

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra rusistiky a lingvodidaktiky

RIGORÓZNÍ PRÁCE

Vliv znalosti angličtiny jako prvního cizího jazyka na učení se ruštiny jako
dalšího cizího jazyka

The influence of the knowledge of English as the first foreign language on
learning Russian as the second foreign language

Mgr. Dominika Sokolová

Vedoucí práce: PhDr. Jakub Konečný, PhD.

Studijní program: Učitelství ruského jazyka pro 2. stupeň základní školy a střední
školy (N0114A300098)

2025

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra rusistiky a lingvodidaktiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vliv znalosti angličtiny jako prvního cizího jazyka na učení se ruštiny jako
dalšího cizího jazyka

The influence of the knowledge of English as the first foreign language on
learning Russian as the second foreign language

Bc. Dominika Sokolová

Vedoucí práce: PhDr. Jakub Konečný, PhD.
Studijní program: Učitelství ruského jazyka pro 2. stupeň základní školy a střední
školy
Studijní obor: Učitelství ruského jazyka pro 2. stupeň základní školy a střední
školy se sdruženým studiem Učitelství anglického jazyka pro 2.
stupeň základní školy a střední školy

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Vliv znalosti angličtiny jako prvního cizího jazyka na učení se ruštiny jako dalšího cizího jazyka* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 9. 7. 2024

Ráda bych poděkovala PhDr. Jakubovi Konečnému, PhD. za jeho profesionální, vstřícný a laskavý přístup při vedení této diplomové práce. Mé poděkování patří také Viktorii Svadebě, s jejíž pomocí vznikly audio nahrávky, které jsou součástí didaktických materiálů.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá problematikou jazykového transferu mezi angličtinou jako prvním cizím jazykem a ruštinou jako dalším cizím jazykem. Teoretická část práce zkoumá procesy osvojování si a učení se cizího jazyka a psycholingvistické aspekty mezijazykového přenosu. Praktická část práce se soustředí na analýzu zpracování tohoto fenoménu v současných učebnicích ruštiny a předkládá vlastní metodická doporučení k jeho dalšímu využití. Na základě výsledků kvalitativního výzkumu majícího formu polostrukturovaných rozhovorů s učiteli ruského jazyka jsou poté popsány transferem nejčastěji ovlivněné jazykové jevy. Cílem práce je představit komplexní soubor autentických didaktických materiálů zaměřených na posilování pozitivního transferu a minimalizování interference při učení se ruského jazyka.

KLÍČOVÁ SLOVA

transfer, interference, mnohojazyčnost, lingvodidaktika, didaktické materiály

ABSTRACT

The thesis deals with the issue of language transfer between English as the first foreign language and Russian as the second foreign language. The theoretical part of the thesis examines the processes of foreign language acquisition and learning, and the psycholinguistic aspects of interlanguage transfer. The practical part of the thesis focuses on the analysis of the treatment of this phenomenon in current Russian textbooks and presents its own methodological recommendations for further use. Furthermore, the linguistic phenomena most often affected by transfer are described based on the results of qualitative research in the form of semi-structured interviews with teachers of the Russian language. The aim of the work is to present a comprehensive electronic set of authentic didactic materials aimed at enhancing positive transfer and minimizing interference in Russian language learning.

KEYWORDS

transfer, interference, multilingualism, linguodidactics, didactic materials

Obsah

Úvod.....	9
1. Prostor pro vznik mezijazykového transferu.....	11
1.1. Jak si osvojujeme první jazyk.....	12
1.2. Jak se učíme cizí jazyk	13
1.3. Osvojování a učení se v lingvodidaktice	15
1.4. Faktory ovlivňující učení se dalšího cizího jazyka.....	17
1.5. Jazykový kontakt.....	18
2. Mezijazykový transfer.....	20
2.1. Pozitivní a negativní transfer.....	22
2.2. Hierarchie obtížnosti	25
2.3. Transfer podle jazykových plánů.....	28
2.3.1. Fonologický a ortografický transfer.....	28
2.3.2. Lexikální a sémantický transfer	29
2.3.3. Morfologický a syntaktický transfer	30
2.3.4. Diskurzivní, pragmatický a sociolingvistický transfer.....	32
3. Výchozí předpoklady pro praktickou část práce	34
4. Hodnocení učebnic z pohledu jejich práce s transferem.....	35
5. Kvalitativní výzkum.....	40
5.1. Cíle výzkumu.....	40
5.2. Forma výzkumu.....	41
5.3. Popis respondentů.....	42
5.4. Výsledku výzkumu	43
5.5. Vyhodnocení a sumarizace výsledků.....	53
5.5.1. Transfer z češtiny do ruštiny	53

5.5.2. Transfer z angličtiny do ruštiny.....	55
6. Didaktické materiály	58
6.1. Aktivita využívající pozitivní transfer ve slovní zásobě	59
6.1.1. Anglicko-ruské pexeso	59
6.1.2. Přizpůsobení anglicismů ruskému systému flexe	69
6.1.3. Práce s autentickými texty	75
6.1.4. Anglicismy nahrazující ruská vyjádření.....	87
6.2. Aktivita využívající pozitivní transfer ve výslovnosti.....	91
6.2.1. Výslovnost redukovaných samohlásek	91
6.2.2. Práce s plynulou výslovností.....	98
6.2.3. Intonace ve zjišťovacích otázkách	101
6.3. Využití pozitivního transferu v oblasti metakognice	103
6.4. Aktivita zaměřená na prevenci interference	107
6.4.1. Vizualizace odlišných jazykových struktur s překladem	107
6.4.2. Mediace	109
6.4.3. Interference v oblasti lingvoreálií.....	113
7. Využití didaktických materiálů v online podobě	119
Závěr	122
Резюме	124
Seznam použitých informačních zdrojů.....	127
Seznam příloh.....	136

Seznam zkratk a využívaných symbolů

L1 – z anglického *first language*, mateřský jazyk

L2 – z anglického *second language*, první cizí jazyk, který se jedinec učí po osvojení si mateřštiny

L3 – z anglického *third language*, druhý cizí jazyk, který se jedinec učí po osvojení si mateřštiny a se znalostí prvního cizího jazyka

<**a**> – označení pro grafém

[**a**] – označení pro foném

◡ – označení pro plynulou výslovnost

/ – označení pro ráz

Úvod

Jako učitelé ruštiny se ve svých hodinách soustředíme na různá didaktická specifika, která výuka cizího jazyka obnáší. Hledáme nejefektivnější cestu, jak své žáky přirozeně seznámit s jazykovými prostředky, čerpáme inspiraci, jak do svých hodin zařadit autentický nácvik řečových dovedností, přemýšlíme, jak srozumitelně představit kulturu a realie rodilých mluvčích cizího jazyka. Často se ve výuce pro příbuznost obou jazyků spoléháme na pozitivní vliv češtiny, která v mnohých ohledech může učení se ruštiny zjednodušit. Přitom někdy ale zapomínáme také na vliv dalšího jazyka, který do tohoto procesu zasahuje; a sice na angličtinu, tedy první cizí jazyk, který se na prvním stupni základní školy začíná učit většina žáků.

Problematika pozitivního a negativního mezijazykového přenosu představuje neodmyslitelnou součást didaktiky cizích jazyků. Není tedy překvapující, že tento fenomén byl podrobně prozkoumán z hlediska psycholingvistiky, a to na pozadí různých jazyků. Otázkou, na níž se tato práce snaží najít odpověď, však zůstává, jak hluboce je práce s tímto jevem integrována do výuky ruštiny jako dalšího cizího jazyka na českých základních a středních školách, a sice z pohledu vlivu znalosti anglického jazyka jako prvního cizího jazyka na následné učení se jazyka ruského.

Teoretická část diplomové práce se zabývá psycholingvistickými aspekty mezijazykového přenosu a poznatky týkajícími se osvojování si a učení se cizích jazyků. Výchozí bod pro část praktickou tvoří polostrukturované rozhovory s učiteli ruského jazyka, jejichž účelem je zmonitorovat, jaké zkušenosti mají se zařazením práce s transferem do výuky a jak jsou přitom ovlivněni učebnicemi, které ve svých hodinách využívají.

Praktická část práce dále spočívá v návržení didaktických materiálů soustředěných na uvedenou problematiku. Za pomoci výpovědí získaných prostřednictvím kvalitativního výzkumu jsou sestaveny jednotlivé aktivity či komplexní soubory cvičení zaměřených na práci s jazykovými prostředky ovlivněnými transferem či interferencí, doprovázené také metodologickým komentářem. Primárním cílem těchto materiálů je posílit pozitivní

transfer z anglického jazyka jakožto prvního cizího jazyka do ruštiny jako dalšího cizího jazyka, sekundárním pak snížit vliv interference. Veškeré didaktické materiály jsou dostupné na internetových platformách, jež budou podrobněji představeny v šesté kapitole.

Naším cílem je upozornit na potřebu začlenění práce s pozitivním i negativním transferem z angličtiny jako prvního cizího jazyka do výuky ruštiny jako dalšího cizího jazyka za demonstrace autentických aktivit a zadání, poskytujících učitelům ruského jazyka inspiraci pro efektivní zavedení této metodiky do své praxe.

1. Prostor pro vznik mezijazykového transferu

Mezijazykový přenos, neboli transfer, lze definovat následovně:

„Transfer je vliv, který vzniká na základě podobností či odlišností mezi cílovým jazykem a jazykem, který byl (možná nedokonale) osvojen dříve.“ (Odlin, 1989, s. 27)

Tento fenomén je odpovědí na otázku, proč se nám zdá učení se některých cizích jazyků jednodušší či složitější než učení se jiných. Může za to právě ona tendence opírat se při učení se nového jazyka o poznatky, které si neseme z jazykového systému, s nímž již máme předchozí zkušenosti. To může naši snahu komunikovat v cizím jazyce ovlivnit pozitivně, či negativně. Z tohoto důvodu se nám, rodilým mluvčím češtiny, může zdát učení se ruštiny jakožto dalšího slovanského a flexivního jazyka jednodušší než učení se například angličtiny, zástupce germánského a analytického jazyka.

Učení se nového cizího jazyka však neovlivňují pouze poznatky, které si s sebou neseme ze svého mateřského jazyka. Stejně jako mateřština má na naše setkání s dalším cizím jazykem vliv také jakýkoliv cizí jazyk, který jsme se začali učit dříve. Hovoříme-li například třemi jazyky, při osvojování si čtvrtého budeme podvědomě vystaveni vlivu všech tří předchozích. (Odlin, 1989, s. 27)

Je vysoce žádoucí, abychom při učení se dalšího cizího jazyka tyto vlivy zvažovali. Nejenže nám mohou pomoci lépe porozumět odlišnostem v jednotlivých jazykových systémech, a dopomoci nám tak vyvarovat se chyb plynoucích z negativního transferu; primárně nás na základě podobností mezi jednotlivými jazyky mohou vést ke snadnější a efektivnější komunikaci v dalším cizím jazyce.

Tato kapitola je věnována procesům osvojování si a učení se jazyka a faktorům, které je doprovázejí, čímž zavdávají možnost vzniku a působení mezijazykového přenosu. Samotné charakteristice transferu bude věnována pozornost ve druhé kapitole.

1.1. Jak si osvojujeme první jazyk

Otázce osvojování si (či akvizice, řidčeji nabývání) jazyka se v teoretické rovině věnovalo mnoho myslitelů v průběhu dějin lidstva. Až druhá polovina dvacátého století však přinesla na tomto poli významné, vědecky podložené poznatky. Abychom dokázali pochopit podstatu osvojování v pořadí jakéhokoliv jazyka, je nezbytné vrátit se k našemu úplně prvnímu setkání s lidskou řečí; konkrétně k procesu, jímž jsme si prošli, když jsme začínali mluvit v mateřském jazyce.

Z recentních výzkumů je nám známo, že schopnost komunikovat v lidské řeči je nám vrozená. Ačkoliv se zastánci behaviorální psychologie domnívali, že lidský jedinec se jazyk učí stejně jako jakémukoliv jinému chování, a sice na základě interakce s okolními podněty, posléze byla potvrzena zcela odlišná hypotéza, zakládající se na nativistickém přístupu. Ta tvrdí, že lidský mozek je předprogramován k osvojení jazyka, a možnost ovládat řeč tedy vychází z biologické podstaty člověka. (Lachout, 2012, s. 32–35)

Podle nativistické teorie dochází k osvojování jazyka za předpokladu, že je jedinci poskytnut input (tedy vstupní zdroj, v našem případě jazyk, jímž se dorozumívá jedincovo okolí), který musí být interaktivní (tedy vyzývat jedince ke komunikaci) a jehož vlivem dochází ke stimulaci celého procesu. Jedinec tento input zpracovává prostřednictvím svých biologických systémů uzpůsobených k osvojování jazyka, a dochází tak k postupnému nabytí gramatiky a lexikonu. (Fernándezová, Cairnssová, 2014, s. 96)

Přestože se z výše uvedeného popisu může zdát, že se jedná o učení nápodobou, nezapomínejme na roli, kterou v celém procesu sehrává právě biologický základ pro osvojení jazyka. Pokud by se děti skutečně učily své mateřštině imitací, nebyly by schopny vytvářet věty, s jejichž přesnými ekvivalenty se dříve nesetkaly, stejně tak jako by nebyly schopny porozumět výpovědím, které nikdy ve svém okolí neslyšely. Je tomu však naopak.

Příčinou této skutečnosti jsou právě ony biologické procesy, mezi něž se řadí strategie osvojování a koncept nazývaný *univerzální gramatika*¹. Ten předpokládá, že jistá

¹ Nejvýznamnějším představitelem nativistické teorie, který poprvé koncept univerzální gramatiky představil, je americký psycholingvista Noam Chomsky. Je záhodno dodat, že se však jedná o postulát a dosud neexistuje empirický výzkum, jež by tento koncept potvrdil. Srov. např. Evans, Levinson (2009, s. 429–448).

strukturální pravidla, která prostupují všemi lidskými jazyky, jsou jedinci vrozená. Dítě je schopné tento systém přizpůsobit kterémukoliv jazyku, jímž je obkloповáno, a bez potíží si ho tak osvojit jako mateřský. (Lachout, 2012, s. 23)

Ačkoliv existují odlišné hypotézy zkoumající proces osvojování jazyka, většina současných psycholingvistů vychází z různých variant výše uvedené teorie. Její relevanci dokládají práce psychologického, lingvistického i biologického charakteru. Lze tedy konstatovat, že osvojování jazyka je možné díky genetickým predispozicím celého lidského druhu.

Nativistická teorie rozpracovává také další faktory osvojování jazyka. Vzhledem k povaze této práce je pro nás však důležitější jiná otázka. Jestliže jsme právě demonstrovali lidskou schopnost zcela implicitně si osvojit mateřský jazyk, proč tomu tak není v případě dalších, v tomto kontextu pro nás cizích, jazyků? Kdy a jak vznikají překážky, s nimiž se setkáváme při snaze ovládat cizí jazyk?

1.2. Jak se učíme cizí jazyk

Před zodpovězením otázek vyplývajících z předchozí podkapitoly definujme, za jakých okolností nás bude učení se cizího jazyka v této práci zajímat. Pracujeme s představou, že ke kontaktu jedince s cizím jazykem dochází ve školním prostředí při cílené výuce tohoto jazyka. Jedinec se tedy s daným jazykem setkává až poté, co si plně osvojil svou mateřštinu, v kontextu dalšího cizího jazyka pak až v období dospívání či úplné dospělosti. Dochází tak k sekvenčnímu (či sukcesivnímu) bilingvistu, nikoliv simultánnímu, jak je tomu u dětí od narození vystavených dvěma jazykům. Uvažme také, že se dále jedná o bilingvistu umělý, protože jedinec (v tomto kontextu žák) nežije v oblasti, v níž se tímto jazykem standardně hovoří.² (Fernándezová, Cairnssová, 2014, s. 122; Нагапетян, 2012, s. 146–148)

² Tato kritéria nejsou jedinými, podle nichž lze bilingvistu popsat. Další, pro nás však méně podstatné typologie, z nichž vychází i Нагапетян, nabízí například Верещагин (1969, s. 30).

Přesto, že je lidský mozek předprogramován ke schopnosti ovládat jazyk, se však učení cizího jazyka od osvojování mateřštiny v mnohých ohledech liší a zdá se být procesem mnohem složitějším. Je tomu tak z důvodů biologických i psycho-sociálních, přičemž všechny více či méně souvisejí s věkovým faktorem.

Mezi biologické příčiny patří změny objevující se v průběhu dospívání. Mechanismy, které nám pomáhají při osvojování mateřštiny, se postupně proměňují či atrofují. Například schopnost distinktivně rozlišovat veškeré fonémy přítomné ve všech přirozených jazycích se vytrácí již během prvního roku života, kdy mozek odfiltruje fonémy, které se nevyskytují v mateřském jazyce, a nejsou tak pro přežití jedince relevantní. Stejně se inputu přizpůsobuje i artikulační ústrojí. Do šesti let jsou děti schopny tyto ztráty vykompenzovat imitací, mezi šestým rokem a začátkem dospívání tato šance strmě klesá a po tomto období je zcela nemožné dosáhnout výslovnosti rodilých mluvčích. (Birdsong, 2005, s. 109–127)

Psychologické a sociální (či afektivní) faktory zahrnují proměnné, jakými jsou například žáková motivace k učení se cizího jazyka, jeho vztah k tomuto jazyku a kultuře s ním spjaté, či fyzická i mentální vzdálenost od cílové kultury a společnosti, a tedy nedostatek přirozeného inputu. Často je také zdůrazňována jedincova potřeba zachování důstojnosti, která taktéž vzrůstá s nástupem dospívání a která žákovi brání v bezprostřední komunikaci v cílovém jazyce ze strachu z chyby, jež by mohla jeho postavení ve skupině změnit. (Шуригина, Сорокоумова, Бузова, 2022, s. 123–129)

Z podobných důvodů v případě učení se cizího jazyka nemůžeme využít ani univerzální gramatiku. V předchozí kapitole jsme uvedli, že její aktivace je přímo závislá na inputu, který je, jak již bylo zmíněno, v námi předestřené situaci zpravidla nedostačující. Při učení se cizího jazyka se s přibývajícím věkem navíc spoléháme na odlišné strategie a druhy paměti³, v nichž univerzální gramatika není obsažena. (Song, 2019, s. 31–34).

³ Zatímco syntakticko-morfologické znalosti jsou v případě mateřštiny nabývány implicitně-procedurálně, v procesu učení se cizího jazyka jsou zpracovávány explicitně-deklarativně. To se netýká sémanticko-lexikálních položek, které jsou v obou případech reprezentovány v explicitních formách paměti. (Ullman, 2001, s. 105–122)

Faktorů, které odlišují proces učení se cizího jazyka od osvojování mateřského, a zároveň figurují v neprospěch této snahy, je mnoho. Některé z nich změnit nelze, jiné můžeme jako vyučující do jisté míry ovlivnit. Z předchozích odstavců však jednoznačně vyplývá, že pokud jedinec není cílovému jazyku v maximální intenzitě vystaven od svého narození či nejpozději raného dětství, nikdy nebude schopen si ho osvojit na úrovni rodilého mluvčího.

Všimněme si na tomto místě také zjevného rozdílu v psycholingvistické terminologii. Ve spojitosti s mateřštinou jsme dosud užívali témež výhradně termínu *osvojování*, jež probíhá automatizovaně a instinktivně na základě inputu. *Učení se* je naproti tomu procesem cíleným a vědomým, přičemž automatizace znalostí přichází v tomto případě mnohem později. Je proto třeba od sebe tyto dva procesy odlišovat, a sice nejen v oblasti psycholingvistiky, ale i lingvodidaktiky.

1.3. Osvojování a učení se v lingvodidaktice

Na základě psycholingvistických poznatků je dichotomie těchto dvou základních procesů reflektována také v didaktice a pokouší se zodpovědět, zda lze proces osvojování alespoň zčásti využít při nabývání cizojazyčné kompetence.

