy se nepodepíší. Devadesát procent těch autorů tohoto dopisu nenapiše svůj podpis, protože má pocit, že já vidím z toho, kdo to píše, kdo mně píše. A velmi často mě vůbec neosloví*. Musíme se proto ptát, jak je možné, že žáci nezvládnou uspokojivě napsat jednoduché, šablonovité texty, které navíc probírají v hodinách mateřského jazyka. Jedna z možností je, že to souvisí s charakterem myšlení adolescentů, které tíhne spíše k teoretickému, abstraktnímu pólu (Čechová, 1998, s. 50) a opomíjí zdánlivé detaily. Učitelé toto opomíjení detailů popisují jako nepozornost, jeden z respondentů (U8) použil výstižný výraz „bohorovnost“ ve smyslu převahy globálního pohledu adolescentního uvažování: *[...] část těch chyb je prostě z takový jako ne snad úplně neznalosti, ale takový bohorovnosti, že prostě, no bůže, protože ještě když je na to člověk upozorní, tak voni, mám pocit, že no ježiš, takovej detail [...]*.

Z pohledu učitelů mají klíčový vliv na neuspokojivé uplatnění zásad administrativního stylu v žákovských textech některé mimojazykové skutečnosti. Žáci podle nich postrádají potřebnou zkušenost, a to jednak zkušenost životní, což je dáno jejich věkem, a jednak zkušenost s vyjadřováním úcty (respondenti tak zřejmě neterminologicky popisují řečovou zdvořilost), což je prý dáno tím, jak jsou žáci zvyklí komunikovat se svými vrstevníky^{173,174}. Další podstatnou okolností je podle učitelů jazykové nadání¹⁷⁵ a úroveň kognitivních schopností žáka, na druhou stranu právě

¹⁷³ V této neoficiální komunikaci podle učitelů jazyková zdvořilost chybí.

¹⁷⁴ E-mail dnes téměř nikdo ze žáků nepoužívá k elektronické komunikaci s přáteli či vrstevníky, k tomu jim slouží sociální sítě či mobilní aplikace jako WhatsApp. V tomto prostředí se pak skutečně nepoužívá oslovení či podpis, protože tam k funkční komunikaci nejsou potřeba (jasně je poznat, kdo co píše) a navíc by to konverzaci zdržovalo; prioritou je bezprostřední, prakticky okamžitá reakce.

¹⁷⁵ Jakkoli je jeho existence diskutabilní. Chceme tím jen popsat to, co učitelé vyjadřovali výrazy jako *šikovný na jazyky, dobrý na sloh* atd.

zvládnutí textů administrativního stylu je pro žáky, kteří jinak v písemných projevech nevynikají, snadnější, než je tomu u slohových útvarů dalších funkčních stylů, protože jinde vyžadovaná jazyková a myšlenková kreativita, schopnost kompozice aj. je zde nahrazena pamětným učením a variacemi zapamatovaných vzorů. K mimojazykovým skutečnostem můžeme přiřadit ještě celkovou současnou úroveň jazykové kultury, zejména v médiích, k níž se několik respondentů vyjadřovalo a již bez výjimky hodnotili negativně jako nízkou.

Kritické jazykové oblasti, o nichž učitelé hovořili ve vztahu k žakovským písemným komunikátům (viz DVO 4), lze rozdělit do tří skupin. Na předních místech vystupuje často pravopis, respektive pravopisné nedostatky. V kontextu administrativního stylu je požadavek pravopisné správnosti, spolu s věcnou a jazykovou správností, zajisté důležitý. Druhá oblast byly problémy obecně slohové (kompozice textu, členění na odstavce) či syntaktické, což jako kritické místo hodnotili učitelé ze střední odborných škol¹⁷⁶. Někteří z nich se k této problematice vyjadřovali obšírněji, nicméně dělo se to v souvislosti s celkovým hodnocením žakovských písemných prací bez ohledu na probírané učivo, proto se zde těmto otázkám podrobněji nevěnujeme. Třetí kritický okruh se vztahoval přímo k charakteristickým rysům administrativního stylu. Žáci mají potíže s neutrálním vyjadřováním, a to jak na úrovni slovní zásoby, tak na úrovních vyšších, vyjadřují se expresivně či jinak příznakově. Někdy sklouzávají k nevhodnému slohovému postupu (např. v motivačním dopisu použijí vyprávění) či zápasí se stručnou a jasnou formulací svých myšlenek¹⁷⁷ (U7: [...] *vždycky jsou dvě tři věty zbytečný, to vždycky tam vidíte, to se snažíme vyškrtávat [...]*). Chybí jim také aktivní znalost ustálených formulací (U5: [...] *neuměj takový ty formulace jako, reaguj na to, obracím se na vás ve věci [...]*; U7: [...] *voni vymejšlej věty, který by nikdo neřek, natož napsal, že jo, a voni to napíšou, jo, že člověku se zahustí mysl, protože neví, jak to napsat, protože nemá uvedený ta schémata těch vět, takže tomuhle taky ten čas věnujeme [...]*) a vůbec zdvořilého vyjadřování¹⁷⁸ (U8: [...] *trošku jim tam chyběj takový ty, takový ty*

¹⁷⁶ Ti, kteří mohli srovnat SOŠ a gymnázium, konstatovali, že na gymnáziu se s těmito problémy téměř nesetkávají.

¹⁷⁷ Podle U6 se žáci těžko smiřují s tím, že v útvarech administrativního stylu se požaduje *taková ta strohá věcnost*.

¹⁷⁸ „Zdvořilost ve smyslu pragmalingvistickém je soubor řečových strategií, způsobů užívání jazyka, které jako svůj hlavní cíl mají nejen bezproblémovou komunikaci [...], ale zejména seberealizaci a sebeobranu komunikujícího individua v interakci s jinými komunikanty.“ (Hirschová, 2013, s. 229)

formulace, to vyjádření slušnosti, úcty nebo tak, jo. To bych řek, že možná pramení z toho, že oni nejsou zvyklí vůbec takhle tu úctu moc prokazovat [...]).

Zároveň jsme identifikovali dvě místa, která jsou do určité míry kritická i pro učitele. Jedním z nich je problematika oslovení v epistolárních komunikátech. To je oblast řečové etikety¹⁷⁹, která je částečně normována normou ČSN 01 6910, nicméně v současnosti dochází ve spojitosti s takřka výhradní elektronickou komunikací k jejímu posunu v rámci jazykového úzu. Elektronická komunikace – i oficiální – přebírá mnoho řečových rysů charakteristických pro komunikaci mluvenou (viz např. Šmejkalová, Janovec, 2012 a další), a proto žáci jako naprosto neutrální oslovení/pozdrav v písemném komunikátu chápou *dobrý den*^{180,181}. Někteří učitelé se oslovení speciálně věnují a se žáky diskutují volbu různých variant v závislosti na dané komunikační situaci. Pozdrav *dobrý den* chápou učitelé v oficiální písemné komunikaci jako nepatřičný¹⁸² a trvají na oslovení *vážený...*, *vážená...*, ovšem nejednoznačně se staví k plurálovému tvaru *vážení* (jenž je podle Ústavu pro jazyk český AV ČR¹⁸³ i podle normy ČSN naprosto neutrální), který vnímají jako afektivně zabarvený, s podtextem výhrůžky. Učitelé však mají na mysli především dopisy, a tak elektronická komunikace zůstává – přestože by se na ni měla vztahovat totožná pravidla¹⁸⁴ – vzhledem k již zmíněné blízkosti s řečí mluvenou šedou zónou s nejasnými pravidly.

Druhé kritické místo je konkrétní slohový útvar, otevřený dopis, který několik učitelů zmínilo v souvislosti s přípravou na maturitu. Otevřený dopis se objevuje v zadání písemné části maturitní zkoušky, ale učitelé si sami nejsou jisti tím, jak má tento útvar vypadat, jaké má mít náležitosti (*U2: [...] někdy se v těch tématech objevuje otevřený*

¹⁷⁹ Řečovou etiketu lze charakterizovat jako určitý soubor řečových modelů (např. pozdravy, prosby aj.). (Švehlová, 1994, s. 49)

¹⁸⁰ Vlastní zkušenost, vyplývá z debat se žáky i studenty i z korespondence s nimi.

¹⁸¹ V elektronické komunikaci, zejména intenzivnější, s konkrétním klientem tento pozdrav dnes poměrně běžně volí i zaměstnanci státních úřadů, bank, pojišťoven apod. Naopak oslovení *vážený/vážená* může na některé mluvčí působit odtažitě.

¹⁸² Diskutabilnost pozdravu *dobrý den* lze ilustrovat i rozporem v publikaci o korespondenci v češtině pro cizince. Autorka na s. 17 konstatuje, že pozdrav *dobrý den* se do formální korespondence nehodí, ale na str. 23-24 tento pozdrav uvádí jako standardní součást motivačního dopisu, což ilustruje i dvěma modelovými příklady. (Bozděchová, 2015)

¹⁸³ Viz <https://prirucka.ujc.cas.cz/?id=850> (cit. 10. 6. 2022)

¹⁸⁴ „Každý oficiální dopis (a rovněž e-mail) je náležité začít oslovením v 5. p. [...]. Povšechný pozdrav *Dobrý den* je v písemném styku považován za familiární. Hodí se pro styk osobní, telefonický, někdy také pro neformální, neoficiální nebo vnitřní e-mailovou korespondenci (např. s kolegy).“ (Bozděchová, 2015, s. 17; viz též pozn. 80 tamtéž)

dopis. Ale co to vůbec je? To snad ani nemusí mít náležitosti dopisu. Já někdy prolistuju Metro a tam otevřené dopisy často nemají ani oslovení [...]; U5: A eště otevřený dopis, ale to učim proto, že to CERMAT zadává u maturity, ale prakticky jde o jakýsi obecný pojmenování všech úředních dopisů, jo, trochu mi tak přijde [...]).

Pokud pomineme povšechné rady¹⁸⁵, jak žákům pomoci potíže překonávat (DVO5), učitelé u administrativního stylu zdůrazňují nezastupitelnou roli vzorových textů, které žákům poskytují. Varují naopak před tím, aby si žáci vzory sami na internetu vyhledávali, protože nedokáží kvalifikovaně posoudit, jak kvalitní nalezený vzor je. Učitelé dále využívají různá stylizační cvičení nebo (po probrání látky) nechávají žáky opravit nevyhovující texty; zdrojem pro tuto aktivitu bývají vzorové neúspěšné práce ze stránek CERMAT. Žádnou další aktivitu již učitelé nedokázali jmenovat, nicméně jejich výpovědi implicitně naznačují další možnosti řešení, které zřejmě zatím zůstávají nevyužity.

6.5 Žáci s odlišným jazykem

U odborné literatury jsme konstatovali malý zájem o žáka s OMJ na střední škole a výpovědi učitelů potvrzují, že totéž se opakuje i v praxi. Zajímaly nás metodické přístupy, které středoškolští učitelé volí při práci se žákem s OMJ, ale ukázalo se, že to je téma, jímž se vyučující příliš nezabývají. Žádný z našich respondentů neuvažuje běžně při přípravě výuky o adaptaci učiva, výukových materiálů či požadavků pro žáka s OMJ. To však a priori neznamená, že učitelé postupují špatně. Naši respondenti totiž ve velké míře pracovali s cizinci, kteří byli již adaptováni natolik, že žádnou speciální péči vlastně nepotřebovali. Dokládá to fakt, že se někteří učitelé zprvu nemohli rozpomenout, že by žáky s OMJ učili, přestože si vzápětí uvědomili, že je v současnosti ve svých třídách mají (ale nepokládají je z hlediska výukové praxe za cizince).

Nad druhou stranu učitelé, kteří se s žáky s OMJ setkávají ve větší míře (zejména U1, U2 a U8), si jazykových nedostatků v písemných projevech u žáků s OMJ¹⁸⁶ vědomi jsou a žáky se do jisté míry podpořit snaží. Je-li však tato podpora dostatečná, je otázkou. Z výpovědí učitelů plyne, že na středních školách částečně funguje systémová podpora

¹⁸⁵ Např.: *Stále dokola, cvičit, cvičit, cvičit.*, popř. *Repetitio est mater studiorum.*

¹⁸⁶ Cizinci se mohou na střední školu dostat i s velmi omezenou znalostí českého jazyka, splňují-li totiž podmínky § 20 odst. 4 školského zákona, vztahuje se na ně výjimka a mohou si požádat o prominutí centrální přijímací zkoušky z českého jazyka. Znalost češtiny se pak zjišťuje jen na základě rozhovoru.

žáků s OMJ v podobě speciálního doučování¹⁸⁷ českého jazyka, financovaného ze zvláštních projektů. Bez ohledu na dostupnost či nedostupnost takového nadstandardního kurzu¹⁸⁸ učitelé u žáků s OMJ nejvíce spoléhají zpětnou vazbu, kterou žákům poskytují, a rovněž na vnitřní motivaci žáků samých, proto jim nabízejí dostupné doučování (ve škole nebo např. bezplatné kurzy u organizace META), nebo jim – stejně jako všem ostatním žákům – nabízejí možnost konzultací mimo výuku. Ani jednu z možností však žáci s OMJ údajně příliš nevyužívají. Učitel U8 navíc zmiňoval, že se ve slohových hodinách snaží žákům s OMJ nabídnout slovní zásobou podle právě probíraného učiva, kterou mohou využít při psaní, např. při probírání vypravování na tabuli napíše nabídku dějových sloves. Tento učitel obecně hodnotí jako nedostatečnou slovní zásobu v oblasti sloves, to ale pozoruje i u žáků s ČMJ, domníváme se proto, že zmíněná příprava před psaním se nevztahovala specificky pouze na žáky s OMJ.

Jeden z pravděpodobných důvodů, proč učitelé v oprávněných případech výuku více nediferencují, popsal učitel U7, když hovořil o tom, proč se nezajímá o výuku češtiny pro cizince: *Takže já se tomu bráním jako čert kříži, protože to je, je to zase další práce navíc, protože prostě člověk nestíhá. Jako já jsem furt přetíženej. Nechci nic navíc, jo, [...] musím opravit těch patnáct slohů, teďkon, co patnáct, dvacet pět slohů, kerý čekaj dole, dneska.* Učitelé češtiny tedy mají příliš mnoho práce s běžným školním chodem, většina z nich se kromě toho stará i o třídnické záležitosti a na něco „navíc“ už jim nezbyvá energie. Dalším z důvodů je fakt, že pro výuku slohu u cizinců, která je velmi časově náročná, nejsou ve školách nastaveny podmínky. „Cíl slohového vyučování, kterým je vypěstovat kompetenci vytvářet kultivovaný jazykový projev adekvátní funkci a komunikační situaci, a požadavky kladené na komunikační a slohovou výchovu, jako je sdělnost projevu, výstižnost, slohová vhodnost, vytříbenost a jazyková správnost, jsou u žáků cizinců podle dosavadních zkušeností pedagogů v praxi příliš náročné a ve vyučovací praxi téměř nereálné.“ (Šindelářová, 2016, s. 112). Protože se však předmět český jazyk a literatura hodnotí souhrnně z jeho tří složek (jazyka, literatury a slohu) a žák tak má možnost postupovat do vyšších ročníků i s nevalnou úrovní písemného vyjadřování, učitel někdy na slohovou výchovu u žáků s OMJ do určité míry rezignuje: *Tak pokud je ten text pro mě srozumitelný [...] známkuji znalosti [...] no tak v podstatě*

¹⁸⁷ Tj. buď trvale poskytované kurzy, nebo kurzy časově omezené na dobu trvání příslušného projektu.

¹⁸⁸ Střední školy nemají ze zákona povinnost zajišťovat pro žáky s OMJ jazykovou podporu v češtině.

*to projde. Jo, ten žák postupuje do vyššího ročníku v češtině. [Sloh – doplnila autorka]
právě je to jedna dílčí, že jo, část. (U1)*

7 Pohled ruskojazyčného žáka¹⁸⁹

To, jak žáci přistupují k psaní útvarů administrativního stylu, je potřeba prozkoumat v širším kontextu. Musíme vědět, jak žáci obecně přistupují jak k psaní, tak i k akvizici cílového jazyka, jaké je jejich jazykové sebevědomí, tedy jak vnímají své aktuální jazykové schopnosti, které oblasti jazyka považují za zvládnuté a v jakých jazykových situacích trpí zábrany či nejistotou. Tyto informace by pak měly sloužit jako jedno z vodítek pro volbu vhodného didaktického přístupu.

Při popisu výpovědí žáků jsme se zvolili postup od obecnějšího rámce, tj. od subjektivního hodnocení vlastní jazykové úrovně a popisu průběhu jazykové akvizice, přes řečovou dovednost psaní na pozadí ostatních dovedností (tj. mluvení, čtení a poslech) až k útvarům administrativního stylu a metodám a technikám, které žákům pomáhají je zvládnout. Výpovědi žáků nijak neupravujeme a ponecháváme je v původním doslovném znění.¹⁹⁰

7.1 Osvojování českého jazyka

V odpovědi na DVO9 můžeme konstatovat, že žáci mají tendenci svou jazykovou úroveň spíše podhodnocovat (*Ž13: Myslím, že ještě mám špatnou češtinu.; Ž4: Ale pro mě, jak mluvím teď, nu, myslím, že špatně, protože s tím nespokojený.*), ani jednou jsme se nesetkali s neobjektivním jazykovým sebevědomím. Žáci jsou k sobě poměrně kritičtí (*Ž10: Myslím, že jsem mohl studovat víc v průběhu roku, ale [...] jsem trošku líný [...]*) a trpí malou sebedůvěrou, která výjimečně hraničí až se sebemrškačstvím (*Ž6: Je mi stydno.*). Naproti tomu se ukazuje, že respondenti povětšinou hodnotí své jazykové dovednosti z hlediska gramatiky, především z hlediska morfologické „správnosti“ (tj. standardnosti dle mluvnic spisovného jazyka) užívaných slovních tvarů a je pro ně obtížné hodnotit svůj jazykový projev a jazykovou úroveň jinak (např. dle komunikační úspěšnosti), protože k takovému hodnocení jim chybí jednoznačný, resp. objektivní nástroj, měřítko (tvary spisovného jazyka pro ně takové jednoduché měřítko představují). To mimo jiné vypovídá o nízké úrovni metakognice, stejně jako i fakt, že žáci většinou ke studiu přistupovali dost pasivně – tj. plnili jen to, co dostali úkolem od vyučujících, a rozvíjet své jazykové dovednosti soustavně nad rámec povinností a mimo kontext školní

¹⁸⁹ V této části čerpáme z našeho článku (Kovářová, 2022).

¹⁹⁰ K přepisu nepoužíváme fonetickou transkripci.

výuky napadlo jen zhruba pětinu z nich. Přestože si všichni uvědomovali, že dobrou znalost češtiny budou pro svůj budoucí život potřebovat, většina nebyla schopná domyslet, co to skutečně znamená, a nepřevzali plnou odpovědnost za své vzdělávání, což je rys, který pozorujeme i mezi českými žáky středních škol. Typická je také orientace na krátkodobé cíle (složení jazykové zkoušky, složení přijímacích zkoušek), které se zdají být vstupenkou k bezproblémové budoucnosti, a vůbec omezenost časové perspektivy. Jako příklad můžeme uvést, že pouze jeden respondent (Ž4, relativně zdatný mluvčí) opakovaně vyjadřoval obavu z odborného jazyka, jehož neznalost si uvědomoval a vnímal jako problém v budoucím studiu¹⁹¹. Ostatní se soustředili na nejbližší mety (jazyková zkouška, přijímací zkoušky) možné problémy vzdálenější budoucnosti si nepřipouštěli. Navzdory výše řečenému však musíme konstatovat, že žákovské ambice a sebevědomí stran jejich budoucího studia na vysoké škole a budoucí kariéry, jakkoli se jim zde věnovat nebudeme, malé nebyly.

Popis subjektivního prožívání jazykové akvizice (viz DVO10) se jeví jako problematický. Příčinou je, že žáci jen v omezené míře dokáží tento postup popsat, a to nikoliv z důvodu malé vyspělosti jejich vyjadřovacích prostředků, nýbrž proto, že většina z nich o nabývání jazykových kompetencí nikdy dříve nepřemýšlela, nesledovala ho, a proto nedokáže zpětně průběh zrekonstruovat. Někteří přímo přiznali, že nevědí, jiní se snažili proces akvizice popsat, ale v odpovědích si protiřečí (např. tvrdí, že česky ještě nemyslí, ale zároveň říkají, že při rozhovorech si v hlavě nepřekládají). Jen dva žáci dokázali popsat nápadný moment či skok v nabývání jazyka; u jednoho z nich to byl výrazný motivační element: *[...] to bylo na [...] konci října, když jsem už věděl pár slov, ne pár slov, ale pár vět. Například jdete dolů, jdete dopředu. Tak když jeden pán zeptal mě na ulici, tak když jsem jemu odpověděl, tak měl, nevím jakou radost, že udělal pomoc pro toho pána. /Ž15/, u druhého to byl zážitek spíše nepříjemný: *[...] to bylo v noci, chtěl spát, ale nemohl, protože v mé hlavě bylo český snu [...], nemohl usnout, protože v hlavě zněla čeština [...]* /Ž8/. Několik dalších respondentů bylo schopno uvést dobu, kdy si uvědomili, že začali lépe rozumět, ale většina – jak je již řečeno výše – měla dojem, že žádný znatelný předěl nepozorovali. Poměrně přesně lze však definovat období, kdy se u žáků komunikační kompetence rozvinula natolik, že byli schopni účastnit se rozhovoru*

¹⁹¹ Podle Cumminse je možné nabýt komunikativní znalost jazyka poměrně rychle, znalost akademického jazyka však nejdříve za 5 let. (Cummins, 2004, s. 58).

(a lze zároveň předpokládat, jak někteří též výslovně uvedli, že v téže době si během dialogů přestali překládat) – stalo se tak po čtyřech až šesti měsících¹⁹² intenzivního studia češtiny. S výše zmíněným podceňováním vlastní jazykové úrovně koresponduje to, že tři respondenti vehementně trvali na tom, že česky ještě nemyslí, a to navzdory tomu, že v rozhovoru nepochybně demonstrovali¹⁹³ okamžité pochopení řečeného a odpovídali bez přílišného zjevného úsilí, srovnatelně s ostatními.

7.2 Psaní a ostatní řečové dovednosti

Žákovské vnímání obtížnosti jednotlivých řečových dovedností se neodehrává na ose produkce – recepce (jak jsme očekávali), ale je vymezeno protiklady orální dovednosti – grafické dovednosti. Více než polovina žáků tedy hodnotí jako nejobtížnější mluvení a na druhém místě stojí poslech, naopak jako nejjednodušší je popisováno čtení a v těsné závislosti za ním i psaní. Největším problémem je pro respondenty při produkci i percepci rychlost mluvy: *Myslím, že ještě dělá problémy mluvení, pro mě je těžké, jako rychle vymyslet ten pořádek./Ž11/*; [Nejtěžší je – pozn. aut.] *Mluvení a poslouchání, protože když poslouchám, oni mluví rychleji, než já můžu pochopit, pochopit /Ž1/*. Další překážku vidí dotazovaní v omezené slovní zásobě; ti zdatnější a v praktické konverzaci zbláhlejší žáci si ale uvědomují, že důvodem, proč mnohdy nerozumí, je spíš propast mezi spisovným jazykem, který znají z učebnice a od vyučujících, a nespisovným jazykem (či slovenštinou) se slangovými prvky, s nímž se v reálu setkávají: *[...] mám problém s rozuměním u některých lidí, jestliže nějaký pán nebo paní mluví jakoby velmi rychle všechny, no, zamísto a je o, zamísto e je i, nebo jestliže mluví slovensky, tak také, ale je jich opravdu mnoho, takových lidí [...] když chodím po Praze, jdu do obchodu, vždycky slyším „dobrý“ místo „dobře“ a tak dál [...] /Ž14/*. Jako důvod svých potíží s mluvením žáci uvádějí pandemickou situaci na jaře 2020¹⁹⁴, která jim údajně znemožnila procvičovat mluvenou řeč. Z rozhovorů ovšem vyplynulo, že kdo mluvit chtěl, ten si cestu našel; žáci, kteří uvědoměle chtěli rozvíjet své jazykové schopnosti, mluvili cíleně např. se zaměstnanci ubytoven, kde bydleli, jeden žák si našel české přátele a hovořil s nimi on-line apod. Paradoxním protikladem byl žák, který měl ideální příležitost k procvičování, protože měl českého spolubydlícího, ale nevyužíval ji, protože ani on, ani

¹⁹² Dva žáci uvedli tři měsíce.

¹⁹³ Tj. mimikou, smíchem, gesty apod.