Uvedenou problematiku poprvé představil americký lingvista Stephen Krashen, který ve své teorii sestávající z pěti samostatných hypotéz rozlišuje *osvojování si* a *učení se* jako dva oddělené procesy, jimiž disponují všichni dospělí jedinci, přičemž první z nich vede k implicitní znalosti jazyka (podobně, ne-li totožně, jako je tomu u osvojování mateřštiny), zatímco druhý z nich má pouze monitorovací funkci, tj. slouží k tomu, abychom mohli námi vyjadřované myšlenky opatřit správnou gramatickou, lexikální či fonetickou formou. Za splnění určitých podmínek je podle Krashena možné si bez pomoci učení se osvojit i cizí jazyk, byť, z důvodů, které jsme uvedli v předchozí kapitole, na nižších úrovních, než na jakých ho ovládají rodilí mluvčí. (Krashen, 1982, s. 10)

Právě tyto podmínky, stimulující celý proces osvojování, nejsou ovšem jednoduše splnitelné. Jazyk si lze osvojit pouze v prostředí, v němž je k němu poskytnut stálý

a dlouhodobý autentický přístup a kde je jedinec posléze stále častěji vystavován nutnosti ho používat za účelem přirozené komunikace. Vzhledem k povaze školního prostředí lze však tento postup následovat jen obtížně; naopak se v něm setkáváme se situacemi, v nichž prezentujeme jazyk nikoliv jako prostředek dorozumění se, avšak jako abstraktní organický systém řídící se vlastními pravidly, která nezřídka akcentujeme; nikoli ve snaze vybavit žáky čistě lingvistickými znalostmi, avšak za účelem usnadnit jim postupné získávání cizojazyčné kompetence.

Názory lingvodidaktiků na vzájemný vztah těchto dvou procesů se různí. Zatímco sám autor této teorie byl přesvědčen o tom, že prostřednictvím učení se nelze dosáhnout implicitní znalosti jazyka, nejnovější výzkumy dokazují, že je samotnému osvojování jazyka vysoce nápomocné. Je proto žádoucí, aby byli žáci vystavováni maximu možností cizí jazyk používat v autentických komunikačních situacích, které je však záhodno zároveň doprovázet teoretickým komentářem upozorňujícím na celkovou podstatu samotného jazykového systému. (Loewen, 2021, s. 311–316)

Přestože je v odborné terminologii nutné od sebe tyto dva procesy odlišovat, v praxi je dle recentních výzkumů klíčová snaha je ve výuce fúzovat, respektive chápat osvojování jako pojem nadřazený učení. V mnoha jiných pracích můžeme dokonce nalézt tyto termíny jako vzájemně zaměnitelné, argumentující faktem, že k učení nedochází bez předchozího osvojování (Janíková, 2014, s. 29–45).

Pro větší přehlednost této práce budeme v kontextu postupného získávání schopnosti komunikovat v cizím jazyce nadále používat pouze termín *učení se*, protože lépe vystihuje prostředí a podmínky, v němž probíhá, a *osvojování* vnímat jako jeho nedílnou součást.

1.4. Faktory ovlivňující učení se dalšího cizího jazyka

Předchozí podkapitoly byly soustředěny na popsání procesu, kterým procházíme při učení se prvního cizího jazyka. V této práci se však zaměřujeme na výuku dalšího⁴ cizího jazyka. Přestože lze konstatovat, že způsob, kterým se jedinec další cizí jazyk učí, se v základu neliší od učení se prvního cizího jazyka, jeho výsledek ovlivňují zcela nové, neméně zásadní faktory.

Je nesporné, že bilingvní jedinci disponují při učení se dalšího cizího jazyka výhodou. Ti, kteří ovládají více jazyků, přirozeně násobí svou schopnost vztáhnout své znalosti týkající se předchozích jazykových systémů do systémů dalších; s tím se pojí metalingvistická kompetence, tedy schopnost přemýšlet o jazyce abstraktně, jež je u těchto jedinců jednoznačně rozvinutější než u mluvčích pouze jednoho jazyka. Znamená to tedy, že zatímco monolingvní jedinci mohou nově se učenou slovní zásobu, výslovnost a morfo-syntaktické struktury porovnávat pouze s těmi, jež znají z mateřského jazyka, bilingvní jedinci ve svém mentálním repertoáru disponují dalším, neméně cenným zdrojem, jenž může být v případech, kdy další cizí jazyk pochází ze stejné jazykové větve jako první cizí jazyk, užitečnější než mateřština. (Лопарева, 2014, s.15–20)

Žáci, kteří se již alespoň jeden cizí jazyk učili, jsou navíc schopni reaktivovat a adaptovat své zkušenosti a strategie získané v průběhu tohoto procesu při učení se dalšího cizího jazyka, a jsou tak v mnoha případech v této disciplíně úspěšnější než žáci monolingvní. Právě z tohoto důvodu mnozí multilingvní mluvčí uvádějí, že učení se dalších cizích jazyků (tedy nejen druhého, ale i kterýchkoliv dalších) se s každou zkušeností s odlišným jazykovým systémem stává jednodušší. (Cenoz, 2013, s. 72–77)

Tuto skutečnost potvrdily odborné studie, zaměřující se na různé jazykové dovednosti, od schopnosti distinktivně rozlišovat fonémy po testování úrovně čtenářské gramotnosti. V naprosté většině z nich dosahovali bilingvní žáci lepších výsledků, minorita výzkumů ve výsledcích jednotlivých skupin neinterpretuje zásadní rozdíly.

⁴ V kontextu této práce je označení další cizí jazyk ekvivalentní pro druhý cizí jazyk, tedy jedincův třetí jazyk včetně mateřštiny, není-li v textu uvedeno jinak.

Na tomto místě je však třeba poznamenat, že je z pozice vyučujícího nutné na benefity předchozí znalosti jiného cizího jazyka explicitně poukazovat a povzbuzovat žáky, aby tyto schopnosti, jichž si mnohdy nejsou sami plně vědomi, uplatňovali v praxi. Pouze tak je možné předchozí bilingvismus proměnit ve skutečné pozitivum při učení se dalšího cizího jazyka. (Лихачева, 2020, s. 8)

1.5. Jazykový kontakt

Znalost více jazyků, tedy alespoň mateřštiny a prvního cizího jazyka, poskytuje při učení se dalšího cizího jazyka nese několik výhod. Tyto benefity je možné aktivovat právě díky jazykovému kontaktu; tedy faktu, že jazyky, jež jedinec ovládá, neexistují v jeho mysli naprosto odděleně, nýbrž spolu interagují. Právě z tohoto důvodu jsou zkušenosti s jedním jazykovým systémem přenositelné do jiného jazykového systému. (Lado, 1971, s. 2–8)

Je potvrzeno, že u všech bilingvních či multilingvních jedinců dochází v jejich mentálním prostoru ke kontaktu všech dosavadně nabytých jazyků. Ačkoli se zástupci tzv. *hypotézy identity*, jež stojí v opozici k tomuto přístupu, domnívali, že učení se cizího jazyka není žádným způsobem závislé na předchozích jazykových znalostech jedince, vzhledem k dosavadním psychologickým i biologickým poznatkům nelze tuto možnost považovat za relevantní. (Lachout, 2012, s. 46–48)

Fenomén jazykového kontaktu byl jako jedna z dílčích hypotéz kontrastivní lingvistiky představen již v 50. letech minulého století, a vychází z předpokladu, že lze predikovat, které oblasti mohou žákovi při učení se cizího jazyka činit potíže a u kterých tomu může být zcela naopak, a to na základě porovnání jazykových systémů, jež jedinec ovládá, a systému cílového jazyka. Je tomu tak proto, že jedinci podléhají tendenci přenášet, neboli transferovat, formu a význam jazykových prostředků stejně jako kulturní poznatky týkající se oblasti, v níž je jazyk dominantní, z předešle nabytého jazyka do jazyka cílového; a sice produktivně při snaze aktivně komunikovat cílovým jazykem

a performovat v cílové kultuře, ale i receptivně, snažíce se porozumět výpovědím a chování rodilých mluvčích. (Lado, 1971, s. 2–8)

Prostor pro vznik jazykového transferu tedy začíná existovat současně s jakýmkoliv setkáním s cizím jazykem a jeho působení se násobí s každým jazykem, který ovládáme. Jak již bylo zmíněno v samotném úvodu tohoto oddílu, může naši snahu komunikovat v cílovém jazyce ovlivňovat pozitivně i negativně. Podrobnější informace o transferu jakožto jevu, prostřednictvím něhož lze žákům dopomoci k efektivnějšímu ovládnutí cílového jazyka, uvádíme v druhé kapitole.

2. Mezijazykový transfer

Přestože je v současnosti fenomén mezijazykového přenosu považován za ověřený a všeobecně platný, lze ho stále považovat za relativně nový koncept. Ačkoliv byl vliv jednoho jazyka na učení se jiného pozorován již na konci 19. století, tehdejšími psychologům a lingvistům se jevil jako pouhá nedbalost jedince v celém tomto procesu. V některých pracích můžeme dokonce nalézt zmínky o výskytu transferu z důvodu nedostatečné žákovy motivace či jeho lenosti přizpůsobit se novému jazykovému systému.

Jak jsme popsali v předchozí kapitole, tyto behavioristické názory nebyly skutečně zpochybněny až do 1. poloviny 20. století, přičemž i tehdy byla teorie o mezijazykovém přenosu přijata předními psycholingvisty své doby skepticky. Zastánci odlišných teorií minimalizovali význam transferu v domněnku, že se jedná pouze o nástroj předpovídající problematické etapy v procesu učení se cizího jazyka, který je navíc založen na pouhém předpokladu o jazykových univerzáliích. (Odlin, 1989, s. 23)

Seznamme se na tomto místě také s problematikou terminologie. Pro svou konotaci, jež se po postupném překonání a odmítnutí behavioristických teorií v souvislosti s psycholingvistikou stala spíše negativní, je pojem transfer od 60. a 70. let v akademických kruzích často odmítán a nahrazován termínem mezijazykový vliv. S tímto označením se můžeme setkat ve většině recentních studií, přestože v současnosti je souvislost pojmu transfer s behavioristickými teoriemi v oblasti psycholingvistiky již neaktuální. V této práci budeme však i nadále používat především termínu transfer, a sice pro jeho celkovou výstižnost. (Jarvis, Pavlenko, 2008, s. 3)

Bližší představu o tom, jak lze mezijazykový transfer definovat, uvádí lingvisté Jarvis a Pavlenko (2008, s. 11–13), přičemž jejich poznatky vycházejí převážně z výzkumů odborníků, kteří transfer studovali jako zcela novou a kontroverzní myšlenku ve 2. polovině 20. století. Důležitost tohoto fenoménu v procesu učení se cizího jazyka dokládají následovně:

1. Následkem transferu nejsou pouze chyby; v mnohých případech může transfer vést naopak k rychlejšímu a efektivnějšímu učení se jazyka. Transfer navíc málokdy znamená prostou chybu; častěji se jedná o nedostatečnou či přespřílišnou produkci daného jazykového jevu nebo pouhé upřednostňování používání jedněch jazykových struktur před jinými.
2. Předešle osvojené či naučené jazyky nemají vliv pouze na výsledek učení se dalšího cizího jazyka, nýbrž na celý jeho proces. Jedincovy předchozí jazykové znalosti určují, v jakém pořadí bude schopen naučit se ty které jazykové struktury v cílovém jazyce.
3. Zcela odlišné jazykové struktury se lze naučit rychleji a jednodušeji než ty, jež jsou v obou jazycích podobné.
4. Transfer se mnohdy neprojevuje v samotných začátcích učení se cizího jazyka. V některých případech se transfer objevuje až s komplexnějšími jazykovými koncepty a strukturami, tedy na vyšších jazykových úrovních.
5. Učení se cizího jazyka neovlivňuje pouze mateřština, nýbrž všechny předešle osvojené či naučené jazyky.⁵
6. Pravděpodobnost výskytu transferu je ovlivněna dalšími proměnnými, jakými jsou například věk jedince nebo jeho povědomí o metajazyce.
7. Transfer se netýká pouze jazykových prostředků, ale i sémantické a pragmatické roviny.
8. Transfer se u každého jedince projevuje individuálně a je ovlivněn také afektivními proměnnými.

Z uvedených poznatků vyplývá, že mezijazykový transfer nelze považovat za výsledek neefektivní strategie při učení se cizího jazyka, avšak za jeden z faktorů, jež tento proces neodmyslitelně doprovázejí, a tedy nesmí zůstat opomíjen. V následujících podkapitolách rozebíráme vybrané aspekty tohoto fenoménu podrobněji.

⁵ Transfer působící z L1 do L2 se nazývá primární, transfer z L2 do L3 laterální.

2.1. Pozitivní a negativní transfer

Jak již bylo zmíněno, transfer byl dlouhou dobu považován za jev zcela negativní. Bylo tomu mimo jiné z toho důvodu, že pod tímto pojmem se rozuměl pouze vliv mateřštiny na učení se cizího jazyka. Mnozí lingvisté proto považovali předchozí jazykové znalosti za jednoznačnou překážku při snaze ovládnout jazyk cizí, a zastávali názor, že při učení se nového jazyka je třeba opustit veškeré své představy, domněnky a mechanismy pocházející z předešle osvojeného jazykového systému. (Bloomfield, 1942, s. 15)

Nyní již víme, že i za předpokladu, že by byl tento postup možný, je tato úvaha chybná. Vedle transferu negativního současně existuje též transfer pozitivní, jenž je v procesu učení se cizího jazyka klíčovým faktorem umožňujícím snazší proniknutí do struktury cílového jazyka. Práce s tímto jevem či komplexní využívání kontrastní analýzy v praxi jsou proto považovány za důležitou součást výuky cizích jazyků. (Пузанская, 2019, s. 6–7)

Definice, jež uvádíme níže, vznikaly v kontextu zkoumání vlivu mateřštiny na učení se prvního cizího jazyka. Vzhledem k námi uvedeným poznatkům je však lze vztáhnout také k transferu laterálnímu, jež působí mezi prvním a dalším cizím jazykem.

Pozitivní transfer

Veselý (1979, s. 12) rozumí pod pojmem pozitivní transfer (někdy též označovaným jako *facilitace*) přenos jedincových praktických a teoretických znalostí, jež mu jsou nápomocny v procesu učení se cizího jazyka a taktéž při užívání daného jazyka jako nástroje komunikace. Dodává, že tento kladný vliv je založen na existenci společných jevů v obou jazykových systémech, ať už totožných, či blízkých. Toto tvrzení je ovšem zavádějící, protože právě podobné, ne však shodné jazykové jevy často podléhají negativnímu transferu. V jiných pracích proto můžeme nalézt definice všeobecnější, popisující kladný mezijazykový přenos jako jev vznikající v moment, kdy jedinec správně aplikuje své předchozí znalosti do cílového jazyka. (Brown, 2014, s. 254)

Akosta (Акоста, 2012, s. 277–280) zdůrazňuje, že pozitivní transfer je výsledkem interakce již osvojených či naučených znalostí z předchozího jazyka a nových informací z jazyka cílového, přičemž předchozí jazyk jedinci umožňuje využít v komunikaci v cílovém jazyce předešle nabyté zkušenosti bez nutnosti modifikace, a tedy dále stimuluje celý proces učení se.

V rámci pozitivního transferu existují dvě dichotomie, rozlišující mezi transferem záměrným a spontánním a také přímým a transformovaným. Zatímco záměrný transfer představuje vědomé upozorňování na tento jev vyučujícím, spontánní přenos probíhá podvědomě, a sice nejčastěji při řešení komunikativní situace v cílovém jazyce samotným mluvčím. Pod přímým transferem rozumíme přenos takových jevů, jež jsou v daných jazykových systémech stejné, či vykazují jen zanedbatelné odchylky; transformovaný transfer spočívá v přenosu znalostí z předešle osvojeného či naučeného jazyka s určitou modifikací. (Veselý, 1979, s. 21)

Negativní transfer

Negativní transfer (neboli interference⁶) představuje mylné přenášení jevů z předchozího jazyka do jazyka cílového. Interferenční chyba je vnímána jako porušení jazykové normy, její nezáměrná inovace či jazykový šum a vzniká nejčastěji v důsledku nedostatečné jazykové kompetence mluvčího, která se může týkat jak jazyka cílového, tak předešle naučeného. Je však třeba brát v potaz také sekundární příčiny vzniku interference, jež jsou přímo závislé na aktuálním psychosomatickém stavu mluvčího v době promluvy. Příkladem těchto faktorů může být tělesná či duševní únava, tréma, stres, aj. (Muryc, 2015, s. 348; Veselý, 1979, s. 38)

Stejně jako je tomu v případě transferu pozitivního, také interference podléhá komplexnějšímu členění. Tradičně je rozlišováno mezi interferencí interlingvní (mezijazykovou) a intralingvní (vnitrojazykovou), přičemž první pojem označuje

⁶ Přestože v této práci bude pojmu interference užíváno výhradně k označování negativního transferu, existují i jiné jeho interpretace; někteří jazykovědci například rozlišují mezi pozitivní a negativní interferencí. Srov. напр. Панжиев, 2022, s. 1623–1628.

interferenci vznikající na základě kontaktu dvou odlišných jazyků, zatímco druhý představuje mylné přenášení jazykových struktur v rámci jednoho (cílového) jazyka. Při současném působení obou těchto jevů dochází k interferenci kombinované. Interferenci je možné členit také podle směru, jímž působí, a sice na proaktivní a retroaktivní, kdy první z uvedených termínů označuje vliv předešle naučených poznatků na učení se nových, druhý z nich spočívá ve vlivu později nabytých kompetencí na dřívější. Z pohledu vzniku negativního transferu interferenci členíme na asociativní, tzn. objevující se v průběhu učení se cizího jazyka, respektive danému jazykovému jevu, a reproduktivní, jež se objevuje poté, co byly interferenční jazykové struktury mluvčím v minulosti již ovládnuty. (Muryc, 2015, s. 348–349)

Zajímavé jsou též případy skryté (latentní) interference. Ta se na rozdíl od interference zjevné neprojevuje zřejmým narušením normy cílového jazyka, avšak tendencí mluvčího uchylovat s k těm způsobům vyjádření, jež jsou v obou jazycích společné. Přestože se v takových situacích jedinec tedy nedopouští chyby, jeho projev kvůli této interferenční strategii postrádá na idiomatičnosti a liší se od výpovědí rodilých mluvčích. Interferenci tedy nelze považovat za pouhou chybu, nýbrž celé schéma postupů, které žáci individuálně (a ve většině případů nevědomě) využívají v procesu učení se cizího jazyka. (Veselý, 1979, s. 34; Muryc, 2015, s. 349)

Je záhodno dodat, že hranice mezi pozitivním a negativním transferem není tak kontrastní, jak se z výše uvedených definic může jevit. Například proaktivní transfer se může projevovat negativně stejně tak jako pozitivně, ačkoli je tradičně spojován především s interferencí. To platí také o interlingvním a intralingvním transferu. V situaci, kdy žák při učení se dalšího cizího jazyka ovládá mateřštinu a na nižší úrovni první cizí jazyk, lze navíc konstatovat, že negativní transfer z jednoho jazyka může současně představovat pozitivní transfer z jazyka jiného.

Nulový transfer

V neposlední řadě poznamenejme, že někteří lingvisté vydělují také transfer nulový. Tento fenomén byl zkoumán především v bývalém Československu, v zahraniční literatuře se s takovým termínem setkáváme pouze zřídka. Nulový transfer pojmenovává situaci, při níž předešle naučené návyky z odlišného jazykového systému neusnadňují, ale zároveň ani neztěžují učení se jazyka cizího; přesto se týká především jevů, jež jsou v obou jazykových systémech odlišné, nikoli podobné. (Veselý, 1979, s. 14–15)

Takový předpoklad však skýtá několik problematických rovin, které znemožňují nulový transfer naprosto jistě identifikovat. V této práci ho z tohoto důvodu nebudeme brát v potaz.

2.2. Hierarchie obtížnosti

V psycholingvistice je tradičně věnováno více pozornosti transferu negativnímu. Je tomu tak především proto, že je zodpovědný za žákovu nepřirozenou komunikaci (záměrně se zde vyhýbáme pojmu chyba, z důvodů, jež jsme uvedli v úvodu tohoto oddílu), již je cílem odstranit. Otázku, zda je možné transfer dále diverzifikovat a stanovit tak, které struktury budou v procesu učení se cílového jazyka podléhat transferu více a které méně, se v 60. letech 20. století zabýval psycholingvista Clifford Prator. Jeho hierarchie obtížnosti stanovuje, jaké poddruhy transferu jsou pro jedince nejnáročněji zvládnutelné, a proto se týkají zejména interference. Tato teorie se přitom zabývá pouze rovinou fonologickou a gramatickou a postupuje od jevů, jež jsou ovládnutelné nejsnadněji, k těm, které žákům působí největší potíže. (Brown, 2014, s. 255–256)

Vzhledem k tomu, že pro tento koncept dosud neexistuje odborný český překlad, představujeme teorii v originálním znění a v závorce nabízíme vlastní překlad. Pro názornost uvádíme ke každému stupni obtížnosti také příklad transferu z češtiny či angličtiny do ruštiny odpovídající konkrétnímu stupni hierarchie.