¹⁹⁴ Od poloviny března 2020 do května 2020 probíhala u této skupiny výuka distančně.

spolubydlící nevyvinuli patřičnou snahu: *Nekomunikujeme, nerozumím ho, protože má český, moravsko-český, protože když mluví, například hmhm* [imituje nesrozumitelnou řeč], *nerozumím. /Ž8/*. Titiž žáci, kteří si stěžují, že z vnějších příčin měli malou mluvní praxi, však zároveň říkají, že mají zábrany mluvit česky, a že pokud mohou, ústní komunikaci se vyhnou. Na základě našich delších zkušeností s ruskojazyčnými žáky a vysokoškolskými studenty můžeme potvrdit, že u některých z nich komunikační zábrany přetrvávají dlouhodobě a žáci či studenti se ústní komunikaci úspěšně vyhýbají i několik let, a to zejména díky tomu, že se pohybují především v komunitě svých krajanů. Je proto důležité dodržovat ve školách metodické doporučení¹⁹⁵ nekumulovat v jedné třídě cizince se stejným mateřským jazykem¹⁹⁶. Z neformálních rozhovorů s učiteli víme, jak obtížné je pracovat se skupinou, kde jsou tři a více cizinci, z nichž každý má jiný mateřský jazyk, a jak by (v krátkodobém horizontu) bylo jednodušší mít ve skupině několik cizinců se stejným mateřským jazykem. V dlouhodobém horizontu se však počáteční vyšší náročnost vyplatí jak žákům, tak učitelům.

Zatímco produkce i percepce mluveného textu je většinou žáků hodnocena jako obtížná, u psaného textu se jedná o pravý opak. Nikdo z dotazovaných nepocituje problémy se čtením, žáci je popisují jako jednoduché. Zde je ovšem potřeba uvědomit si, že se jedná subjektivní dojem respondentů, který nemusí odpovídat realitě. Z praxe víme, že žáci se někdy pouze domnívají, že textu rozumí, ovšem hlubším dotazováním je možné zjistit, že nerozumí konkrétním detailům, nebo dokonce základní sdělení textu chápou nepřesně či nesprávně. S tímtož jevem se ovšem do jisté míry setkáváme i u žáků s českým mateřským jazykem.

Rovněž psaní (viz DVO11) respondenti řadili mezi snadnější dovednosti, což bylo trochu překvapivé. Analýzou rozhovorů jsme ovšem dospěli k tomu, že jde o poněkud zavádějící tvrzení, respektive že rozporuplnost byla způsobena odlišností pohledu výzkumnice – o generaci starší než respondenti – a adolescentů, a to bez ohledu na jejich cizojazyčný původ. Žáci totiž uváděli, že výhodou psaní je dostatek času, možnost si text v klidu promyslet, ale rovněž možnost použít pomůcky, tj. především slovníky (bez výhrady internetové), vzorové texty a gramatické přehledy. Při psaní s použitím výše

¹⁹⁵ Viz J. Šindelářová, S. Škodová (2011, s. 47–48).

¹⁹⁶ Jako maximální počet doporučují autorky metodiky (viz předchozí poznámka) 3–4 žáky se stejným mateřským jazykem v jedné třídě, ideální však je, když je žák sám. Metodika je sice určena pro základní školu, toto doporučení však bezpochyby platí i na střední škole.

uvedených pomůcek však neprobíhají některé kognitivní procesy, které jsou běžné u produktivních řečových dovedností, jako je vybavování si slovní zásoby či gramatických zásad, a proto se tato činnost jeví produktorovi jako relativně snadná.

Moderní nástroje a další pomůcky nezavrhujeme a chápeme jako přirozené, že se je žáci snaží využít a práci si zjednoduší. Dokonce mnohdy primárně nejde ani o zjednodušení, ale o perfekcionistickou snahu mít text „krásný“, tj. bez chyb. Jen málokterý žák totiž natolik vědomě přistupuje k procesu svého učení, aby pochopil, že chyba je jeho nedílnou a důležitou součástí, a jen málokterý žák si uvědomuje úskalí lákavé práce s pomůckami: *[...] například když jsem psal charakteristiku, tak často používal internet, tak jsem často googlil, ale to není možné, to, protože [smích]. Myslel jsem, že já vím o charakteristice všechno [...]. Když jsem psal examen, tak nemohl normálně napsat, protože neměl jsem slovník, Google a ještě něco jiného [...]. Já zapomněl ta slova, která jsem studoval. A to je špatně. /Ž9/.* Z didaktického pohledu se však s tímto postupem, kdy psaní ztrácí svůj aktivní charakter a stává se činností pasivně-kompilační, nelze smířit, protože žák se tak (aniž si to sám uvědomuje) ochuzuje o jednu z možností, jak rozvíjet své jazykové kompetence.

7.3 Útvary administrativního stylu

Odpověď na DVO12 ohledně obtížnosti jednotlivých slohových útvarů (i mimo administrativní styl) z pohledu žáků nelze jednoduše shrnout. Zdá se, že dosažená jazyková úroveň (B2) zde nehraje žádnou roli a že hodnocení záleží čistě na subjektivních preferencích a osobnostním založení žáků. Někteří z nich raději píšou relativně volné útvary, jako je vypravování a charakteristika, protože mohou psát o něčem, co sami znají, intelektuálněji založení žáci rádi vyjadřují své myšlenky v úvahách (přestože ty jsou učiteli obecně hodnoceny jako obtížné – viz kap. 6.4) a jiní upřednostňují útvary administrativního stylu (žádost, reklamace, stížnost), protože jim vyhovuje pevně daná struktura, nad kterou nemusejí přemýšlet. Na základě vlastních zkušeností s výukou na středních školách se domníváme, že podobné odpovědi bychom získali i u žáků s českým mateřským jazykem. K administrativního stylu se žáci většinou vyjadřovali jako k celku, oceňovali, že se při procvičování jeho útvarů naučili něco, co využijí v reálném životě, ale neměli potřebu vyjadřovat se k jednotlivým útvarům. Neprokázalo se tedy, že by některé konkrétní slohové útvary administrativního útvaru, které jsou běžně vyučovány

na střední škole, byly žáky s ruským mateřským jazykem majoritně vnímány jako zvlášť náročné či jako něco, s čím si nevědí rady, a vyžadovaly by tedy v tomto ohledu speciální péči ze strany učitele.

Při otázkách na metodické postupy a pomůcky, které žákům nejvíce pomáhají v tom, aby zvládli samostatné psaní administrativních útvarů, se opět ukázalo, že žáci si mnohdy nejsou jisti tím, jak by se vlastně měli učit, neznají svůj učební styl a nad způsobem, jak se učit efektivně, možná příliš neuvažují. Za nejprínosnější žáci označili v první řadě učitelův výklad v hodině¹⁹⁷ (tj. z hlediska žákovské aktivity pasivní přístup), na druhém místě hovořili o důležitosti vzorových textů; zhruba čtvrtina si je i sama navíc vyhledávala na internetu, zjevně jim tedy příklady, které měli k dispozici z učebnice a od vyučujících, nestačily. S texty ale žáci nijak aktivně nepracují (nezvýrazňují si důležité pasáže, nevypisují si nová slova atd.), pouze se na ně „dívají“. Jen tři respondenti byli přesvědčeni o nutnosti častého psaní jako nezbytné podmínce pro to, aby se jejich psaný projev zlepšoval. A pouze jeden respondent¹⁹⁸ explicitně zmiňoval práci s chybou a to, že se nejvíc naučí díky zpětné vazbě: *Myslím, že [pro mě je nejdůležitější – doplnila autorka] to, že vidím své chyby, pak, po, potom, když učitelka [...] opravila, ano, vidím prostě, kde je něco špatně a prostě v příštím textu budu dávat pozor na to./Ž2/. Z toho vyplývá, že pro většinu žáků je efektivnější, když mají poznatky ze zpětné vazby dále aktivně využít (např. v cvičení k tomu účelu vytvořeném apod.), protože jinak opravám chyb nevěnují dostatečnou pozornost.*

¹⁹⁷ To může být ale dáno hluboce zakořeněnou úctou k učiteli a přesvědčením o důležitosti role učitele v procesu učení.

¹⁹⁸ Jednalo se o žáka, který k osvojování jazyka přistupoval velmi aktivně, využíval mnoho různých zdrojů, a to vysoce nad rámec výuky. Také jednoznačně upřednostňoval komunikační úspěšnost nad gramatickou správností.

8 Analýza textů

8.1 Komparace textů žáků s českým mateřským jazykem a ruským mateřským jazykem

Analyzované texty nejdříve posoudíme z textového, věcného a kompozičního hlediska. Věcným hlediskem rozumíme zejména korespondenci obsahu a daného žánru, dále jasnost sdělení a informační celistvost. Zároveň pojednáme o kompozici textu a jeho tektonice. Poté přistoupíme k analýze jednotlivých jazykových rovin, a to od nejnižší, fonetické, směrem k rovinám vyšším. Jednotlivé roviny však nepovažujeme za vzájemně neprostupné, mnohé jevy totiž patří zároveň do několika rovin podle toho, z jakého úhlu se na ně díváme (např. na deverbativní adjektiva lze pohlížet z hlediska distribuce slovních druhů, z hlediska slovo tvorby nebo z hlediska syntaxe jako na kondenzační jazykový prostředek). Dělení na jazykové roviny proto považujeme spíše za nástroj, který nám pomáhá utřídit zjištěné poznatky. K analýze přistupujeme z hlediska administrativního stylu – tj. soustředíme se jednak na jevy, které jsou v rámci administrativního stylu nepříznačné (tj. do tohoto stylu „patří“), a jednak na ty, které jsou v rámci administrativního stylu příznačné, váží se tedy k jinému stylu / jiné komunikační oblasti. Pozadím tohoto srovnávání je však jazyk neutrální, tj. nepříznačový v obecném smyslu slova, který samozřejmě také zabírá největší podíl textů.

Pro stylovou charakteristiku jazykových prostředků mimo jiné používáme běžně užívanou triádu tradičních termínů, a to jazykový prostředek plně spisovný, hovorový a nespisovný (obecněčeský, slangový a dialektový). Jsme si plně vědomi pochyb, které se s touto terminologií pojí, zejména s termínem *hovorový*, jenž může být vnímán dvojznačně a někdy bývá užíván pro mluvenou komunikaci (včetně nespisovné). Abychom se těmto nejasnostem vyhnuli, volíme ještě separátní termíny *psanost* a *mluvenost* (kterou nesměšujeme s hovorovostí).

V následující analýze tedy naznačujeme určité trendy, které jsme identifikovali, ale v žádném případě si neklademe nárok na univerzální platnost uváděných zjištění. Stylistická analýza je do jisté míry vždy subjektivní a nelze jinak, protože stylový příznak jazykových prostředků se – v závislosti na vývoji světa kolem nás a našeho uvažování o něm – mnohdy mění poměrně rychle a slovníky ani jiné příručky nestihnou tempo vývoje dostatečně svižně sledovat. Zde zcela souhlasíme s M. Krčmovou (2004, s. 215):

„Pracujeme-li však s konkrétními příznaky jednotlivých výrazů při stylizaci textů nebo při hodnocení stylizační úrovně textů cizích, opíráme se nejprve o vlastní povědomí kultivované jeho víceméně vědomým rozvíjením při percepci různých textů, sekundárně však též o různé materiály, především výkladové slovníky. Asi by tomu mělo být naopak, ale vyžadovat to by bylo nereálné. Shledáváme přitom, že nejen že se údaje mohou lišit (což je ostatně vzhledem k době vzniku daných materiálů samozřejmé), ale také že příznakovost slova je v nich vymezena velmi zobecněně a mnohdy neodpovídá našemu „pocitu“ [...].“

Pro přehlednost označujeme texty při analýze a uvádění příkladů takto: texty žáků s českým mateřským jazykem (dále *žáci s ČMJ* či *skupina C*) značíme písmenem C a čísly 1–60, texty žáků s ruským mateřským jazykem (dále „žáci s RMJ“) z roku 2019 značíme 1R (*skupina 1R*) a číslem 1–60 a texty žáků s ruským mateřským jazykem z roku 2020 značíme 2R (*skupina 2R*) a rovněž číslem 1–60, přičemž v každé skupině reprezentují čísla 1–15 slohový útvar reklamace, čísla 16–30 stížnost, 31–45 žádost a 46–60 motivační dopis.

8.1.1 Obsah a kompozice

Obsahem zde rozumíme věcnou náplň textu včetně její informační hodnoty. U termínu kompozice, který obecně chápeme jako uspořádání tematických a jazykových složek díla, se opíráme o J. Mistríka (1997) a M. Krčmovou (In: Čechová, Krčmová, Minářová, 2008, s. 106–124) a kompozici chápeme tedy jako tektoniku textu¹⁹⁹ (tj. grafické uspořádání textu a horizontální členění textu²⁰⁰, popř. členění vertikální²⁰¹) a architektoniku textu²⁰² (Mistrík, 1997, s. 339–393), kam patří slohové postupy a útvary.

Z hlediska obsahu lze konstatovat, že v sebraném materiálu koresponduje obsah se zvolenou formou, tj. zadaným slohovým útvarem. Z textů je obecně jasné, proč pisatel píše a jaké hlavní sdělení chce předat, problematický ovšem bývá závěr, ze kterého by mělo vyplynout, jaké další kroky jednání si pisatel představuje. Zejména u reklamací a

¹⁹⁹ Též se používá termín mikrokompozice textu.

²⁰⁰ Horizontálním členěním textu rozumíme jeho lineární členění na úvodní, střední a závěrečnou část, v psaném textu i členění na kapitoly a odstavce (Čechová, Krčmová, Minářová, 2008, s. 119).

²⁰¹ To se nicméně v námi vybraných útvarech téměř neobjevuje. Více k vertikálnímu členění textu např. Čechová, Krčmová, Minářová (2008, s. 120–121)

²⁰² Též makrokompozice textu.

stížností však mnohdy není jasné, jaké řešení pisatel žádá, popř. je požadavek příliš vágní (viz také dále) či naivní²⁰³.

S obsahovou stránkou souvisí také informační celistvost, která spolu přesností a jednoznačností vyjadřování patří mezi základní charakteristiky administrativního stylu. Informační hodnota shromážděných textů je ovšem kolísavá, nedostatky v tomto ohledu pozorujeme opět zejména u reklamací a stížností. Vezmeme-li jako příklad žánr reklamace, zhruba třetina textů napříč všemi skupinami²⁰⁴ tyto zásady porušuje, a to buď vágností vyjadřování: *Tento mobilní telefon jsem si kupovala minulý rok na začátku ledna... /C5/; ...po prvním týdnu užívání (není uvedeno datum nákupu – pozn. aut.)... /C7/; ... já jsem před dvěma týdny si koupil ve vašem obchode mobil... /2R8/*, nebo absencí důležitých údajů (typ výrobku, datum koupě, kupní cena).

U administrativních textů hraje velkou roli grafická úprava, tvoří totiž nedílnou součást jednotlivých žánrů: „Administratívne prejavy sú písenné, s vetnou i textovou gramatikou vyjadrovanou vizuálnymi prvkami. [...] Keby sa mimojazykové prostriedky jako stavebné prostriedky vylúčili, prejavy by stratili celistvosť a zrozumiteľnosť.“ (Mistrič, 1985, s. 458). Zkoumané slohové útvary spadají do kategorie úředních dopisů a mají jednotnou grafickou úpravu, která se v zásadě neliší od úpravy dopisů soukromých. Vědomě jsme do hodnocení nezahrnuli některé prvky, které do dopisu patří (uvádí je i norma ČSN o úpravě písennosti), a to z toho důvodu, že jsou to prvky, které jsou podle našeho názoru nad rámcem všeobecného vzdělání a požadavků předmětu český jazyk a literatura. Navíc některé prvky nelze ani v rukou psaném projevu dodržet, např. počet volných řádků (na nelinkovaném papíře) či předepsaný počet volných úhozů. Nezabýváme se proto ani adresami a jejich formou, tolerujeme i absenci data a místa, a to proto, že naprostá většina takových textů se dnes posílá elektronicky. Nechtěli jsme proto žáky nutit k něčemu, s čím se v praxi v pozici produktora textu téměř nepotkají.²⁰⁵ Podstatná je pro nás část dopisu od oslovení po jméno autora, příp. po přílohy.

²⁰³ Naivita v některých textech je způsobena malými životními zkušenostmi žáků, popř. neznalostí legislativy, správních postupů apod., u cizinců je navíc zesílena i nedostatečnou znalostí společenských a kulturních zvyklostí.

²⁰⁴ Konkrétně 5 textů skupiny C, 3 texty skupiny 1R a 5 textů skupiny 2R.

²⁰⁵ Při neformálním orientačním průzkumu mezi žáky střední školy jsme si ověřili, že více než polovina z nich nikdy v životě dopis neposlala a že e-mailovou korespondenci chápou jako oficiální způsob komunikace.

U textových žánrů administrativního stylu je žádoucí naplňovat existující textové vzorce. U zkoumaných útvarů vzorec vypadá zhruba takto: oslovení – úvod (vysvětlení důvodu dopisu) – hlavní sdělení (popis a vysvětlení problému / žádosti / zkušeností a motivace atd.) – závěr (nejčastěji sestávající ze závěrečných frází, součástí bývá i poděkování) – pozdrav – jméno autora a podpis – přílohy. Výsledný text má pak „stavebnicový“ charakter, protože pro jeho výstavbu se běžně používají již hotové „bloky“, fráze.

Z analýzy textů vyplývá, že žáci s ruským mateřským se více drží vzorů a hotových frází a zároveň jejich texty dobře naplňují požadavek stručnosti. I žáci s českým mateřským jazykem se s požadavkem stručnosti vyrovnali vcelku dobře,²⁰⁶ na rozdíl od žáků s RMJ však popisují situaci (hlavní sdělení dopisu) o trochu detailněji, používají komplikovanější výrazové prostředky (viz podrobněji v jazykové části) a delší frázovitá vyjádření.

Shromážděné texty vcelku dodržují informační slohový postup, pouze ojediněle se objevuje vyprávěcí slohový postup: *Na prodejně jsem dostal vánočně obalenou krabičku, učenku a přání hezkých svátků. Ale, když jsem přišel domu, zjistil jsem, že místo sluchátek jsem dostal reproduktory!* /2R7/ Tematická struktura a logická návaznost myšlenek představovala problém jen pro malé procento žáků (např. v reklamaci 1R7 jsou v úvodu informace o nákupu výrobku, poté je popsána závada, ale v další větě se bez jakékoli návaznosti uvádí číslo objednávky: *[...] dne 30. března jsem u Vás koupila telefon značky iPhone v ceně 25 000 Kč. Již po dvou dnech přestala fungovat kamera. Číslo objednávky 603/29.*).

Analýza identifikovala dvě kritická místa tektoniky textů. První je členění textu na odstavce, respektive jeho absence. Tento problematický jev se týká všech sledovaných skupin, nejběžnější byl ve skupině C. Jde především o absenci grafického členění hlavní části textu (odděleno je jen oslovení, pozdrav a jméno autora), které příjemci textu znesnadňuje čtení, a to navzdory tomu, že tematické členění, jak je již řečeno výše, je v pořádku. Druhé kritické místo je závěr, ale zde se texty žáků s ČMJ a RMJ liší. Naprostá většina textů skupiny C obsahuje (před pozdravem) závěrečnou frázi, která je ale mnohdy neadekvátní, tj. např. svou silou neodpovídá obsahu dopisu (výhrůžka: *V případě, že*

²⁰⁶ Najdou se samozřejmě i výjimky: *[...] žádám o opravu, s politováním se domnívám, že s největší pravděpodobností nebude možná, či výměnu výrobku [...]* /C12/. Žákyně zde zahltila text zbytečnými frázemi ve snaze o vyšší míru oficiálnosti.

reklamace nebude schválena, se budu nucena obrátit na vedení firmy. /C13/), odkazuje k jinému žánru (*Předem děkuji za kladné vyřízení mé žádosti. /C11/* - jedná se ovšem o reklamaci) či nekoresponduje s vyjádřeným požadavkem (*Děkuji za váš čas. /C8/; Děkuji za pochopení. /C10/*). U textů žáků s RMJ je závěr problematický z jiného důvodu. U útvaru, který se psal jako první (reklamace), je poměrně běžné vynechání pozdravu (6 textů ze skupiny 1R, 2 texty ze skupiny 2R) a vlastně i jména autora (jméno je někdy uvedeno až v dolní části stránky společně s adresou).²⁰⁷ Někdy je vynechána i fráze před pozdravem či je nevhodná (*Děkuji za pozornost. /1R14/208*), výjimečně je použita i příznaková forma pozdravu *S úctou (2R7)*²⁰⁹.

Na okraj zmiňujeme, že ruskojazyční žáci mívají často potíže s volbou správného oslovení v úvodu formální korespondence, a to i dávno poté, co zjistí, že v českém jazyce se při vykání oslovuje slovem *pane/paní/slečno* a příjmením. Nejsou si jisti, zda mají adresáta oslovovat jeho pracovní pozicí, akademickým titulem, či v zájmu zdvořilosti nemají přidat i křestní jméno, popř. zda např. oslovení *inženýre* nenahrazuje oslovení *pane* (tj. např. *Vážený inženýre /Jane/ Krátký*). Tento problém se však v sebraných materiálech neukázal; žáci s RMJ i ČMJ nejčastěji volili neutrální oslovení *vážení*, což si vysvětlujeme výukou, kde jsme se problematice oslovení podrobněji věnovali.

8.1.2 Fonetická rovina, grafická podoba a pravopis

Fonetickou rovinu můžeme v psaných textech posoudit pouze zprostředkovaně přes její grafickou podobu. U této roviny nelze u ruskojazyčných mluvčích ze stylistického pohledu hodnotit kvantitu samohlásek (ač u rodilých mluvčích stylovou funkci mít může – viz Čechová, Krčmová, Minářová, 2008, s. 133), protože je známo a v literatuře mnohokrát popsáno (viz kap. 4.2), že kvantita samohlásek je i pro velmi pokročilé ruskojazyčné mluvčí jednou z nejproblematictějších oblastí. Zdrojem problémů je jednak nedostatečná sluchová diferenciací délky, interference mateřského jazyka (spojení délky s přízvukem) a nejednotnost/nepravidelnost morfologických alternací (tj. jednak napříč paradigmatem a jednak v oblasti slovtvorby, zejména při odvozování).

²⁰⁷ V útvarech, které časově následovaly, už se tento nedostatek téměř neobjevuje, protože žáci na něj byli upozorněni.

²⁰⁸ Na základě našich zkušeností je tato fráze mezi ruskojazyčnými žáky oblíbená jako zakončení jakéhokoliv písemného slohového útvaru, např. vypravování, charakteristiky apod.

²⁰⁹ S tímto pozdravem se v písemných projevech u žáků s RMJ opakovaně setkáváme.

S ohledem na kvalitu hlásek lze říci, že se texty žáků s RMJ neliší od textů žáků s ČMJ. V textech se neobjevily příznakové varianty zápisu. Opravdu výjimečně se vyskytl chybný způsob zápisu kopírující nesprávnou výslovnost: *dikuji* (místo *děkuji*), *po nikolika* (místo *po několik*), to však nepovažujeme za systémový jev, ale za individuální odchylku, která se na zkoumané úrovni (B2) běžně neobjevuje.

U grafické podoby textu se chceme zmínit ještě o pravopisu z hlediska tradičního školského pohledu, neboť pravopis označilo několik učitelů za kritické místo (viz kap. 6.4). Jsme si však vědomi toho, že se jedná pouze o téma přidružené, se stylem související jen volně, a to v tom smyslu, že znalost a správné užití pravopisné normy (stejně jako dalších kodifikovaných norem spisovaného jazyka) se u administrativního stylu bez výjimky vyžaduje. Na základě našeho výzkumného šetření můžeme říci, že texty všech skupin jsou naprosto rovnocenné, pokud bereme v úvahu tradiční pravopisné oblasti jako *i/y* ve vyjmenovaných slovech²¹⁰, v koncokách jmen a sloves, *s/z* v předponách, *bě, pě, vě, mě* apod. Oblasti, které se liší, jsou pravopis velkých písem (zde u žáků s RMJ zejména opomíjení zdvořilého *V* ve slovech *Vy, Váš*) a oblast psaní interpunkčních znamének, zejména čárek ve větách a v souvětích. Chybná interpunkce je však nejčastějším pravopisným prohřeškem i v textech žáků s ČMJ. Žáci s RMJ k interpunkci přistupují mechaničtěji, tzn. že správně oddělují čárkou vedlejší věty začínající hypotaktickou spojkou (*že, aby*) či parataktickou spojkou odporovací (*ale*), protože se řídí určitým signálem (naučenou spojkou). Jakmile zde *ale* signál není, případně jej žák vyhodnotí chybně, může dojít k interpunkci nesprávné (např. chybějící čárka na konci vložené vedlejší věty či čárka navíc v souvětí se souřadně spojenými vedlejšími větami: *IVH – že VV2, a že VV3*, popř. čárka mezi dvěma spojkami *ale, když jsem přišel /2R7/*). Naproti tomu žáci s ČMJ tato signální slova poměrně často (v porovnání s žáky s RMJ) přehlížejí a čárkami opakovaně neoddělují vedlejší věty uvozené hypotaktickými spojkami (*že, aby*), zájmenem *který* a parataktickou odporovací spojkou *ale*.

Ruskojazyční žáci mají také tendenci oddělovat čárkou rozvitá příslovečná určení na začátku věty, např. *2. 6. 2020 na autobusové stanici Můstek, čekal jsem na autobus číslo 215 [...]*. S touto chybou se setkáváme, ovšem v menší míře, i u českých žáků. Jako jedno z možných vysvětlení nenormativní interpunkce může být u některých žáků i vliv

²¹⁰ Zde jsme ale pozorovali poněkud odlišné typy chyb. Zatímco u žáků s ČMJ jsme se setkali např. s nedodržením pravidla psaní *i/y* po tvrdých hláskách (*pochibení*), u žáků s RMJ šlo o přejatá slova *gimnázium* a *fizika*, které se v ruštině píšou s měkkým *i*, jde tedy o interferenční chybu.

jiných jazyků, které ovládají a ve kterých se v podobných příkladech čárka píše (např. angličtina); nejedná se však o interferenci z ruštiny, protože ve spisovné ruštině by ve výše uvedené větě čárka také nebyla.

Z interpunkční znamének zasluží pozornost ještě dvojtečka, kterou ruští mluvčí někdy používají jinak, než je běžné v českém úzu. Příkladem je např. tato část věty (podotýkáme, že se jedná o souvislý text, nikoliv o formulář): [...] *uplatňuji nárok z výše uvedené vady a požaduji: provedení opravy. /IR1/*, kdy je dvojtečka redundantní. Žáci s RMJ také dvojtečku používají místo sponového slovesa *být* (*Číslo objednávky: 1302138352. /2R1/* – opět se jedná o souvislý text, pozn. aut.), což je způsobeno interferencí z ruštiny, kde sponové sloveso není vyjádřeno (viz kap. 4.2).

Na závěr zmíníme ještě psaní tečky za řadovými číslovkami. Žáci s RMJ si mnohdy neuvědomují rozdíl mezi číslicemi psanými základními a řadovými číslovkami, ale právě v administrativních textech může jít o rozdíl zásadní. Tak někdy dochází např. k chybnému zápisu data: *29 června (/IR6/*, ale i v dalších textech).²¹¹

8.1.3 Morfologická rovina

Na morfologické úrovni se u textů žáků s RMJ nebudeme věnovat zjevným chybám v oblasti jmenných koncovek či slovesných tvarů, které svědčí o neznalosti nebo dosud plně neovládnutém systému tvaroslovné normy, protože jsou to chyby, které v různé míře najdeme v jakýchkoli textech psaných ruskojazyčnými žáky a nejsou to tedy chyby specificky příznačné pro námi sledovaný funkční styl. Základní popis kritických míst jsme podali v kap. 4.2 (podrobnější poučení lze nalézt v literatuře, na niž v téže kapitole odkazujeme). Zde jen shrnujeme, že mezi frekventované nedostatky patří chybný tvar koncovek při deklinaci jmen (zejména substantiv a adjektiv), přičemž chybný tvar mnohdy vyplývá z nesprávného určení gramatického rodu nebo z užití chybného pádu (nejčastěji genitivu místo akuzativu), chybný výběr z dubletních tvarů zájmen (*mně/mi*), chybování v užití reflexiv (*si, se*) u sloves, absence pomocného slovesa *být* v préteritu a chybný (tj. neměnný) tvar pomocného slovesa v kondicionálu (pouze *by* ve všech osobách). Stejně tak neřešíme případné nespisovné, tedy obecněčeské tvary u žáků

²¹¹ Zápisu dat je u žáků s RMJ obecně třeba věnovat pozornost, protože se setkáme i s dalšími nesprávnými formáty, např. *01. dubna (2R13)*.

s ČMJ, protože takové tvary neplynou z uvědomělé stylové snahy, nýbrž z neupevněnosti spisovného tvarosloví (spíše než z nízké úrovně jazykové kultury).

Při analýze morfologické roviny jsme se zaměřili na zastoupení slovních druhů, na morfologické varianty a částečně i na otázky slovtvorby. Základní popis morfologické roviny administrativního stylu, s nímž jsme sebraný materiál porovnávali, jsme čerpali z M. Čechové, M. Krčmové, E. Minářové (2008), J. Hoffmannové (2016) a M. Těšitelové (1985, 1987). Z týchž materiálů jsme čerpali i podklady pro následující dvě kapitoly (8.1.4 a 8.1.5).

Pro administrativní styl je při srovnání s jinými styly charakteristické nadprůměrné procento substantiv, adjektiv a předložek (vysoký výskyt předložek je nutným průvodním jevem vyššího výskytu jmenných konstrukcí). Oslaben je naopak podíl jinde frekventovaných slovních druhů: sloves a zájmen. Na základě sebraných textů můžeme konstatovat, že žákům se podařilo tuto základní stylovou morfologickou charakteristiku naplnit, a to jak žákům s ČMJ, tak i žákům s RMJ. Svou úlohu zde samozřejmě hrají hotové bloky, frázová vyjádření, která jsou už s jmennými konstrukcemi vytvořena a stačí je pouze do textu zařadit. Nicméně i tam, kde žáci museli své myšlenky vyjádřit sami a neměli k dispozici vhodné fráze (tj. zejména hlavní část dopisu), se této základní charakteristiky většinou drží. Tato tendence je silnější u žáků s ČMJ, a to pravděpodobně ze dvou důvodů, jednak jsou pro tvorbu jmenných konstrukcí nezbytné vyšší jazykové dovednosti, jednak se žáci s ČMJ s administrativním stylem v nějaké podobě²¹² v životě potkali vícekrát než cizinci²¹³, třebaže jen pasivně, a proto mají o charakteru administrativních textů lepší představu. Téměř v každé práci se tedy vyskytují genitivy adnominální (*požadují poučení řidiče /C16/, datum předání certifikátu /2R32/, nesplnění povinností /2R26/, pracovník vašeho podniku /2R21/*), často v podobě verbálního substantiva (viz příklady výše: poučení, předání, nesplnění). Stejně tak se v mnoha textech setkáváme s nominativem jmenovacím (*metrem ze stanice Národní třída do stanice Můstek /1R30/*). Prostý vysoký výskyt jmen a jmenných konstrukcí je tedy neoddiskutovatelný, funkčnost (a někdy i jazyková správnost) těchto vyjádření však diskutabilní leckdy je: *Při nevyřešení této reklamace jsem nucen obrátit se k soudu na*

²¹² Mohlo se jednat i o parodii v rámci uměleckého díla, hru s jazykem apod.

²¹³ Nemusí to ale platit univerzálně, někteří žáci s OMJ totiž vystupují v roli tlumočnicků a překladatelů pro svou rodinu, která česky neumí, a musí tak řešit i úřední záležitosti.

podání falešné informace a peněžnímu úniku. /C1/. K využití předložek a adjektiv, zejména deverbativních, se vyjádříme dále.

Zaměříme-li se na morfologické varianty z hlediska stylu, je nutno poznamenat, že se pohybujeme v podstatě na jednoduché ose spisovnost (tj. varianty knižní, neutrální a hovorové) – nespisovnost (tj. varianty obecněčeské či nářeční, event. regionální) (Krčmová, 2004). Pro administrativní styl je samozřejmě typické užívání neutrálních, popř. knižních tvarů; mnozí pisatelé navíc nevhodně sklouzávají až k hyperkorektnosti v dojmu, že administrativní texty vyžadují vyjadřování jasně odlišné od vyjadřování běžného. Při sledování distribuce morfologických variant jsme se zaměřili především na jmenné a slovesné tvary, u kterých existují synonymní neutrální a hovorové varianty, popř. knižní a neutrální varianty²¹⁴. Náš zájem se soustředil konkrétně na:

a) distribuci hovorových a plně spisovných (či neutrálních) koncovek slovesných tvarů v indikativu přítomnosti (podrobněji dále),

b) tvary participia minulého u sloves 2. třídy podle vzorů *tisknout* a *začít*,

c) konkurenci reflexivního a opisného způsobu vyjadřování trpného rodu,

d) využití kondicionálu,

e) knižní či zastaralé pádové vazby (např. genitiv záporový, genitiv partitivní),

f) použití dalších příznakových tvarů (jmenné tvary adjektiv, modální predikativa²¹⁵, popř. další, výše nezmiňované hyperkorektní či nespisovné tvary),

g) využití sekundárních předložek či víceslovných spojovacích výrazů.

ad a) Sledovali jsme přítomní tvary 1. os. sg. a 3. os. pl. sloves 3. třídy a rovněž sloves 1. třídy podle vzoru *mazat* a vzoru *péct* s alternací základu *h/ž*, u kterých je možné dvojí zakončení (*píši/píšou*, *píší/píšou*; *mohu/můžu*, *mohou/můžou*); u sloves podle vzoru „*péct*“ jsme sledovali i varianty infinitivu (*péct/péci*). U sloves 3. třídy se jako neutrální hodnotí tvary s *-i/-í*, tvary s *-u/-ou* se hodnotí jako hovorové. U sloves 1. třídy vzoru *mazat* se tvary s *-i/-í* hodnotí jako knižní (*píši/píší*, *táži/táží*), tvary s *-u/-ou* jsou hodnoceny jako neutrální. U vzoru *péct* (s alternací základu *h/ž*) přicházejí v úvahu slovesa *mocet*, *pomocet* a jejich podoby s negativním

²¹⁴ Pokud není řečeno jinak, opíráme se v této kapitole o internetovou příručku Ústavu pro jazyk český AV ČR. Příručku považujeme za vhodnější zdroj než tradiční slovníky (SSJČ, SŠČ), protože na rozdíl od petrifikovaného slovníkového hodnocení pružněji reaguje na vývoj jazyka.

²¹⁵ Např. je možno, je nutno atd.

prefixem *ne-*; u nich se jako neutrální hodnotí tvary *s h* (*mohu/mohou*), tvary *se ž* (*můžu/můžou*) se hodnotí jako hovorové. Neutrální infinitivy sloves podle vzoru „*péct*“ končí na *-ct*, tvary *s -ci* jsou knižní až na sloveso *mocť*, u nějž se jako častější uplatňuje varianta *moci*.

V analyzovaných textech ruskojazyčných mluvčích jednoznačně převažují hovorové varianty (*komunikuju, studuju, potřebuju, můžou, mocť* atd.)²¹⁶, kromě slovesa „děkovat“, kde je frekventovanější varianta „děkuji“, což je pravděpodobně zapříčiněno tím, že se tato varianta vyskytuje v již hotových frázích, které se v daných slohových útvarech užívají (*Děkuji za pochopení. Děkuji za kladné vyřízení mé žádosti.*). Naproti tomu v textech žáků s ČMJ se téměř bez výjimky vyskytují plně spisovné, či dokonce knižní tvary (*píši*).

- ad b) K tvarům participia minulého u sloves 2. třídy podle vzorů *tisknout* a *začít*, v současnosti pronikají tvary *s -nu* (*tisknul, zatnul*), jež jsou u některých sloves hodnoceny jako hovorové, u jiných jako neutrální. Tato oblast tvarosloví je pro svou rozkolísanost náročná i pro poučené rodilé mluvčí a varianty je u jednotlivých sloves potřeba ověřovat.

Ze sebraného materiálu ovšem nemůžeme tyto tvary hodnotit, neboť nemáme k dispozici prakticky žádná data, dané tvary se v nich nevyskytují. Vyjádřit se můžeme pouze ke slovesu *začít*, u nějž jsou tvary minulého participia tvořeny ve všech skupinách textů správně. To je samozřejmě dáno postavením tohoto slovesa v centru slovní zásoby a tím pádem běžnou známostí jeho tvarů²¹⁷.

- ad c) Reflexivní vyjadřování je považováno za neutrální a hovorové, opisné za knižní (Čechová, Krčmová, Minářová, 2008, s. 152), v odborné a administrativní oblasti se však jedná o vyjadřování frekventované, dokonce je běžní uživatelé vnímají jako jeden z nejtypičtějších vnějších znaků odborného a administrativního stylu. M. Těšitelová analýzami textů z různých stylových oblastí dospěla ke zjištění, „že v administrativním textu je přibližně každé čtvrté až páté sloveso ve tvaru pasiva, v odborném textu každé sedmé až osmé, v publicistice každé dvanácté sloveso [...]“ (1985, s. 53).

²¹⁶ Zakončení na *-u* koresponduje se zakončením na *-io* v ruštině. Zakončení na *-i* nemá v ruštině paralelu.

²¹⁷ Zrádný by však mohl být tvar participia pasivního.

Naše materiály výše uvedený fakt potvrzují v tom ohledu, že při vyjadřování pasiva jednoznačně dominuje vyjadřování opisné, reflexivní vyjádření pasiva je v sebraných textech ojedinělé. Frekvence opisných pasiv je však nižší než uvádí M. Těšitelová. U žáků s ČMJ se opisné pasivum objevuje v každém textu v průměru zhruba jednou (v některých textech však i čtyřikrát) s vyšší frekvencí v reklamacích, stížnostech a žádostech, nižší pak v motivačních dopisech. Zhruba třetina užitých pasivních konstrukcí je součástí existujících frází (*budu nucen se obrátit na*) a dále se často objevuje neosobní forma vyjádření v 3. os. sg. odkazující ke zdroji informací (*bylo mi řečeno; bylo mi sděleno; v návodu je uvedeno*). Mnohem nižší je ovšem výskyt opisných pasiv v textech žáků s RMJ, opisné pasivum se tam prakticky objevuje v jediném útvaru, reklamaci (*bylo mi řečeno, byl opraven, bylo napsáno, byla zamítnuta, jsem připravena*), a to přibližně ve 2/3 z nich (u obou ruskojazyčných skupin). Opisné pasivum se ještě objevilo ve čtyřech motivačních dopisech skupiny 1R, jednalo se však o výskyt v jedině, identické frázi s tvarem „jsem informován/a“. Podotýkáme, že žáci s RMJ nemívají s tvořením tvarů opisného pasiva velké potíže a bez problémů rozumí způsobu jeho použití.²¹⁸ Případné ne zcela vhodné použití pasiva (*[...] byli viděny tam krysy [...] /1R28/*)²¹⁹ odpovídá podobným případům u českých žáků.

- ad d) Kondicionál v administrativní stylu, resp. v některých jeho vybraných útvarech funguje jako prostředek k vyjádření zdvořilosti, nejčastěji v žádostech; kondicionál je rovněž výrazem maximy skromnosti²²⁰ (zjemňuje jeho přání a požadavky vůči adresátovi). V určitých útvarech administrativního stylu (zejména některých obchodních dopisech) však kondicionál vhodný není, protože sdělení, např. pozitivní výhled do budoucnosti, oslabuje (místo *Doufáme, že bychom do budoucna mohli spolupracovat.* je vhodnější *Věříme, že spolu budeme spolupracovat.*).

Již z podstaty analyzovaných slohových útvarů je zřejmé, že nejvyšší výskyt kondicionálů s výše popsanou funkcí jsme našli u motivačních dopisů.

²¹⁸ V ruštině je opisné pasivum navíc frekventovanější než v češtině, používá se i v běžném hovoru. Reflexivní pasivum v ruštině neexistuje.

²¹⁹ Citaci ponecháváme v původním znění, i s pravopisnou chybou.

²²⁰ Jedna ze zdvořilostních maxim formulovaných v r. 1983 G. Leechem v díle *Principles of Pragmatics*. V češtině viz M. Hirschová (2013).

Z 15 textů žáků s ČMJ se kondicionál, někdy i opakovaně (v jednom případě pětkrát), objevuje v 11 textech. Výskyt v textech žáků s RMJ je o něco nižší, ale přesto srovnatelný: v první skupině (1R) se jedná o 10 textů s frekvencí 1–2 kondicionálové tvary v jednom textu, ve druhé skupině (2R) jde o 9 textů se zhruba stejnou frekvencí kondicionálových tvarů. Využití kondicionálu k vyjádření skromnosti stran pisatelova přání je ve všech skupinách shodné (*chtěl bych se ucházet, rád bych se připojil, chtěl bych se přihlásit, měl bych zájem* atd.) a nejběžněji se s těmito tvary (v souladu s daným žánrem) setkáme v úvodu dopisu. Dlužno dodat, že kondicionálové tvary jsou i v ruskojazyčných skupinách vytvořeny správně, buď tedy žáci v těchto tvarech již běžně nechybovali, anebo – pravděpodobněji – měli situaci ulehčenu tím, že kondicionál používali výhradně v 1. os. sg., kde měli tvar již zautomatizovaný.

- ad e) Knižní či zastaralé pádové vazby se v administrativních textech mohou vyskytnout jako součást fráze nebo je autor použije ve snaze po odlišení od běžného vyjadřování.

Oproti našemu očekávání (vycházejícímu se zkušeností s ruskojazyčnými mluvčími) se používání takových vazeb ve skupinách 1R a 2R nepotvrdilo, našli jsme pouze jeden doklad genitivu záporového (*Takového zpoždění ne bylo před dvěma týdny. /2R30/*). Zároveň jsme našli také jednu knižně působící genitivní vazbu ve skupině C (*[...] používají vulgárních slov [...]* /C24/).

- ad f) V našem materiálu se další příznakové tvary neobjevily či objevily natolik výjimečně, že o nich nelze vyvozovat žádné soudy.²²¹
- ad g) Využití sekundárních předložek typu *v rámci, následkem, v důsledku* a knižních či víceslovných spojovacích výrazů (jako *zatímco, přestože, byť, a tudíž*), které můžeme chápat jako prostředek intelektualizace jazyka a snahy o přesné zachycení popisovaných či vysvětlovaných jevů. Využití těchto předložek a spojek rovněž souvisí s převládajícím jmenným charakterem administrativních textů a typickými kondenzovanými vyjádřeními, v nichž chybí přísudek.

²²¹ V textech se ovšem objevila vyjádření *jsem otevřena, jsem připraven* a několikrát (v rámci fráze) *jsem nucen*. Na ně je však možno pohlížet jako na pasivní konstrukce.

Sledované výrazy se u všech skupin objevily nejčastěji ve stížnostech a žádostech, naopak nejméně jich je v motivačních dopisech, což se dá vysvětlit faktem, že žáci v tomto útvaru nejméně využívali hotové fráze (v nichž se sekundární předložky či knižní spojovací výrazy běžně objevují). Ve skupině C je rejstřík těchto výrazů samozřejmě mnohem širší, opakovaně se objevují např. předložkové výrazy *vzhledem k*, *ohledně*, *z důvodu*, *vůči*, *podle*, *v důsledku*, *během*, *dle*, *kvůli*, *díky* a spojovací výrazy jako *však*, *jelikož*, *neboť*, *nicméně*, *tudíž*²²². V textech skupin 1R a 2R je nejfrekventovanější sekundární předložkou *kvůli*, několikrát se opakoval výraz *vzhledem k* a *v rámci*, vždy ale jako součást fráze. Že jsou víceslovné předložkové výrazy pro žáky složité, se ukazuje na tvarech jako *v následek* (místo *následkem*) či *podle uvedeného důvodu* (místo *z uvedeného důvodu*).²²³ Jediným spojovacím výrazem, který stojí v textech žáků s RMJ za zmínku, protože by se dal hodnotit jako knižní, resp. se podle Českého národního korpusu vyskytuje spíše v psaných než mluvených textech, je spojovací výraz *což*, i ten se však objevil jen ojedinele.

V materiálu jsme na morfologické úrovni identifikovali ještě jedno specifikum, které stojí za povšimnutí, přestože se úzce neváže k administrativnímu stylu. Týká se používání přivlastňovacích zájmen včetně zvrtného *svůj*. Ústup zájmena *svůj* a jeho nahrazování ostatními přivlastňovacími zájmeny (zřejmě pod vlivem angličtiny) je v současném jazyce běžně pozorovatelný jev, a proto není překvapivé, že jsme tentýž jev našli i v žákovských textech, a to u všech skupin. Za povšimnutí však stojí občasně nestandardní či redundantní použití přivlastňovacích zájmen u žáků s RMJ, např. [...] *vyrval sluchátky z mých uší a s nimi spadl muj telefon z mé kapsy [...] /1R30/; [...] dveři se zamknuli a má taška tam zůstala [...] /1R21/, které vyplývají z toho, že žáci neumí posesivitu vyjádřit jinak než přivlastňovacím zájmenem, mluvčí s ČMJ by ji ale přirozeně vyjádřil tzv. volným dativem: *vyrval mi sluchátka z uší; telefon mi spadl* (spíše „vypadl“) *z kapsy; zůstala mi tam taška*.²²⁴*

²²² Jednou se objevila spojka *byť*, psaná však jako *byd*(!).

²²³ Uvedené chyby pramení z rusko-české interference.

²²⁴ Dlužno dodat, že v ruštině se posesivita takto vyjádřit nedá a pro ruskojazyčné mluvčí je nepřirozené dativ tímto způsobem v češtině použít (přestože pasivně významu rozumí).

8.1.4 Slovo tvorba

Otázky slovo tvorby jsou pro cizince velmi obtížné. I když má mluvčí s OMJ již ponětí o běžně užívaných sufixech při tvoření slov odvozováním, vybrat správný sufix z nabídky možných např. u jména činitelského či konatelského, které dosud nezná, je pro něj náročný úkol, tím spíše, že někdy naráží na odchylky z běžných pravidel (např. u jmen obyvatelských: *Slovák*, ale *Slovenka*, nikoliv **Slovačka*). Stejně tak je pro cizince mnohdy nemožné dekodovat motivovanost slov a jejich vzájemnou příbuznost, protože se na rozdíl od rodilého mluvčího nemůže spoléhat na svou znalost sémantiky určených lexikálních jednotek a opírá se tedy jen o formální podobu slova, jež často klame. U žáků s OMJ je potřeba s tímto faktem ve výuce počítat.²²⁵

Na základě analýzy sebraných materiálů můžeme konstatovat, že bez ohledu na rodný jazyk žákům nečinilo potíže tvoření verbálních substantiv (typu *otevření*, *porušování*, *chování* atd.), ačkoliv u žáků s RMJ nelze vždy rozhodnout, zda slovo utvořili sami, nebo zda jej používají jako součást fráze. Tento typ substantiv je používán napříč všemi skupinami skutečně hojně, což je plně v souladu typickým charakterem administrativního textu. V motivačních dopisech se také objevují deadjektivní substantiva pojmenovávají vlastnosti se zakončením na sufix *-ost*; i ta jsou pro administrativní styl typická a ani ta pro žáky nepředstavují potíž. Naproti tomu tvorba deverbativních adjektiv (např. *nastalý*, *zmíněný*, *ponořený*, *překračující* apod.) je pro žáky s RMJ zjevně příliš komplikovaná a v jejich textech se tato adjektiva prakticky nevyskytují²²⁶ na rozdíl od textů žáků s ČMJ, kde je jejich výskyt poměrně frekventovaný.

Největším slovo tvorným oříškem pro žáky s RMJ se v našem materiálu ukázal být výběr správného prefixu. V textech se tedy setkáváme s případy jako *žádám o opravu situace*; *skončil jsem lyceum* (vhodnější varianta by byla *ukončil jsem / dokončil jsem*); *sešít z něho* (místo *ušít*); *byly smontovány [...] komponenty* (místo *namontovány*); *zaměnili zboží* (místo *vyměnili*).²²⁷ Jiné čistě slovo tvorné problémy se v zásadě v textech nevyskytovaly.

²²⁵ Viz např. doporučení pro výuku vyjmenovaných slov, kdy je vhodné žákovi s OMJ kromě klasického seznamu vyjmenovaných slov připravit ještě řadu slov příbuzných, která se rovněž naučí nazpaměť. (Hájková, 2014, s. 71)

²²⁶ Výjimky tvoří fráze.

²²⁷ Mnoho těchto chyb je interferenčních. Žáci volí takové předpony, které by zvolili u analogického ruského lexému.

Zajímavým, byť v našem materiálu ojedinělým, jevem je u žáků s RMJ práce s přejatými slovy, konkrétně anglicismy.²²⁸ Zatímco český mluvčí použije výraz *internetový obchod* či *e-shop*, u žákyně s RMJ jsme se setkali s variantou *e-obchod*, stejně tak ruskojazyčný žák použil výraz *osudný omyl* při popisování chybového hlášení počítače, čímž nejspíše doslovně přeložil hlášení *fatal error*. Oblast nově přejatých slov je samozřejmě z hlediska morfologických charakteristik a přiřazení k případným deklinačním či konjugačním typům komplikovaná a ruští mluvčí často vycházejí ze svých zkušeností s takovými slovy v rodném jazyce, tj. přejatá slova zůstávají v ruštině často neskloňná a jejich písemná podoba vychází z fonetické podoby, neboť jde o zápis jiného grafického systému (azbuky). Uživatelé často neznají původní grafickou podobu slov a při zpětném přepisu do latinky vycházejí ze zápisu v azbuce – v našem materiálu se tak vyskytlo jméno známého amerického podnikatele ve variantě *Ilon Mask* (místo Elon Musk).