Stupeň 0 – Positive transfer (Pozitivní transfer)

Jedná se o nejjednodušší stupeň obtížnosti, při němž žák může transferovat prvky, jež zná z předchozího jazyka, do jazyka cílového, a sice beze změny či s mírnou modifikací. (Brown, 2014, s. 255–256)

V oblasti gramatiky představuje pozitivní transfer z češtiny do ruštiny např. systém flexe ohebných slovních druhů.

Stupeň 1 – Coalescence (Splynutí)

Koalescence, neboli splynutí, nastává v moment, kdy dva či více odlišných jevů z předešlého jazyka tvoří jeden jev v jazyce cílovém. Žák je poté při komunikaci v cílovém jazyce nucen rozlišovací mechanismus, na nějž je zvyklý z předchozího jazyka, opustit. (Brown, 2014, s. 255–256)

Jako příklad koalescence uveďme nutnost v češtině rozlišovat koncovku přísudku v minulém čase činného rodu tak, aby souhlasila s rodem podmětu. Zatímco čeština poskytuje v tomto případě koncovky *-i*, *-y*, a *-a*, ruština tuto problematiku postrádá.

Stupeň 2 – Underdifferentiation (Vypuštění starého pojmu)

Prvek, jenž je používán v předchozím jazykovém systému, v tom novém neexistuje. Žák tedy musí svou tendenci využívat tento jev při komunikaci v cílovém jazyce zcela potlačit. (Brown, 2014, s. 255–256)

Takovou situací, s níž se setkáváme již na začátečnické úrovni, je nutnost zapomenout na existenci vokativu a přivyknout na oslovování ve formě nominativu. Tento způsob oslovování je shodný v ruštině i v angličtině, nabízí se proto přímá paralela mezi těmito dvěma jazyky zajišťující pozitivní transfer.

Stupeň 3 – Reinterpretation (Reinterpretace)

Prostředek, který je vlastní předchozímu jazykovému systému, je využíván i v jazyce cílovém, avšak s modifikací. Tento stupeň transferu je častý především v rovině fonetické. (Brown, 2014, s. 255–256)

V češtině např. existuje přímá korespondence mezi grafémem <a> a hláskou [a]. Ruština tento grafém využívá taktéž a v některých situacích skutečně odpovídá hlásce [a]. V nemenším množství případů však hláska podléhá redukci, a přestože grafém zůstává ve stejné podobě, výsledná hláska se mění.

Stupeň 4 – Overdifferentiation (Zavedení nového pojmu)

Žáci jsou nuceni se v cílovém jazyce naučit nový prvek, který vykazuje buď velmi malou shodu s předchozím jazykem, nebo v něm vůbec neexistuje. Tento stupeň hierarchie je možné taktéž pozorovat v rovině fonetické, kdy jsou žáci vystaveni např. nutnosti rozlišovat redukované samohlásky. (Brown, 2014, s. 255–256)

Také v tomto případě lze negativní transfer z češtiny přeměnit v pozitivní transfer z angličtiny, která též využívá redukované samohlásky, a tato znalost tak může žákům usnadnit jejich používání v ruštině.

Stupeň 5 – Split (Rozštěpení)

To, co lze ve výchozím jazyce vyjádřit pouze jedním způsobem, je v cílovém jazyce vyjadřováno více způsoby, jež se žák musí naučit rozlišovat a správně používat. Jedná se o poslední a nejnáročnější stupeň celé hierarchie, který často ústí ve skrytou interferenci vedoucí ke ztrátě idiomatičnosti projevu. (Brown, 2014, s. 255–256)

Příkladem rozštěpení může být ruské několikeré vyjádření současně probíhajícího děje za pomoci vět vedlejších nebo přechodníků, které jsou v češtině považovány za archaické, a tedy lze očekávat, že se žáci budou zdráhat je v ruštině používat a uchylovat se k užívání pouze vět vedlejších.

2.3. Transfer podle jazykových plánů

Přestože v začátcích studia mezijazykového přenosu se výzkumy soustředily primárně na rovinu morfologickou a syntaktickou (viz hierarchie obtížnosti), je nevyvratitelné, že transferem jsou ovlivněny všechny lingvistické oblasti. (Odlin, 1989, s. 23)

V této podkapitole povšechně představíme transfer v kategorii fonologické, ortografické, lexikální, sémantické, morfologické, syntaktické, diskurzivní, pragmatické a sociolingvistické. Budeme vycházet především z obsáhlé psycholingvistické studie jazykovědců Jarvise a Pavlenko (2008) a dílčích výzkumů demonstrujících poznatky v ní uvedené. V každé podkapitole uvádíme příklady pozitivního nebo negativního transferu z češtiny (v pozici mateřštiny) nebo angličtiny (v pozici prvního cizího jazyka) do ruštiny. S těmito situacemi jsme se setkali během vlastní pedagogické praxe, jež se týkala žáků druhého stupně základních škol a středních škol. Nedisponujeme-li v některých oblastech vlastními daty, pracujeme s předpoklady, které budou postupně ověřeny či vyvráceny v praktické části práce.

2.3.1. Fonologický a ortografický transfer

Fonologický transfer se týká roviny segmentální i suprasegmentální. Zahrnuje tedy nejen percepci a produkci hlásek či schopnost distinkce mezi jednotlivými fonémy, ale také oblast přízvuku, rytmu nebo intonace. Nejproblematičtější se žákům standardně jeví právě nutnost přivyknout fonémům v novém jazykovém systému a dokázat mezi nimi rozlišovat; a tedy ve výsledku rozpoznávat odlišné významy slov. Jednotlivé výzkumy ukázaly, že čím vzdálenější jsou fonémy cílového jazyka od fonémů předchozího jazyka, tím obtížněji jsou osvojitelné. Fonologický transfer je nejčastěji zkoumán ve směru z mateřštiny do prvního cizího jazyka, avšak existují studie, které jeho působení dokládají taktéž ve vztahu prvního cizího jazyka jakožto výchozího a druhého cizího jazyka jako cílového. (Jarvis, Pavlenko, 2008, s. 63; Aoyama, 2003, s. 263)

V kontextu této práce lze jako příklad negativního fonologického transferu z češtiny uvést obtíže, s nimiž se žáci setkávají při učení se redukcí ruských nepřízvučných samohlásek. Zatímco čeština tuto problematiku postrádá, ekvivalent k některým takovým samohláskám existuje v angličtině; kupříkladu znalost anglické samohlásky [ə] může žákům usnadnit rozlišování i vyslovování ruské redukované samohlásky [ɐ] či [ɘ].

Ortografický transfer přímo souvisí s transferem fonologickým, neb ortografie ovlivňuje výslovnost a fonologie má vliv na pravopis. Žáci navíc podléhají tendenci dávat grafémy cílového jazyka do souvislosti s hláskami, které s nimi standardně korespondují ve výchozím jazyce; ve výsledku tedy dochází k tomu, že slovo cizího jazyka vyslovují podle fonologických pravidel mateřštiny či jiného dříve naučeného jazyka. (Jarvis, Pavlenko, 2008, s. 70)

V případě transferu do ruštiny bude předchozí znalost latinky působit v jistých oblastech pozitivně, a sice v případě grafémů, jež existují v obou grafických systémech a označují stejné či velice podobné fonémy, v jiných však interferenčně, a to především v případě grafémů, jež existují v obou grafických systémech, avšak reprezentují v nich jiné fonémy (např. grafém <c> existující v obou grafických systémech, avšak označující v každém z nich jiné fonémy), či v případě grafémů, jež označují dva fonémy současně (např. grafém <я> označující spojení fonémů [j] a [a]).

2.3.2. Lexikální a sémantický transfer

Jak již bylo zmíněno, v mentálním prostoru jedince dochází ke kontaktu všech jazyků, které ovládá. Tuto skutečnost můžeme sledovat v situacích, kdy je spolu se slovem či slovním spojením jednoho jazyka současně aktivován také cizojazyčný ekvivalent pro daný pojem. Takové interakce mohou vést k odlišným druhům transferu. S pozitivním transferem podrobně pracujeme ve vlastních didaktických materiálech, v této podkapitole proto charakterizujeme především transfer negativní. (Singleton, 2018, s. 51–53)

Lexikální (či formální) transfer zahrnuje používání falešných kognátů či false friends (zrádných slov), nevědomou výpůjčku z jiného jazyka či úplný code-switching

(tedy střídání jazyků během jedné promluvy) a nezáměrné vytvoření nového pojmenování blendingem (tj. mísením) slov ze dvou jazyků. O sémantickém transferu lze hovořit v situacích, kdy žák používá slovo cílového jazyka s významem, jenž je pro něj charakteristický ve výchozím jazyce, nebo při vytváření kalků. Lexikální i sémantický transfer mohou působit současně. (Jarvis, Pavlenko, 2008, s. 75)

Z výzkumu Ringboma (2001, s. 59–68) dále vyplývá, že žáci považují dva jazyky za formálně odlišné, dokud mezi nimi nepozorují podobnosti, a sémanticky shodné, dokud se nesetkají s jejich rozdílnostmi. Z tohoto důvodu můžeme pozorovat sémantický transfer převážně z žákovy mateřštiny, významy jejích slov má dokonale osvojené. Se sémantickým transferem z jiného dříve naučeného cizího jazyka se lze setkat ojediněle a pouze u jedinců, již se v tomto jazyce pohybují na vysoce pokročilých úrovních.

S negativním lexikálním transferem se ve výuce ruštiny setkáváme především ve formě používání česko-ruských, ale i anglicko-ruských dvojic zrádných slov v nesprávném kontextu (např. *красный* – *krásný*, *family* – *фамилия*), ale i nezáměrnými výpůjčkami z češtiny (např. *ехать* **влагом* namísto *ехать на поезде*) či blendingem. Ovládají-li žáci angličtinu na pokročilé úrovni, lze se setkat také s výpůjčkami z angličtiny (např. použití anglické výpůjčky ve větě *у меня* **хамстер* namísto ruského slova *хомяк*), přičemž tuto tendenci jsme zpozorovali především u začátečnických skupin.

Faktor úrovně cílového jazyka z pohledu lexikálního a sémantického transferu zdůrazňují také Bagramova a Solomina (Баграмова, Соломина, 2015, s. 44–53), které udávají, že omezená slovní zásoba vede k intenzivnějšímu využívání doslovného překladu, ať už z L1 nebo L2. To se týká také transferu syntaktického.

2.3.3. Morfologický a syntaktický transfer

K morfologickému i syntaktickému transferu psycholingvisté zaujímají skeptický postoj, a přestože nejnovější výzkumy potvrzují jeho působení, týkají se v naprosté většině vztahu mateřštiny a prvního cizího jazyka, nikoliv dalších cizích jazyků. Vzhledem

k tomu, že je tato oblast zatím nedostatečně probádána, představíme v této podkapitole pouze všeobecné poznatky.

Bylo zjištěno, že morfologický transfer se vyskytuje nejčastěji v případech, kdy jsou si dané jazyky blízce příbuzné. Je tomu tak proto, že žáci se neučí gramatická pravidla mechanicky, avšak prostřednictvím modifikace již nabyté jazykové kompetence, přičemž disponují-li vícero takovými kompetencemi, přirozeně vychází z té, jež vykazuje více shod s cílovým jazykem. Lze proto konstatovat, že morfologický transfer, ať už pozitivní, či negativní, můžeme očekávat ve směru z češtiny do ruštiny, pouze zřídka však z angličtiny do ruštiny. (Jarvis, Pavlenko, 2008, s. 92–96; Самарская, 2017, s. 211)

Pozitivní i negativní morfologický transfer z češtiny do ruštiny lze sledovat například v oblasti flexe ohebných slovních druhů, přičemž kladný přenos představuje zpravidla neproblematické porozumění systému skloňování a časování, negativní pak např. tendence opatřovat ruská slova českými koncovkami.

Za nejvýznamnější evidenci potvrzující existenci syntaktického transferu je považován nejen již zmiňovaný doslovný překlad, ale také fenomén tzv. latentní interference, tedy žákova preference určitých větných struktur, jež se podobají těm, jež zná z mateřského jazyka, před těmi, které jsou charakteristické pouze pro cílový jazyk, a tedy pro žáka dosud neznámé. Bilingvní či multilingvní jedinci jsou také často vystaveni oboustrannému syntaktickému transferu, výsledkem čehož se stávají tolerantnějšími k nesprávným větným konstrukcím v jazycích, jež plně ovládají, a dokonce sami chybné konstrukce produkují. (Jarvis, Pavlenko, 2008, s. 96–102)

Jako vyučující tedy můžeme předpokládat, že žáci budou tíhnout k využívání takových větných celků, jež svou stavbou (nikoli však ve stylistickém aspektu) více či méně kopírují ekvivalentní česká vyjádření; je tedy očekáváno, že např. vyjádření tužby bude zkonstruováno jako *я хотел(а) бы* spíše než *мне хотелось бы*.

2.3.4. Diskurzivní, pragmatický a sociolingvistický transfer

Tyto druhy transferu přesahují čistě lingvistický rámec a týkají se interakce v komunikaci. Ovlivňují tedy např. celkovou organizaci mluveného i psaného diskurzu, způsob komunikace v odlišných sociokulturních kontextech, volbu registru, předpoklady týkající se účastníků konverzace, parametry, které je nutné dodržet při vyjádření zdvořilosti, a řadu dalších faktorů. Ve všech třech případech je však transfer pouze jedním z mnoha aspektů, které ovlivňují žákovu komunikaci v cizím jazyce, a proto mu tradičně není připisován takový význam, jako předchozím lingvistickým vědám. Jarvis a Pavlenko (2008, s. 102–110) popisují tyto tři podkategorie následovně:

Diskurzivní transfer se týká způsobů, jakými jsou organizovány myšlenky mluvčího v daném kontextu. Neobjevuje se přitom pouze v produkci, ale také v recepci, tedy ovlivňuje, jak na základě zkušeností s jinými jazyky vnímáme a vyhodnocujeme výpověď v cílovém jazyce.

Pragmatický transfer představuje schopnost využívat různé jazykové funkce ve specifických kontextech. Naše předchozí jazykové zkušenosti tedy ovlivňují, jak v cílovém jazyce vyjadřujeme empatii, jak často cítíme potřebu se omlouvat či používat zdvořilostní fráze, jakými způsoby vyjadřujeme rozkazy, atd.

Sociolingvistický transfer pracuje s využitím cílového jazyka v různých sociálních a kulturních kontextech, tedy především s tím, jak je na základě předchozích jazyků, s nimiž jsme přišli do kontaktu, ovlivňován náš výběr vhodného registru ve specifických situacích v cílovém jazyce. Faktor sociolingvistického transferu je důležitým ukazatelem taktéž ve studiích zkoumajících otázku, jak rychle je jedinec schopen přivyknout cizojazyčnému prostředí.

Relevantní výzkumy, jež by definitivně potvrzovaly působení těchto typů transferu laterálně, byly zatím publikovány pouze v oblasti pragmatického transferu. Z toho lze vyvodit, že žáci ruštiny jako L2 mohou při komunikaci podléhat vyjadřovacím konvencím, jež mají naučené z předchozího jazyka, v našem případě angličtiny. To se týká např.

způsobů, jakými s pomocí jazyka vyjadřují své emoce či míry zdrženlivosti v konverzaci, přičemž angličtina v tomto ohledu funguje spíše interferenčně. (Ларина, 2015, s. 145–148)

3. Výchozí předpoklady pro praktickou část práce

Z informací uvedených v předchozích kapitolách vyplývá, že ačkoliv se dosavadní výzkumy stále soustředí majoritně na transfer primární, laterální transfer taktéž tvoří nedílnou součást didaktiky dalšího cizího jazyka. Tento fenomén přitom nepředstavuje pouze zdroj interferenčních chyb, nýbrž i pozitivní nástroj, prostřednictvím kterého lze proces učení se cílového jazyka významně zefektivnit. Přestože je v současnosti v oblasti psycholingvistiky kladen důraz především na výzkum interference, naším cílem je demonstrovat, že práce s pozitivním laterálním transferem by měla tvořit nedílnou součást výuky ruštiny jako dalšího cizího jazyka.

Na základě kapitoly týkající se transferu podle jazykových plánů můžeme předpokládat, že s laterálním transferem z angličtiny do ruštiny se setkáme především v oblasti lexikální, fonologické a pragmatické. Naopak v rovině morfologicko-syntaktické lze očekávat působení laterálního transferu jen zřídka. Při hodnocení učebnic z pohledu laterálního transferu se tedy budeme soustředit především na zpracování tohoto jevu v aspektech nácviku výslovnosti, uvedení slovní zásoby a porovnání lingvoreálií týkajících se způsobu komunikace v těchto jazycích, přičemž za hlavní ukazatel správného pochopení a integrace této problematiky do výukových materiálů je považována práce převážně s transferem pozitivním.

Výchozí podklady pro samostatné zpracování vlastních didaktických materiálů budou tvořit polostrukturované rozhovory s vyučujícími ruského jazyka působícími na základních i středních školách. Otázky budou směřovány primárně na způsoby, jimiž s tímto prvkem pracují ve svých hodinách, a na lingvistické oblasti, v nichž spatřují nejintenzivnější působení laterálního transferu. Na základě získaných informací budou vytvořeny autentické výukové materiály, které budou veřejně dostupné na edukačně zaměřených platformách, jež budou taktéž představeny v rámci praktické části této práce.

4. Hodnocení učebnic z pohledu jejich práce s transferem

Cílem této kapitoly je zhodnotit, jakým způsobem je fenomén transferu zpracován v současných českých učebnicích ruštiny jako dalšího cizího jazyka, a sice v explicitní rovině, tedy z pohledu žáka, i v implicitní rovině, tedy z pohledu učitele. Pozornost je soustředěna na pozitivní i negativní transfer týkající se vztahu ruštiny s češtinou jako mateřštinou a angličtinou jako prvním cizím jazykem. Analýze byly podrobeny nejpoužívanější soubory učebnic na základních a středních školách, včetně dostupných metodických příruček a pracovních sešitů. Jsou jimi sady *Klassnyje družja*, *Raduga plus*, *Snova klass!* a *Tvoj šans*.

Klassnyje družja

Klassnyje družja představuje třídílný soubor učebnic pro úplné začátečníky, vhodný k výuce na základních i středních školách. Cílem této sady je dovést žáka na úroveň A1+ dle SERR. Přepracovaný první díl učebnice nese název *Novyje Klassnyje družja*.

Autoři uvádějí jako jeden z principů, na němž je učebnice vystavěna, propojení cílového jazyka s mateřštinou. Jistý princip transferu z češtiny do ruštiny lze pozorovat v uspořádání učebnice, kdy je v metodické příručce konstatováno, že výběr lexikálně-gramatického a fonetického materiálu postupuje od nejjednoduššího (tedy nejpodobnějšího v obou jazycích) k složitějšímu (tedy ohroženému interferencí). Žáci se tak např. už v první lekci učebnice seznamují s minulým slovesným časem, jehož tvorba a užití vykazuje podobnosti až shody s češtinou, které jsou tradičně využívány při jeho prezentaci jako nového gramatického jevu.

Samotné učebnice však tuto perspektivu explicitně zmiňují jen ojediněle, a sice v případech, kdy žáka pouze výjimečně přivádí na myšlenku porovnání podobností ve slovanských jazycích, které se týkají především oblasti slovní zásoby.

S transferem z angličtiny do ruštiny taktéž není vědomě pracováno. V minimu úloh se objevují anglicismy, s nimiž se žáci v ruštině zatím nesetkali, avšak autoři spoléhají na to, že jim pochopení jejich významu usnadní právě předchozí znalost angličtiny, na což je upozorněn pouze vyučující v metodické příručce, nikoli žáci v učebnici. Mechanismus lexikálního transferu z angličtiny je tedy reflektován pouze v implicitní rovině, což je považováno za nedostatečné.

Raduga plus

Raduga plus je přepracovaným vydáním původního pětidílného souboru *Raduga po-novomu*. Zatímco starší edice deklarovala dovést žáky k úrovni B1, nové vydání je pouze třídílné a končí na úrovni A2. Přesto, že by s touto úrovní mělo dle RVP být pracováno až na středních školách, jsou všechny díly této sady prezentovány jako materiály určené pro žáky základních škol.