8.1.5 Lexikální rovina

I při hodnocení lexikální roviny žákovských textů se musíme vyrovnat s faktem, že předmětem komparace jsou dvě těžko srovnatelné veličiny, tedy jazyk roditelého mluvčího, třebaže ne vždy bezchybný a dokonale stylově vytříbený, a tzv. *mezijazyk*²²⁹ mluvčího nerodilého. Je samozřejmé, že lexikon roditelého mluvčího bude mnohem bohatší, autor si bude víc vědom stylových rozdílů užívaných slov a celkově by tedy jeho slovní zásoba měla adekvátněji odpovídat dané komunikační situaci.

V lexikální rovině je administrativní styl charakterizován používáním spisovné neutrální slovní zásoby prosté emociálního zabarvení s příležitostnými knižními, popř. zastaralými prvky. Typické jsou pro něj určité hotové fráze, bloky²³⁰ (v podobě celých vět, slovních spojení i určitých kolokací), které přispívají k urychlení tvorby textu,

²²⁸ Ačkoliv se v literatuře (Hoffmannová et al., 2016, s. 166-167) uvádí, že v současnosti v administrativním stylu přibývají lexikální anglicismy, které pak fungují jako termíny, v našem materiálu se anglicismy téměř neobjevují. To je ovšem vysvětleno vybranými žánry, kde se řídce objevují i termíny jako takové (ačkoliv jinak jsou termíny pro administrativní styl charakteristické).

²²⁹ S teorií *mezijazyka* (orig. interlanguage) přišel na začátku 70. let 20. století L. Selinker (1972). Mezijazyk se definuje jako jazyk žáka/studenta (learner's language), který vzniká splýváním mateřského a druhého jazyka. Je to varianta jazyka, kterou používá mluvčí, jenž ještě dokonale neovládá cílový jazyk. Přestože každý žák má svůj vlastní mezijazyk, projevy skupiny žáků se stejným mateřským jazykem mívají na podobné úrovni pokročilosti v L2 podobné prvky. (Romaševská, 2012)

²³⁰ V angličtině se používá termín *chunks of language*, který je ale širší a zahrnuje jak zde zmiňované fráze, tak kolokace, idiomy atd.

protože fráze není třeba nově stylizovat. V tomto ohledu se tedy pro mluvčího s OMJ jedná o styl náročnější než prostěsdělovací (který je mu nejvlastnější), protože připravené fráze a kolokace nelze vytvořit pouze na základě znalosti jednotlivých slov a gramatických pravidel, jde totiž většinou o nedělitelné, málo variovatelné jednotky, které nelze logicky (na základě jazykových znalostí) sestavit a je třeba je pamětně znát. Na druhou stranu je administrativní styl svým silným ukotvením v neutrální slovní zásobě, minimalizací konotací, absencí (vědomé) ironie a dvojznačnosti pro žáky neporovnatelně snazší než velmi komplexní styl publicistický či styl uměleckých děl.

Základní charakteristiku – využívání především neutrální slovní zásoby a připravených bloků – se žákům dařilo dodržet a v podobně vysoké míře ji naplňují texty všech skupin. Podle předpokladů žáci s ČMJ využívají i prostředky knižní či běžnější v psaném jazyce (např. *obávat se, zakoupit, hovořit, nalézt, sdělit, učinit, opět, ihned, následně*) a žáci s RMJ naopak tato slova, vyjma hotových frází, téměř neužívají; jedinou výjimku tvoří slovo *již*, které se opakovaně objevuje napříč všemi texty. Výše uvedená slova s příznakem psanosti či knižnosti jsou však u žáků s RMJ bezpochyby součástí jejich pasivní slovní zásoby, i když je aktivně nepoužívají. Naopak použití těchto slov u žáků s ČMJ někdy není funkční a slova jsou použita jen „dekorativně“, pro vnější zdání vyššího stylu, přičemž např. porušují kolokace či jsou významově posunuta (oproti záměru autora). V textech žáků s ČMJ se také objevila abstraktní substantiva „administrativního charakteru“ (Těšitelová, 1987; Hoffmannová et al., 2016, s. 168) jako *částka, náhrada, škoda, uhradit, postih*. Další podobná substantiva na slovesném základě (*zvážení, sdělení, zjištění, opatření*²³¹) se objevují shodně ve všech skupinách jako součást hotových frází.

Přesahy k nevhodnému hovorovému nebo expresivnímu vyjadřování či k jinému stylu se objevují častěji u skupiny C, a to spíše na úrovni slovních spojení či vět, proto o nich pojednáváme dále v textu. Na úrovni slovní zásoby jsme u skupiny C zaznamenali jen několik případů, kdy slovo získalo vlivem kontextu hovorový ráz (např. *Když mě pak chytne revizor [...] /C18/; Již 2x se stalo, že přiskřípla důchodkyni ve dveřích. /C17/ –*

²³¹ Žáci s RMJ si někdy u verbálních substantiv nejsou vědomi povinného valenčního doplnění, které vyplývá z původně slovesné vazby. Setkáme se tedy s případy jako *Očekávám Vaše řešení. /1R27/* nebo *...přijměte opatření. /1R20/*. Podobné případy se však ojediněle objevily i u žáků s ČMJ a tam bychom takové vyjádření mohli spíše hodnotit jako slangový syntaktický prostředek (viz Hoffmannová et al., 2016, s. 177).

zde bychom očekávali eufemismus²³², např. *starší ženu*; navíc ani slovo *přiskřípnout* nevyznívá v kontextu naprosto neutrálně), popř. se jedná o slovo vyskytující se převážně v mluveném jazyce, které ve spojení s administrativním kontextem vytváří až komický dojem: [...] *že se nemusím obávat pádů telefonu např. do záchodu*. /C1/. V textech žáků s RMJ jsou slova s hovorovým či expresivním příznakem ojedinělá a jejich použití vychází buď z toho, že žáci použijí podobu, kterou znají jako frekventovanější (*fotka, mobil*), nebo z toho, že žáci pravděpodobně neutrální, tj. neexpresivní synonymum neznají (*smrdět, babičky a dědečkové*²³³, *hrozná nemoc*²³⁴). Za povšimnutí stojí snaha ruskojazyčných žáků o vyjádření zdvořilosti pomocí lexikálních prostředků, zajímavé ovšem je, že se nejedná o zdvořilost vůči příjemci, ale o zdvořilost vůči osobě, jejíž chování je předmětem stížnosti: [...] *a ten pan řidič poškodil te kolo* [...] /1R25/; [...] *setkali jsme se s pany revizory*. /1R29/; *Žádám, aby ten pan revizor vrátil mi peníze* [...] /1R30/.

Jeden z nejvýraznějších rozdílů mezi texty žáků s ČMJ a žáků s RMJ, který se v naší stylistické analýze ukázal, je používání demonstrativ *ten* a *tento* sloužících v textech k anaforickému odkazování. Zatímco čeští žáci téměř bezvýhradně užívají zájmeno *tento*, vědomi si jeho výlučného užití v psaných textech odborného a administrativního charakteru, ruskojazyční žáci (s výjimkou 1–2 zvláště pokročilých jedinců v každé skupině) naopak bezvýhradně užívají zájmeno *ten*, které v textech často působí nepatřičně, a dokonce je mnohde i redundantní. Ruskojazyční žáci oproti žákům s ČMJ navíc vůbec nevyužívají ani jiné odkazovací výrazy (*daný, /výše/ zmíněný, /výše/ uvedený* apod.)²³⁵ typické pro administrativní a odborné texty.²³⁶

U slovní zásoby žáků na úrovni B2 jistě nepřekvapí, že často neznají konkrétní lexikální jednotky, které by přesně odpovídaly myšlenkovým obsahům, jež chtějí vyjádřit, a proto často nevědomě volí slova s významem pouze se přibližujícím tomu, co si přejí sdělit, popř. vyberou namátkou jedno ze synonym²³⁷ (např. *elektrické zařízení*

²³² K eufemismům ve sféře institucionální komunikace viz J. Hoffmannová et al. (2016, s. 167).

²³³ Zde ve významu *starší lidé*. Je ovšem možné, že žákům výraz *starší lidé* připadá neuctivý a naopak jej za neutrální nepovažují.

²³⁴ Myšleno *vážná nemoc*.

²³⁵ Tyto výrazy by se však pisatelům někdy hodily. Autor textu 2R40 píše *v té době, kterou jsem napsal nahoře*, přičemž by mu stačilo jednoduše říci *ve výše uvedené/zmíněné době*.

²³⁶ Údaje o výskytu výrazů zmiňovaných v tomto odstavci v psaných a mluvených textech potvrzují data Českého národního korpusu.

²³⁷ Nejčastěji z těch, které jim nabízí internetový překladač.

místo *elektroinstalace*; *soška Spidermana* m. *figurka*; *krycí vrstva* m. *lak*; *cizí lidé* m. *cizinci*; *zručnost* m. *dovednost/schopnost*; *zломit* m. *rozbít* atd.) nebo zvolí nepřirozený opis (*má ochranu od vody* místo *je vodotěsný*). O něco více ale překvapí to, že přesný význam slov neznají ani rodilí mluvčí, tzn. že se v textech českých žáků dočteme např. [...] *cestující [...], kteří jsou zdravotně indisponováni [...]* /C19/, přičemž z kontextu vyplývá, že jde o *cestující [...], kteří jsou tělesně postižení*; [...] *problém s chováním revizorů [...]* /C18/ místo *jednáním*; *Mám za sebou řadu kurzů dotýkajících se lidského zdraví.* /C53/ místo *týkajících se*; *Lidé si na zpoždění často stěžují, ale pouze dopravcům, či zaměstnancům drah [...]* /C20/, zde se možná myslí *řidičům* (ale význam slova *dopravce* je v kontextu nejasný).

Z analyzovaného materiálu vyplývá ještě jedna kritická oblast, která je opět společná žákům s ČMJ i RMJ, a to je oblast kolokací. Kolokace je termín, na jehož definici se lingvisté neshodnou (viz Karlík et al. /2012–2018/ nebo Klégr /2016/), my jím zde – pro účely tohoto textu – budeme myslet kontextově blízké spojení dvou či více slov, jež se spolu často vyskytují a jejichž spojení vnímá recipient jako běžné a očekávané a jejichž porušení (např. výměnou jedné z lexikálních jednotek) vnímá jako nepatřičné. Porušování kolokací²³⁸ je podle očekávání hojnější v textech žáků s RMJ (*Jeliže²³⁹ máte nový rozvrh provozu [...]* /IR19/ místo *jízdní řád*; *o svých právech a možnostech* /2R19/ místo *o svých právech a povinnostech*; *řidič převyšuje povolenou rychlost* /R24/ místo *překračuje*; *pracoval jako osoba na volné noze* /R57/ místo *pracoval na volné noze*), ale není zdaleka výjimečné ani v textech žáků s ČMJ (*učinil mi tím peněžní škodu* /C16/ místo *způsobil mi tím finanční škodu*; *chtěla bych se přihlásit do nabídky* /C48/ místo *ucházet se o nabídku*; *chtěla bych pozdvihnout situaci* /C19/ místo *vyzdvihnout*).

8.1.6 Syntaktická rovina

Při analýze textů ze syntaktického hlediska opět ponecháváme stranou typické, avšak obecné nedostatky textů psaných mluvčími s RMJ. Nebudeme si tedy např. všimnout chybného postavení enklitik (a tvarů sloves *být* a *mít*, která se slovosledně chovají podobně jako enklitika), což je jinak z hlediska frekvence nejběžnější chyba žáků s RMJ. U mnohých chyb také nelze rozhodnout, zde se jedná o chyby na úrovni morfologie (např.

²³⁸ U žáků je místo „porušování“ vhodnější mluvit o neznalosti.

²³⁹ Přesný opis žakovské práce.

výběr koncovky), nebo syntaxe (např. kontaminace, atrakce), popř. zda jde o chyby morfosyntaktické (např. slovesné vazby). Na základě bohaté pedagogické zkušenosti s ruskojazyčnými mluvčími se přikláníme k tomu, že největší část těchto chyb je způsobena neupevněnou znalostí (nebo neznalostí) pádových koncovek a slovesných vazeb a nikoli nedostatky ve větné stavbě.

V předchozích kapitolách jsme v souvislosti s administrativním stylem již hovořili o převaze nominálního vyjadřování, které je prostředkem jazykové ekonomie a vyplývá z požadavku stručnosti. S počtem nominálních konstrukcí stoupá i počet neshodných atributů (vyjádřených nejčastěji genitivem adnominálním) a specifických předložkových vazeb, které jsou nutné pro precizní zachycení sdělovaných skutečností. Zároveň klesá množství plnovýznamových sloves, funkci verba finita ve větě nejčastěji zastupují sponová slovesa a slovesa do značné míry sémanticky vyprázdněná, u nichž významové jádro přebírá komplement v podobě substantiva; nejčastěji se v těchto případech jedná o projev multiverbizační tendence. Zmiňovali jsme i typické pasivní konstrukce vět, které v administrativním stylu bývají někdy doplněny i původcem děje (takový případ se ale v našich textech objevil jen jednou: [...] *přidávám v příloze fotografii řidičky, mnou pořízenou* [...] /C17/).

Všechny zmíněné rysy se velkou měrou projevují v již hotových frázích (větách, slovních spojeních), které v našem materiálu bohatě využívají všichni žáci, přičemž tatáž fráze se objevuje v několika textech (např. *Předem děkuji za kladné vyřízení mé žádosti; Obracím se na Vás s reklamací; Žádám Vás proto, abyste učinili příslušná opatření; Děkuji za pochopení* aj.). Samotná forma fráze je většinou v pořádku, ale protože se jedná o částečně také sémanticky vyprázdněnou formuli, používají ji žáci někdy mechanicky, bez přemýšlení nad jejím obsahem: *Děkuji za zvážení mé žádosti*. /C3/, /C5/ (v obou případech šlo ale o reklamace); *Děkuji Vám za kladné vyřízení a doufám, že mé žádosti vyhovíte* /2R40/ (nelogické spojení vyvolává pochybnosti, zda žák s RMJ rozumí významu spojení *kladné vyřízení*). K mechanicky používaným formulím se dají přiřadit i nepříliš vhodné závěrečné fráze, které se však v současnosti v reálných úředních dopisech rozmáhají: *Děkuji Vám za pozornost* /2R27/; *Děkuji za Váš čas*. /C8/.

Odhlédneme-li od připravených „bloků“ výstavby textu a soustředíme-li se na ty pasáže, které žáci tvořili sami, musíme konstatovat, že jakkoli z morfologického, slovotvorného i lexikálního pohledu hodnotíme lépe texty žáků s ČMJ (což se jistě dalo

předpokládat), z hlediska stavby vět je situace nečekaně jiná. Ukazuje se, že jazykové znalosti rodilého mluvčího nemusejí být nutně výhodou, neumí-li je autor patřičně využít nebo podlehne-li falešnému dojmu, že administrativní vyjadřování má být co možná nejméně přirozené, a ztratí-li se tak ve vlastním textu. Z výše uvedeného popisu administrativního stylu plyne, že při stavbě vět je třeba věnovat značnou pozornost spisovným pádovým (předložkovými i bezpředložkovým) vazbám, aby nedocházelo k nenormativním syntaktickým odchylkám, a zároveň je třeba i v kondenzovaných vyjádřeních zajistit srozumitelnost textu (přílišná zatíženost věty nominálními konstrukcemi vede k nesrozumitelnosti).

Žáci s RMJ hodně využívají hotových frází, tvoří souvětí, ale ne příliš košatá, a vyjádření někdy zhušťují pomocí nominalizace v umírněném rozsahu (*Ale po otevření zabalené krabičky jsem uviděla [...] /IR4/*), protože si na složitější konstrukce netroufají. Žáci s RMJ obecně v textech méně experimentují, drží se šablon a používají jednodušší vyjadřovací prostředky, což se však při porovnání s texty žáků s ČMJ ukazuje v útvarech administrativního stylu jako výhoda. Multiverbizace se v jejich textech projevuje především v hotových frázích (např. *provést zjištění, přijmout opatření, podávat stížnost*), kromě nich se nejčastěji objevují spojení s významově vyprázdněným slovesem *mít* (*mít problém, mít bolesti, mít zájem, mít možnost*), i když občas i v nevhodných spojeních (*mít selhání ledvin*). U českých žáků se multiverbizace projevuje totožně, jinak se ale naopak setkáváme s příliš komplikovanými větami, které ve snaze vyvolat dojem formálnosti předvádějí co nejvíce jazykových rysů typických pro administrativní styl, avšak ve výsledku postrádají smysl. V textech rovněž narážíme na syntaktické chyby, zejména anakokoluty, porušeny bývají i předložkové vazby. Zdá se, že tyto nedostatky se nejčastěji objevují ve stížnostech a pak v reklamacích, tj. v textech, v nichž pisatelé vyjadřují svou nespokojenost a k jejichž tvorbě přistupují se silnějším emocionálním nábojem. Uvádíme několik příkladů takových nevyhovujících vyjádření, ve kterých se kombinují nedostatky syntaktické s morfologickými, lexikálními či pravopisnými: *Při nevyřešení této reklamace jsem nucen obrátit se k soudu na podání falešné informace a peněžnímu úniku 5 000 Kč z důvodu neumožnění pracovního hovoru. /C1/; I přes přesvědčování řidiče o tom že v autobuse nehodlám pít mne donutil za výhružkou vyhoštění z autobusu, plechovku vyhodit /C16/; Žádám Vás, abyste mi odůvodnili tento vzniklý problém. Abyste ho popřípadě vyřešili změněním plánovaných odjezdů vlaků tak,*

aby cestující nemuseli čekat na předjetí vlakem vyšší kategorie. /C27/; [...] mobilního telefonu zakoupeného [...] za částku v hodnotě 9 999 Kč. /C13/.

Žáci s ČMJ na rozdíl od žáků s RMJ také porušují objektivitu a neutrálnost administrativních textů expresivními vyjádřeními (*[...] nejsme přece ovce, aby s námi bylo takto zacházeno. /C22/*) či přesahy do jiných komunikačních oblastí, např. do oblasti publicistiky, kde se často využívá metonymie (*Věřím, že požehnáte mému talentu. /C59/; [...] ve které jsem se umístila na krásném 4. místě. /C48/; [...] telefon [...] vypověděl službu. /C8/; [...] navzdory všudypřítomnému vychvalování [...] /C4/*), nebo oblasti běžné komunikace, kdy mají formulace hovorový charakter (*Chtěl bych po Vás [...] /C8/; [...] když jsem se ho snažil odemknout, tak jsem zjistil [...] /C14./²⁴⁰*).

V rámci analýzy syntaxe musíme věnovat pozornost i slovosledu. Český „volný“ slovosled se naneštěstí pro cizince řídí mnoha subtilními významovými faktory, jež v jejich úplnosti nemá cizojazyčný mluvčí možnost postihnout. V kap. 4.2 jsme uvedli, že ruskojazyční žáci častou kladou významové jádro sdělení (réma) doprostřed věty na rozdíl od neutrálního českého pořádku, který je klade na konec. Tento interferenční vliv se však kupodivu v našich textech téměř neprojevil, a to s jedinou výjimkou, kterou je postavení příslovečného určení času. V textech žáků s RMJ se opakovaně setkáváme s tím, že pisatelé porušují neutrální slovní pořádek a příslovečné určení času kladou na konec věty: *[...] proto my nemůžeme spat v noci. /1R20/; Studovala jsem v uměleckou školu 5 let [...] /1R46/; Mám zkušenost v powerliftingu víc než 5 let [...] /1R59/; Pracoval jsem v General Motors Company asi 5 let. /1R60/; [...] aby se to neopakovalo víckrát. /2R29/.* Slovosledné nedostatky u žáků s ČMJ jsou jiného rázu a vyplývají naopak z toho, že se pisatelé nemohli opřít o své přirozené slovosledné cítění, neboť komplikované syntaktické konstrukce, které používají, jsou slovosledu běžné řeči velmi vzdáleny. Nedostatky v textech českých žáků se tedy týkají slovosledu nominálních vyjádření: *[...] plný autobus cestujících [...] /C25/; [...] upozornit na chování řidičů autobusů a jejich nedodržování předpisů [...] /C28/*, častěji u nich ale jde o nedostatky komplexnější, které nelze jednoduše napravit změnou slovosledu.

²⁴⁰ Je známo, že nevhodné spojení *když–tak* (*Když Vv příslovečná podmínková / příslovečná časová – tak VH*) je v psaných i mluvených komunikátech mluvčích s ČMJ velmi frekventované. Naše materiály však jednoznačně ukazují, že cizojazyční mluvčí tuto formulaci nepoužívají. Po vedlejší větě uvozené spojkou *když* následuje hlavní věta bez jakéhokoliv spojovacího výrazu.

8.2 Návrh databanky lexikálních prostředků

Na základě analýzy textů českých i ruskojazyčných studentů jsme vytvořili návrh databanky lexikálních prostředků (s přesahy do jiných jazykových plánů), která by pro žáky s RMJ mohla být pomůckou při psaní slohových útvarů administrativního stylu. Teoreticky jsme se opírali o žánrový přístup k výuce psaní v L2 (viz kap. 1.2.2) a inspirovali jsme se rovněž metodami práce s malými žánrovými korpusy (kap. 1.3.2.1). Zcela jistě však nejde o ucelený přehled, protože náš návrh vznikl pro naše potřeby a na základě textů žáků, kteří prošli totožně vedenou výukou administrativního stylu a používali konkrétní (totožné) výukové materiály²⁴¹. Pro reprezentativní podobu databanky by bylo potřeba analyzovat i texty z reálné administrativní komunikace.

Nicméně s obecnější platností lze konstatovat, že žánrová databanka by se měla skládat z

- a) obecné části, která bude zahrnovat
 - knižní výrazy s odkazovací funkcí,
 - sekundární předložky užívané v administrativním stylu,
 - další výrazy typické pro psaný jazyk s uvedením jejich neutrálních, popř. hovorových synonym (část z těchto výrazů budou nejspíše slovesa s abstraktním významem),
- b) žánrově specifických částí, kde budou uvedena
 - specifická slovesa, včetně jejich vazeb,²⁴²
 - specifická substantiva a adjektiva,
 - zrádná slova (mezijazyková homonyma a paronyma) a slova, ve kterých se často chybí,
 - běžná slova, která mohou mít v kontextu žánru specifický význam (např. terminologický).

Do obecné i žánrově specifické části by bylo vhodné zahrnout i vysvětlení k jednotlivým slovům a výrazům a uvést příklady jejich užití. Nemají-li žáci k dispozici jiný materiál, musí databanka zahrnovat i ustálené fráze. Databanka by měla uvádět lexémy a spojení slov, která žáci neznají z běžné (především mluvené) komunikace,

²⁴¹ Tj. částečně učebnice Didaktis (Adámková, 2013), částečně učebnice SPN pro 4. roč. gymnázií (Kostečka, 2017).

²⁴² Žáci si mnohdy vypomáhají slovesy s velmi širokým významem, jako *dát*, *dostat*, *udělat* apod.

nicméně z psychodidaktických důvodů je třeba rozsah databanky limitovat s ohledem na jazykovou úroveň žáků a jejich studijní a jiné předpoklady. Cílem je rozšířit žákům slovní zásobu v rámci daného funkčního stylu a pomoci jim při psaní, nikoliv je zahltit a znechutit, proto jistě stačí, použijí-li žáci z databanky při tvorbě textu jen několik výrazů. Není výjimkou, že i jediný lexém dokáže zásadně proměnit stylové vyznění textu.²⁴³

Databanku zpracovanou na základě analýzy shromážděných materiálů uvádíme v příloze č. 8. Jak jsme již uvedli dříve, databanka vznikla v konkrétní situaci (což je koneckonců výhoda malých žánrových korpusů), a proto je specifická svým výběrem uváděných jazykových prostředků. Zjevně zde chybí některé lexémy či slovní spojení²⁴⁴, které by tu jistě byly uvedeny, nebýt právě oné situační ukotvenosti. Stejně tak vynecháváme i hotové fráze. Vycházeli jsme totiž z toho, co naši žáci (především žáci s RMJ) skutečně potřebovali, co jim v jejich textech chybělo (a co naopak žáci s ČMJ ve svých textech většinou nepostrádali). Ze stejného důvodu jsme materiál v databance didaktizovali, tj. vysvětlující informace jsme částečně zjednodušili a postupovali výběrově i při zařazování (především slovesných) vazeb. Rozhodně neuvádíme všechny teoreticky možné vazby, k tomu slouží jiné jazykovědné zdroje, uvádíme jen ty nejběžnější a pro žáky nejvyužitelnější. Na druhou stranu jsme ve svém souhrnném přehledu samozřejmě museli rezignovat na některé individuální požadavky konkrétních žáků, protože potřebovali pomoci s velmi specifickou slovní zásobou, která se nijak nepojí s administrativním stylem.²⁴⁵ Přesto věříme, že nabízená databanka může být pro vyučující alespoň inspirací či základem pro jejich vlastní databanku.

²⁴³ Příklady viz např. J. Hoffmanová et al. (2016, s. 164, 166).

²⁴⁴ Např. *obracet se na někoho, podávat stížnost, dovolovat si aj.*

²⁴⁵ Při zdůvodňování reklamace žák např. při popisu závady u boty potřeboval znát slova jako *stélka, tkanička* apod.

9 Navrhovaná didaktická doporučení pro výuku

Tato kapitola završuje předkládanou disertační práci, vychází totiž ze syntézy teoretických poznatků a dat z praxe. Naším záměrem, který odpovídá stanovenému čtvrtému cíli, je zpracovat na základě studia odborné literatury i praktického výzkumného šetření návrh teoretické koncepce didaktického řešení výuky zvolených administrativních útvarů u ruskojazyčných žáků na střední škole.

Naše doporučovaná koncepce výuky je založena na třech základních okruzích práce se studenty:

- 1) jazyková příprava,
- 2) psychodidaktický aspekt,
- 3) propojení s praxí.

Ad 1) Jazykovou přípravou ovšem nemíníme obecné konstatace např. ve smyslu, že u žáků je potřeba rozšiřovat slovní zásobu. Navrhujeme konkrétní řešení na úrovních jednotlivých jazykových plánů pro konkrétní skupinu žáků.

Ad 2) Je naprosto nezbytné uplatnit i v této věkové kategorii žáků psychodidaktický aspekt ve výuce. Rozvoj volní stránky v přípravě a poznání vlastních dispozic umožní žákům i rychlejší a jistější rozhodování ve volbě výrazových prostředků.

Ad 3) Žák musí vidět účelnost výuky, pak jeho snaha zvládnout vyučovaný obsah bude úspěšnější.

9.1 Jazyková příprava

V této kapitole se zaměříme pouze na jevy, které jsou specifické pro administrativní styl, pokládáme však za samozřejmé, že u žáka nadále ve výuce prohlubujeme a rozvíjíme jeho dosavadní znalosti českého jazyka, přičemž jako nejkritičtější se jeví oblast fonetiky (délka vokálů) a morfologie (jedná se zejména o jmenné koncovky u méně častých vzorů a o slovesné vazby). Kromě nezbytného mluvnického základu je rovněž nutné cíleně rozšiřovat žakovu slovní zásobu, a to jak obecnou, tak oborově specializovanou.

Z našeho výzkumného šetření vyplývá, že u vybraných útvarů administrativního stylu je potřebná specifická jazyková příprava zvláště v oblasti interpunkce, morfologie a slovní zásoby, zmínit však musíme i syntax.

9.1.1 Interpunkce

V interpunkci chybují čeští žáci i žáci s RMJ, ovšem typově se jejich chyby liší. Žáci s RMJ k interpunkci přistupují mechaničtěji, tzn. že se řídí určitými naučenými signály.²⁴⁶ Takovými signály bývají nejčastěji konkrétní slova, a to slova, která ze slovnědruhového hlediska fungují běžně jako spojky. Žáci tedy mají naučeno, že před těmito konkrétními slovy je potřeba psát (či nepsat) čárku. Příklady takových slov jsou např. hypotaktické spojky *že, aby, protože* či parataktická odporovací spojka *ale* nebo slučovací *a*²⁴⁷.

Z didaktického hlediska je tedy potřeba tyto problémy řešit důrazem na pochopení stavby věty. Jako pomůcka nám může posloužit grafické zobrazení stavby věty, ale dbáme především na pochopení významu a toho, že i interpunkce spoluvytváří význam a podílí se na smyslu písemné výpovědi, popř. graficky zobrazuje určité fonetické charakteristiky (např. pauzy)²⁴⁸. Vzhledem k častým, i když typově odlišným interpunkčním nedostatkům v textech žáků s ČMJ bude určitě přínosem věnovat se porozumění a procvičování interpunkce s celou třídou. Výsledky by mohla v rámci procvičování přinést i párová či skupinová práce, při níž by se dosavadní znalosti žáků s ČMJ a žáků s OMJ doplňovaly a navzájem korigovaly.

Pro administrativní texty je typické používání číslic, číselných výrazů a zkratek, proto je nezbytné věnovat pozornost i dalším interpunkčním znaménkům. Ruskojazyčné žáky je nutné vést k důslednému rozlišování zápisu základních a řadových číslovek při použití číslic (např. v datech), je potřeba, aby si uvědomili, že zdánlivá drobnost, tedy tečka za číslicí, způsobuje významotvorný rozdíl mezi slovy. Absence tečky za řadovou číslovkou (psanou číslicí) je zapříčiněna interferencí z ruštiny, stejný důvod stojí i za občasným nenormativním použitím dvojtečky nebo pomlčky, a to tam, kde má v češtině stát sponové sloveso *být* (viz kap. 4.2.).

²⁴⁶ Lze v tom spatřovat paralelu s tzv. *signální gramatikou*, lingvodidaktickým přístupem, který využívá spojení tzv. *signálního slova* s určitým gramatickým pravidlem, čímž je možné se ve výuce vyhnout užívání metajazyka.

²⁴⁷ Ta je příkladem signálu, že se čárka nepíše.

²⁴⁸ Zde ovšem spočívá úskalí, že se u žáků s RMJ nemůžeme opřít o přirozenou znalost fonetické stavby výpovědi, např. znalost frázování.

9.1.2 Morfologické varianty

Další oblast, na kterou je potřeba se hlouběji zaměřit, jsou stylistické rozdíly morfologických variant. Pozorování rozdílů ve vyznění výpovědi při výměně hovorového tvaru za plně spisovný a naopak a následné teoretické zobecnění jistě prospěje i českým žákům, kteří rozdílné tvary ve svých textech používají spíš intuitivně než cíleně²⁴⁹. Žáci s RMJ si však mnohdy těchto rozdílů nejsou vědomi vůbec, dokonce často plně spisovnou variantu ani neznají, protože jejich nejběžnější jazyková interakce se odehrává v mluveném řeči, kde se setkávají pouze s hovorovými nebo nespisovnými slovními tvary. Konkrétními příklady rozdílů, jež by si žáci měli uvědomovat a jichž by měli umět cíleně využívat, aby jejich projev byl komunikačně úspěšnější, jsou např. plně spisovné a hovorové, popř. knižní varianty sloves 1. a 3. třídy²⁵⁰ v 1. os. sg. a 3. os. pl. indikativu přítomnosti (např. *píší x píšu / píší x píšou, děkuji x děkuju / děkují x děkujou*) a dalších vybraných sloves (*mohu x můžu / mohou x můžou*, zde i infinitiv: *moci x moct*).

Další jev, na který je vhodné se ve zvolených administrativních útvarech zaměřit, je pasivum, konkrétně pasivum opisné. V pracích žáků s RMJ (na rozdíl od prací žáků s ČMJ) se pasivum objevuje velmi sporadicky, a to přesto, že žáci jeho gramatickou formu, která pro ně není nijak zvlášť obtížná, ovládají, a není jí proto potřeba věnovat speciální pozornost. Na druhou stranu ze zkušeností s žáky a studenty s RMJ víme, že se ne vždy dokáží správně rozhodnout pro/proti použití pasiva. Vycházejíce z teorie žánrového psaní (viz kapitola 1.3.2), navrhuje u vybraných útvarů administrativního stylu nabídnout žákům s RMJ omezenou množinu verb, jež se v pasivu ve vybraných útvarech typicky vyskytují (např. *být nucen, být způsoben, být přijat do zaměstnání / na univerzitu* apod.), a žáky motivovat k jejich používání v písemných projevech administrativního stylu. Pochopitelně je žádoucí toto používání nadále monitorovat.

Podobným způsobem navrhuje přistoupit i ke jmenným tvarům adjektiv. Žáky vedeme k uvědomění si stylistického rozdílu mezi složeným a jmenným tvarem adjektiv a zároveň jim poskytneme omezenou skupinu jmenných tvarů adjektiv, které je vhodné ve vybraných útvarech použít (např. v motivačním dopise: *být schopen, být ochoten*, dále např. *být spokojen*). Správné jmenné tvary je pro žáky někdy těžké odvodit ze složených

²⁴⁹ Velmi ovšem záleží na jejich čtenářské zkušenosti.

²⁵⁰ Jako doklad uvádíme osobně vyslechnuté vyprávění ruskojazyčného vysokoškolského studenta z Moldavska, který prožíval velkou nejistotu při imatrikulaci, protože při vyslovování slibu slyšel u rodilých mluvčích podobu *slibuji* i *slibuju* a váhal, která z nich je správná a kterou by tedy měl použít.

tvárů, které znají, a to zejména kvůli změně kvantity samohlásky (např. *zdravý – zdráv*); malá množina jmenných adjektiv by proto pro ně mohla být dobrou pomůckou.

9.1.3 Lexikon

Slovní zásoba určitého jazyka představuje pro každého cizince celoživotní výzvu. Slovní zásobu postačující k běžné komunikaci je možné zvládnout během dvou let, u odborného jazyka je to výrazně déle, 5–7 let,²⁵¹ a rozsah slovní zásoby závisí na mnoha faktorech²⁵². I po letech užívání druhého jazyka cizinec naráží na neznámá slova či kolokace. Zdá se, že slovní zásoba je pole prakticky bezbřehé a tato nekonečnost může být až frustrující. A proto nelze jednoduše konstatovat, že podmínkou dobrého psaní v druhém jazyce, v našem případě psaní útvarů administrativního stylu, je široká slovní zásoba. Opíráme se zde tedy opět o teorii žánrového psaní, která se snaží výuku psaní v druhém jazyce přesně zacílit a explicitně vytyčit, co je třeba se naučit, a tak studentům poskytnout potřebnou podporu při psaní žánrů, které potřebují v reálném životě pro to, aby se mohli zapojit do dění v požadovaném společenském kontextu (v zaměstnání, při studiu či jinde) (Hyland, 2007, s. 1–2).²⁵³

Postupujeme-li tedy podle principů žánrového psaní, je potřeba zvolený žánr analyzovat²⁵⁴ a mimo jiné si všimnout jazykových prostředků (ve všech jazykových plánech), které se v něm vyskytují. V oblasti lexikonu to tedy znamená vytvořit pro každý žánr určitou databanku slov a kolokací, která žákovi při psaní vybraného útvaru pomohou. Žáci běžně nedostatečnou slovní zásobu řeší slovy ze vzorových textů nebo pomocí internetových překladačů a slovníků²⁵⁵ přičemž často zvolí první nabídnutý překlad, který přitom neodpovídá kontextu. Abychom mohli vytvořit databanku, musíme mít

²⁵¹ Cummins, 2004, s. 58

²⁵² Na vzdělání, četbě, zaměstnání aj.

²⁵³ Orig. „For teacher educators, genre based pedagogies offer principled ways of assisting both pre- and in-service writing teachers to provide their students with targeted, relevant, and supportive instruction. By enabling teachers to ground their courses in the texts that students will need to write in occupational, academic, or social contexts, they help guide learners to participate effectively in the world outside the ESL classroom.“

²⁵⁴ Analýza by měla probíhat formou diskuse ve skupině studentů (s pomocí vyučujícího).

²⁵⁵ Ruskojazyční žáci, se kterými jsme pracovali, používali téměř výhradně slovník internetového vyhledávače Seznam.cz.

k dispozici korpus²⁵⁶ textů²⁵⁷ daného žánru, na jehož základě sestavíme databanku charakteristických lexikálních jednotek příslušného žánru.

My jsme postupovali poněkud jinak, protože jsme se zaměřili na homogenní skupinu žáků²⁵⁸, a na základě našeho korpusu 120 prací ruskojazyčných žáků (a s přihlédnutím ke korpusu 60 textů českých žáků) jsme se pokusili o nástin takové databanky vhodné pro žáky s RMJ. Z našeho šetření vyplývá, že u žáků je potřeba především

- rozšířit aktivní slovní zásobu vhodných sloves (např. *získat zkušenosti*, *poskytnout slevu*, *zjistit*, *přestat aj.*), případně jejich použití korigovat (nejčastěji se vyskytují potíže se slovesnými vazbami a s volbou správného prefixu, např. *nastoupit na univerzitu*, nikoliv *vstoupit na univerzitu*);
- upozornit žáky na určitá záludná slova, přičemž jejich záludnost může spočívat v neúplné sémantické shodě ruského slova a jeho českého překladu (*přístroj/systém funguje x člověk pracuje*; v ruštině obé работать), tak i v rozdílných gramatických charakteristikách (např. mluvnickém rodu, slovesných vazbách, kategorii iterativnosti u sloves aj.);
- omezit výrazné nadužívání ukazovacích zájmen *ten*, *ta*, *to* užitých ve významu odkazovacím²⁵⁹ a vést žáky k užívání jiných výrazů jako (*výše*) *zmíněný*, (*výše*) *uvedený*, *daný*, popř. *tento*; je také např. možné žákům uložit korekturu vlastního textu, při které by zájmeno *ten*, *ta*, *to* nahradili jinými vhodnými výrazy;
- obohatit slovní zásobu žáků i několika běžnými lexémy knižního charakteru (zejména neohebnými slovními druhy), např. *již*, *nadále*, *poté*, *nikoliv*, *jelikož*, *poněvadž*, *-li* včetně užitečných sekundárních předložek (*z důvodu*, *v důsledku aj.*).

Pokud máme k dispozici databankou, je vhodné, aby s ní žáci aktivně pracovali. Tato práce samozřejmě nesmí být mechanická, je nutné kontinuálně diskutovat nuance významu a vést žáky k hlubšímu pochopení jazyka.

²⁵⁶ Vzhledem k šablonovitému charakteru námi vybraných útvarů nemusí být korpus příliš velký, stačí tzv. malý korpus, kde je např. 20 textů.

²⁵⁷ Tj. textů produkovaných rodilými mluvčími.

²⁵⁸ Tj. nikoliv obecně na žáka s OMJ.

²⁵⁹ Toto nadužívání plyne z nedostatku potřebné slovní zásoby.

9.1.4 Syntax

Ze stylistické analýzy, kterou jsme provedli na shromážděném materiálu, se zdá, že žáci s RMJ nepotřebují při psaní útvarů administrativního stylu speciální péči v oblasti syntaxe. Nejfrekventovanější a na první pohled nejviditelnější nedostatkem ve zkoumaných textech žáků s RMJ je chybná pozice příklonek (*se, si, mi, tě* apod.). Jde ale o jednu z nejběžnějších chyb cizojazyčných mluvčích vůbec. Žáci s RMJ ve sledovaných útvarech ani zásadně neporušovali objektivní, nepříznačový slovosled. Naopak se zdá, že paradoxně větší problémy se smysluplnou a gramaticky bezchybnou stavbou věty mají studenti s ČMJ.

Tento ideální stav u žáků s RMJ má ale jednu základní podmínku, kterou musíme skutečně zdůraznit, a tou jsou vhodné výukové materiály. V kontextu administrativního stylu vhodné výukové materiály znamenají především dostatek kvalitních vzorových textů. Tato podmínka je u výuky útvarů administrativního stylu snad ještě důležitější než kde jinde, neboť sledované útvary jsou do značné míry šablonovité a využívají již hotových frází. Žáci tedy potřebují dost vzorů, odkud mohou mimo jiné čerpat tyto hotové fráze.²⁶⁰ Fráze se totiž svou fixností blíží idiomům²⁶¹, u kterých je nutné znát jejich přesnou, tj. doslovnou podobu. Potřebu dostateku vzorových textů zmiňují jak učitelé (uvážející především o českých žácích), tak žáci s RMJ, a je to požadavek velmi logický, protože „nedostatek vzorů má tendenci vyústit v trvalé chyby, mají-li pisatelé málo možností seznámit se s vnější podobou a celkovou povahou psaných textů cílového jazyka.“²⁶² (Carson, 2000, s. 196). Zdá se ale, jako by si tento napohled zcela samozřejmý požadavek neuvědomovali autoři některých učebnic, které pak trpí nedostatkem příkladů (kap. 3.2.2); nedostatečnost mnohých učebnic v tomto ohledu ostatně konstatovali v našem šetření i učitelé (kap. 6.1). Nemyslíme se, že je v pořádku uložit žákům, aby napsali žádost, pokud mají k dispozici vzory pouze např. strukturovaného životopisu. Zároveň se domníváme, že je jistě vhodnější, poskytně-li jim dostatek vzorových textů učitel (prostřednictvím učebnice nebo vlastních materiálů), než když si je bez jakéhokoliv

²⁶⁰ Právě žáci s RMJ využívali vzorů více a drželi jich úzkostlivěji. Oproti žákům s ČMJ byli méně kreativní, to je však u naprosté většiny útvarů administrativního stylu žádoucí.

²⁶¹ Samozřejmě jinými znaky definici idiomů nenaplnějí. Ideální termín, který by všechny takové jevy zahrnoval, bohužel v češtině nemáme. V angličtině je to už zmiňovaný pojem *chunks of language* – „kousky jazyka“.

²⁶² Orig. „Lack of input is likely to result in persistent errors if writers have little exposure to the look and feel of target language written text.“

odborného dohledu hledají žáci (tím spíše žáci s OMJ) sami na internetu. Výběr vhodných výukových materiálů je tedy jedna ze základních otázek, které musí učitel pečlivě zvážit.

9.2 Psychodidaktický zřetel

Z rozhovorů se žáky s RMJ, ale implicitně i z rozhovorů s učiteli, kteří se vyjadřovali primárně k žákům s ČMJ, vyplynula nízká míra metakognice jak u žáků, tak i nízká míra jejího vědomého a cílevědomého rozvíjení ze strany učitelů. Pojem metakognice není v pedagogickém myšlení ničím novým, zahraniční badatelé s termínem pracují od konce 70. let 20. století, v českém prostředí se konceptu metakognice odborníci věnují v posledních zhruba 15 letech²⁶³. Pedagogický slovník metakognici definuje jako „způsobilost člověka plánovat, monitorovat, vyhodnocovat postupy, jichž sám používá, když se učí a poznává. Jde o činnost vědomou, která vede člověka k poznání 'jak já sám postupuji, když poznávám svět'.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 122). Laicky se dá říci, že metakognice je poznávání na druhou.

Rozvíjení metakognitivních strategií jako součásti kompetence k učení teoreticky vychází z pedagogického a didaktického konstruktivismu a souvisí rovněž s již dříve zavedenými koncepty jako autonomní učení, autoregulace, subjektivní smysl učiva aj. (Lokajíčková, 2013). V kognitivní psychologii je metakognice řazena mezi podstatné součásti inteligentního chování, a jak dokazují mnohé studie²⁶⁴, je také důležitým faktorem ovlivňujícím efektivitu učení. Zkoumání metakognitivních procesů a aplikace metakognitivních strategií v procesu psaní stojí dlouhodobě v centru zájmu procesního přístupu (kap. 1.2.2), jednoho z dominantních proudů ve výuce psaní v L2. Výzkumem na poli psaní je dokázáno, že zkušení pisatelé mnohem lépe využívají metakognice; v případě psaní v L2 (což je vždy náročnější než psaní v L1, přestože samotný proces je obdobný) metakognitivní strategie zahrnuje jednak zhodnocení náročnosti úkolu a jednak zhodnocení svých schopností (či obecně zdrojů) potřebných ke splnění zadaného úkolu, naplánování postupu a v závěru i rekapitulaci úspěšnosti celé akce; zahrnout sem lze i využívání kompenzačních strategií²⁶⁵ (Weigle, 2005, s. 135).

²⁶³ Např. H. Krykorková, M. Chvál, V. Lokajíčková (přesné odkazy na bibliografii viz Lokajíčková, 2014).

²⁶⁴ Např. Veenman, Wilhelm, Beishuizen, 2004; Veenman nebo Van Hout-Wolters, Afflerbach (2006). Druhá z uvedených studií tvrdí, že rozdíly ve výsledcích učebního procesu jsou z 10 % čistě zapříčiněny inteligencí, ze 17 % metakognitivními dovednostmi a z 20 % oběma důvody zároveň.

²⁶⁵ V tomto smyslu může být kompenzační strategií i používání slovníku nebo žádost o pomoc.

Na základě našeho výzkumného šetření i vlastní zkušenosti s praxí na středních školách se domníváme, že stále platí tvrzení D. Foltýnové, že problematika metakognice „[...] dostatečně nepronikla mezi učitelskou veřejnost a informace o rozvíjení metakognitivních strategií ve výuce na základních a středních školách jsou spíše výjimečné.“ (Foltýnová, 2009, s. 73). Přestože se metakognice, spolu se schopností autoregulace vlastního učebního procesu, vyvíjí s věkem, naše šetření ukazuje, že i žákům středoškolského věku by rozvíjení metakognice ze strany učitele velmi pomohlo a ve výsledku by byl výukový proces efektivnější. Metakognici totiž lze naučit a systematicky rozvíjet, a to i u dospělých. (Lokajíčková, 2014, s. 295) Z výpovědí učitelů jsme naopak nabyli dojmu, že jaksi nevyřčeně předpokládají, že na střední škole se žáci už „umí učit“ a jsou schopni (i když z pohledu učitelů zřejmě ne vždy ochotni) proces svého učení do značné míry řídit.

Protože naše téma sleduje práci s textem, v obecné rovině lze k rozvoji metakognice u žáků jistě doporučit metody kritického myšlení a využití třífázového modelu učení E-U-R s tím, že je potřeba neodbývat fázi reflexe. Ta může zahrnovat např. metakognitivní otázky učitele ohledně strategií, kterými žáci přistupovali k psaní textu, ohledně toho, co se povedlo a co by šlo do budoucna zlepšit, nebo práci se sebereflexivními formuláři, v nichž by žáci zhodnotili, co už umí, v čem mají ještě mezery, jaké postupy jim nejučinněji pomáhají dosáhnout vytčených cílů atd.

U žáků s RMJ konkrétně navrhuje zaměřit se důkladně na práci s chybou. Efektivní zpětná vazba u psaného textu by ze strany učitele měla zahrnovat dvojí druh oprav: označení nedostatků, které je žák schopen opravit sám (koncovky, délky samohlásek, slovosled enklitik, popř. podle situace i chyby slovotvorné), a návrh vhodnější varianty u chyb lexikálních (včetně kolokací nebo méně frekventovaných slovesných a jiných vazeb) a syntaktických. Samozřejmostí by měla být opětovná kontrola opraveného textu, abychom tak jednak žáka k opravě – a tím k přemýšlení nad vhodnějšími variantami – skutečně přiměli a zároveň abychom zabránili případné fixaci chyb. Inspirací nám je i metoda využívaná učitelkou U1, která žákům nabízí možnost text přepracovat a zlepšit si tak hodnocení. V každém případě je třeba, aby se žáci chyb nebáli a vnímali je jako možnost posunout se vpřed; měli by si být vědomi toho, že kdo nechybuje, nejspíš se nijak nerozvíjí (Carson, 2000). Zásadní roli v tomto přístupu k chybám hraje samozřejmě učitel.

Při opravách i při psaní textu samého by učitel měl podněcovat zvláště žáky s OMJ (ale i české žáky) k práci s jazykovědnými zdroji. Nejjednodušším a žáky pozitivně přijímaným zdrojem informací je internetová příručka Ústavu pro jazyk český AV ČR. Cizojazyční žáci v ní oceňují tabulky s přehlednými paradigmaty substantiv a verb, a ukáže-li jim učitel i další možnosti (např. linky vedoucí k digitalizovaným slovníkům: PSJČ, SSJČ a SSČ), motivovaní žáci si pak informace dohledávají sami. Obezřetný však učitel musí být vůči používání internetových překladačů či jednoduchých slovníků, které neposkytují kontext. Smysluplné ovšem také je v některých hodinách přístup k informačním zdrojům limitovat, popř. přímo zakázat, aby si žáci uvědomili, co opravdu umí sami, bez pomůcek, a mohli své dovednosti a znalosti realisticky posoudit a ohodnotit (viz také kap. 7.2).

Právě strategii autodiagnostiky řadí Kryrková (2004) mezi strategie metakognitivního nácviku. V souladu s tím máme za to, že ohodnocení svého výkonu a svého postupu by měl provádět i žák sám, popř. ve spolupráci se spolužáky. V tomto ohledu vnímáme jako příklad dobré praxe metodu učitele U7, který občas nechává žáky hodnotit si své práce navzájem na základě zadaných kritérií. Jednu práci navíc hodnotí 2–3 žáci (opravy provádějí různými barvami), teprve poté ji hodnotí učitel. Předpokládáme, že u administrativních textů, které mají silně šablonovitý charakter, by takovou opravu podle jasně zadaných kritérií mohli zvládnout i žáci s RMJ. Při takovémto způsobu vedení oprav si žáci lépe uvědomí, že hodnocení má určitá pravidla, a že přizpůsobí-li svůj text daným kritériím, bude jejich práce úspěšná. Se sebehodnocením zároveň souvisí i přijetí odpovědnosti, kdy si žák uvědomí, že úspěch či neúspěch záleží opravdu na něm, a rovněž navození žádoucího pocitu kompetence.