Učebnice tohoto souboru práci s transferem žádným způsobem nekomentují, ani na něj neupozorňují. Autoři v metodické příručce uvádějí, že jednotlivé okruhy jsou uspořádány logicky tak, aby bylo postupováno od nejjednodušších oblastí, v nichž lze využít pozitivní transfer z češtiny do ruštiny, k složitějším systémům, jež jsou potenciálně ohroženy interferencí. V implicitní rovině tento princip skutečně lze pozorovat. Za konkrétní zadání, která s transferem do jisté míry pracují, pak můžeme považovat překladová cvičení, která se soustředí především na odlišné česko-ruské jazykové struktury potenciálně ohrožené interferencí. Jednoduché poznámky, které by žáky na vědomé kontrastování jazyků explicitně upozorňovaly, však v materiálech chybí.

Komentáře v metodické příručce se pak soustředí především na nutnost kontrastování těch jevů, v nichž převládá negativní transfer z češtiny. Poznámky či úlohy týkající se transferu z angličtiny do ruštiny se v celé sadě nevyskytují vůbec. Je tedy pouze na vyučujícím, zda se rozhodne obrátit na tento fenomén pozornost s pomocí jiných edukačních materiálů.

Snova klass!

Soubor učebnic *Snova klass!* je určen pro výuku ruštiny na středních školách a gymnáziích a klade si za cíl dovést žáky na úroveň A2. Třetí díl učebnice, který dovádí žáky k úrovni B1, zatím nebyl přepracován, a nese tedy název *Klass!*. V analýze budeme však všechny tři učebnice vnímat jako jednu úplnou sadu.

Na rozdíl od sady *Klassnyje družja*, která taktéž vyšla v nakladatelství *Klett* pod vedením stejné autorky, není v těchto učebnicích práce s transferem z češtiny akcentována žádným způsobem. V implicitní rovině lze fenomén transferu pozorovat, ale vzhledem k tomu, že autoři k chronologii prezentací jednotlivých gramatických a lexikálních jevů nenabízejí vysvětlení, nelze zcela jistě určit, zda se jedná o záměrnou práci s mezijazykovým přenosem, nebo o následování jakési tradice v uspořádání učebnic.

Materiály žákům neposkytují žádné explicitní komentáře či úlohy, na nichž by si mohli princip přenosu vyzkoušet a uvést do praxe, a to i přesto, že gramatika je v každé lekci prezentována explicitně a s pomocí češtiny. Metodická příručka poskytuje komentáře o transferu pouze ojediněle, a sice ve vztahu ke konkrétním zadáním, přičemž veškeré poznámky se týkají interference.

Transfer z angličtiny taktéž není komentován, a sice navzdory tomu, že jedním z deklarovaných pilířů učebnice je orientace na současnou ruštinu, do níž anglicismy pronikají. Přestože prostor pro využití laterálního transferu tedy učebnice sama nabízí, zůstává nevyužit.

Tvoj šans

Cílová skupina řady učebnic *Tvoj šans* je oproti předchozím výukovým materiálům značně širší. Tato sada je propagována jako vhodná nejen pro žáky středních škol, ale také pro studenty vysokých a jazykových škol či pro samouky. Třídílný soubor deklaruje dovést uživatele k úrovni B1.

Autoři učebnic v anotaci zdůrazňují, že je napříč jednotlivými díly soustavně kladen důraz na příbuznost ruštiny a češtiny, což je do jisté míry splněno. Žáci jsou ve formátu jednoduchých poznámek nabádáni k porovnávání češtiny s ruštinou, přičemž převažují komentáře týkající se gramatické a fonetické roviny jazyků. Pozornost je věnována oblastem, které jsou ovlivněny mezijazykovým přenosem pozitivně i negativně, což však může být považováno za kontraproduktivní; jevy, v nichž lze přirozeně a zcela implicitně využít pozitivní transfer z češtiny, jsou mnohdy velmi obsáhle prezentovány přesto, že na takové skutečnosti není třeba rodilého mluvčího češtiny upozorňovat, neboť má ekvivalentní principy již osvojené z mateřštiny. Jako příklad takto neuvážené práce s transferem objevující se v této sadě učebnic uveďme nácvik výslovnosti souhlásek, u kterých na konci slov dochází k neutralizaci z hlediska znělosti či neznělosti.

Prostor pro práci s transferem z angličtiny do ruštiny pak zůstává naprosto nevyužit, přestože se např. v úlohách týkajících se výslovnosti, kdy autoři používají pro znázornění redukovaných samohlásek symbol *schwa*, s nímž jsou žáci obeznámeni z anglického jazyka, přímo nabízí. V učebnicích lze nalézt také příležitosti pro kontrastování nejen jazykových systémů, ale i záležitostí týkajících se reálií, kterým je věnována pozornost v každé lekci, ovšem ani v tomto případě k žádnému porovnání nedochází. Metodické příručky pak další komentáře k práci s transferem neposkytují.

Závěr

Z analýzy jednoznačně vyplývá, že přestože lze v jednotlivých souborech sledovat práci s primárním transferem na implicitní úrovni, systematická a vědomá prezentace tohoto jevu je v učebnicích opomíjena.

V implicitní rovině se projevuje využití pozitivního transferu, podle jehož zákonitostí jsou materiály uspořádány tak, aby začátečníci mohli využívat především kladný přenos, což přispívá nejen k efektivnějšímu a rychlejšímu učení se cílového jazyka, ale také k celkové motivaci k učení. V jednotlivých učebnicích je však tento princip uplatňován odlišně; např. při porovnání pořadí prezentací jednotlivých gramatických jevů

v souborech *Klassnyje družja* a *Raduga plus*, jejichž autoři shodně akcentují využití tohoto faktoru, lze sledovat jiné uspořádání gramatického obsahu.

Na explicitní úrovni je na transfer ve většině případů chybně upozorňováno jako na aspekt, který učení se cizího jazyka znesnadňuje. Možnost využití kladného transferu je zdůrazňována nevhodně, nebo vůbec. Vyučující jsou pak metodickými příručkami vedeni upozorňovat žáky převážně na rizika interference, a to pouze formou výkladu či prostřednictvím překladových cvičení.

Lingvistickými oblastmi, na které je z pohledu transferu z češtiny do ruštiny upozorňováno nejvíce, jsou především lexikologie, gramatika a fonetika. S pragmatickou rovinou či kontrastováním kulturních záležitostí není pracováno žádným způsobem.

Přenos z angličtiny do ruštiny není v hodnocených učebnicích reflektován přesto, že mu autoři, ať už vědomě, či nevědomě, poskytují prostor. Absentující využití laterálního transferu přitom nemůže být omluveno nabízejícím se argumentem, který zodpovědnost za práci s tímto druhem transferu deleguje na vyučující. Jedním z důvodů je princip, dle něhož je primárním uživatelem učebnice žák, a tedy by mu mělo být umožněno používat jemu určené materiály bez asistence vyučujícího. Druhým důvodem je fakt, že ne všichni pedagogové, kteří vyučují ruštinu, vystudovali nebo vyučují či alespoň na komunikační úrovni používají také angličtinu.

Zhodnocené učebnice jsou tedy z pohledu využití a práce s laterálním transferem sestaveny nedostatečně. Na základě provedené analýzy lze předpokládat, že učitelé jsou prostřednictvím učebnic obeznámeni pouze s transferem primárním. Dále se této hypotéze budeme věnovat v rámci následujícího kvalitativního výzkumu, přičemž dotazování ohledně hodnocení učebnic z pohledu práce s transferem se bude vzhledem ke zjištěným poznatkům soustředit pouze na oblast transferu z češtiny.

5. Kvalitativní výzkum

Tato kapitola je zaměřena na charakteristiku metodologie kvalitativního výzkumu provedeného formou polostrukturovaných rozhovorů, následnou analýzu získaných odpovědí a celkové zhodnocení výsledků, na základě nichž budou vytyčeny cíle pro tvorbu didaktických materiálů věnujících se problematice laterálního transferu.

5.1. Cíle výzkumu

Primárním cílem výzkumu bylo zjistit zda, a případně také jakým způsobem, vyučující pracují s laterálním transferem ve své výuce, přičemž získané odpovědi slouží jako podklad pro vytvoření autentických didaktických materiálů, které odpovídají potřebám vyučujících po své formální i obsahové stránce. Výzkum se soustředil na popis zkušeností jednotlivých respondentů s transferem z angličtiny do ruštiny v jejich vlastní pedagogické praxi. Část výzkumu byla však také věnována problematice primárního transferu, kterému, jak bylo předpokládáno na základě východisek předchozí kapitoly, je ve výuce věnována pozornost spíše než transferu z angličtiny.

Forma výzkumu, jež je podrobněji popsána níže, zároveň poskytovala prostor pro prozkoumání dalších oblastí úzce souvisejících s tématem transferu ve výuce ruského jazyka. Vyučující se mohli k této problematice vyjádřit z vícero různých perspektiv ovlivňujících jejich postoj k využívání transferu z angličtiny ve své praxi. Jsou jimi např. pocit jejich vlastní odbornosti na poli anglického jazyka, úroveň zpracování transferu v jimi používaných učebnicích či dalších vzdělávacích materiálech, úloha transferu při práci s žáky se specifickými poruchami učení, aj. Veškeré tyto informace slouží k hlubšímu pochopení a detailnější deskripci práce s mezijazykovým přenosem ve výuce ruštiny na českých školách, což bylo sekundárním cílem výzkumu.

5.2. Forma výzkumu

Výzkum byl realizován formou polostrukturovaných rozhovorů. Pro tuto formu výzkumu je charakteristický set předem připravených otázek, jejichž pořadí může být v průběhu rozhovoru pozměněno a jejichž přesné znění může být modifikováno. Řazení jednotlivých položek v rozhovoru by mělo postupovat od úvodních otázek, navazujících kontakt s informantem, k otázkám složitějším a pro výzkum klíčových. Délka rozhovoru by neměla přesáhnout délku šedesáti minut. (Reichel, 2009, s. 99–111)

Informanti byli pozváni k účasti ve výzkumu prostřednictvím e-mailové korespondence, v níž byli předem seznámeni s tématem a účelem rozhovoru a taktéž jeho trváním. Dotazovaní byli upozorněni na to, že délka rozhovoru by se měla pohybovat okolo třiceti minut, přičemž tento odhad se může lišit v závislosti na obsáhlosti či stručnosti jejich odpovědí.

Rozhovory probíhaly osobně ve školních kabinetech respondentů, pouze v jednom případě došlo k písemné odpovědi prostřednictvím e-mailové korespondence, přičemž před rozhovorem i po něm došlo k osobní komunikaci s tímto respondentem. Před zahájením dotazování vyjádřili všichni respondenti souhlas s pořízením hlasové nahrávky rozhovoru za účelem jeho převedení do anonymní písemné podoby a následného uveřejnění v diplomové práci.

Na začátku rozhovoru byli informanti dotázáni na základní informace týkající se jejich studia, délky praxe a využívaných vzdělávacích materiálů. Otázky týkající se mezijazykového přenosu byly rozděleny do dvou celků, přičemž první z nich se soustředil na práci s transferem z češtiny do ruštiny, zatímco druhý prozkoumával oblast vlivu znalosti angličtiny na učení se ruštiny. Chronologie, v níž byly jednotlivé otázky i oba celky seřazeny, záměrně postupovala od dotazování se na všeobecnou práci s transferem z češtiny po vnímání transferu z angličtiny a konkrétní práci s tímto jevem. Cílem tohoto postupu bylo umožnit respondentům jistou aklimatizaci v úvodu rozhovoru, který se soustředil na oblast, s níž byli respondenti dle zmíněných předpokladů obeznámeni spíše. V závislosti na situaci se však pořadí jednotlivých otázek v rámci oddělených celků mohlo lišit.

Otázky byly pokládány ve volné formě, kdy respondenti neměli možnost výběru z možností, a mohli se tedy k danému tématu či jeho přidruženým proměnným vyjádřit zcela autenticky. V některých případech došlo k položení otázek doplňovacích, které přímo reagovaly na detailní informaci v respondentově výpovědi, nebo kontrolních, jejichž cílem bylo ověřit potenciální nejasnosti, které v průběhu rozhovoru vyplynuly. (Reichel, 2009, s. 102–106)

5.3. Popis respondentů

Výzkumu se zúčastnilo patnáct respondentů, třináct učitelek a dva učitelé. Podmínkou pro účast ve výzkumu bylo ukončené nebo probíhající navazující magisterské studium ruštiny se zaměřením na vzdělávání a různě dlouhá zkušenost s výukou ruštiny jako dalšího cizího jazyka na české základní nebo střední škole, kde je jako první cizí jazyk vyučována angličtina. Záměrem bylo oslovit učitele působící na druhých stupních základních škol i na středních školách, s odlišnou délkou praxe a přidruženými vystudovanými obory tak, aby byla zajištěna co možná největší různorodost respondentů a zjištěné výsledky odrážely autentickou praxi v českých školách.

Délka praxe jednotlivých respondentů se pohybovala od jednoho roku do třiceti sedmi let. Osm respondentů působí na základní škole, sedm respondentů vyučuje na čtyřletých gymnáziích nebo ve vyšších ročnících víceletých gymnázií. Jedna z respondentek je rodilou mluvčí ruštiny dlouhodobě žijící v České republice a ovládající češtinu na úrovni C2. Angličtinu se zaměřením na vzdělávání vystudovalo osm respondentů, dalších sedm má s její výukou zkušenosti či ji používá na komunikační úrovni. Pouze jedna respondentka angličtinu nikdy aktivně nepoužívala ani nevyučovala.

Respondenti ve výuce nejčastěji využívají soubor učebnic *Raduga po-novomu*, přičemž dva z celkových sedmi respondentů tyto materiály kombinují s jejich novějším vydáním *Raduga Plus*. Čtyři respondenti mají zkušenosti s učebnicemi *Tvoj Šans*, tři informanti ve výuce používají sadu *Klassnyje Druzja*. Mezi dalšími zmíněnými

učebnicemi, s nimiž měl zkušenost vždy pouze jeden respondent, se nacházejí soubory *Snova klass!*, *Pojechali* a *Vremena*.

5.4. Výsledku výzkumu

Cílem tohoto oddílu je poskytnout analýzu informací zjištěných z provedených rozhovorů. Pokusíme se popsat a sumarizovat převažující tendence, které jsou napříč respondenty pozorovány, a doložit je konkrétními příklady a přímými citacemi jednotlivých informantů.

1. Jakou váhu přikládáte práci s transferem z češtiny ve výuce ruštiny jako dalšího cizího jazyka?

Celkem dvanáct respondentů se shoduje, že je role transferu z češtiny jako L1 do ruštiny jako L3 klíčovým aspektem ve výuce ruštiny v českém prostředí. Většina z nich dále uvádí, že tak usuzují především proto, že si všímají, jak správné využití transferu usnadňuje proces učení se ruštiny žákům, ale i jim jako vyučujícím při snaze zefektivnit výuku nebo při plánování příprav na hodiny.

Jeden z těchto respondentů uvádí, že přesto, že transferu připisuje důležitou roli v procesu výuky, má pocit, že se mu s ním nedaří efektivně pracovat, protože jako začínající učitel musí věnovat více času jiným záležitostem než lingvodidaktickým náležitostem výuky.

Tři respondenty odpověděly, že práci s tímto druhem transferu ve výuce ruštiny nevnímají jako zásadní faktor. Dvě respondentky shodně uvádějí, že pociťují, že za to může fakt, že dokonalé osvojení si cizího jazyka není v jejich hodinách primárním cílem, protože pracují se skupinami žáků, v nichž se většina jedinců potýká s poruchami učení či pozornosti: „*Ruštinu si u nás tradičně vybírají žáci méně nadaní na jazyky, a tak se společně soustředíme především na náš wellbeing – relaxujeme, hrajeme si a u toho se vlastně mimochodem učíme.*“ Jedna z nich proto na cílenou práci s transferem postupně

rezignuje: „*Snažím se jim říkat, že ruština není o tom, že se musí učit něco od úplných základů, že v češtině to mnohdy máme podobné, ale uvědomuje si to z celé skupiny deseti žáků se samými poruchami učení a pozornosti možná jedna nadaná žákyně.*“ Jedna respondentka pak přiznává, že transfer vnímá jako okrajovou záležitost bez ohledu na to, jak nadanou skupinu učí.

Přes lišící se míru důležitosti, jež je transferu napříč pedagogy připisována, však lze konstatovat, že všichni dotazovaní v průběhu rozhovoru došli k závěru, že s transferem pracují přirozeně minimálně v implicitní formě.

2. Jak fenomén transferu vnímáte? Spíše jako pozitivní nástroj ve výuce, nebo jako potenciální zdroj chyb?

Třináct respondentů uvádí, že transfer vnímá jako převážně pozitivní nástroj, prostřednictvím něhož lze celý proces výuky zefektivnit a zjednodušit. Všichni tito respondenti zároveň přiznali, že pozorují také negativní efekt transferu, avšak v porovnání s jeho přínosem označují situace, v nichž se vyskytuje, za zanedbatelné. Jeden respondent poté u svých žáků sleduje rovnoměrné zastoupení pozitivního i negativního transferu, další respondentka sdělila, že přestože se snaží tento fenomén používat jako prostředek zjednodušení výuky, nesleduje žádoucí efekt.

Jedna respondentka sdělila, že se její vnímání transferu změnilo s nabíráním nových pedagogických zkušeností ve vlastní praxi: „*Když jsem nastupovala do praxe, vnímala jsem ho spíše jako zdroj chyb. (...) Čím déle jsem v praxi, tím spíše si začínám všimnout toho, jak důležitý transfer je právě z toho důvodu, že učení se ruštiny českým žákům výrazně zjednodušuje.*“ Přiznává ale, že tato její zkušenost může být ovlivněna tím, že je rodilou mluvčí ruštiny, a tedy jí chyby způsobené českou interferencí v žákovských projevech vadily více, než by tomu možná bylo u českého učitele.

Další respondentka připomíná, že je z jejího pohledu v této debatě třeba upřesnit, jakou jazykovou úroveň žáci mají. Zatímco u začátečníků dle ní jednoznačně převažuje interference (a sice především v rovině fonetické a morfologicko-syntaktické), po několika

měsících a procesu zvykání si na lingvistický systém ruštiny jsou žáci už schopni transferovat převážně pozitivně, nebo minimálně s pozitivním záměrem.

Jiná respondentka uvádí, že fenomén transferu představuje také významný prostředek motivace: „(...) *Žákům by mělo být demonstrováno, že narozdíl od germánských nebo románských jazyků se v ruštině v podstatě nemusí učit nové systémy flexe, spoustu slovní zásoby znají z češtiny nebo jí díky češtině odvodí, takže ten proces osvojování si cizího jazyka mají oproti svým spolužákům, kteří studují jiný cizí jazyk, mnohem jednodušší.*“

3. Jakým způsobem s transferem pracujete?

Tři respondenti jsou si vědomi toho, že s transferem pracují v implicitní i explicitní rovině. Ostatní účastníci výzkumu se ve svých odpovědích omezovali pouze na popsání explicitních forem výuky, které ve své praxi využívají.

Všichni dotazovaní jako nejčastější způsob práce s pozitivním i negativním transferem uvádějí používání slovních komentářů. Jen dvě respondentky potvrdily, že si takové poznámky promýšlí předem při přípravě na hodinu. Šest respondentů vnímá své komentáře pouze jako spontánní doplnění právě probíhající aktivity. Tři respondenti zmínili, že se snaží své slovní poznámky doplnit vizualizací na tabuli. Stejný počet dotazovaných uvedl, že pro cílenou práci s transferem vytvářejí své vlastní výukové materiály.

V rámci dotazování se na způsob práce s interferencí jeden respondent uvedl, že negativní transfer preventivně neřeší. Čtyři respondenti naproti tomu popsali, že k zamezení častého výskytu interference používají překladová cvičení zaměřená na problematické syntaktické vazby a slovní zásobu. Jeden dotazovaný odpověděl, že namísto explicitního poukazování na odlišnosti v obou jazycích se snaží spíše fixovat správnou podobu v ruštině.