Vést žáky k tomu, že proces učení mají ve svých rukou, měli by k němu přistupovat aktivně a jsou za něj zodpovědní, považujeme zvláště na střední škole za velmi důležité. Příklad toho, jak taková zodpovědnost efektivně funguje, doložil ze své praxe učitel U7²⁶⁶, i když musíme dodat, že případ je poněkud extrémní a z didaktického pohledu nepovažujeme učitelův přístup za vhodný. Vhodnější je žáky podpořit v pocitu

²⁶⁶ *Já jsem třeba dostal v maturitním ročníku dvě třídy, měly zpoždění, zhruba rok [...]. Takže jsem musel udělat třeták, čtvrták, státní maturity, průšvih. No, tak jsem jim řek, podívejte se, nemám na vás čas, vlastně mě to vůbec nezajímá [...] a výsledkem bylo, že voni, jak jsem skutečně vzbudil dojem, že jsou ztracený, že je prostě pozdě, mají smůlu, já nejsem učitel, jenom krizovej manažer, tak voni potom dosáhli děsně dobrehch výsledků [...] voni měli pocit, že tu češtinu neuměj, tak do ní bušili [...].*

zodpovědnosti a kompetence (viz výše) např. tím, že dostanou za úkol spolužákům nějaké téma vysvětlit, „naučit je to“, vlastně se na chvíli stát učitelem. Domníváme se, že útvary administrativního typu, pro svou relativní jednoduchost a šablonovitost, by k této aktivitě mohly být vhodné. Jistě bude didakticky vhodnější, když při takové aktivitě budou studenti pracovat ve dvojicích, zvláště žák s OMJ by těžko takový úkol zvládl sám. Práce ve dvojici je pro žáka méně stresující, ví, že na úkol není sám, ale zároveň je dvojice natolik malá jednotka, že na jednu stranu nedovoluje vzdát se vlastního dílu zodpovědnosti, na druhou stranu však stále umožňuje zažít pocit vlastního úspěchu.

9.3 Praxe

Na rozdíl od dalších funkčních stylů a slohových útvarů běžně procvičovaných ve škole (jako úvaha, fejeton, líčení, charakteristika), které v budoucnu v praxi využije jen malé procento žáků, se žádný svéprávný dospělý člověk nevyhne oblasti administrativní komunikace (kromě samozřejmé oblasti běžné komunikace). Tento fakt však nestačí ve třídě jen sdělit a vysvětlit, protože žáci jsou do určité míry vůči slovům imunní, dospělí kolem nich, a zvláště učitelé, jim vlastně stále něco říkají. Učivo o administrativním stylu a jeho útvarech se však přímo nabízí pro propojení s praxí. Žáci by tedy neměli jen pasivně naslouchat, ale měli by aktivně konat a vyzkoušet nabyté znalosti a dovednosti v reálném, tj. ideálně mimoškolním prostředí.

Solidní teoretickou bází nám zde opět poskytuje žánrový přístup k psaní. V souladu s tímto přístupem se vždy vychází z reálných potřeb žáků a výuka jednotlivých žánrů je vždy spjata s určitým větším tematickým celkem, v jehož rámci jsou žánry odstupňovány podle své náročnosti (např. potřeba získat místo /= tematický celek/; žáci se postupně učí psát životopis, žádost o místo, motivační dopis, pak se připravují na ústní pohovor apod.).²⁶⁷ Zároveň žánrový přístup ve svém sociálně-konstruktivistickém pohledu na psaní staví do popředí kolektivum,²⁶⁸ a to i v podobě spolupráce mezi žáky při psaní textu (na rozdíl od silně individualistického procesního přístupu). Pro žáky tak určitě bude přínosné, pokud svůj text, směřující do reality, jeho obsah, kompozici a použité jazykové prostředky prodiskutují a zkorigují ve spolupráci se spolužáky.

²⁶⁷ Ve školské praxi se však postupuje jinak (viz. kap. 6) a vodítkem jsou zde hlavně maturitní požadavky, mnozí učitelé pak kladou důraz především na učivo (slohové útvary), které se objevují u maturity, útvary, které tam nebývají, není podle nich potřeba nijak zvláště procvičovat, popř. je možné z výuky i vynechat.

²⁶⁸ V podobě „kolektivního čtenáře“, v podobě skupin textů se shodnými rysy (tj. žánrů) i v podobě „kolektivního tvůrce textu“.

Z didaktiky cizích jazyků je možné se vzdáleně inspirovat tzv. *task-based learning* přístupem, kdy žáci dostávají k řešení mimojazykové úkoly. V případě útvarů administrativního stylu je tedy možné zadávat reálné úkoly směřující do skutečného světa, což má z psychodidaktického hlediska potenciál zvýšit žákovu (vnitřní) motivaci. Žáci by tedy netvořili fiktivní texty, o kterých vědí, že je píše jen pro účely výuky, ale psali by např. dopisy (e-maily), které by skutečně použili (tj. poslali). Mohla by to být např. poptávka po ubytování na školní výlet, žádost o příspěvek na třídní akci apod.

Další propojení s realitou (praxí), vidíme v tom, že paralelně s prací v komunikační a slohové výchově je třeba důsledně vyžadovat uspokojivou úroveň oficiální psané komunikace (např. v e-mailové korespondence s vyučujícími), a to napříč celou školou, nikoliv jen ze strany učitelů českého jazyka (taková snaha je neefektivní).

Na pojem „praxe“ lze však nahlížet ještě z jiného úhlu pohledu, a to ve smyslu pravidelného nácviku psaní. U žáků s OMJ se často preferuje mluvení jako nejdůležitější řečová dovednost, psaní stojí ve stínu jako jakási sekundární, méně důležitá dovednost, kterou učitelé do jisté míry ignorují, protože si s jejím rozvíjením v rámci běžné výuky nevědí rady, nemají na něj čas apod. (viz kap. 6.5). Avšak sami žáci s RMJ (resp. ti, kteří už do jisté míry vědomě regulovali proces svého učení) časté psaní hodnotili jako velmi přínosné, důležitá pro ně byla i zpětná vazba učitele. Základní a přehledné doporučení, jak přistupovat k textům cizojazyčných žáků, s nímž se plně ztotožňujeme, podává J. Šindelářová (2016, s. 114). Při hodnocení slohových prací žáků s OMJ autorka doporučuje postupovat od smysluplnosti textu, přes dodržení zadaného tématu a formy, výstavby textu jako celku a v rámci vět po hodnocení slovní zásoby, tvarosloví a pravopis.

ZÁVĚR

Předmětem předkládané disertační práce je výuka psaní u žáků s ruským mateřským jazykem. Je to téma vysoce aktuální, jež reflektuje neustále stoupající trend počtu žáků s OMJ, kteří procházejí naším vzdělávacím systémem. Znalost českého jazyka je pro cizince zásadním integračním faktorem, a otázky výuky češtiny jako druhého jazyka jsou tedy z tohoto pohledu velmi významné (jak pro cizince samé, tak pro českou společnost), a zasluhují proto neprodleného zevrubného zkoumání. Předkládaná práce se tedy snaží o zpracování, byť malého, střípku dané problematiky. Zvolené zaměření, tedy psaní útvarů administrativního stylu, pak vychází vstříc praktickým potřebám cizinců, kteří se s texty administrativního stylu nevyhnutelně setkávají a jimž zvládnutí vybraných útvarů usnadní fungování v české společnosti.

Pro naše zkoumání jsme si vytkli čtyři základní cíle: **1) prozkoumat širěji terén zvoleného tématu, 2) osvětlit subjektivní přístup žáků s OMJ k osvojování českého jazyka a k osvojování řečové dovednosti psaní, 3) definovat a analyzovat typické chyby středoškolských žáků s ruským mateřským jazykem u vybraných útvarů administrativního stylu, 4) zpracovat teoretická východiska, koncepci a návrhy didaktického řešení výuky zvolených administrativních útvarů u ruskojazyčných žáků na střední škole**, jimž odpovídají hlavní výzkumné otázky (kapitola 5.2).

Cíl 1) jsme naplnili zpracováním rozhovorů se středoškolskými učiteli českého jazyka. Zjistili jsme, že učitelé vnímají jako klíčový argument při volbě učiva i jeho didaktické transformaci maturitní zkoušku (přesněji její obsah). Pro zpracovávané téma byly podstatné i informace o kritických místech vybraného učiva (tj. útvary administrativního stylu).

Výzkumným nástrojem pro dosažení cíle 2) byly rozhovory s ruskojazyčnými žáky. Ze získaných dat vyplývá, že žáci k osvojování českého jazyka přistupují poměrně pasivně a proces jejich vlastní jazykové akvizice je pro ně obtížné rekonstruovat, protože mu běžně nevěnují pozornost. Zjistili jsme také, že osvojování orálních řečových dovedností (mluvení, poslech) vnímají žáci jako mnohem náročnější než osvojování grafických dovedností (čtení, psaní).

Za účelem naplnění cíle 3) jsme analyzovali 180 písemných žakovských prací. Z analýzy vyplynulo, že u vybraných útvarů administrativního stylu jsou kritickými místy zvláště oblasti interpunkce, morfologie, slovní zásoby a stavby věty.

Didaktické návrhy, které jsme zpracovali v rámci naplňování cíle 4), vycházejí ze syntézy teoretických i praktických poznatků, které jsme shromáždili v průběhu celé práce na předkládané disertaci. Navrhovaná koncepce zahrnuje jazykovou přípravu, důraz na psychodidaktický zřetel ve výuce a požadavek propojení vybraného učiva s praxí.

Z materiálu, který jsme v předkládané disertační práci zpracovali, pokládáme za zvláště cenné údaje, které jsme získali prostřednictvím rozhovorů, a to zejména rozhovorů se žáky s ruským mateřským jazykem, protože jejich názory na jazykovou akvizici a osvojování řečových dovedností (se zaměřením na dovednost psaní) zatím nikdo, pokud je nám známo, výzkumně nesbíral. Žákovské výpovědi přitom nasvědčují shromážděné písemné práce z jiného, dosud opomíjeného úhlu a při stylistické analýze nám poskytují možnost zasvěcenější interpretace. Rovněž se domníváme, že i stylistická analýza žakovských textů přinesla některé nové, dosud v literatuře nezpracované poznatky a podněty.

Věříme, že navrhovaná didaktická opatření naleznou v praxi pozitivní ohlas, a pevně doufáme, že přispějí ke zvýšení kvality výuky českého jazyka u vymezené skupiny žáků. Je naším velkým přáním, aby předkládaná práce nalezla další pokračování a výuka psaní v rámci rozvíjející se didaktiky češtiny jako druhého jazyka získala takovou pozornost, jaká jí právem náleží.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- ATKINSON, Dwight, 2003. L2 writing in the post-process era: Introduction. *Journal of Second Language Writing* [online]. roč. 12, č. 1, s. 3–15 [cit. 2022-05-22]. ISSN 1873-1422. Dostupné z: doi: 10.1016/S1060-3743(02)00123-6.
- BAKHTIN, Mikhail M., 1986. *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press. ISBN 0-292-72560-1.
- BEAUGRANDE, Robert de, 2001. Large Corpora, Small Corpora, and the Learning of „Language“. In: Mohsen GHADESSY, Alex HENRY a Robert L. ROSEBERRY, eds. *Small Corpus Studies and ELT: Theory and Practice*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co., s. 3–27. ISBN 978-90-272-2275-6
- BEČKA, Josef Václav, 1992. *Česká stylistika*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0020-8.
- BERLIN, James A., 1987. *Rhetoric and Reality. Writing Instruction in American Colleges, 1900-1985*. Urbana: Conference on College Composition and Communication. ISBN 0-8093-1360-X.
- BIBER, Douglas, Ulla CONNOR a Thomas A. UPTON, 2007. *Discourse on the Move. Using corpus analysis to describe discourse structure*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co. ISBN 978-90-272-2302-9.
- BORECKÁ, Jarmila, 2018. Výuka češtiny pro cizince bez znalosti latinky. In: Lenka SUCHOMELOVÁ, ed. *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka 2018*. Praha: Akropolis, s. 165–168. ISBN 978-80-7470-238-9.
- BOZDĚCHOVÁ, Ivana, 2015. *Korespondence v češtině: příručka pro cizince*. Praha: Univerzita Karlova v Praze. ISBN 978-80-246-2940-7.
- BOZDĚCHOVÁ, Ivana, 2016. O korespondenci v češtině. In: Martina TOMANCOVÁ, ed. *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka 2015*. Praha: Akropolis. s. 135–150. ISBN 978-80-7470-121-4.
- BRČÁKOVÁ, Dagmar, 2002. *Sorok kovarnych voprosov češskoj grammatiki*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0357-8.
- CARSON, Joan, 2000. Second Language Writing and Second Language Acquisition. In: Tony SILVA a Paul Kei MATSUDA. *On Second Language Writing*. London: Lawrence Erlbaum Associates. Inc. s. 191–199. ISBN 978-08-0583-515-1.

- CRYSTAL, David a Derek DAVY, 1988. *Investigating English Style*. Harlow: Logmann. ISBN 0-582-55011-4.
- CUMMINS, Jim, 2004. *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters. ISBN 1-85359-474-1.
- ČECHOVÁ, Marie, 1985. *Vyučování slohu: úvod do teorie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- ČECHOVÁ, Marie, 1998. *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV. ISBN 80-85866-32-3.
- ČECHOVÁ, Marie et al., 2000. *Čeština – řeč a jazyk*. Praha: ISV. ISBN 80-85866-57-9.
- ČECHOVÁ, Marie, Marie KRČMOVÁ a Eva MINÁŘOVÁ, 2008. *Současná stylistika*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny. ISBN 978-80-7106-961-4.
- ČECHOVÁ, Marie a Vlastimil STYBLÍK, 1989. *Didaktika češtiny*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 80-04-22439-3.
- ČECHOVÁ, Marie a Vlastimil STYBLÍK. 1998. *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. Praha: SPN. ISBN 80-85937-47-6.
- ČERMÁK, František, 2010. *Lexikon a sémantika*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny. ISBN 978-80-7422-020-3.
- ČSN 01 6910. *Úprava dokumentů zpracovaných textovými procesory*. Praha: Úřad pro technickou normalizaci, metrologii a státní zkušebnictví, 2014.
- DANEŠ, František et al., 1957. *Kapitoly z praktické stylistiky*. Praha: Orbis.
- DAVLETSCHINA, Nelly, 2010. Výuka odborné češtiny pro ruský mluvící studenty. In: Kateřina HLÍNOVÁ, ed. *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka 2010*. Praha: Akropolis. s. 27–32. ISBN 978-80-87481-25-7.
- EDE, Lisa a Andrea A. LUNSFORD, 1986. *Collaboration in Writing on the Job: A Research Report* [online]. [cit. 2022-05-20]. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED268582.pdf>
- FILIPEC, Josef, 1955. Rozbor odborného stylu a jeho vnitřní diference. *Slovo a slovesnost*. roč. 16, č. 1, s. 37–52.
- FOLTÝNOVÁ, Darina, 2009. Vliv metakognitivních strategií na rozvoj dovedností žáků autoregulovat své učení. *Pedagogická orientace*. roč. 19, č. 2, s. 72–88. ISSN 1211-4669.

- FLOWER, Linda a John R. HAYES, 1981. A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*. roč. 32, č. 4, s. 365–387.
- FOWLER, Roger, 1996. *Linguistic Criticism*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-01-9289-261-4.
- GAVORA, Peter, 2006. *Spríevodca metodológie kvalitatívneho výskumu*. Bratislava: Regent. ISBN 80-88904-46-3.
- GAVORA, Peter, 2008. *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava. ISBN 978-80-223-2391-8.
- GEJGUŠOVÁ, Ivana et al., 2006. *Didaktika českého jazyka pro střední a vyšší odborné školy*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 80-7368-242-7.
- GLADKOVA, Hana et al., 2016. *Čeština a ruština v kontaktu: Metody a výsledky terénního výzkumu nabývání druhého jazyka u rodilých mluvčích ruštiny v českém prostředí*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy. ISBN 978-80-7308-690-9.
- GOLD, David a J. W. HAMMOND, 2020. Writing Instruction in the U. S. Colleges and Schools. In: James J. MURPHY a Chris THAISS, eds. *A Short History of Writing Instruction: From Ancient Greece to the Modern United States*. New York: Routledge. s. 272–316. ISBN 9780367349790
- HÁDKOVÁ, Marie, 2004. O jedné učebnici pro cizince ze 16. století. In: *Studia moravica I. Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Facultas philosophica*. Olomouc: Univerzita Palackého s. 47–52. ISBN 80-244-0845-7.
- HÁDKOVÁ, Marie, 2008. *Čeština z druhé strany*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně. ISBN 978-80-7414-100-3.
- HARMER, Jeremy, 2004. *How to teach writing*. Harlow: Longman. ISBN 0-582-77998-7.
- HAJÍČKOVÁ, Zuzana, ed., 2011. *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ)*. Praha: Akropolis. ISBN 978-80-87481-63-9.
- HAJÍČKOVÁ, Zuzana, 2014. K rozvoji dovednosti psaní. In: Jiří HASIL, ed. *Čeština jako cizí jazyk VII: materiály ze VII. mezinárodního symposia o češtině jako cizím jazyku*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta. s. 159–168. ISBN 978-80-7308-525-4.

- HAIČKOVÁ, Zuzana, 2016. *Tvůrčí psaní jako metoda rozvoje řečové dovednosti psaní v češtině jako cizím (druhém) jazyku: akční výzkum*. Praha: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova. ISBN 978-80-7290-891-2.
- HAIČKOVÁ, Zuzana a Ana ADAMOVIČOVÁ, 2016/2017. Rozvoj dovednosti psaní v češtině jako cizím/druhém jazyku v akademickém prostředí. *CASALC Review*, roč. 6, č. 1, s. 94–101. ISSN 1804-9435.
- HÁJKOVÁ, Eva, 2014. *Žák-cizinec v hodinách češtiny na základní škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-809-7.
- HALLIDAY, M. A. K., 2002. *On Grammar*. London: Continuum. ISBN 978-08-2644-944-3.
- HASIL, Jiří, 2008. Psaní jako součást výuky češtiny pro cizince. In: Karel ŠEBESTA a Eva HÁJKOVÁ, eds. *Didaktické studie IV: čeština jako druhý jazyk*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. s. 36–48. ISBN 978-80-7290-350-4.
- HAUSENBLAS, Karel, 1971. *Výstavba jazykových projevů a styl*. Praha: Univerzita Karlova.
- HAUSER, Přemysl et al., 1967. *Metodika vyučování českému jazyku a slohu v 6.–9. ročníku základní devítileté školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- HAVRÁNEK, Bohuslav, 1932. Úkoly spisovného jazyka a jazyková kultura. In: Miloš WEINGART a Bohuslav HAVRÁNEK, eds. *Spisovná čeština a jazyková kultura*. Praha: Melantrich. s. 32–84.
- HAVRÁNEK, Bohuslav, ed. et al., 1976. *Příruční mluvnice ruštiny pro Čechy. 1, Hláskosloví a tvarosloví*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- HENDL, Jan, 2016. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.
- HENDRICH, Josef, 1988. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- HENRY, Alex a Robert L. ROSEBERRY, 2001. Using a small corpus to obtain data for teaching a genre. In: Mohsen GHADDESSY, Alex HENRY a Robert L. ROSEBERRY, eds. *Small Corpus Studies and ELT : Theory and Practice*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co. s. 93–133. ISBN 90-272-2275-4.

- HIRSCHOVÁ, Milada, 2013. *Pragmatika v češtině*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2233-0.
- HOFFMANNOVÁ, Jana, 1997. *Stylistika a-: současná situace stylistiky*. Praha: Trizonia. ISBN 80-85573-67-9.
- HOFFMANNOVÁ, Jana et al., 2016. *Stylistika mluvené a psané češtiny*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-2566-1.
- HRDLIČKA, Milan, 2002. *Cizí jazyk čeština*. Praha: ISV. ISBN 80-85866-98-6.
- HUBÁČEK, Josef, 1973. *Vyučování slohu na vyšším stupni základní školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- HUBÁČEK, Josef, 1974. *Vyučování slohu na nižším stupni základní školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- HUBÁČEK, Josef, 1981. *Vyučování slohu na české škole v letech 1820-1869*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta.
- HUBÁČEK, Josef, 1983. *Vyučování slohu na školách obecných a měšťanských v letech 1869-1900*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta.
- HUBÁČEK, Josef, 1990. *Didaktika slohu*. Praha: SPN.
- HUDOUSKOVÁ, Andrea et al., 2015. *Ústní a písemné vyjadřování pro pokročilé (čeština pro cizince)* [online]. Praha: FF UK, [cit. 2022-06-13]. Dostupné z: https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/840916/mod_resource/content/2/Ustni-pisemne-vyjadrovani-pokrocili.pdf
- HYLAND, Ken, 2003. Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing* [online]. roč. 12, č. 1, s. 17–29 [cit. 2022-05-22]. ISSN 1873-1422. Dostupné z: doi: 10.1016/S1060-3743(02)00124-8.
- HYLAND, Ken, 2004. *Second Language Writing*. New York: Cambridge University Press. ISBN: 978-0-521-82705-8.
- HYLAND, Ken, 2007. Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of Second Language Writing* [online]. roč. 16, č. 3, s. 148–164 [cit. 2018-06-13]. ISSN 1873-1422. Dostupné z: doi: 10.1016/j.jslw.2007.07.005.
- HYLAND, Ken, 2009. *Teaching and Researching Writing*. Harlow: Pearson Education Limited. ISBN: 978-1-4082-0505-1.

- CHEJNOVÁ, Pavla, 2006. Zdvořilost ve výuce češtiny pro cizince. In: Karel ŠEBESTA a Eva HÁJKOVÁ, eds. *Didaktické studie III: čeština jako cizí jazyk*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. s. 92–103. ISBN 80-7290-279-2.
- CHLOUPEK, Jan et al., 1991. *Stylistika češtiny*. Praha: SPN. ISBN 80-04-23302-3.
- JANÍK, Tomáš, 2003. *Akční výzkum pro učitele: Příručka pro teorii a praxi*. [online]. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity. [cit. 2021-07-21] Dostupné z: https://is.muni.cz/el/1441/jaro2006/ZS1BP_ZPM/um/um/TJ_akcni_vyzkum.pdf
- JANÍK, Tomáš, 2007. Cílová orientace ve výuce fyziky: exkurz do subjektivních teorií učitelů. *Pedagogická orientace*. roč. 17, č. 1, s. 12–33. ISSN 1211-4669.
- JEDLIČKA, Alois, Miloslava REJMÁNKOVÁ a Věra FORMÁNKOVÁ, 1970. *Základy české stylistiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- JELÍNEK, Jaroslav, 1972. *Nástin dějin vyučování českému jazyku v letech 1774–1918*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- JELÍNEK, Milan, 1966. Postavení hovorového stylu mezi styly funkčními. *Slovo a slovesnost*. roč. 27, č. 2, s. 104–118.
- JIANGLI, Su, 2019. Contrastive Rhetoric and Teaching of ESL Writing. *Education Quarterly Reviews* [online]. roč. 2, č. 2, s. 262–268. [cit. 2022-06-01]. ISSN 2621-5799. Dostupné z: doi: 10.31014/aior.1993.02.02.58.
- JIRÁKOVÁ, Edita, 2015. Didaktika kategorie pádu ve vazbě na užití vhodných prepozic ve výuce ČCJ s ohledem na jazykovou interferenci ruskojazyčných studentů dvousemestrálního přípravného kurzu. In: Martina ŠVRČINOVÁ a Zuzana VLASÁKOVÁ, eds. *Gramatika ve výuce a testování cizích jazyků (včetně češtiny pro cizince): Sborník z mezinárodní konference*. Poděbrady: Ústav jazykové a odborné přípravy UK. s. 72–80. ISBN 978-80-87238-11-0.
- JOHNS, Ann M., 1994. L1 composition theories: implications for developing theories of L2 composition. In: Barbara KROLL, ed. *Second Language Writing: research insights for the classroom*. Cambridge: Cambridge University. s. 24–36 ISBN 0-521-38778-7.
- KALAN, Amir, 2015. A Practice-Oriented Definition of Post-Process Second Language Writing Theory. *TESL Canada* [online]. roč. 32, č. 1. s. 1–18. [cit. 2022-05-25]. Dostupné z: doi.org/10.18806/tesl.v32i1.1196.