Dvě respondentky podotkly, že byly nepříjemně překvapeny faktem, že žáci nedokáží pozitivní transfer využívat přirozeně: „*Než jsem nastoupila do praxe, domnívala*

jsem se, že toho žáci zvládnou spoustu odvodit sami, ale je naopak potřeba je na možnost využití pozitivního transferu cíleně upozorňovat, případně vždy jejich správné domněnky ještě potvrdit a několikrát zopakovat. “

Jedna respondentka zmiňuje, že se při práci s transferem nesoustředí pouze na teoretické lingvistické disciplíny, ale věnuje pozornost také pragmatické rovině jazyka: *„Při výuce reálií občas vytvářím své vlastní didaktické materiály, kde se soustředíme na porovnávání kultury vyjadřování v různých zemích, a tam pak přirozeně dochází také k tomu, že porovnáváme i samotné jazyky. “*

4. Myslíte si, že je ve Vámi používaných učebnicích ruštiny tento fenomén dostatečně reflektován?

Přestože jsou napříč informanty používány různé učebnice, jejich odpovědi k této otázce se téměř stoprocentně shodují. Pouze dvě respondentky uvedly, že je dle jejich názoru v jimi používaných učebnicích fenomén transferu zpracován adekvátně, a sice v souboru učebnic *Raduga po-novomu*. Respondenti, kteří ve výuce využívají novější verzi této učebnice (*Raduga plus*), naproti tomu zmiňují, že často musí některé souvislosti více vysvětlovat, protože ačkoliv učebnice pracuje s transferem implicitně v tom smyslu, že postupuje od nejsnáze osvojitelných jevů ke složitějším, neposkytuje žákům komentáře a porovnání tak jako předchozí vydání.

Nejhůře hodnocenými českými učebnicemi ruštiny z pohledu práce s transferem jsou mezi dotazovanými učiteli materiály ze sady *Tvoj šans*. Jedna z respondentek zmiňuje, že způsob, jakým s tímto aspektem cizojazyčné výuky pracují, může mnohdy vést ke zbytečným chybám, které by se při správném přístupu k této problematice nemusely objevit: *„V učebnicích se vyskytují cvičení, která pro české žáky vůbec nedávají smysl, protože několikrát znovu a znovu nacvičují to, co žák přirozeně zná z češtiny. V důsledku toho se pak často stává, že žáci v těchto nejjednodušších oblastech začnou dělat chyby, protože mají pocit, že když je něco neustále dokola nacvičováno, je to z toho důvodu, že je*

tam někde nějaký háček a přece to v té ruštině musí být jinak než v češtině, když tomu věnují tolik času.“

Mezi dalšími častými odpověďmi se objevilo konstatování, že je pro učitele užitečné, že učebnice s transferem pracují implicitně, ale nemá to žádný význam pro žáka jako pro primárního uživatele. To dokládá komentář vyučující, která ve své výuce pracuje s učebnicemi *Klassnyje družja*: „(...) Učitel to tam musí hledat a domýšlet. Je to pouze taková inspirace pro učitele, kteří transfer znají a vědí, jak s ním zacházet. Žáci to tam nevidí už vůbec, protože to pro ně nikdo nekomentuje.“

5. Všímate si u žáků tendence transferovat z angličtiny do ruštiny?

Třináct respondentů odpovídá, že v různé míře tuto tendenci u svých žáků pozorují. Dva z nich dále sdělili, že tyto situace však představují minimum případů transferu a žáci se při snaze nalezení opory v jiném jazyce více obracejí na češtinu, a sice i tehdy, kdy by bylo možné využít pozitivní transfer z angličtiny: „Více se obracejí na češtinu, a to i v případech, kdy by jim angličtina pomohla více, a čeština je naopak vede k interferenci.“

Čtyři respondenti se shodují v názoru, že případy transferu z angličtiny nejčastěji sledují u žáků, kteří s ruštinou začínají. Vysvětlují si to tím, že mladší žáci si častokrát neuvědomují, že se ve škole učí dva odlišné cizí jazyky, ale ruština i angličtina jim splývá v jeden školní předmět, který je pouze realizován dvěma způsoby. To dle některých vyučujících zapříčiňuje, že se žáci snaží transferovat z angličtiny i v těch případech, kde by jim lépe pomohla čeština: „Předpokládala bych, že žáci se budou ve většině případů snažit spíše o transfer z češtiny, vzhledem k podobnosti obou jazyků. Žáci ale vnímají ruštinu jako vzdálený jazyk, stejně jako angličtinu. Když pochybují o tom, jak něco vyjádřit, stále častěji se uchylují k výpůjčkám z angličtiny (...).“

Jedna respondentka uvádí, že se dle jejího názoru míra využití transferu z angličtiny mezi žáky liší na základě dynamiky vyučované skupiny. Zatímco jedinci, kteří jsou spíše introvertnější a pasivnější, se o tento druh transferu nesnaží, extrovertní žáci se k němu uchylují mnohem častěji: „Nejčastěji to sleduji u jedné takové dynamické skupiny, kde žáci

opravdu chtějí mluvit, a když nevědí, jak něco říct rusky, prostě to řeknou anglicky s ruským přízvukem nebo s rukou flexí.“

Zbylé dvě účastnice výzkumu poté sdělily, že tendenci transferovat z angličtiny u svých žáků nezpozorovaly. Obě respondentky přitom angličtinu vystudovaly a věnují se jejímu vyučování ve škole nebo v rámci zájmového vzdělávání, délka jejich praxe se liší téměř o dvacet pět let. Nelze tedy konstatovat, že by toto zjištění bylo způsobeno chybějícími znalostmi týkajícími se anglického lingvistického systému, pragmatiky nebo realii, či odlišnou kvalitou vysokoškolského studia.

6. Představují případy takového transferu ve větší míře spíše překážky (tj. převažuje negativní transfer), nebo příležitosti (tj. převažuje pozitivní transfer) při učení se ruštiny?

Vzhledem k tomu, že dva respondenti v předchozí otázce uvedli, že případy transferu z angličtiny u svých žáků nesledují, odpovídalo na tuto otázku pouze třináct respondentů, kteří se vyjádřili opačně. Všichni se přitom shodují, že si v žákovských projevech všimají převážně interference, přičemž se opět objevuje názor, že tento jev převládá především u úplných začátečníků.

Celkem šest učitelů však uvádí, že přestože výsledkem procesu mezijazykového přenosu v žákovských vyjádřeních je interference, je možné konstatovat, že původním záměrem bylo transferovat pozitivně. To se týká především transferu v oblasti lexikologie: „*Slovní zásobu žáci častokrát transferují s dobrým záměrem, ale ve výsledku z toho vznikne interference, protože to slovíčko prostě zapíše nebo vysloví špatně.*“ Jiný respondent dodává, že tento druh interference je nejsnáze odhalitelný v písemném projevu, zatímco v mluvené řeči se žákům daří transferovat s pozitivním výsledkem, další, že by se tento problém možná vyřešil tehdy, kdyby žáci na toto téma byli více upozorňováni a cíleně s ním pracovali.

Čtyři respondenti uvádějí, že si v tomto procesu všimají výrazné změny v momentě, kdy s transferem pracují explicitně a nenechávají žáky s touto problematikou

pracovat samostatně: „*Když je na něco upozorním já, dokáže ten pozitivní transfer opravdu využít, takže si myslím, že spíš záleží na tom, jestli jim poskytnu svou pomoc, nebo se s tím mají nějak popasovat sami, protože v takových případech většinou ke správnému výsledku nedojdou.*“

Jedna vyučující také konstatovala, že je potřeba oceňovat pozitivní záměr při transferu z angličtiny, přestože výsledek není vždy správný, protože to je z jejího pohledu jeden ze způsobů, jak žáky naučit transferovat pozitivně: „*(...) Všímám si toho pozitivního záměru a oceňuji ho i v momentě, kdy to slovo třeba nezapíše úplně správně. Např. když si správně uvědomí, že slovo podnikatel můžou transferovat z anglického businessman, ale napíše бизнесман. Vždycky si vysvětlíme, že myšlenka byla správná, jen je třeba to opravdu přizpůsobit ruštině. Po nějaké době jsou už pak schopni většinu internacionalismů transferovat správně.*“

Další respondentka poté uvádí, že přestože si všímá především chyb, tento názor může být ovlivněn tím, že angličtinu ovládá pouze na základní komunikační úrovni, a tudíž si není vždy schopna všimnout případů pozitivního transferu: „*Je pravdou, že když se nad tím zamyslím, spousta žáků na té pokročilejší úrovni dokáže velmi dobře transferovat slovní zásobu z angličtiny, aniž by na to někdo poukázal nebo bych si ihned uvědomila, že se jedná o pozitivní transfer, takže možná ta interference nakonec nepřevažuje.*“

7. V jakých jazykových oblastech se s transferem z angličtiny setkáváte nejčastěji?

Stejně jako tomu bylo u analýzy předchozí otázky, i v tomto případě budeme vycházet z odpovědí třinácti respondentů, kteří uvedli, že se s transferem z angličtiny ve své výuce setkávají. Všichni respondenti shodně odpovídají, že se tento princip nejvíce objevuje v oblasti slovní zásoby, přičemž zde převažuje kladný přenos, a to především v rámci porozumění i transferování internacionalismů. Jedna respondentka uvádí, že se v případě transferování internacionalismů žáci uchylují více k výpůjčkám z angličtiny, kterým pak přizpůsobují finální výslovnost či pravopis v ruštině, přestože jim může ve stejných případech více pomoci čeština: „*Myslím si, že je to tím, že žáci vnímají ruštinu*

prostě jako cizí jazyk, stejně jako angličtinu. Mají oba jazyky zafixované v této stejné „kolonce“, a tak si myslím, že je to proto nutí spíše transferovat z angličtiny, protože mají pocit, že transfer z češtiny nedodá té ruštině takový ten správný nádech cizího jazyka.“

Devět respondentů poté upozorňuje na to, že si všímají také transferu v oblasti větné skladby, kde se naopak téměř výhradně jedná o interferenci. Znovu se i zde většina respondentů shoduje, že transfer v této lingvistické rovině převažuje u žáků, kteří s ruštinou teprve začínají, a postupem času tyto tendence mizí: *„U mladších žáků převažuje interference v gramatice, ale v podstatě je to spíše takové jedno období v tom procesu zvykání si na ruštinu, které už se pak neopakuje.“*

Jedna respondentka zmiňuje, že si všímá negativního transferu také v oblasti ortografické, kdy žáci např. zapisují názvy měsíců s velkým písmenem po vzoru angličtiny. Další respondentka se setkává se záporným přenosem též v rovině fonetické: *„(...) ruské hlásky často přizpůsobují anglické výslovnosti, např. ruské [в] vyslovují jako anglické [w]. Vždy je musím upozorňovat na to, že si to musí říct stejně jako v češtině.“*

Žádný z účastníků výzkumu nezmiňuje, že by se setkal s pozitivním nebo negativním transferem v oblasti suprasegmentálních složek fonologického systému či v pragmatické rovině.

8. Snažíte se žáky záměrně upozorňovat na možnost pozitivního transferu nebo riziko interference z angličtiny?

K této a následujícím otázkám se vyjadřovali všichni dotazovaní, bez ohledu na to, zda u svých žáků spatřují tendenci transferovat z angličtiny. Čtrnáct respondentů uvedlo, že se na možnost kladného přenosu z angličtiny snaží explicitně upozorňovat. Většina z nich přitom konstatuje, že je to jediný možný způsob práce s tímto fenoménem, protože bez jejich vedení žáci nejsou schopni s transferem pracovat: *„Před nástupem do praxe jsem si myslela, že žáci v jazyce automaticky budou vidět to, co já, uvědomí si tu podobnost, ale vůbec tomu tak není.“* Jeden z respondentů dále argumentuje tím, že pokud by nechal žáky s transferem pracovat samostatně, byl by celý proces kontraproduktivní:

„(...) Ani je nenechávám, aby s tím pracovali sami, protože to nefunguje, naopak to mnohdy vede k novým chybám.“ Učitelé žáky upozorňují na pozitivní transfer především v oblasti slovní zásoby, výjimečně v oblasti gramatiky.

Naproti tomu dvanáct z těchto respondentů uvádí, že riziko interference s žáky explicitně neřeší. Většina pedagogů uvádí, že se na interferenci zaměřuje pouze tehdy, když se objeví v žákovských projevech, jeden vyučující sdělil, že se na nežádoucí možnost negativního transferu snaží upozorňovat implicitně, tedy: *„(...) zařazováním takových činností, které jsou na tyto jevy zaměřeny, ale bez zjevného a otevřeného porovnání s angličtinou.“* Další z dotazovaných naopak uvádí, že vzhledem ke svým předchozím zkušenostem nakonec na interferenci začíná upozorňovat cíleně, a sice tu nejohroženější skupinu žáků, tedy úplné začátečníky učící se na druhém stupni základních škol či v nižších ročnících víceletých gymnázií: *„(...) Na interferenci jsem začala upozorňovat právě začátečníky až v poslední době, a mám pocit, že nám to hned v začátcích pomáhá si uvědomit, že se skutečně jedná o odlišně fungující cizí jazyky, ne o dva poddruhy cizího jazyka, jak to někteří mladší žáci vnímají.“*

Jiná respondentka ve své odpovědi otevírá téma negativního transferu v oblasti realii. Všimá si totiž toho, že žáci mnohdy nevnímají, že se ve škole neučí pouze další jazyk, ale poznávají prostřednictvím něj také s ním spjatou a v mnohých aspektech odlišnou kulturu: *„Ony (děti, pozn. autora) si totiž často ani neuvědomí, že v Rusku se např. Vánoce slaví jinak než v Čechách nebo v anglicky mluvících zemích. Takhle porovnáváme hodně tematických okruhů, třeba vzdělávání, jídlo, sport, kulturu,...“*

Pouze jedna vyučující z celkového počtu účastníků výzkumu pak uvádí, že na možnost pozitivního nebo negativního transferu z angličtiny žáky neupozorňuje vůbec. Zdůvodňuje to pocitem vlastní nekompetentnosti: *„(...) Já nejsem vystudovaný angličtinář, anglicky nemluví, takže s tím vůbec nepracuji. V učebnicích tyto informace nenajdu, tak se do toho raději nepouštím, abych dětem neříkala nesmysly.“* S těmito obavami bojuje také další respondentka, který přiznala, že přestože se žákům snaží přiblížit možnost pozitivní transfer, má pocit, že jí kvůli její nedokonalé znalosti angličtiny spoustu těchto možností uniká.

9. Zařadili byste do své výuce didaktické materiály, které se na tento jev soustředí (na možnost pozitivního transferu i na rizika interference), a vedou žáky k vědomému kontrastování jazyků?

Všech patnáct pedagogů uvedlo, že by jim takové materiály byly ve výuce nápomocné. Dva respondenti poukazují na to, že kvůli absenci takových aktivit a propracované metodiky nemají jako učitelé, kteří angličtinu nevystudovali a nevyučují, možnost s touto tematikou ve svých hodinách pracovat. Jeden z vyučujících konstatuje, že by rád využil také materiály, které kontrastují ruštinu nejen s angličtinou, ale zároveň i s češtinou, přičemž dodává, že právě vizualizace celé problematiky by dle jeho názoru mohla žákům pomoci s v tomto tématu lépe orientovat. Jiní dotazovaní dále komentují, že by takové materiály mohly být nápomocné v tom ohledu, že si jejich prostřednictvím žáci lépe přivyknou na myšlenku kontrastování jazyků, což je pozitivně ovlivní v dalším studiu.

10. Na kterou jazykovou oblast by se takové materiály měly primárně soustředit a jakou formu by měly mít?

Všichni dotazovaní uvádějí jako primární lingvistickou oblast, které by se zamýšlené didaktické materiály měly věnovat, slovní zásobu, a sice proto, že si v této rovině dokáží představit využití pozitivního transferu. V oblasti syntaktické by respondenti projevili největší zájem o materiály, které kontrastují problematické konstrukce větné skladby, a přispěly by tak lepšímu pochopení interference.

Pouze dva respondenti se zmiňují o aktivitách zaměřených na otázky fonetiky a fonologie. Čtyři respondenti by dále ocenili didaktické pomůcky, které se soustředí na kontrastování kulturních fenoménů nebo pragmatické roviny jazyka. Jedna vyučující dodává, že by se téma transferu ve výuce nemělo omezovat pouze na jazykové prostředky, ale mělo by v sobě nést i problematiku metakognitivní, která by žákům představila možnost pozitivně transferovat např. strategie učení.

Ohledně formy nemá většina dotazovaných vyhraněné preference. Tři respondenti uvádějí, že raději využívají spíše tištěné materiály, protože chtějí žákům poskytnout možnost kdykoliv se k tomu, co probíhalo v hodině, vrátit. Čtyři respondenti naopak upřednostňují online formu, přičemž jeden z nich argumentuje tím, že tištěných materiálů jsou žáci přehlcení, a proto se snaží jejich používání omezit na minimum. Někteří pedagogové také zmiňují, že by rádi využili materiály, které v sobě nesou interaktivní a hravé prvky, nebo metodiku ke skupinovému projektu týkajícího se kontrastování kulturních podobností či odlišností.

5.5 Vyhodnocení a sumarizace výsledků

Tato podkapitola je věnována vyhodnocení všech získaných dat z obou tematických celků. V následujících oddílech jsou popsány nejzásadnější sledované tendence týkající se využití mezijazykového transferu ve výuce, přičemž některé z nich jsou doprovázeny autorskými poznámkami komentujícími možnou příčinu jejich zjištění a návrhy, jak s nimi dále pracovat.

5.5.1. Transfer z češtiny do ruštiny

Z výzkumu vyplývá, že s primárním transferem ve výuce do jisté míry pracují všichni vyučující, což potvrzuje prve stanovenou hypotézu vyvstávající z provedené analýzy učebnic. Přesto si však někteří respondenti neuvědomují práci s tímto fenoménem v explicitní rovině, což zapříčinilo, že nejprve na první otázku odpovídali tak, že transfer nevnímají jako důležitý aspekt výuky. Zajímavým zde může být zjištění, že takto odpovídali respondenti, kteří ve výuce využívají učebnice *Raduga po-novomu*, kde je dle dat nasbíraných z vlastní analýzy i odpovědi respondentů implicitní práce s transferem z pohledu učitele zpracována adekvátně. Tyto odpovědi tedy mohou být způsobené tím, že vzhledem k dobře zpracovaným materiálům zmínění vyučující nemusí transfer do výuky

zapojovat prostřednictvím jiných aktivit, a tedy se nad explicitním využitím transferu dále nezamýšlejí. Jedná se však pouze o vlastní domněnku.

Jako důvod opomíjení práce s transferem uvádějí dvě respondentky složení skupin, které vyučují. Nezávisle na sobě se shodují, že ve skupinách, kde se většina žáků potýká s poruchami učení či pozornosti je práce s jazykem jako systémem mnohdy nemožná. Přestože pozitivní transfer tedy ze své psycholingvistické podstaty v zásadě napomáhá rychlejšímu a efektivnějšímu učení se cílového jazyka, je třeba míru a způsob práce s ním vždy přizpůsobit konkrétnímu kolektivu.

Většina informantů dále uvedla, že transfer z češtiny do ruštiny vnímá spíše jako pozitivní nástroj, a sice z pohledu pedagoga, kterému znalost práce s tímto fenoménem usnadňuje proces výuky, i z perspektivy žáka, který se díky mnohým podobnostem v obou lingvistických systémech nemusí učit tolik nové slovní zásoby či gramatických pravidel. Respondenti působící na základní škole zdůrazňují, že se s interferencí setkávají především u žáků, kteří s ruštinou začínají, a ještě si plně neuvědomují veškeré podobnosti, které se ve vztahu češtiny a ruštiny nacházejí. Často je touto skupinou dotazovaných také zmiňováno jakési rozčarování ze zjištění, že žáci nedokáží kontrastovat jazyky přirozené. Pedagogové vyučující na středních školách se naopak s tímto jevem téměř nesetkávají. Faktorem, který ovlivňuje výskyt pozitivního nebo negativního transferu v žákovských projevech, je tedy s největší pravděpodobností i věk žáků.

Oslovení pedagogové se dále shodují v názoru, že transfer je v učebnicích ruštiny reflektován nedostatečně. Nejlépe ohodnocen byl soubor *Raduga po-novomu*, avšak tento názor nebyl sdílen napříč všemi učiteli, kteří s těmito materiály mají zkušenosti. Respondentům nejvíce vadí, že na transfer není upozorňováno explicitně, a schopnost žáků s tímto jevem pracovat je tedy závislá na odbornosti učitele a jeho ochotě doplňovat výuku vlastně vyrobenými vzdělávacími materiály. Mezi učiteli zaznívají argumenty, že práce s transferem v implicitní rovině je přínosem pouze pro pedagoga, s čímž v situaci, v níž chceme žáky učit vědomě porovnávat jazyky, můžeme souhlasit.