- KAPLAN, Robert B., 1966. Cultural Thought Patterns in Inter-Cultural Education. *Language learning*. roč. 16, č. 1-2., s. 1–20.
- KARLÍK, Petr et al., 2012. *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny. ISBN 978-80-7106-624-8.
- KARLÍK, Petr, Marek NEKULA a Jana PLESKALOVÁ, ©2012-2020. *Nový encyklopedický slovník češtiny* [online]. Brno: Masarykova univerzita. [cit. 2022-07-04]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/>.
- Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky platný od školního roku 2017/2018. Český jazyk a literatura* [online]. MŠMT. [cit. 2022-07-04]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/O21/O211/katalogy_zkousek_k_MZ/Katalog_požadavku_od_2018_z_CJL.pdf
- KAUFMANN, Jean-Claude, 2010. *Chápající rozhovor*. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 978-80-7419-033-9.
- KLÉGR, Aleš, 2016 Lexikální kolokace: základní přehled o vývoji pojetí. *Časopis pro moderní filologii*. roč. 98, č. 1, s. 95–103. ISSN 2336-6591.
- KOŘENSKÝ, Jan et al., 1999. *Komplexní analýza komunikačního procesu a textu*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7040-363-2.
- KOSTEČKA, Jiří, 1993. *Do světa češtiny jinak: didaktika českého jazyka a slohu pro vyučovací praxi*. Jinočany: H & H. ISBN 80-85787-24-5.
- KOSTELECKÁ, Yvona et al., 2013. *Žáci-cizinci v základních školách: fakta, analýzy, diagnostika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-630-7.
- KOVÁŘOVÁ, Jana, 2021. Výuka administrativního stylu na střední škole a její kritická místa v diskursu učitelů. *Český jazyk a literatura*. roč. 71, č. 5, s. 214–221. ISSN 0009-0786.
- KOVÁŘOVÁ, Jana, 2022. Czech Language Acquisition Seen by a Russian-speaking Learner. *Vestník Severo-Kavkazského federalního universiteta*. roč. 26, č. 3 (90), s. 190–196. ISSN 2307-907X.
- KOŽMÍN, Zdeněk, 1995. *Tvořivý sloh: malé traktáty a malé scénáře*. Praha: Victoria Publishing. ISBN 80-7187-037-4.

- KRATOCHVÍLOVÁ, Romana, 2015. Využití chybové analýzy při tvorbě koncepce výuky akademické češtiny pro cizince. In: Martina ŠVRČINOVÁ a Zuzana VLASÁKOVÁ, eds. *Gramatika ve výuce a testování cizích jazyků (včetně češtiny pro cizince): Sborník z mezinárodní konference*. Poděbrady: Ústav jazykové a odborné přípravy UK. s. 90–95. ISBN 978-80-87238-11-0.
- KRATOCHVÍLOVÁ, Romana, 2016/2017. Akademické psaní ve výuce češtiny pro cizince: chybová analýza akademických textů. *CASALC Review*, roč. 6, č. 1, s. 83–93. ISSN 1804-9435.
- KRAUS, Jiří a Jana HOFFMANNOVÁ, 2005. *Písemnosti v našem životě*. Praha: Fortuna. ISBN 80-7168-920-3.
- KRČMOVÁ, Marie, 2004. Příznakovost a její specifika v morfologii. In: Petr KARLÍK a Jana PLESKALOVÁ, eds. *Život s morfémy. Sborník studií na počest Zdenky Rusínové*. Brno: Masarykova univerzita. s. 111–122. ISBN 80-210-3373-8.
- KROLL, Barbara, ed., 1994. *Second Language Writing: Research insights for the classroom*. Cambridge: Cambridge University. ISBN 0-521-38778-7.
- KRYKORKOVÁ, Hana, 2004. Psychodidaktická aplikace metakognitivní teorie. In: Alena VALIŠOVÁ et al. *Historie a perspektivy didaktického myšlení*. Praha: Karolinum. s. 174–186. ISBN 80-246-0914-2
- KŘÍSTEK, Michal, 2012. *A Comparison of 20th Century Theories of Style: (in the context of Czech and British scholarly discourses)*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5944-3.
- KULDOVÁ, Olga a Emílie FLEISCHMANNOVÁ, 2007. *Jak psát obchodní dopisy a jiné písemnosti: pro střední školy i pro širokou veřejnost*. Praha: Fortuna. ISBN 978-80-7373-009-3.
- KULICH, Karel, 2019. *Srovnání české a ruské deklinace podstatných a přídavných jmen se zaměřením na výuku češtiny pro cizince* [disertační práce]. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.
- LOKAJÍČKOVÁ, Veronika, 2013. Kompetence k učení a možnosti jejich rozvíjení a hodnocení: vymezení pojmu a přehled současných přístupů. *Pedagogická orientace*. roč. 23, č. 3, s. 318–341. ISSN 1211-4669.
- LOKAJÍČKOVÁ, Veronika, 2014. Metakognice – vymezení pojmu a jeho uchopení v kontextu výuky. *Pedagogika*. roč. 64, č. 3, s. 287–306. ISSN 0031-3815.

- MAREŠ, Jiří a Peter GAVORA, 1999. *Anglicko-český pedagogický slovník, English-Czech educational dictionary*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-310-2.
- MARTIN, J. R., 2000. Analysing genre: functional parametres. In: Frances CHRISTIE, J. R. MARTIN, eds. *Genre and Institutions. Social processes in the Workplace and School*. London: Continuum. s. 3–39. ISBN 0-8264-4740-6.
- MATSUDA, Paul Kei, 2003. Process and post-process: A discursive history. *Journal of Second Language Writing*. [online]. roč. 12, č. 1, s. 65–83 [cit. 2022-06-01]. ISSN 1873-1422. Dostupné z: doi: 12. 10.1016/S1060-3743(02)00127-3.
- MINÁŘOVÁ, Eva, 2009. *Stylistika češtiny*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4973-4.
- MINÁŘOVÁ, Eva, 1994. *Didaktika českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ*. Vol. 3. Slohové vyučování. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1006-1.
- MIRZAI, Mostafa a Reza B. ALIABADI, 2013. Direct and Indirect Written Corrective Feedback in the Context of Genre-based Instruction on Job Application Letter Writing. *Journal of Writing Research*. [online]. roč. 5, č. 2, s. 191–213 [cit. 2018-05-04]. ISSN 20301006. Dostupné z: doi.org/10.17239/jowr-2013.05.02.2.
- MISTRÍK, Jozef, 1975. *Žánre vecnej literatúry*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- MISTRÍK, Jozef, 1997. *Štylistika*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN 80-08-02529-8.
- NYSTRAND, Martin, 1989. A Social-Interactive Model Of Writing. *Written Communication*. roč. 6, č. 1, s. 66–85. ISSN 0741-0883.
- PALENČÁROVÁ, Jana, Jana KESSELOVÁ a Jana KUPCOVÁ, 2003. *Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN 80-10-00328-X.
- PARKS, Susan a Mary H. MAGUIRE, 1999. Coping with On-the-Job Writing in ESL: A Constructivist-Semiotic Perspective. *Language Learning*. roč. 49, č. 1, s. 143–175. ISSN 0023-8333.
- PAULINY, Eugen, 1955. O funkčnom rozvrstvení spisovného jazyka. *Slovo a slovesnosť*. roč. 16, č. 1, s. 17–24.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2003. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.

- RADOSTNÝ, Lukáš et al., 2011. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: Meta - Sdružení pro příležitosti mladých migrantů. ISBN 978-80-254-9175-1.
- RAMASHEUSKAYA, Katsiaryna, 2015. *Specifika češtiny ruských studentů (se zaměřením na vybrané fonetické a morfosyntaktické jevy)* [disertační práce]. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* [online]. 2007. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, [cit. 2022-07-04]. ISBN 978-80-87000-11-3. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-pro-gymnazia-rvp-g/>
- Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 63-51-J/01 Obchodní škola* [online]. Platný od 1. 9. 2020. Praha: MŠMT, [cit. 2022-07-04]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-stredniho-odborneho-vzdelavani-rvp-sov/obory-j/63-ekonomika-a-administrativa/>
- RENDL, Miroslav a Nad'a VONDROVÁ et al., 2013. *Kritická místa matematiky na základní škole očima učitelů*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-723-6.
- ROMAŠEVSKÁ, Kateřina, 2011. Jak překonat výslovnostní problémy, aneb o významu poslechu ve výuce češtiny pro cizince zejména ve skupinách rusky hovořících studentů. *Nová čeština doma i ve světě*. [přechodné číslo ČDS a NČDS 2011], s. 7–10. ISSN 1805-367X.
- ROMAŠEVSKÁ, Kateřina, 2012. Teorie mezijazyka a její význam pro výuku druhého jazyka. *Nová čeština doma i ve světě*. č. 1, s. 62–74. ISSN 1805-367X.
- ROSS, Daniel, 2018. Small corpora and low-frequency phenomena: *try and beyond* contemporary, standard English. *Corpus*. [online]. č. 18, bez paginace. [cit. 2022-05-28]. ISSN 1765-3126. Dostupné z: doi.org/10.4000/corpus.3574.
- RYLOV, Stanislav, 2015. Cesty k zvládnutí češtiny jako cizího jazyka pro filology-rusisty. In: Martina ŠVRČINOVÁ a Zuzana VLASÁKOVÁ, eds. *Gramatika ve výuce a testování cizích jazyků (včetně češtiny pro cizince): Sborník z mezinárodní konference*. Poděbrady: Ústav jazykové a odborné přípravy UK. s. 167–173. ISBN 978-80-87238-11-0.

- SELINKER, Larry, 1972. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. roč. 10, č. 3, s. 209–231.
- SCHNEIDEROVÁ, Soňa, 2013. Pojem funkce a klasifikace funkčních stylů v české stylistice. In: Martin BENEŠ et al. *Studie k moderní mluvnici češtiny. 2, Komunikační situace a styl*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. s. 158–167. ISBN 978-80-244-3535-0.
- SILVA, Tony, 1994. Second language composition instruction: developments, issues, and directions in ESL. In: Barbara KROLL, ed. *Second Language Writing: research insights for the classroom*. Cambridge: Cambridge University. s. 11–23. ISBN 0-521-38778-7.
- Společný evropský referenční rámec: Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. 2002. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0404-4.
- STÁRKOVÁ Zuzana, 2017. Vliv klasických postupů při nácviu dovednosti psaní na rozsah slovní zásoby ve srovnání s metodou psaní tvůrčího. *Studie z aplikované lingvistiky, Studies in Applied Linguistics*. roč. 8, zvláštní vydání, s. 48–62. ISSN 1804-3240.
- STÁRKOVÁ Zuzana, 2018. Experimentální psaní na 2. stupni české ZŠ aneb jak si vedou čeští žáci a žáci s OMJ? *Didaktické studie*. roč. 10, č. 1, s. 93–107. ISSN 1804-1221.
- STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN, 1999. *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert. ISBN 80-85834-60-X.
- SUCHOMELOVÁ, Lenka, ed., 2019. *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ)*. Praha: Akropolis. ISBN 978-80-7470-275-4.
- SVOBODA, Karel, 1970. *Metodika vyučování českému jazyku a slohu na školách 2. cyklu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- SVOBODA, Karel, 1977. *Didaktika českého jazyka a slohu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- SWALES, John M., 1999. *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 0-521-33813-1.
- ŠEBESTA, Karel, 1999. *Od jazyka ke komunikaci: Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0948-7.

- ŠEBESTA, Karel, 2014. *Druhý a cizí jazyk: osvojování a vyučování: terminologický slovník*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy. ISBN 978-80-7308-554-4.
- ŠEBESTA, Karel et al., 2017. *Vyučování cizího jazyka: terminologický slovník*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy. ISBN 978-80-7308-743-2.
- ŠEBESTA, Karel a Eva HÁJKOVÁ, eds., 2006. *Didaktické studie III: Čeština jako cizí jazyk*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-350-4.
- ŠEBESTA, Karel a Svatava ŠKODOVÁ, eds., 2012. *Čeština – cílový jazyk a korpusy*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-848-9.
- ŠINDELÁŘOVÁ, Jaromíra, 2008. *Čeština jako cizí jazyk v evropském kontextu*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem. ISBN 978-80-7414-089-1.
- ŠINDELÁŘOVÁ, Jaromíra a Svatava ŠKODOVÁ, 2012. *Metodika práce s žáky-cizinci na základní škole*. Praha: MŠMT.
- ŠINDELÁŘOVÁ, Jaromíra, 2015. Úroveň žáků-cizinců ve slohové výuce. *Didaktické studie*. roč. 7, č. 2, s. 107–115. ISSN 1804-1221.
- ŠKODOVÁ, Svatava, 2012. *Kapitoly z lingvodidaktiky češtiny jako cizího jazyka*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-847-2.
- ŠMEJKALOVÁ, Martina, 2006. Čeština jako jazyk druhý na středních školách s německým vyučovacím jazykem (1918–1938). In: Karel ŠEBESTA a Eva HÁJKOVÁ, eds. *Didaktické studie III: Čeština jako cizí jazyk*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. s. 61–67. ISBN 978-80-7290-350-4.
- ŠMEJKALOVÁ, Martina, 2010. *Čeština a škola – úryvky skrytých dějin: český jazyk a jeho vyučování na středních školách 1918–1989*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1692-6.
- ŠMEJKALOVÁ, Martina a Ladislav JANOVEC, 2012. Jste zlatíčko aneb Kterak odchytit Daňka: zdvořilost v soudobé studentské e-mailové korespondenci. *Český jazyk a literatura*. roč. 62, č. 2, s. 61–67. ISSN 0009-0786.
- ŠORMOVÁ, Kateřina a Andrea HUDÁKOVÁ et al., 2019. *Čeština jako druhý jazyk. Metodická perspektiva* [online]. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, ISBN 978-80-7308-966-5. Dostupné z:

- https://cloud.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/e-kniha_cestina_jako_druhy_jazyk.pdf
- ŠTĚPÁNÍK, Stanislav et al., 2020. *Školní výpravy do krajiny češtiny: didaktika českého jazyka pro základní školy*. Plzeň: Fraus. ISBN 978-80-7489-595-1.
- ŠTINDLOVÁ, Barbora a Veronika ČURDOVÁ, 2015. MERLIN: Multilingvální platforma pro evropské referenční úrovně. *Časopis pro moderní filologii*. roč. 97, č. 2, s. 190–200. ISSN 2336-6591.
- ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
- ŠVEHLOVÁ, Milena, 1994. Zdvořilost a řečová etiketa. Univerzálie řečové interakce. In: Radoslava BRABCOVÁ a Otakar MALIŠ, eds. *Filologické studie XIX*. Praha: Univerzita Karlova, s. 39–61, ISBN 80-7066-873-3.
- TARDY, Christine M., 2006. Researching first and second language genre learning: A comparative review and a look ahead. *Journal of Second Language Writing*. roč. 15, č. 2, s. 79–101 [cit. 2022-05-29]. ISSN 1873-1422. Dostupné z: doi.org/10.1016/j.jslw.2006.04.003.
- TĚŠITELOVÁ, Marie, ed. et al., 1980. *Frekvenční slovník současné administrativy*. Praha: Ústav pro jazyk český ČSAV.
- TĚŠITELOVÁ, Marie, ed. et al., 1983. *Kvantitativní charakteristiky gramatických jevů v současné administrativě: tabulky*. Praha: Ústav pro jazyk český ČSAV.
- TĚŠITELOVÁ, Marie et al., 1985. *Současná česká administrativa z hlediska kvantitativního*. Praha: Ústav pro jazyk český ČSAV.
- TĚŠITELOVÁ, Marie, 1987. O češtině současné administrativy. *Naše řeč*. roč. 70, č. 1, s. 21–29.
- TRÁVNÍČEK, František, 1953. *O jazykovém slohu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- URBANOVÁ, Ludmila, 2008. *Stylistika anglického jazyka*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu – Barrister & Principal. ISBN 978-80-87029-29-9.
- VEENMAN, Marcel, Pascal WILHELM a Jos J. BEISHUIZEN, 2004. The relation between intellectual and metacognitive skills from a developmental perspective, *Learning and Instruction* [online]. roč. 14, č. 1, s. 89–109 [cit. 2022-06-28]. ISSN 0959-4752. Dostupné z: doi.org/10.1016/j.learninstruc.2003.10.004.

- VEENMAN, Marcel, Bernadette Van HOUT-WOLTERS a Peter AFFLERBACH, 2006. Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning* [online]. roč. 1, č. 1, s. 3-14. [cit. 2022-06-28]. ISSN 1556-1631. Dostupné z: doi: 10.1007/s11409-006-6893-0.
- VLAŠÍN, Štěpán, ed., 1977. *Slovník literární teorie*. Praha: Československý spisovatel.
- VYGOTSKIJ, Lev S. a COLE, Michael et al. eds., 1979. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge (Massachusetts): Harvard University Press. ISBN 0-674-57628-4.
- WEIGLE, Sara Cushing, 2005. In: Keith JOHNSON, ed. *Expertise in Second Language Learning and Teaching*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, s. 128–149. ISBN 978-1-4039-2096-6
- Zákon 561/2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky 2022*. Praha: Ministerstvo vnitra – tiskárna. ISSN 1211-1444. Dostupné také z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>
- ŽAŽA, Stanislav, Jaroslav BAUER a Roman MRÁZEK, 1979. *Příruční mluvnice ruštiny [pro Čechy]*. Vol. 2. Skladba. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- ŽAŽA, Stanislav, 1999. *Ruština a čeština v porovnávacím pohledu*. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. ISBN 80-210-2058-X.
- ŽAŽA, Stanislav, 1992. *Základy ruštiny pro filology (v porovnání s češtinou)*. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. ISBN 80-210-0444-4.

Webové stránky

- Česko-ruské interference [online], 2012. [cit. 2022-06-28]. <http://interference.ajoda.eu>
- Internetová jazyková příručka [online], 2008-2022. Ústav pro jazyk český AV ČR. [cit. 2022-06-28]. <https://prirucka.ujc.cas.cz>
- HRONOVÁ, Zuzana. Češtinu učíme dvě stě let stejně... In: *Aktuálně.cz* [online]. 16. 9. 2020, 13:20 [cit. 2022-03-28]. Dostupné z: https://zpravy.aktualne.cz/domaci/cestina-se-uci-stejne-uz-sto-let-je-cas-na-zmenu-rika-autor/r~789a98c0f73c11ea80e60cc47ab5f122/?fbclid=IwAR2DIJH_KetMQ9CwWtLyNx0mRNjkHwBLU4X_pB9e-Yw2-XZM88lp63kowkQ

Učebnice

DIDAKTIS

- ADÁMKOVÁ, Petra et al., 2010. *Český jazyk a komunikace pro střední školy: učebnice*. 1. díl. Brno: Didaktis. ISBN 978-80-7358-166-4.
- BOZDĚCHOVÁ, Ivana et al., 2011. *Český jazyk a komunikace pro střední školy: učebnice*. 2. díl. Brno: Didaktis. ISBN 978-80-7358-172-5.
- ADÁMKOVÁ, Petra et al., 2012. *Český jazyk a komunikace pro střední školy*. 3.–4. díl. Brno: Didaktis. ISBN 978-80-7358-199-2.
- ADÁMKOVÁ, Petra et al., 2013. *Komunikace v českém jazyce pro střední školy*. Brno: Didaktis. ISBN 978-80-7358-228-9.
- ČELIŠOVÁ, Olga, 2014. *Komunikace v českém jazyce pro střední školy: pracovní sešit*. Brno: Didaktis. ISBN 978-80-7358-229-6.

FRAUS

- HOFFMANNOVÁ, Jana, Jaroslava JEŽKOVÁ a Jana VAŇKOVÁ, 2009. *Komunikace a sloh: český jazyk pro střední školy: učebnice*. Plzeň: Fraus. ISBN 978-80-7238-780-9.
- BEZPALCOVÁ, Vladimíra, 2011. *Mluvnice, komunikace a sloh: cvičebnice českého jazyka pro střední školy*. Plzeň: Fraus. ISBN 978-80-7238-781-6.
- MARTINEC, Ivo et al., 2013. *Český jazyk pro střední odborné školy a střední odborná učiliště: učebnice*. Plzeň: Fraus. ISBN 978-80-7238-875-2.

SPN

- ČECHOVÁ, Marie et al., 2015. *Český jazyk pro 1. ročník středních škol*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství. ISBN 978-80-7235-427-6.
- ČECHOVÁ, Marie et al., 2010. *Český jazyk pro 2. ročník středních škol*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství. ISBN 978-80-7235-501-3.
- ČECHOVÁ, Marie et al., 2013. *Český jazyk pro 3. ročník středních škol*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství. ISBN 978-80-7235-523-5.
- ČECHOVÁ, Marie et al., 2014. *Český jazyk pro 4. ročník středních škol*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství. ISBN 978-80-7235-532-7.

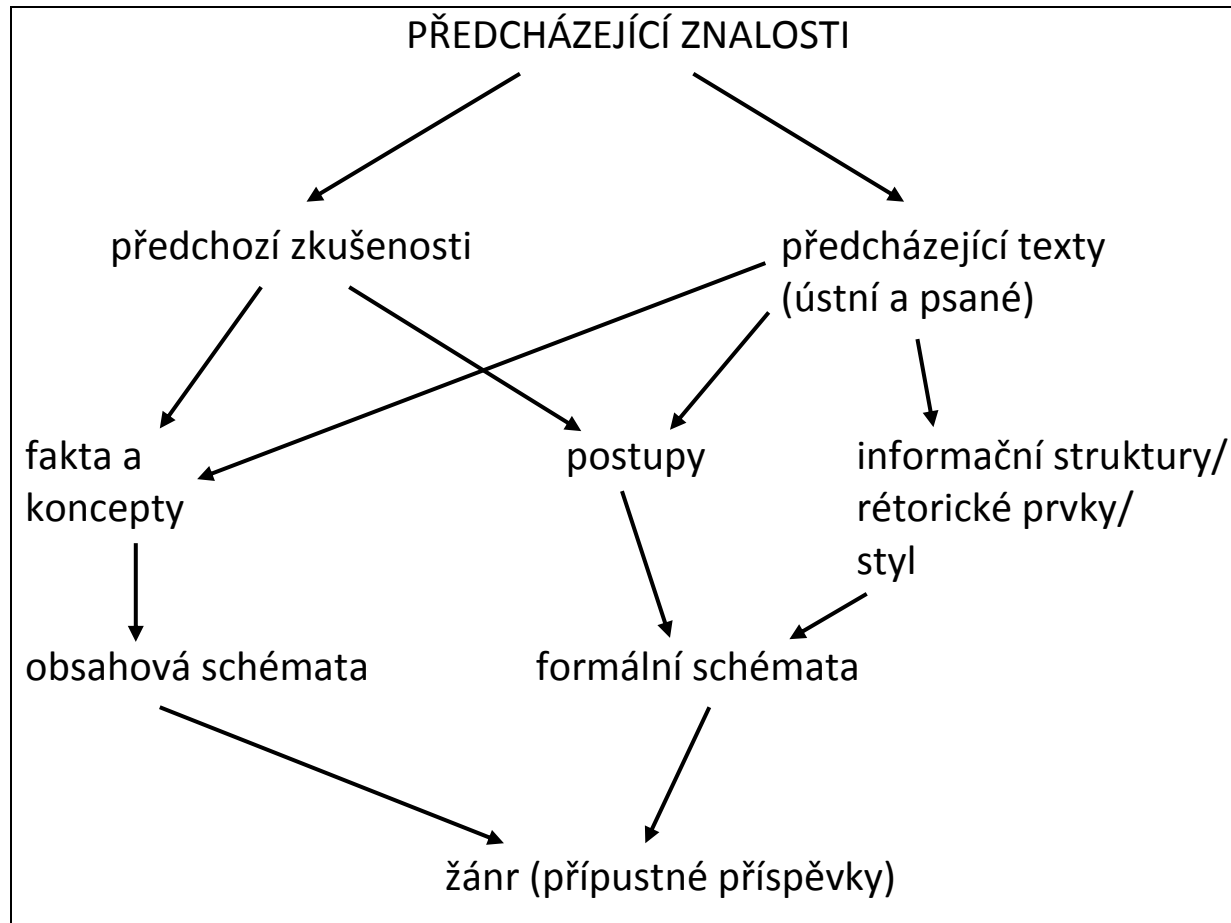
- KOSTEČKA, Jiří, 2009. *Český jazyk pro 1. ročník gymnázií*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství. ISBN 978-80-7235-400-9.
- KOSTEČKA, Jiří, 2014. *Český jazyk pro 2. ročník gymnázií*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství. ISBN 978-80-7235-535-8.
- KOSTEČKA, Jiří, 2015. *Český jazyk pro 3. ročník gymnázií*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství. ISBN 978-80-7235-634-8.
- KOSTEČKA, Jiří, 2017. *Český jazyk pro 4. ročník gymnázií*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství. ISBN 978-80-7235-632-4.
- HLAVSA, Zdeněk et al., 2003. *Český jazyk pro střední školy I.–IV. ročník. Mluvnická a stylistická část*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství. ISBN 80-85937-86-7.
- KVÍTKOVÁ, Naděžda a Ilona HELCLOVÁ, 2016. *Čeština pro střední odborná učiliště a střední odborné školy*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství. ISBN 978-80-7235-570-9.