5.5.2. Transfer z angličtiny do ruštiny

Tendenci transferovat z angličtiny u svých žáků vnímá většina pedagogů. Neshodují se však v odpovědi na otázku, do jaké míry se s tímto jevem setkávají, a zda představuje spíše pozitivní nebo negativní nástroj.

Faktorem, který ovlivňuje míru výskytu laterálního transferu, je dle získaných dat věk žáků. Nejčastěji přenos z angličtiny v žákovských projevech sledují učitelé základních škol, přičemž dodávají, že se tato tendence týká především mladších žáků. Uvádějí, že se žáci o transfer z angličtiny pokoušejí i v případech, kdy by bylo možné využít úplných jazykových ekvivalentů z češtiny. Při dotázání se na možné vysvětlení tohoto jevu pedagogové jako odpověď uváděli, že ve své praxi pozorují, že mladší žáci si zatím neuvědomují, že přestože se učí ruštinu jako cizí jazyk stejně jako angličtinu, je mnohem více podobná jejich mateřštině než jinému cizímu jazyku, který už znají, a proto se častěji snaží transferovat právě z angličtiny.

Někteří učitelé však u svých žáků pozorují úplný opak, tedy převažující tendenci transferovat z češtiny, a to i v situacích, kdy by bylo výhodnější vyhledat oporu v angličtině. Tento jev si vysvětlují tím, že mateřština má v mentálním prostoru jedince jednoznačně důležitější pozici než první cizí jazyk, a tak se žáci přirozeně obrací primárně na ni.

Jedna respondentka jako faktor ovlivňující tendenci transferovat z angličtiny uvádí také afektivní proměnné, jakými jsou individuální osobnosti žáků a klima třídního kolektivu. Všimla si, že přenosu z angličtiny využívají spíše ti žáci, kteří vykazují extrovertní rysy a více se v rámci výuky angažují v ústní komunikaci. Lze tedy souhlasit s tím, že schopnost a způsob využití transferu se projevuje u každého jedince individuálně v závislosti na psychosociálních aspektech.

Otázku, zda laterální transfer představuje spíše pozitivní, nebo negativní případy, nelze jednoznačně vyhodnotit, neboť jednotliví vyučující považují za kladný či záporný přenos jiný proces a výsledek. Zatímco někteří pedagogové odpovídají, že žáci transferují ve většině případů negativně, jiní zdůrazňují, že přestože výsledek žákovského projevu

prokazuje známky interference, oceňují prvotní myšlenku, která vycházela ze záměru transferovat kladně. Opakuje se také názor, že zásadním faktorem, který výsledek procesu transferu ovlivňuje, je zásah vyučujícího; zatímco při individuální práci žáci většinou interferují, s pomocí vyučujícího dokáží kontrastovat jazyky správně a postupně se v této schopnosti osamostatnit.

Informanti, kteří nejsou v každodenním kontaktu s angličtinou dále uvádějí, že je možné, že je jejich pohled na poměr interference a pozitivního transferu zkreslený, protože spousta případů laterálního transferu nemusí odhalit, a přirozeně si všimnou spíše chybných konstrukcí než případů kladného přenosu. Tito respondenti pak také konstatují, že se s transferem z angličtiny obávají kvůli pocitu vlastní nekompetentnosti vědomě pracovat.

Nejčastějšími oblastmi, v nichž se oslovení učitelé s laterálním transferem v žákovských projevech setkávají, jsou slovní zásoba a větná skladba. Zatímco lexikální transfer je ve většině případů pozitivní (nebo je za ním alespoň pozitivní záměr), přenos ve větné skladbě představuje téměř vždy interferenci. Případy syntaktické interference jsou přitom dle získaných dat charakteristické především pro žáky, kteří s ruštinou začínají, přenos v oblasti slovní zásoby se projevuje napříč všemi sledovanými věkovými kategoriemi žáků i jejich jazykovými úrovněmi. V jednom případě je pak zmíněna také interference týkající se fonetické roviny.

Respondenti dále sdělili, že se žáky snaží na možnost využití pozitivního transferu explicitně upozorňovat. Stejně jako v případě primárního transferu, i zde dochází ke konstatování, že žáci přirozeně kontrastovat jazyky nedokáží, a tak je zásah vyučujícího do tohoto procesu nutný. Kromě již zmíněných lingvistických rovin se někteří vyučující věnují také kontrastování kulturních zvyklostí charakteristických pro Rusko či anglicky mluvící země.

Všichni informanti uvedli, že by ve výuce využili materiály, které s problematikou laterálního transferu v různých jeho rovinách explicitně pracují. Nejvíce vyučujících by ocenilo aktivity, které se zaměřují na využití pozitivního transferu v oblasti slovní zásoby, méně vyučujících pak upozorňuje na nedostatek materiálů, které by žáky upozorňovaly na riziko interference. Mezi dalšími návrhy se objevila také zadání, jež by se věnovala

přenosu v oblasti výslovnosti a intonačních konstrukcí, pragmatiky a kultury vyjadřování nebo reálií. Byl zdůrazněn také nedostatek metakognitivních materiálů, které by žákům pomohly uvědomit si možnost transferovat různé strategie učení. Jednotliví respondenti by pak upřednostnili odlišné formy těchto materiálů.

Lze tedy konstatovat, že jednotliví vyučující jsou s problematikou laterálního transferu seznámeni méně než s transferem primárním. Za hlavní důvod, který tento fakt zapříčiňuje, můžeme považovat nižší pozorovanou míru projevu transferu z angličtiny v žákovských projevech. Toto pozorování je však přímo ovlivněno vzděláním jednotlivých pedagogů v oblasti anglického jazyka jako prostředku komunikace, anglického lingvistického systému i znalosti kultury anglicky mluvících zemí, neboť učitelé, kteří se v této problematice orientují pouze obtížně nebo vůbec, nemají možnost si těchto projevů všimnout. Také proto je důležité, aby tuto tematiku reflektovaly učebnice, nebo alespoň metodické příručky, které by možnost práce s transferem z angličtiny těmto pedagogům zpřístupňovaly.

6. Didaktické materiály

Na základě dat získaných z kvalitativního výzkumu budou v této práci představeny autorské didaktické materiály, které reagují na potřeby účastníků výzkumu a reflektují zjištěnou situaci týkající se využití laterálního transferu ve výuce ruštiny jako dalšího cizího jazyka.

Primárním cílem je vytvořit různorodá zadání, která se budou soustředit na využití pozitivního přenosu. Za nejžádanější jazykovou rovinu, které by se tyto materiály měly věnovat, byla shodně označena oblast lexikální. Zároveň však nebudou opomenuty ani další lingvistické roviny, v nichž lze pozitivní přenos z angličtiny do ruštiny využít, především pak rovina fonetická a fonologická. Některá zadání budou zaměřena také metakognitivně.

Sekundárním cílem je vytvořit aktivity, které s pomocí vědomé kontrastní analýzy zabráňují vzniku interference. Z výsledků kvalitativního výzkumu vyplývá, že ta se nejčastěji projevuje v rovině syntaktické, a proto budou dané materiály zaměřené především na problematiku jevy ve větné skladbě. Část materiálů bude taktéž věnována porovnávání kultury vyjadřování a lingvoreálií.

Veškeré materiály budou existovat v tištěné verzi s navazující online podporou a interaktivními prvky, které budou dále okomentovány v sedmé kapitole této práce, kde budou také k dispozici potřebné odkazy a instrukce k práci s těmito zadáními. Ke každé aktivitě bude zároveň k dispozici metodika komentující vybrané jevy i pro pedagogy, jež nemají s angličtinou zkušenosti. Zároveň budou také představeny jednotlivé elektronické platformy, prostřednictvím kterých bude možné tato zadání využívat.

Z výsledků výzkumu vyplynulo, že by materiály měly být vytvořeny především pro žáky nižších jazykových úrovní, kteří se nejvíce potýkají s interferencí a zatím neumí pozitivní transfer přirozeně využívat. Z tohoto důvodu bude většina aktivit určena úrovní A0-A2 tak, aby byla vhodná pro výuku na základních i středních školách, některé materiály týkající se slovní zásoby však budou zaměřeny také na úroveň B1.

6.1. Aktivita využívající pozitivní transfer ve slovní zásobě

Jednotlivé aktivity jsou založeny na principu kontrastování angličtiny a ruštiny a vedou žáka k vědomému využívání kladného mezijazykového přenosu. Je však nutno poznamenat, že signifikantní postavení v celém procesu zastává samotný vyučující, jehož úkolem je žáky při práci s pozitivním transferem příslušně motivovat. Žáci si musí být vědomi toho, že porovnávání jednotlivých jazykových položek jim může zjednodušit porozumění cílovému jazyku i jeho učení a postupné osvojování. Vyučující by tedy měl před zahájením každé aktivity na tento fakt upozornit.

Důležitou oblastí související s lexikálním transferem je způsob jeho hodnocení. Z provedeného výzkumu vyplynulo, že zatímco někteří vyučující pozitivně hodnotí transfer v žákovských projevech přesto, že výsledek, ač nebráníci porozumění, neodpovídá ortografické či ortoepické normě současné ruštiny, jiní vyučující takový způsob transferu považují za zcela chybný. V této otázce se přikláníme k prvnímu způsobu práce s pozitivním transferem, který však musí být vždy doprovázen opravou a upozorněním na způsob pravopisu a výslovnosti přejatých slov.

6.1.1. Anglicko-ruské pexeso

Cíl aktivity

Cílem aktivity je seznámit se s novou ruskou slovní zásobou na základě vědomého porovnávání s již známými anglickými slovy. Tento cíl by měl být explicitně sdělen, aby žáci byli připraveni na to, že se mají soustředit na hledání podobností ruských slov s anglickými.

Příprava aktivity

Aktivita je vhodná pro žáky základních i středních škol. Jednotlivé sady pokrývají různé tematické celky od úrovně A0 po úroveň B1. Je doporučeno tuto aktivitu využít

v období, kdy se žáci seznamují s novým tématem a slovní zásobou. Každý soubor obsahuje deset až dvanáct párů slov, přičemž je možné některé páry ze hry vyřadit, nebo naopak pexeso rozšířit či spojit různé sady v jednu. Hru lze využít v tištěné podobě, online, či v hybridní formě, kdy žáci mohou např. pracovat ve dvojicích s tištěnou verzí, a poté provést společnou kontrolu na interaktivní tabuli.

Průběh aktivity

Aktivita je založena na principu jednoduché hry pexeso. Žáci pracují ve dvojicích či menších skupinách s kartami, které jsou před nimi položeny rubovou stranou. V každém kole jeden žák otočí dvě karty, přečte slova, která se na nich nacházejí, a v případě ruských slov se pokusí odvodit jejich význam na základě podobnosti s angličtinou. Pokud žák otočí dvě karty s odpovídajícími anglicko-ruskými ekvivalenty, je tento pár slov ze hry vyřazen a žák získává bod. Jestliže se slova na kartách neshodují, žák je otočí zpět na rubovou stranu a vrátí zpět do hry. Cílem hry je najít všechny odpovídající dvojice slov.

V průběhu aktivity učitel monitoruje jednotlivé dvojice či skupiny, podporuje vědomé kontrastování jazyků, navrhuje žáky vhodnými doplňujícími dotazy.

Návaznost

Na hru lze navázat dalšími aktivitami. Některé z nich jsou představeny v následujících podkapitolách tohoto oddílu. Je však možné pokračovat v porovnávání vybraných slov s češtinou či ve vyvozování dalších anglicko-ruských ekvivalentů návodnými dotazy nebo zadáními:

- *Které dvojice slov mají shodný nebo podobný tvar i v češtině?*

Touto otázkou upozorníme na existenci a využití internacionalismů, např. v případě trojice slov *football* – *футбол* – *fotbal*.

- *Jaký překlad by jednotlivé dvojice slov měly v češtině?*

Kontrastujeme vliv angličtiny na ruštinu a češtinu, např. v případě trojice slov *computer – компьютер – počítač*.

- *Všimněte si odlišného pravopisu anglických a ruských slov. V čem se liší?*

Vyvozujeme, že ruský pravopis je ve většině případů ovlivněn anglickou výslovností daných slov.

- *Uveďte příklady slov, při jejichž učení nám angličtina pomáhá více než čeština.*

Žáci jsou upozorněni na česko-ruské dvojice zrádných slov a na možnost v těchto případech pozitivně transferovat z angličtiny, např. v případě trojice slov *fruit – фрукты – ovoce*.

- *Pracujte ve skupinách a pokuste se na internetu najít další ruská slova přejatá z angličtiny.*

Toto zadání je vhodné pro pokročilejší žáky a lze ho využít ve všech tematických celcích, např. při diskusi o volném čase a sportovních aktivitách. Žáci mohou při hledání využívat sociální sítě či umělou inteligenci. Výsledky lze použít k rozšíření hry.

Pexeso 1: Povolání

nanny	няня	bodyguard	бодигáрд
actor	актёр	artist	артіст
businessman	бизнесмён	journalist	журналіст
jurist	юріст	programmer	программіст
designer	дизáйнер	stewardess	стюардéсса

Pexeso 2: Volný čas

hobby	хóбби	theatre	теáтр
journal	журнáл	sportsman	спортсмéн
match	мáтч	football	футбóл
rollerblades	рóлики	computer games	компью́терные и́гры
shopping	шóппинг	jogging	джóггинг

Pexeso 3: Měsíce

January	янв́арь	February	февра́ль
March	март	April	апрéль
May	май	June	ию́нь
July	ию́ль	August	а́вгуст
September	сентя́брь	October	октя́брь
November	ноя́брь	December	дека́брь

Pexeso 4: Cestování

airport	аэропóрт	baggage	бага́ж
cruise	круи́з	Germany	Герма́ния
boulevard	бульва́р	guide	гид
Austria	Áвстрия	passenger	пассажи́р
passport	па́спорт	excursion	экску́рсия

Pexeso 5: Jídlo a stravování

fruit	фрúкты	pub	паб
sauce	сóус	pasta	пáста
soup	суп	rice	рис
cafe	кафé	lemon	лимóн
fast food	фастфúд	restaurant	ресторáн

Pexeso 6: Oblečení a móda

jeans	джі́нсы	sweater	сві́тер
shorts	шо́рты	cap (English)	ке́пка
scarf	ша́рф	sneakers	сні́керы
accessories	аксессуа́ры	jumper	дже́мпер
brand	бренд	bracelet	брасле́т

Pexeso 7: Online prostředí

computer	компью́тер	gamer	гéймер
user	ю́зер	website	вебсáйт
browser	бра́узер	account	аккáунт
selfie	сéлфи	screenshot	скриншóт
influencer	инфлюéнсер	WiFi	вайфáй

6.1.2. Přizpůsobení anglicismů ruskému systému flexe

Cíl aktivity

Cílem aktivity je použít anglicismy v ruštině ve větném kontextu tak, aby správně následovaly pravidla ruské flexe. Žáci by měli s tímto cílem být seznámeni explicitně.

Příprava aktivity

Zadáním lze navázat na předešle prezentovanou hru, a sice v jedné vyučovací jednotce nebo později v rámci probíraného tematického celku, může však fungovat i samostatně. Aktivita je vhodná pro žáky základních i středních škol, kteří již mají osvojené základní fráze týkající se jednotlivých okruhů a s nimi spojené skloňování podstatných jmen a časování relevantních sloves, které dokáží aktivně využívat ve vhodných kontextech. Níže uvádíme příklady takových frází:

- | | |
|-------------------|------------------|
| • Я хочу стать... | • У меня... |
| • Она работает... | • Я был в... |
| • Мне нравится... | • Я купил... |
| • Я играю в... | • Мы посетили... |
| • Я люблю... | • Я говорил с... |

Materiál je možné použít v tištěné formě, kdy žáci zapisují odpovědi do pracovního listu, nebo využít informačních technologií a vlastních žákovských zařízení a odpovědi psát do sdíleného online dokumentu, který je dostupný všem žákům v reálném čase.

Průběh aktivity

Žáci pracují individuálně nebo ve dvojicích. Zadání poskytuje anglicko-ruské dvojice slov, které žáci již mohou znát z pexesa. Úkolem je použít ruské slovo z dané

dvojice v ruské větě tak, aby odpovídalo kontextu a bylo vhodně vyskloňováno. Anglické slovo je ve dvojici ponecháno, aby napovědělo význam, neboť se předpokládá, že tato aktivita bude využita v období, kdy žáci ještě nemají novou slovní zásobu dokonale osvojenou. Žáci mohou použít všechna prezentovaná slova, či si zvolit např. tři položky z celkového počtu dle vlastního uvážení nebo vybrat další dvojice slov, které se nenachází v původním zadání.

Náročnější verze, vhodná pro žáky středních škol, nabízí možnost použít dvojice slov v kontextu ruských a zároveň anglických vět, případně pokusit se najít ekvivalentní vyjádření i v češtině a porovnat, zda jsou i v tomto jazyce používány stejné anglicismy a přizpůsobují se českému jazykovému systému stejně jako ruskému.

Návaznost

Kromě transferu z angličtiny lze v tomto zadání zároveň využít také transfer z češtiny. Žáky můžeme upozornit, že anglicismy v ruštině podléhají systému flexe stejně jako v češtině, je však třeba kontrastovat, že některé z nich zůstávají nesklonné. Při tvorbě vět se žáci zároveň setkávají s typickými ruskými frázemi, s nimiž lze dále pracovat samostatně.

Zadání 1 – Povolání

Na základě podobnosti s angličtinou zkuste odhadnout význam nových ruských slov a použít je ve větách:

actor – aktёр	<i>Вчера в театре мы встретили известного актёра.</i>
designer – диза́йнер	.....
programmer – программист	.....
journalist – журналист	.....
stewardess – стюардесса	.....
jurist – юрист	.....

Zadání 2 – Volný čas

Na základě podobnosti s angličtinou zkuste odhadnout význam nových ruských slov a použít je ve větách:

match – матч	<i>Я смотрел хоккейный матч.</i>
hobby – хобби	.....
journal – журнал	.....
shopping – шоппинг	.....
theatre – театр	.....
football – футбол	.....

Zadání 3 – Měsíce

Na základě podobnosti s angličtinou zkuste odhadnout význam nových ruských slov a použít je ve větách:

January – янв́арь	<i>В январе мы обычно катаемся на лыжах.</i>
December – дека́брь	.....
April – апрéль	.....
September – сентя́брь	.....
August – áвгуст	.....
March – ма́рт	.....

Zadání 4 – Cestování

Na základě podobnosti s angličtinou zkuste odhadnout význam nových ruských slov a použít je ve větách:	
airport – аэропо́рт	<i>В аэропорту вам надо показать ваш паспорт.</i>
excursion – экску́рсия	.....
Austria – Áвстрия	.....
baggage – бага́ж	.....
boulevard – бульва́р	.....
Germany – Герма́ния	.....

Zadání 5 – Jídlo a stravování

Na základě podobnosti s angličtinou zkuste odhadnout význam nových ruských slov a použít je ve větách:

rice – рис

У меня на обед было мясо с рисом.

fast food – фастфуд

.....

fruit – фрукты

.....

restaurant – ресторан

.....

soup – суп

.....

pasta – паста

.....

Zadání 6 – Oblečení a móda

Na základě podobnosti s angličtinou zkuste odhadnout význam nových ruských slov a použít je ve větách:

scarf – шарф

На улице холодно, надень шарф.

jeans – джинсы

.....

brand – бренд

.....

sweater – свитер

.....

sneakers – кроссовки

.....

bracelet – браслет

.....

Zadání 7 – Online prostředí

Na základě podobnosti s angličtinou zkuste odhadnout význam nových ruských slov a použít je ve větách:

WiFi – вайфа́й

В вашем кафе есть вайфай?

selfie – сёлфи

.....

computer – компью́тер

.....

screenshot – скриншóт

.....

influencer – инфлюэ́нсер

.....

gamer – гэ́ймер

.....

6.1.3. Práce s autentickými texty

Cíl aktivity

Společným cílem těchto aktivit je seznámit se s často používanými anglicismy v ruském jazyce v přirozeném kontextu, tedy tak jak jsou skutečně využívány rodilými mluvčími. Veškeré texty byly převzaty z originálních ruských webových stránek a případně dále upraveny za odborné konzultace s rodilými mluvčími zabývajícími se ruskou a anglickou filologií.

Zadání však nemusí být využito pouze k nácvičce jazykových prostředků; je naopak žádoucí, aby sloužila také k procvičení řečových dovedností, a přispěla tak k posílení komunikační kompetence v další její dimenzi. Návrhy, jak tohoto záměru docílit, jsou popsány u každého prezentovaného materiálu individuálně.

Příprava aktivity

Jednotlivá zadání se vztahují ke konkrétním tematickým celkům na různých jazykových úrovních od A1 po B1. Předpokládáme, že žáci jsou v době využití aktivity s daným tématem a s ním spojenou slovní zásobou již obeznámeni, a představení zadání předchází krátké zopakování daných jazykových prostředků a příslušná motivace k práci s textem.

Texty lze využít v tištěné podobě či online v programu *Canva*, kde byly graficky navrženy a mohou být dále editovány. Před zahájením práce s textem je třeba, aby vyučující zvolil, jakým způsobem bude s aktivitou dále pracovat, a toto zadání žákům explicitně sdělit před samotnou prezentací materiálu. Průběh aktivit a jejich možná návaznost je proto popsána u každého textu zvlášť.

V průběhu každé části aktivity je třeba žáky explicitně upozorňovat, že přesto, že poprvé pracují s možná zcela neznámými slovy, je možné jejich význam jednoduše odvodit při porovnání s lexémy, které již znají z jiných jazyků. Především u začátečníků je vhodné, aby do tohoto procesu vyučující pravidelně vstupoval.

Zadání 1 – Еда и питание

РЕЦЕПТ ЛЭТНЕГО СМУЗИ

Продукты:

- 1 шт. банан
- 1 шт. грейпфрут
- 1 стакан воды
- 1 ст. ложка мёда
- лёд

Инструкция:

В блендер насыпаем нарезанные фрукты и другие продукты. Блендерим несколько минут.



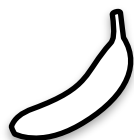
Источники: <https://www.kp.ru/family/eda/retsepty-smuzi-s-bananom/>

Průběh aktivity

V průběhu aktivity se žáci setkávají nejen s anglicismy, ale také se slovy podobnými nebo shodnými v ruštině i češtině. Zkratky používané v textu je možné vysvětlit žákům předem, či se pokusit jejich význam společně vyvodit na základě využívání podobných zkratk také v češtině. Zatímco se žáci seznamují s textem, lze zadat jednoduché otázky ověřující porozumění.

Zadání 1 a) – Otázky ověřující porozumění

Pojmenujte rusky ovoce, které vidíte na obrázcích. Zakroužkujte to, které budete k přípravě nápoje podle receptu potřebovat.

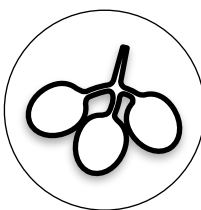
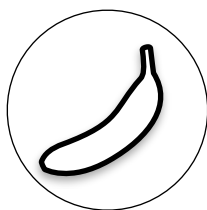


Jaké další tři ingredience jsou v receptu uvedeny?

Jaký přístroj je k výrobě nápoje potřeba?

Zadání 1 a) – Otázky ověřující porozumění (řešení)

Pojmenujte rusky ovoce, které vidíte na obrázcích. Zakroužkujte to, které budete k přípravě nápoje podle receptu potřebovat.



банан

яблоко

грейпфрут

клубника

груша

Jaké další tři ingredience jsou v receptu uvedeny? **вода, мёд, лёд**

Jaký přístroj je k výrobě nápoje potřeba? **блендер**

Návaznost

Je žádoucí, aby práce s textem vyústila ve vlastní jazykovou produkci žáků, a sice ústní nebo písemnou. Následující zadání navrhuje, jak práci s textem personalizovat, aby vyvolala požadovanou reakci. Úkol žáci plní individuálně offline či online, v obou případech je možné k zadání poskytnout šablonu.

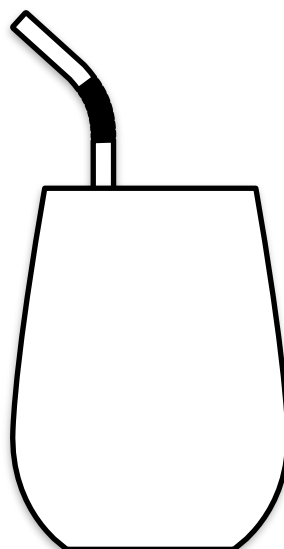
Zadání 1 b) – Vlastní jazyková produkce

Vytvořte recept na vlastní smoothie. Vyberte si alespoň dva druhy ovoce nebo zeleniny a další ingredience, ze kterých nápoj vytvoříte. Recept poté představte svým spolužákům.

Рецепт моего смузи

Продукты

Инструкция



Zadání 2 – Путешествие



**ПРИЕЗЖАЙТЕ
В СОЧИ
НАСЛАЖДАТЬСЯ
КРУИЗОМ ПО
ЧЁРНОМУ МОРЮ!**



ИСТОЧНИК: [HTTPS://SOCHI.AEROPORT.WEBSITE/3-USLUGI](https://sochi.aeroport.website/3-uslugi)

УСЛУГИ АЭРОПОРТА СОЧИ

- бесплатный шаттл-бас до порта
- стойки регистрации авиакомпании
- стойка информации
- туристические экскурсионные автобусы по городу
- бесплатный вайфай и бизнес-центр
- мини-маркет
- лаунж зона
- трансфер в отель

КАК ДОБРАТЬСЯ В СОЧИ ИЗ АЭРОПОРТА ДО ПОРТА?

Из аэропорта в порт удобнее всего добираться на такси или шаттл-басе. Также можно доехать из аэропорта на автобусе номер 114 прямо в порт. Этот вариант более бюджетный, однако имеет некоторые неудобства, например, поездка общественным транспортом с багажом в жару.



Průběh aktivity

Text je možné využít jako celek, či ho rozdělit do dvou částí v rámci jedné nebo více vyučovacích hodin. S anglicismy, které se v textu nacházejí, lze pracovat induktivně, tedy ponechat vyvození významu na žácích samotných, či deduktivně, a sice upozornit na přítomnost těchto slov v textu a explicitně jejich význam a formu rozebrat.

Ve stádiu předcházejícím aktivitě je poté záhodno pracovat také s reáliemi a žákům připomenout, kde se město Soči nachází a v jakém kontextu ho již mohou znát. Žáci mohou v této etapě pracovat ve skupinách a vyhledat informace na internetu nebo pracovat s mapou.

Níže jsou představeny návrhy zadání ověřující porozumění textu.

Zadání 2 a) – Otázky ověřující porozumění

Отвѣьте на вопро́сы да ✓ или нет × .

1. До пор́та мо́жно доѐхать на платном авто́бусе.
2. Информа́цию об аэропорту́ мо́жно най́ти то́лько в Интерне́те.
3. За вайфа́й на́до запла́тить.
4. В аэропорту́ нахо́дится ма́лый магази́н с продúктами.
5. В аэропорту́ мо́жно отды́хатъ в специа́льной зо́не.

Напи́шите, ка́кие бенефи́ты и ка́кие негатíвы имѐет путеше́ствие из аэропор́та Со́чи в порт на авто́бусе.

Zadání 2 a) – Otázky ověřující porozumění (řešení)

Отвѣьте на вопро́сы да ✓ или нет × .

1. До пор́та мо́жно доѐхать на платном авто́бусе. ×
2. Информа́цию об аэропорту́ мо́жно най́ти то́лько в Интерне́те. ×
3. За вайфа́й на́до запла́тить. ×
4. В аэропорту́ нахо́дится ма́лый магази́н с продúктами. ✓
5. В аэропорту́ мо́жно отды́хатъ в специа́льной зо́не. ✓

Напи́шите, ка́кие бенефи́ты и ка́кие недоста́тки имѐет путеше́ствие из аэропор́та в порт на авто́бусе.

Путеше́ствие на авто́бусе бюджетное, но в жару с тяжёлым багажом неудобное.

Návaznost

Na text je možné navázat zadáním, v němž mají žáci za úkol po vzoru textu popsat možnosti dopravy z letiště do cílové destinace.

Zadání 2 b) – Vlastní jazyková produkce

Представьте себе, что в вашу школу приедут русские туристы из программы по обмену студентами. Опишите для них дорогу из аэропорта в Праге в вашу школу. Посоветуйте им, какой вариант для них будет бюджетный и удобный.

Zadání 3 – Онлайн



ВКОНТАКТЕ

Создай аккаунт и пользуйся большинством бенефитов!
С аккаунтом ты можешь:

- публиковать фото и видео
- чатиться с друзьями
- получать рекомендации по интересам
- скачивать разные файлы
- фолловить своих любимых инфлюэнсеров
- создать персонализацию для бизнес аккаунта

Источник: <https://vk.com/about>

Průběh aktivity

Při práci s textem se žáci seznamují s funkcemi ruské sociální sítě Vkontaktě (*Вконтакте*), která je obdobou americké platformy Facebook. Vzhledem k pokrytému tematickému celku se v textu vyskytuje mnoho anglicismů, s nimiž jsou žáci, kteří jsou aktivní na sociálních sítích, v častém kontaktu, neboť stejným způsobem tyto výrazy pronikají i do češtiny. V tomto případě je vhodné pracovat s textem induktivně a ponechat

žáky, aby zkusili význam jednotlivých slov odhadnout sami na základě svých osobních zkušeností s online prostředím.

Stejně jako u předchozích aktivit lze i zde zadat uzavřené či otevřené otázky ověřující porozumění textu. Abychom však demonstrovali i další způsob práce s textem, uvádíme možnost jiného, avšak nekomunikativního zadání, které se slovní zásobou zabývá explicitně.

Zadání 3 a) – Práce s textem

- Найдите в тексте слова, которые происходят из английского языка.
- Отгадайте, из которого оригинального английского слова они произошли.
- Напишите, как их можно перевести на чешский язык.
- Найдите в Интернете, существуют ли русские эквиваленты этих англицизмов.

Zadání 3 a) – Práce s textem (ukázka řešení)

- Найдите в тексте слова, которые происходят из английского языка.
аккаунт
- Отгадайте, из которого оригинального английского слова она произошла.
account
- Напишите, как их можно перевести на чешский язык.
účet
- Найдите в Интернете, существуют ли русские эквиваленты этих англицизмов.
учётная запись

Návaznost

Na aktivitu lze navázat zadáním skupinového projektu, při jehož zpracování mají žáci za úkol zjistit více informací o sociální síti Vkontaktě a jejím současném fungování.

Zadání 4 – Одежда

Стільная клáссика

Джінсы и _____ — дуэт, котóрый давнó стал оснóвой осенне-зímних лúков. Это примёр _____-стíля и у вас ширóкие возмóжности для _____. Чтóбы удóбные и практíчные комплекты смотрélись стíльно и актуáльно, необходимо соблюдать нéкоторые прáвила:

- Если вы хотíte состáвить универсáльные _____ для úлицы, óфиса с нестрóгим _____, похóдов в кафé и теáтр, выбиráйте свíтер прямóго фасóна.
- Если вы хотíte получíть бóлее жénственный и _____ óбраз, выберите свíтер с откры́тыми плечáми.
- Вáжное прáвило стíльного óбраза 2024 – не носíть обтягивающий верх с úзкими _____. Такíе комбина́ции остáлись в прóшлых _____.



Источник: <https://stockmann.ru/fashion-blog/dzhinsy-i-sviter-modnye-obrazy/>

Průběh aktivity

V tomto případě jsou v textu vynechána jednotlivá slova. Žáci mají za úkol si text přečíst a domyslet, které anglicismy by do textu bylo možné doplnit tak, aby byla zachována jeho koheze a koherence. Lze využít nápovědu, v níž jsou k dispozici originální anglické výrazy, které žáci musí přizpůsobit ruskému pravopisu a systému flexe.

Zadání 4 a) – Náповěda

Добавьте в текст подходящие англицизмы. Следующие английские выражения помогут вам:

casual	jeans	sweater	dress code
outfit	romantic	trend	experiments

Zadání 4 a) – Řešení úkolu

Стильная классика

Джинсы и свитер — дуэт, который давно стал основой осенне-зимних луков. Это пример кэжуал-стиля и у вас широкие возможности для экспериментов. Чтобы удобные и практичные комплекты смотрелись стильно и актуально, необходимо соблюдать некоторые правила:

- Если вы хотите составить универсальные аутфиты для улицы, офиса с нестрогим дресс-кодом, походов в кафе и театр, выбирайте свитер прямого фасона.
- Если вы хотите получить более женственный и романтичный образ, выберите свитер с открытыми плечами.
- Важное правило стильного образа 2024 – не носить обтягивающий верх с узкими джинсами. Такие комбинации остались в прошлых трендах.



Источник: <https://stockmann.ru/fashion-blog/dzhinsy-i-sviter-modnye-obrazy/>

Návaznost

K úplnému textu lze po vzoru předešle prezentovaných materiálů přidat otázky ověřující porozumění textu. Je také možné zabývat se anglicismy a jejich ekvivalenty v různých jazycích v explicitní rovině.

Práce s textem může vyústit v písemnou produkci žáků, a sice v individuální či projektové formě, v níž žáci vytvoří vlastní článek odpovídající probíranému tematickému celku dle vlastního výběru.

6.1.4. Anglicismy nahrazující ruská vyjádření

Cíl aktivity

Primárním cílem je seznámit se se slovy, která existují v originální ruské podobě, avšak jsou postupně nahrazována anglicismy. Informaci, že aktivita obsahuje slova přejatá z angličtiny, lze se žáky vyvodit až v průběhu aktivity. Sekundární cíle lze směřovat do různých oblastí, které jsou podrobněji popsány níže.

Příprava aktivity

Zadání je vhodné pro pokročilé žáky středních škol. Je možné ho využít v tištěné formě nebo v online podobě, a sice dvěma způsoby. Žáci mohou být nejprve seznámeni pouze s originálními ruskými výrazy, pokoušet se odhadnout jejich význam, zkusit odpovídající anglicismy sami domyslet, a až poté je přiřadit k připraveným ekvivalentům. Jednodušší a méně časově náročnou variantou je představit žákům najednou výrazy ruské i přejaté z angličtiny.

Průběh aktivity

Žáci pracují individuálně a přiřazují k sobě odpovídající ruské výrazy a anglicismy. Učitel aktivitu doplňuje metakognitivně cílenými otázkami, kdy se žáků doptává, podle jakého klíče jednotlivá slova označují za ekvivalenty.

Návaznost

Zadání lze použít v rámci využitých tematických celků či při diskusi týkající se kultury a lingvoreálií a s nimi související globalizace. Je také možné zaměřit pozornost na problematiku registru:

- *Как вы думаете, какие слова используются чаще? Почему?*

Otázka navádí k diskusi o přejímání slov a jeho příčině.

- *В каких областях мы чаще всего встречаем англицизмы? Можете ли вы вспомнить другие примеры?*

Žáci mohou pracovat ve dvojicích či skupinách a s využitím internetu najít další anglicismy používané v ruštině, týkající se probíraných tematických celků nebo např. profesí, cestování, apod.

- *Можете ли вы привести примеры чешских слов, замененных англицизмами?*

Zadání vede žáky ke kontrastování anglicismů používaných v ruštině a v češtině a k diskusi o vlivu globalizace na proměny v jazycích.

- *Какие слова кажутся вам формальными, а какие более разговорными?*

Žáci porovnávají prezentované výrazy z pohledu jejich formálnosti a využití v různých kontextech.

Anglicismy nahrazující ruská vyjádření: Jídlo a stravování

Соедините слова, которые означают одно и то же.

сладкое	кофе тэйк аут
холодный кофе	фаст фуд
картофель фри	десерт
кофе на вынос	френч фрайз
ресторан быстрого питания	айс кофе

Anglicismy nahrazující ruská vyjádření: Jídlo a stravování (řešení)

сладкое	десерт
холодный кофе	айс кофе
картофель фри	френч фрайз
кофе на вынос	кофе тэйк аут
ресторан быстрого питания	фаст фуд

Anglicismy nahrazující ruská vyjádření: Online prostředí

Соедините слова, которые означают одно и то же.

электронная почта	гугление
беспроводная сеть	имейл
переписка	апп
поиск в Интернете	чат
мобильное приложение	вай-фай

Anglicismy nahrazující ruská vyjádření: Online prostředí (řešení)

электронная почта	имейл
беспроводная сеть	вай-фай
переписка	чат
поиск в Интернете	гугление
мобильное приложение	апп

6.2. Aktivita využívající pozitivní transfer ve výslovnosti

Přestože je ruský fonetický systém často připodobňován k českému, při podrobnějším zkoumání můžeme zjistit, že několik podstatných aspektů výslovnosti, které v češtině neexistují, má společných s angličtinou. Jedná se především o redukci samohlásek v nepřízvučných pozicích ve slově, intonační konstrukce ve zjišťovacích otázkách a absenci rázů při artikulaci některých frází.

V procesu ncviku výslovnosti a kontrastování fonetických systémů různých jazyků je taktéž stěžejní postoj vyučujícího, který musí správnými podněty dát žákům prostor aktivovat již známé koncepty tak, aby mohly být efektivním nástrojem při učení se ruštiny. Zatímco v rovině lexikální je možné pracovat s prezentovaným jazykovým materiálem implicitně, či ponechat žáky, aby se v této oblasti dále vzdělávali sami např. prostřednictvím internetu, ncvik správné výslovnosti je závislý na vstupu učitele, jeho zpětné vazbě a materiálech, které se rozhodne prezentovat. Úkolem vyučujícího tedy v tomto případě není pouze žáky vhodně motivovat, ale také celý proces výuky kontrolovat.

Nedílnou součástí všech aktivit jsou audio nahrávky vytvořené ve spolupráci s rodilou mluvčí ruštiny. Nahrávky jsou dostupné jako součást online verze prezentovaných aktivit.

6.2.1. Výslovnost redukováných samohlásek

Cíl aktivity

Cílem aktivity je správně artikulovat redukové samohlásky v nepřízvučných pozicích ve slovech či frázích. Cíl je třeba sdělit žákům explicitně.

Příprava aktivity

Před zahájením aktivity je nutné žákům připomenout, jak se redukce projevuje v angličtině, v níž je tento jev velmi častý. V anglických slabikách a slovech, které nenesou hlavní přízvuk, se často vyskytuje samohláska, která se nazývá šva (*schwa*), a nese označení [ə]. Níže jsou uvedeny příklady základních anglických slov, v nichž se lze s touto samohláskou setkat, a které je možné žákům v první fázi aktivity představit:

- | | |
|--------------------------|----------------------|
| • a, an – [ə], [ən] | • famous – ['feɪməs] |
| • banana – [bə'nænə] | • doctor – ['dɒktər] |
| • problem – ['prɒbləm] | • again – [ə'ɡeɪn] |
| • chocolate – ['tʃɒklət] | • alone – [ə'ləʊn] |

Přestože samohláska schwa v ruštině neexistuje, redukované ruské samohlásky jsou jí natolik podobné, že rozdíl v jejich artikulaci a percepci je zcela minimální. Se symbolem [ə] také pracují některé české učebnice ruštiny, např. soubor *Tvoj Šans*.

Aktivitu je vhodné zařadit do výuky již u úplných začátečníků, aby mohlo dojít k efektivnímu osvojení si těchto samohlásek.

Průběh aktivity

Aktivita se skládá ze dvou částí. V první z nich žáci označují, na kterém místě se v daném slově vyskytuje redukovaná samohláska. Úkol lze splnit buď explicitním označením samohlásky, nebo spojením slova s vhodným grafickým schématem, kde větší objekt označuje přízvukovou slabiku, zatímco menší nepřívukovou. Ve druhé části zadání žáci rozdělují slova do dvou skupin podle toho, zda se v nich vyskytuje či nevyskytuje redukovaná samohláska.

Materiály jsou k dispozici v tištěné formě i v online podobě. Obě části aktivity lze plnit písemně (graficky výslovnost znázornit za doprovodu reálného nácviku výslovnosti)

nebo pouze ústně, v závislosti na úrovni osvojení azbuky. V online podobě je v aplikaci *LearningApps* možné využít také autentické audio nahrávky.

Zadání 1 a) – Označení redukované samohlásky

Označte, na kterém místě se v jednotlivých slovech vyslovuje redukovaná samohláska [ə].

- | | |
|-----------|-----------|
| • собáка | • дéвочка |
| • гóрод | • птіца |
| • вéсело | • подрýга |
| • головá | • кніга |
| • ребёнок | • нéбо |

Zadání 1 a) – Označení redukované samohlásky (řešení)

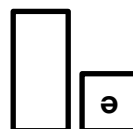
Označte, na kterém místě se v jednotlivých slovech vyslovuje redukovaná samohláska [ə].