PŘÍLOHY

Seznam příloh

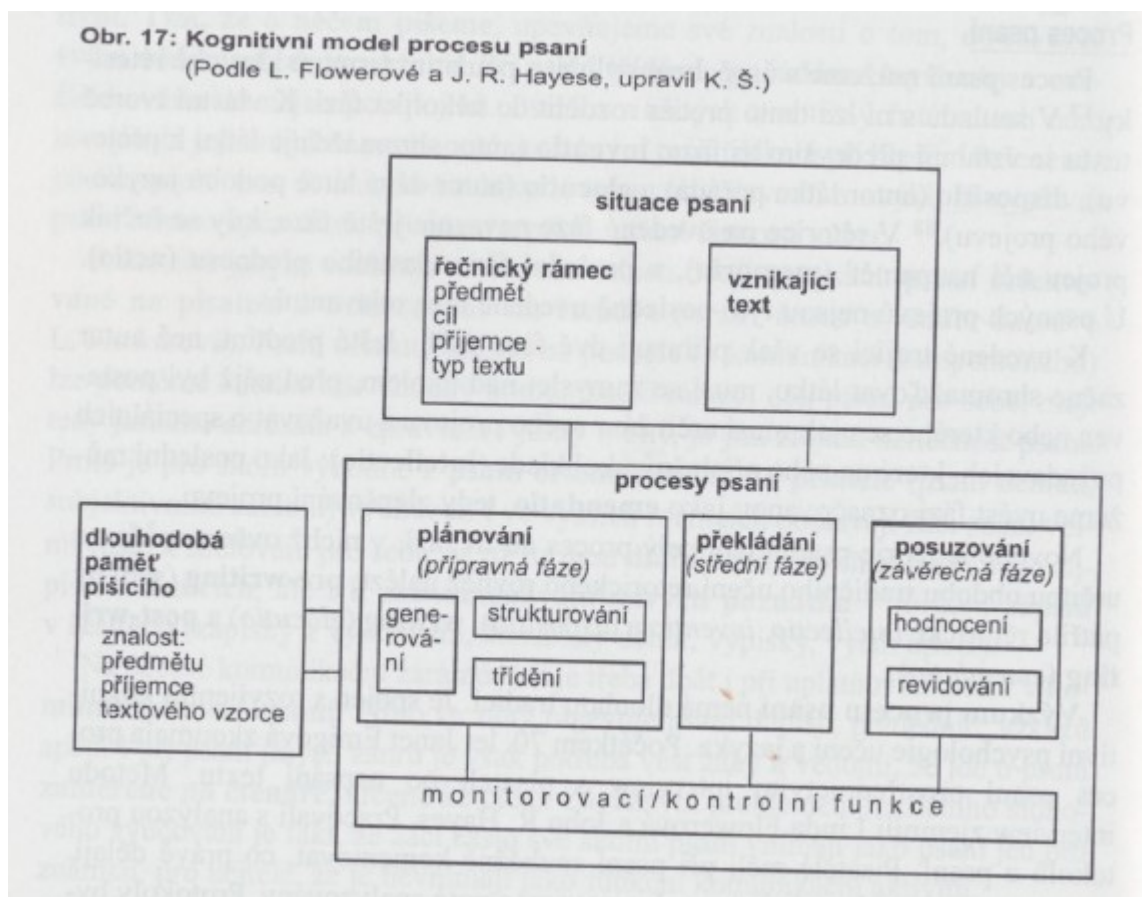
1. Model žánru dle J. M. Swalese
2. Kognitivní model psaní dle L. Flower a J. R. Hayese
3. Data ČSÚ – cizinci v českém vzdělávacím systému
4. Data ČSÚ – studující cizinci podle oborů vzdělávání
5. Data ČSÚ – cizinci v českém vzdělávacím systému podle státní příslušnosti
6. Údaje o respondentech – učitelé
7. Údaje o respondentech – žáci s ruským mateřským jazykem
8. Databanka lexikálních prostředků

Příloha č. 1



(Přejato z: Swales, 1990, s. 84; překlad autorka)

Příloha č. 2



Kognitivní model psaní podle L. Flower a J. R. Hayese, upraveno K. Šebestou (přejato z Šebesta, 1999, s. 100)

příloha č. 3

R41 Mateřské, základní a střední školy, konzervatoře, vyšší odborné a vysoké školy - studující cizinci*Nursery, basic, and secondary schools, conservatoires, higher professional schools, and universities - foreign students*

Pramen: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

Source: Ministry of Education, Youth, and Sports

Ukazatel	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20	2020/21	Indicator
Mateřské školy	3 252	3 244	3 213	2 811	3 078	3 535	3 963	4 223	4 714	5 434	6 307	7 214	8 302	9 494	10 469	11 343	11 942	11 864	Nursery schools
Základní školy	12 973	12 113	12 279	12 504	12 963	13 583	13 839	14 109	14 315	14 551	15 109	16 477	18 281	20 237	21 992	24 026	26 527	28 380	Basic schools
Střední školy	3 584	4 250	4 940	5 615	6 314	7 134	7 900	8 458	8 852	9 024	9 147	8 837	8 763	9 063	9 195	9 305	9 496	9 751	Secondary schools
Konzervatoře	74	82	93	112	110	131	118	136	151	169	185	217	212	214	208	209	219	210	Conservatoires
Vyšší odborné školy	385	353	313	304	321	307	349	426	464	510	547	552	587	611	647	705	732	737	Higher professional schools
Vysoké školy ¹⁾	13 064	17 054	20 877	23 860	27 039	30 119	34 426	37 498	38 707	39 430	40 331	40 920	42 032	43 457	43 676	44 687	46 351	50 121	Universities ¹⁾

¹⁾ údaje za studenty VŠ k 31. 12. 2020. Data se nemusí shodovat s informacemi publikovanými v minulých letech, neboť data v matrikách vysokých škol se mohou aktualizovat i zpětně.

¹⁾ Data on university students as at 31 December 2020. The data may not be the same as those published in previous years, because data in students' registers of universities can be updated also backwards.

Zdroj: ČSÚ (https://www.czso.cz/documents/11292/40291466/c04R41_2020.pdf/647db191-603f-442f-89cd-2a79ebaa10ef?version=1.0)

Příloha č. 4

R43 Střední školy - cizinci podle skupin oborů KKOV*Secondary schools - foreign students by groups of fields of education*

Pramen: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

Source: Ministry of Education, Youth, and Sports

Skupiny oborů vzdělání (KKOV)	2017/18			2018/19			2019/20			2020/21			Groups of fields of education
	Celkem <i>Total</i>	v tom studium <i>Studies</i>		Celkem <i>Total</i>	v tom studium <i>Studies</i>		Celkem <i>Total</i>	v tom studium <i>Studies</i>		Celkem <i>Total</i>	v tom studium <i>Studies</i>		
		denní <i>Full-time</i>	dálkové <i>Distance</i>		denní <i>Full-time</i>	dálkové <i>Distance</i>		denní <i>Full-time</i>	dálkové <i>Distance</i>		denní <i>Full-time</i>	dálkové <i>Distance</i>	
Cizinci celkem	9 196	8 847	349	9 307	8 946	361	9 496	9 199	297	9 751	9 437	314	Foreigners, total
18 Informatické obory	345	338	7	415	405	10	465	456	9	500	494	6	Informatics
23 Strojírenství a strojírenská výroba	556	538	18	558	534	24	581	556	25	576	549	27	Mechanical engineering and manufacture
26 Elektrotechnika, telekomunikační a výpočetní technika	355	325	30	371	342	29	373	347	26	436	396	40	Electrical engineering, telecommunications, and computer technology
36 Stavebnictví, geodézie a kartografie	317	314	3	309	304	5	312	310	2	319	316	3	Construction industry, geodesy and cartography
53 Zdravotnictví	267	247	20	268	253	15	314	295	19	337	323	14	Health care services
63 Ekonomika a administrativa	997	928	69	1 033	959	74	1 113	1 057	56	1 097	1 040	57	Economics and administration
64 Podnikání v oborech, odvětví	105	48	57	88	41	47	68	31	37	91	51	40	Making business in industries
65 Gastronomie, hotelnictví a turismus	914	865	49	937	878	59	995	939	56	1 063	998	65	Gastronomy, hotel and tourist services
68 Právo, právní a veřejnosprávní činnost	314	293	21	309	300	9	326	317	9	346	339	7	Law; legal and public administration services
69 Osobní a provozní služby	278	278	-	266	265	1	282	282	-	308	307	1	Personal and operating services
78 Obecně odborná příprava	397	389	8	412	402	10	400	399	1	413	410	3	General vocational training
79 Obecná příprava (gymnázia)	3 172	3 145	27	3 112	3 084	28	3 003	2 991	12	2 946	2 931	15	General preparation (grammar schools)
82 Umění a užité umění	354	354	-	386	386	-	404	404	-	412	412	-	Arts and applied arts
Ostatní	825	785	40	843	793	50	860	815	45	907	871	36	Other

Pozn.: Obory podle Nařízení vlády č. 211/2010 Sb, o soustavě oborů v základním, středním a vyšším odborném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů. Jedná se o studia, nikoliv o fyzické osoby (studenti se mohou vzdělávat zároveň v denních i ostatních formách vzdělávání).

Note: Fields of education according to the Decree of the Government of the Czech Republic No 211/2010 Sb, on the system of fields of education in the primary, secondary, and higher professional education, as amended. It applies to studies, not to natural persons (students can study full-time and distance study in the same time).

Zdroj: ČSÚ (https://www.czso.cz/documents/11292/32508273/c04R43_2020.pdf/a6ca681d-0d18-4737-ab08-dfe1036ad3ce?version=1.0)

Příloha č. 5

T41 Děti, žáci a studenti podle státního občanství v mateřských školách, základních, středních a vyšších odborných školách a konzervatořích ve školním roce 2020/21*Children, pupils, and students at nursery schools, basic, secondary, and higher professional schools, and conservatoires by citizenship in the 2020/2021 school year*

Pramen: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

Source: Ministry of Education, Youth, and Sports

Státní občanství Citizenship	Mateřské školy Nursery schools		Základní školy Basic schools		Střední školy Secondary schools		Konzervatoře Conservatoires		Vyšší odborné školy Higher professional schools	
	děti Children	% z cizinců Foreigners (%)	žáci Pupils	% z cizinců Foreigners (%)	žáci Pupils	% z cizinců Foreigners (%)	žáci Pupils	% z cizinců Foreigners (%)	studenti Students	% z cizinců Foreigners (%)
Celkem / Total	357 598	x	962 348	x	432 896	x	3 864	x	18 446	x
Česká republika Czech Republic	345 734	x	933 968	x	423 145	x	3 654	x	17 709	x
Cizinci celkem Foreigners, total	11 864	100,0	28 380	100,0	9 751	100,0	210	100,0	737	100,0
Celkem EU 27 EU27, total	3 504	29,5	8 499	29,9	2 667	27,4	89	42,4	306	41,5
Ostatní evropské země Other European countries	4 242	35,8	11 477	40,4	4 469	45,8	91	43,3	343	46,5
Ostatní země Other countries	4 118	34,7	8 404	29,6	2 615	26,8	30	14,3	88	11,9
s trvalým pobytem With permanent residence	11 114	93,7	21 578	76,0	7 619	78,1	61	29,0	244	33,1
azylanti / Refugees	76	0,6	287	1,0	61	0,6	-	x	1	0,1
Vybrané země Selected countries	11 263	94,9	27 317	96,3	9 417	96,6	195	92,9	727	98,6
Ukrajina	2 932	24,7	8 408	29,6	2 995	30,7	40	19,0	157	21,3
Slovensko	2 040	17,2	5 569	19,6	1 877	19,2	75	35,7	285	38,7
Vietnam	2 781	23,4	5 497	19,4	1 742	17,9	4	1,9	16	2,2
Rusko	779	6,6	1 703	6,0	1 063	10,9	42	20,0	166	22,5
Bulharsko	292	2,5	688	2,4	179	1,8	1	0,5	9	1,2
Mongolsko	446	3,8	925	3,3	201	2,1	2	1,0	2	0,3
Rumunsko	357	3,0	683	2,4	129	1,3	2	1,0	3	0,4
Moldavsko	184	1,6	509	1,8	159	1,6	1	0,5	3	0,4
Polsko	210	1,8	479	1,7	116	1,2	1	0,5	4	0,5
Čína	125	1,1	431	1,5	106	1,1	-	x	-	x
Maďarsko	124	1,0	382	1,3	108	1,1	2	1,0	3	0,4
Bělorusko	93	0,8	260	0,9	87	0,9	5	2,4	12	1,6
Kazachstán	73	0,6	186	0,7	161	1,7	5	2,4	46	6,2
Srbsko	47	0,4	144	0,5	49	0,5	1	0,5	3	0,4
Německo	86	0,7	128	0,5	66	0,7	1	0,5	1	0,1
Arménie	50	0,4	115	0,4	40	0,4	-	x	2	0,3
Velká Británie	85	0,7	120	0,4	19	0,2	-	x	-	x
Itálie	83	0,7	100	0,4	33	0,3	-	x	-	x
Severní Makedonie	23	0,2	108	0,4	36	0,4	1	0,5	2	0,3
Spojené státy	79	0,7	110	0,4	25	0,3	2	1,0	-	x
Chorvatsko	52	0,4	100	0,4	33	0,3	1	0,5	1	0,1
Uzbekistán	64	0,5	100	0,4	35	0,4	1	0,5	4	0,5
Ázerbájdžán	22	0,2	87	0,3	29	0,3	2	1,0	4	0,5
Sýrie	31	0,3	89	0,3	28	0,3	-	x	2	0,3
Kosovo	22	0,2	75	0,3	23	0,2	-	x	-	x
Bosna a Hercegovina	23	0,2	61	0,2	17	0,2	-	x	-	x
Korejská republika	39	0,3	67	0,2	24	0,2	5	2,4	1	0,1
Indie	79	0,7	85	0,3	11	0,1	-	x	1	0,1
Turecko	30	0,3	62	0,2	12	0,1	1	0,5	-	x
Nizozemsko	12	0,1	46	0,2	14	0,1	-	x	-	x

Zdroj: ČSÚ (https://www.czso.cz/documents/11292/40291466/2021_c04t41.pdf/03b5c5ac-3301-4072-88e1-01a7f5c20d8f?version=1.0)

Příloha č. 6

Rozhovory s učiteli – respondenti

označení učitele	muž/žena	délka praxe	typ školy	zkušenosti z dalších SŠ
U1	žena	30 let	SOŠ	gymnázium
U2	žena	25 let	SOŠ	(ZŠ)
U3	žena	22 let	gymnázium	SOŠ
U4	žena	45 let	gymnázium	SOŠ, SOU
U5	žena	10 let	gymnázium	(ZŠ)
U6	žena	18 let	gymnázium	(ZŠ)
U7	muž	24 let	gymnázium	--
U8	muž	28 let	gymnázium	SOŠ

Příloha č. 7

Rozhovory se žáky s RMJ – respondenti

Ž1	chlapec	18
Ž2	chlapec	19
Ž3	dívka	18
Ž4	chlapec	18
Ž5	dívka	18
Ž6	chlapec	18
Ž7	dívka	20
Ž8	chlapec	20
Ž9	chlapec	18
Ž10	chlapec	18
Ž11	dívka	18
Ž12	dívka	18
Ž13	chlapec	18
Ž14	dívka	18
Ž15	chlapec	20

Databanka lexikálních výrazů typických pro administrativní styl

Příloha č. 8

a) Obecná část

odkazovací výrazy	
knižní či typické pro psaný jazyk	hovorová/neutrální varianta
tento, daný, (výše) uvedený, (výše) zmíněný	ten
neohebná slova	
knižní či typická pro psaný jazyk	hovorová/neutrální varianta
rovněž, taktéž, také	taky/také (<i>x takže = a proto</i>)
pravděpodobně, nejspíše	asi
či	nebo
pouze	jenom, jen
jelikož, neboť	protože
avšak, nicméně (<i>vždy na začátku věty, která odporuje větě předchozí</i>) však (<i>v odporovacím významu nikdy nestojí na začátku věty; většinou stojí v pozici příklonky</i>)	ale
poté	potom
nadále (<i>pouze časový význam</i>)	dál, pořád
zcela, naprosto (např. souhlasím)	úplně (<i>lze použít jen s kladným tvarem slovesa, např. „Úplně souhlasím.“, „Jeho řeč tomu úplně odporovala.“; při použití s negativním slovesem s prexifem ne- se mění význam slova: „Úplně se mi to nepovedlo.“ = „Nepovedlo se mi to na 100 %.“</i>)
zcela, naprosto (např. nesouhlasím)	vůbec (<i>lze použít jen negativními slovesy: „Vůbec nesouhlasím.“ = „Stoprocentně nesouhlasím.“</i>)

Slovesa	
knižní či typická pro psaný jazyk	hovorová/neutrální varianta
sdělit + D + A (sdělit někomu něco) informovat + D + o + L (informovat někoho o něčem) upozornit + A + na + A (upozornit někoho na něco)	říct (napsat)
zaznamenat/zaregistrovat, všimnout si, zjistit – viz část b) reklamace, stížnost, žádost	
domnívat se + že + Vv být toho názoru + že + Vv	myslet si
uvědomit si/pochopit + A / že + Vv x porozumět + D (spíše se používá u rozumového, logického poznání)	dojít + D + A / že + Vv <i>(např. „Došlo mi to.“ / „Došlo mi, že jsem se spletla.)</i>
mít (v modálním významu, tj. mít povinnost) <i>(např. „Autobus měl (potřeboval) měl jet přes Plzeň.“ / = ale nejel, nestalo se tak/)</i> x muset <i>(např. „Autobus musel jet přes Plzeň.“ / = stalo se tak, protože nebyla jiná možnost/)</i> <i>Pozn. Rozdíl ve významu je zvlášť v patrný v minulé čase; výběr významově nesprávného slovesa může způsobit nedorozumění.</i>	
proběhnout / probíhat/ konat se <i>(např. „Konference probíhá / se koná zítra.“)</i> x procházet se (= chodit)	
způsobit (+ D) + A / že + Vv <i>(používá se zejména u negativního výsledku/důsledku – např. „Intenzivní trénink způsobil sportovci zranění.“)</i> x vést + k + D <i>(neutrální – např. „Pečlivá příprava vedla k úspěchu.“)</i>	

Sekundární předložky	hovorová/neutrální varianta
v důsledku + G (např. „V důsledku sucha klesá hladina spodní vody.“)	kvůli
následkem + G (např. „Následkem sucha klesá hladina spodní vody.“)	kvůli
vzhledem k + D (např. „Vzhledem k nečekané události nemohli přijet.“)	kvůli
z důvodu + G (např. „Z důvodu náhlého onemocnění se nedostavil.“) = z + adjektivum v G + důvodů (např. „Ze zdravotních důvodů se nedostavil.“)	kvůli
s ohledem na + A (např. „S ohledem na nečekanou událost musíme změnit program.“)	kvůli
vůči + D (např. „Vůči neznámým lidem jsem podezřivý.“)	k

Neohebná slova, ve kterých se často chybí
a x i – Spojka „a“ je v češtině neutrální, spojka „i“ neutrální není, spojuje větné členy těsněji a důrazněji než „a“.
kdy x když – „Kdy“ je příslovce vztažné (nejčastěji uvozuje přívlastkovou a časovou větu) a tázací (tj. stojí na začátku otázky); „když“ je především příslovce časové a podmínkové.
jestli – V češtině se „jestli“ nedá použít s kondicionálem; ruské „если бы“ se v češtině vyjádří spojkou „kdyby“ (tj. kdybych, kdybys...), která je součástí kondicionálového tvaru.
jenom x teprve, až – Přísluvce „jenom“ nelze užít v časovém významu, místo toho je třeba použít „teprve/až“ (když se něco děje později než se čekalo. Např. Vlak měl přijet v 6 hodin, ale přijel až/teprve o půl sedmé.).
poprvé – implikuje, že se hovoří o něčem počitatelném („Poprvé nepřišel, podruhé ano.“ „Poprvé byl u moře.“)
x nejprve, nejdříve – mají význam „na začátku“, implikují plynutí času

Spojení, ve kterých se často chybuje

být jedno x nevadit – *Spojení se používají velmi podobně, ale „to nevadí“ nelze použít v případě výběru („Chceš jahodovou nebo vanilkovou zmrzlinu?“ „To je jedno.“ „~~To nevadí.~~“).*

Pozn. Spojení „to je jedno“ je běžné v mluveném projevu, v administrativním stylu je vhodnější varianta „nezáležet + na + L“.

b) žánrově specifická část

Reklamace	Stížnost	Žádost	
slovesa			slovesa hovorová/neutrální varianta
žádat + o + A / aby + Vv (s kondicionálem) (ne žádat + infinitiv)			chtít
požadovat + A / aby + Vv (s kondicionálem)			chtít
zaznamenat/zaregistrovat + A / že + Vv (zaznamenat něco / že ...)			
všimnout si + G / že + Vv			
zjistit + že + Vv / + A			
poskytnout + A + D (<i>např. slevu, možnost, informaci</i>)			dát
poškodit/poničit+ A poškodit se (= jako reflexivní pasivum, <i>např. „Lak se poškodil.“</i>)			
rozbít (se) / pokazit (se) (= přestat fungovat) x rozlomit (se) (= rozdělit /se/ na jednotlivé kusy)			
fungovat (<i>přístroj, opatření..., cokoliv kromě živých bytostí</i>) x pracovat (<i>lze použít pouze pro živou bytost</i>)			
uhradit + A (+ D)			zaplatit
změnit + A / změnit (se) (= udělat /většinou/ částečně jiným; <i>např. „Systém se změnil.“, nelze „Systém se stal jiným.“</i>)			

vyměnit + A (za + 4) (= <i>kompletně nahradit; např. „Vyměnit hotelový pokoj za jiný.“; nelze užít předložku „na“ – vyměnit něco za na něco</i>)		
přestat + infinitiv (= <i>není jasné, že je aktivita skončila natrvalo nebo dočasně; např. „Telefon přestal včera fungovat, ale dnes je zase v pořádku.“</i>) x N + skončit / skončit + A (<i>aktivita či období skončily nadobro; např. „Prázdniny skončily.“; nelze použít infinitiv: skončit pracovat</i>) x přerušit (= <i>dočasně, na omezenou dobu</i>)		
substantiva a adjektiva		substantiva hovorová/neutrální varianta
poškození + G vada/kaz + G (<i>zřejmě je vznikla u výrobce /jde-li o zboží;/ může být i nemateriální</i>) závada + G (<i>pravděpodobně vznikla během užívání věci; je materiálního rázu</i>)		
částka (<i>jisté množství peněz</i>) plná částka (= <i>kompletní</i>)		cena; (za)placené peníze
úhrada (uhrazení)		zaplacení
poškozený vadný		
nastalý (<i>např. nastalá situace – tj. ta, která nastala, ke které došlo</i>) stávající (= <i>současný, momentální</i>)		ta, tahle

Spojení, ve kterých se často chybuje	
věnovat něčemu pozornost (= <i>soustředit/koncentrovat se na něco</i>) x dát na něco pozor (= <i>hlídat něco, mít něco na starosti, být za něco zodpovědný</i>)	

Motivační dopis
slovesa
reagovat + na + A (= <i>odpovědět, např. reagovat na inzerát, na nabídku</i>)
N + zaujmout + A (= <i>upoutat pozornost, např. „Vaše nabídka mě zaujala.“</i>) x
zajímat se + o + A (= <i>budit něčí zájem /většinou/ dlouhodobě</i>)
skončit (kurz, studium aj.) – <i>není jasné, zda bylo uzavřeno řádně</i> x
ukončit (kurz, studium aj.) = <i>ukončit řádně, kompletně, podle pravidel</i>
získat (zkušenosti, praxi, diplom, vzdělání) – <i>znamená zapojit vlastní úsilí</i> x
dostat (dárek, něco zadarmo) – <i>bez zapojení vlastního úsilí; někdo někomu něco dá (zadarmo, jako dárek atd.)</i>
vybrat <u>si</u> + A (= <i>pro sebe; např. obor studia</i>)
věnovat <u>se</u> + D (např. „ <i>Věnuji se archeologii.</i> “)
učit se + A / infinitiv (<i>učit se konkrétní věc, školní předmět, dovednost – např. učit se češtinu; učit se jezdit na kole</i>) x
studovat + A (<i>zejména ve spojení „studovat střední/vysokou školu“, zde nelze použít „učit se“ – „učit se na vysoké škole“</i>) x
vyučit se + I (= <i>získat odbornou přípravu v učebním oboru, nejčastěji na učilišti, tj. střední škole zaměřené na praktické, často manuální práce; např. „Vyučil se kuchařem.“ Ruské <i>выучить</i> má český ekvivalent „naučit se“.</i>)
mluvit, hovořit + I (<i>hovořit třemi jazyky</i>)
mluvit, hovořit + adverbium (např. <i>hovořit česky; používá se bez předložky</i>)
ovládat + A (<i>ovládat tři jazyky</i>)

Motivační dopis
substantiva
znalost + G
zkušenost + s + I (<i>např. zkušenost s prací v kolektivu</i>) (zkušenost + v + L) (<i>např. zkušenost v oblasti/problematice + G; nelze použít vždy, např. „Mám zkušenosti v práci s dětmi.“</i>)
praxe (= <i>praktické zkušenosti nebo jejich získávání</i>) x praktikum (= <i>druh semináře na vysoké škole</i>)
dovednost, schopnost x zručnost (= <i>pouze manuální</i>)
další slovní druhy
mluvit <u>plynně/plynule</u> (<i>ne volně/svobodně</i>)
<u>rodilý</u> mluvčí (<i>ne rodný či rodinný</i>)
slova, ve kterých se často chybuje
téma = N (ne F) problém = M (ne F) studium = N (ne M)