- | | |
|-----------|-----------|
| • собáка | • дéвочка |
| • гóрод | • птіца |
| • вéсело | • подрýга |
| • головá | • кніга |
| • ребёнок | • нéбо |

Zadání 1 b) – Označení redukované samohlásky

Spojte slova se schématem odpovídajícím výslovnosti jednotlivých slabik.

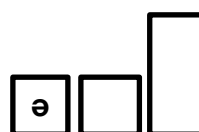
• собáка



• го́род

• вéсело

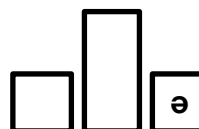
• голова́



• ребёнок

• де́вочка

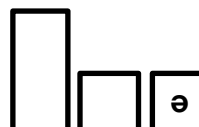
• пті́ца



• подру́га

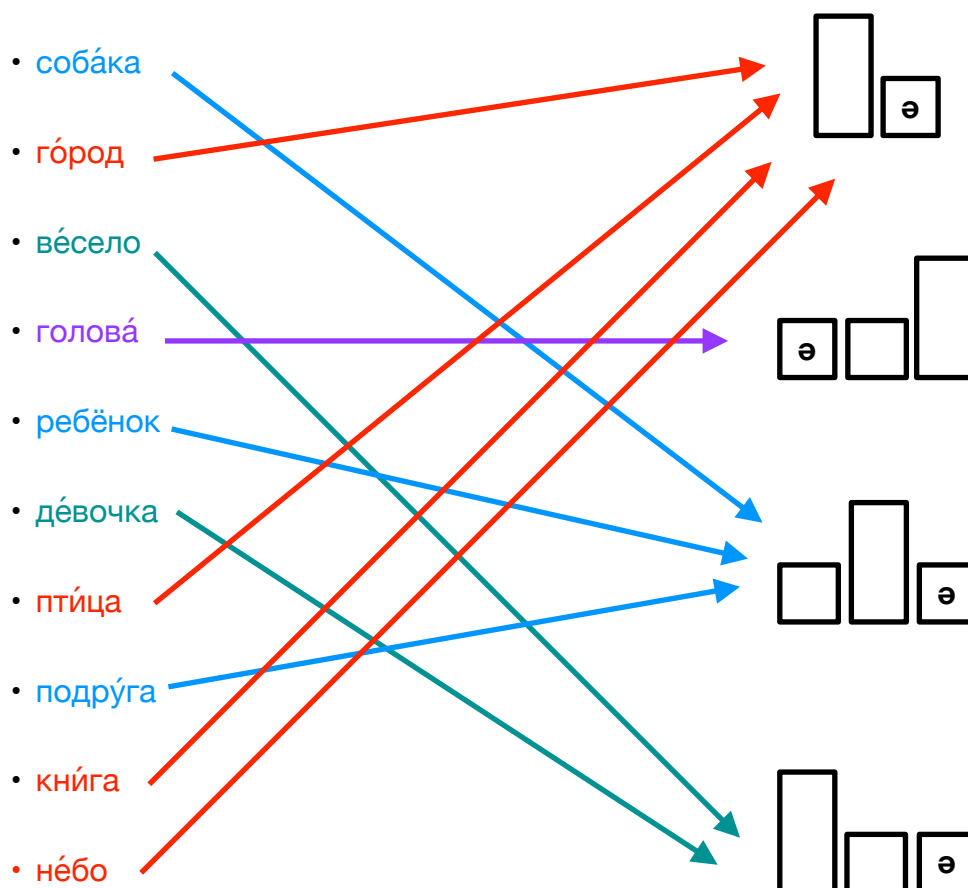
• кні́га

• не́бо



Zadání 1 b) – Označení redukované samohlásky (řešení)

Spojte slova se schématem odpovídajícím výslovnosti jednotlivých slabik.



Zadání 2 – Rozpoznání přítomnosti redukované samohlásky ve slově

Rozdělte slova do dvou skupin podle toho, zda se v nich vyskytuje nebo nevyskytuje redukováná samohláska [ə].

кот	ко́шка	друг	ма́ма	яблоко
стол	дом	день	мно́го	рабо́та

[ə]

[ə̯]

Zadání 2 – Rozpoznání přítomnosti redukované samohlásky ve slově (řešení)

Rozdělte slova do dvou skupin podle toho, zda se v nich vyskytuje nebo nevyskytuje redukováná samohláska [ə].

кот	ко́шка	друг	ма́ма	яблоко
стол	дом	день	мно́го	рабо́та

[ə]

[ə]

ко́шка

ма́ма

яблоко

мно́го

рабо́та

кот

друг

стол

дом

день

Návaznost

Aktivitu lze přizpůsobit různým tematickým celkům a namísto prezentovaných slov dosadit jiné položky. S narůstající slovní zásobou je možné nechat žáky vymyslet vlastní příklady ruských slov tak, aby jejich výslovnost odpovídala zadaným kritériím.

6.2.2. Práce s plynulou výslovností

Cíl aktivity

Cílem aktivity je vyslovovat fráze tvořené předložkou a podstatným jménem vcelku bez použití rázu.

Příprava aktivity

Na začátku aktivity je třeba žákům připomenout, že plynulou výslovnost bez použití rázů již znají z angličtiny, kde se tento aspekt fonetického systému nazývá *linking*. Tento fenomén je třeba připomenout na konkrétních příkladech včetně vizualizace, která může mít podobu fonetické transkripce, nebo pouze jednoduchého grafického znázornění.

in America	[ɪn ʊ ə'merɪkə]	in ʊ America
in Alaska	[ɪn ʊ ə'læskə]	in ʊ Alaska
in Africa	[ɪn ʊ æfrɪkə]	in ʊ Africa
from Italy	[frəm ʊ 'ɪtʰli]	from ʊ Italy
to Australia	[tə ʊ ɒs'treɪliə]	to ʊ Australia
fish and chips	[fɪʃ ʊ ən ʊ tʃɪps]	fish ʊ and ʊ chips

Plynulou výslovnost v angličtině lze pro větší kontrast porovnat s výslovností v češtině, kde naopak jednotlivá slova zřetelně oddělujeme. Žáci si také mohou vyzkoušet, jak by jejich výslovnost zněla, kdyby rázy v češtině vynechávali.

in ʊ America	v / Americe	v ʊ Americe
in ʊ Alaska	na / Aljašce	na ʊ Aljašce
in ʊ Africa	v / Africe	v ʊ Africe

from _ Italy	z / Itálie	z _ Itálie
to _ Australia	do / Austrálie	do _ Austrálie
fish _ and _ chips	ryba / a / hranolky	ryba _ a _ hranolky

Po úvodní prezentaci nového jazykového materiálu lze přejít k další části aktivity, kde žáci nacvičují plynulou výslovnost, kterou již znají z angličtiny, v ruštině. K tomuto přechodu bylo vytvořeno speciální cvičení, které je dostupné pouze v aplikaci *LearningApps*. Žákům je prezentováno celkem deset krátkých nahrávek, které tvoří pět ekvivalentních anglicko-ruských dvojic, přičemž anglické výrazy jsou shodné s výrazy z prezentace. Úkolem žáků je poslechnout si všechny nahrávky, zopakovat fráze s důrazem na plynulou výslovnost a spojit odpovídající nahrávky do dvojic.

Průběh aktivity

Stěžejní částí aktivity je předešle demonstrovaná prezentace této problematiky. S plynulou výslovností lze pracovat také za pomoci grafického znázornění, které však musí být doprovázeno reálným ústním nácvikem žáků. Způsob písemné práce s tímto jevem je navržen v následujícím zadání, které taktéž existuje v online podobě, kde jsou k němu připojeny potřebné audio nahrávky.

Zadání 1 – Nácvik plynulé výslovnosti

Poslechněte si nahrávku. Označte slova, která vyslovujeme jako jeden celek.

- Во сколько начина́ется фильм?
- Ко́шка спит под окно́м.
- Все́ зави́сит от э́того реше́ния.
- Чт́о это за звук?
- Как о́ни пожива́ют?

Zadání 1 – Nácvik plynulé výslovnosti (řešení)

Poslechněte si nahrávku. Označte slova, která vyslovujeme jako jeden celek.

- Во сколько начина́ется фильм?
- Ко́шка спит под окно́м.
- Все́ зави́сит от э́того реше́ния.
- Чт́о это за звук?
- Как о́ни пожива́ют?

Návaznost

Žáci mohou plynulou výslovnost nacvičovat na různých příkladech vyskytujících se v autentických textech či nahrávkách běžně využívaných ve výuce, přičemž upozorňování na podobu tohoto procesu s angličtinou lze s postupným osvojováním daného jevu opouštět.

6.2.3. Intonace ve zjišťovacích otázkách

Cíl aktivity

Aktivita cílí na správné použití odpovídající intonační konstrukce v ruských zjišťovacích otázkách.

Příprava aktivity

Zatímco v češtině je pro zjišťovací otázky charakteristická vzestupná melodie řeči, v angličtině i v ruštině je tato tendence za standardních podmínek opačná. Je tedy záhodno se při nacvičování správné melodie hlasu nejenom vymezit proti negativnímu transferu z češtiny, ale využít již naučenou intonační konstrukci z angličtiny.

Před zahájením aktivity je nutné se žáky zopakovat, čím jsou charakteristické zjišťovací otázky, v angličtině známé jako *wh- questions*. Takové otázky obsahují tázací zájmena, příslovce či kvantifikátory s grafémy <w> a <h>. Do této skupiny patří tázací slova *who, what, which, whose, whom, where, when, why, how*, aj. Podobně je tomu také v češtině a ruštině, přičemž v případě představování ruských tázacích slov můžeme využít pozitivního transferu z češtiny (*kdo – кто, který – который*, atd.)

Stěžejní částí aktivity je explicitní prezentace této problematiky, k níž je třeba využít grafického znázornění. Shodnou intonační konstrukci v angličtině a ruštině lze dále kontrastovat s češtinou.


Who is this?

Melodie hlasu na konci otázky klesá.


Кто это?

Melodie hlasu klesá na přízvučné slabice tázacího slova.


Kdo je to?

Melodie hlasu na konci otázky stoupá.

Průběh aktivity

Online verze aktivity poskytuje nahrávky ruských otázek i ekvivalentních anglických otázek, které otevírají prostor k vědomému porovnání intonačních schémat v obou jazycích. V zadání mají žáci za úkol vytvořit z ekvivalentních odpovědí dvojice za nácviku plynulé výslovnosti.

Ve fyzické podobě lze k aktivitě přistupovat dvěma způsoby. Je možné žákům zadat, aby v písemné verzi cvičení sami vyhledali tázací slovo, označili klesající melodii hlasu a zkusili otázku přečíst nahlas (např. při práci ve dvojici svému spolužákovi), a poté s pomocí nahrávky zkontrolovali, zda postupovali správně. Tato varianta je vhodná pro starší žáky. Druhý způsob práce s aktivitou je tradičnější a sestává z přehrání nahrávky a opakování otázek s důrazem na zvolení správné intonační konstrukce, přičemž žáci mohou mít k dispozici předtištěný text, do něhož si mohou intonaci vyznačit dle poslechu. Pro zachování možnosti výběru zadání neobsahuje přesné instrukce.

Zadání 1 – Intonace ve zjišťovacích otázkách

1. Что это?
2. Где ты?
3. Когда он придёт?
4. Почему ты здесь?
5. Кто это сделал?
6. Куда ты идёшь?
7. Сколько это стоит?
8. Чей это телефон?

Návaznost

Je žádoucí, aby intonační konstrukce byla nacvičována na dalších příkladech, které jsou součástí autentických textů. Stejně jako u předchozího didaktického materiálu lze od vědomého kontrastování ruštiny s angličtinou v průběhu celého procesu postupně upustit.

6.3. Využití pozitivního transferu v oblasti metakognice

Pozitivní transfer se v lingvodidaktice netýká pouze výuky jazykových prostředků či řečových dovedností, ale také samotných strategií učení, které jsou důležitou součástí komunikativní kompetence. Žáci, kteří se začínají učit další cizí jazyk, si v počátcích tohoto procesu nemusí uvědomovat, že postupy, které běžně využívají v procesu učení prvního cizího jazyka či v komunikaci v tomto jazyce lze transferovat do dalšího cizího jazyka. Vyučující by proto měl otázce metakognice a možnosti transferu různých strategií a dovedností věnovat pozornost v explicitní rovině.

Níže předkládáme návrhy, jak s transferem v oblasti metakognice pracovat. Nejedná se o výukové aktivity v tradičním slova smyslu, ale o podněty k diskusi, které je možné dále rozpracovat. Vzhledem k povaze této problematiky jsou všechna zadání vytvořena v češtině, avšak jsou vhodná pro všechny jazykové úrovně na základních i středních školách. Souhrnný popis těchto materiálů je k dispozici na konci podkapitoly.

Zadání 1 – Učení se jazykových prostředků

A. Pracujte ve skupinách a zamyslete se, jak se učíte v angličtině. Sdílejte se svými spolužáky různé způsoby, jak se lze učit:

- slovní zásobu
- gramatiku
- výslovnost

B. Je možné některé z těchto způsobů využít také při učení se ruštiny?

Zadání 1 – Učení se jazykových prostředků (návrh řešení)

- slovní zásoba – **zápis jednotlivých slov do seznamu, barevné kartičky, použití slov ve větě,...**
- gramatika – **učení se gramatických pravidel z paměti, používání různých schémat a tabulek, čtení,...**
- výslovnost – **sledování filmů v originále, poslech podcastů, rozhovorů,...**

Popis zadání

Cílem zadání je aktivovat koncepty, s nimiž žáci již mají zkušenosti v rámci učení se angličtiny jako prvního cizího jazyka, a vyvodit tak, že stejné strategie lze využívat i při učení se jakéhokoliv dalšího cizího jazyka.

Množství navrhnutých strategií ani jejich povaha nejsou nijak omezeny. Na zadání lze navázat další diskusí, při níž se žáci vymění tak, aby vytvořili skupiny nové, a sdílí mezi sebou poznatky z původní skupiny.

Toto zadání je přínosné také pro vyučujícího, který během žákovské aktivity celý proces jejich práce monitoruje a získává tak lepší povědomí o odlišných stylech učení, které žáci využívají a kterým lze přizpůsobit materiály a způsoby prezentace ve výuce tak, aby byla co nejefektivnější.

Zadání 2 – Nácvik řečových dovedností

A. Pracujte ve skupinách a zamyslete se, jak komunikujete v angličtině. Sdílejte se svými spolužáky různá řešení následujících situací:

- Čtu text, ve kterém se nachází slovíčka, která neznám.
- Mluvím s jinou osobou, ale nerozumím tomu, co říká.
- Chci jiné osobě něco sdělit, ale nemůžu si vzpomenout na slovo, které chci použít.
- Píšu zprávu jiné osobě, ale nejsem si jistá / jistý, jak se slovo, které chci použít, píše.

B. Je možné některé z těchto způsobů využít také při komunikaci v ruštině?

Zadání 2 – Nácvik řečových dovedností (návrh řešení)

- Čtu text, ve kterém se nachází slovíčka, která neznám. – **najdu si daná slova ve slovníku, zkusím odhadnout význam na základě kontextu,...**
- Mluvím s jinou osobou, ale nerozumím tomu, co říká. – **poprosím mluvčího, aby svou výpověď zopakoval, aby mluvil pomaleji,...**
- Chci jiné osobě něco sdělit, ale nemůžu si vzpomenout na slovo, které chci použít. – **pomohu si slovníkem, ukážu na předmět, který slovo označuje, použiju pantomimu, řeknu slovo česky,...**
- Píšu zprávu jiné osobě, ale nejsem si jistá / jistý, jak se slovo, které chci použít, píše. – **najdu si správný pravopis slova, zkusím zprávu poslat s chybou, budu se spoléhat na autokorekci, zprávu za mě napíše umělá inteligence,...**

Popis zadání

Zadání má stejnou formu, cíle i využití jako to předchozí, avšak je v tomto případě zaměřeno na transfer v oblasti řečových dovedností. Lze na něj taktéž navázat další diskusí týkající se žákovských preferencí, ale i učením se frází, které je třeba znát, aby mohly být jednotlivé strategie uplatněny (např. *Говорите медленнее, пожалуйста.*), či sdílením zkušeností s prací s elektronickými slovníky, překladači a umělou inteligencí a poukázáním na jejich funkce a zároveň rizika.

6.4. Aktivita zaměřená na prevenci interference

Materiály prezentované v této části práce se soustředí na kontrastování těch jazykových jevů, které jsou v angličtině a ruštině odlišné, a jsou tedy častým zdrojem chyb v žákovských projevech. Protože v tomto případě naším cílem není využít angličtinu jako efektivní nástroj ve výuce, ale naopak poukázat na některé její vazby, které se v procesu učení se ruštiny mohou potenciálně stát problematickými, předkládáme dva způsoby, jak s tímto fenoménem pracovat, přičemž podstatnou částí obou z nich je překlad.

Přestože je v současné lingvodidaktice od využívání aktivit obsahujících překlady upouštěno, v rámci práce s negativním transferem je jejich role nezastupitelná. Překládání frází, které jsou v daných jazycích odlišné, vede žáky k uvědomění si těchto rozdílů a postupné stabilizaci správné formy konkrétního sdělení v cílovém jazyce, jež ústí v plnou automatizaci takových struktur bez fosilizace interlingválních chyb.

6.4.1. Vizualizace odlišných jazykových struktur s překladem

Cíl aktivity

Cílem aktivity je gramaticky a syntakticky správně používat základní komunikační fráze, které jsou potenciálně ohrožené mezijazykovou interferencí. Cíl aktivity není třeba sdělovat explicitně, neboť s aktivitou lze pracovat deduktivním i induktivním způsobem, a tak je možné cíl v průběhu aktivity vyvodit společně s žáky.

Příprava aktivity

Aktivita vychází z vlastních učitelských zkušeností a odpovědí zaznamenaných v rámci výzkumu, kde bylo zjištěno, že žáci se ve snaze vyjádřit v ruštině sloveso být v přítomném čase uchylují k transferu odpovídající formy slovesa *be* z angličtiny. Tato tendence poté vede k formulaci vět typu „*Он ис / из вправ.*“

Aktivita je závislá na pečlivém představení daných jazykových struktur v angličtině (a češtině, jsou-li si tyto jevy v těchto dvou jazycích podobné) a ruštině. Žáci musí být před vlastní jazykovou produkcí seznámeni s odlišnostmi v jednotlivých jazykových systémech, přičemž v první fázi práce s touto oblastí by jim měl být k dispozici grafický organizér upozorňující na možná rizika negativního transferu:

Já jsem ve škole.

I am at school.

Я в школе.

On není učitel.

He is not a teacher.

Он не учитель.

Ona je z Ruska.

She is from Russia.

.....

Žákům lze grafické schéma prezentovat explicitně s komentářem upozorňujícím na odlišnosti v těchto strukturách, nebo je ponechat, aby se je pokusili zformulovat sami vlastními slovy.

Průběh aktivity

Po úvodní prezentaci lze přejít k samotnému překladu, v němž již není třeba angličtinu využívat. Úkol lze zadat v tištěné podobě, nebo v aplikaci *LearningApps*.

Zadání 1 – Překlad

Přeložte české věty do ruštiny a ruské věty do češtiny.

Toto je náš dům.

Это моя книга.

My jsme přátelé.

Она очень красивая.

To není pravda.

Это не мой телефон.

Ona je moje sestra.

Это твой брат?

Ty jsi v Praze?

Они в парке?

Zadání 1 – Překlad (řešení)

Přeložte české věty do ruštiny a ruské věty do češtiny.

Toto je náš dům. **Это наш дом.**

Это моя книга. **To je moje kniha.**

My jsme přátelé. **Мы друзья.**

Она очень красивая. **Ona je velmi krásná.**

To není pravda. **Это не правда.**

Это не мой телефон. **To není můj telefon.**

Ona je moje sestra. **Она моя сестра.**

Это твой брат? **To je tvůj bratr?**

Ty jsi v Praze? **Ты в Праге?**

Они в парке? **Oni jsou v parku?**

Návaznost

Do zadání lze přidat úkol týkající se také překladu jednoduchých anglických vět. Tento způsob práce s interferencí je možné využít u všech problematických konstrukcí bez ohledu na to, zda jsou ohroženy negativním transferem z češtiny nebo angličtiny.

6.4.2. Mediace

Přestože jednou z klíčových oblastí úspěšné mediace je schopnost překladu a tlumočení, které předkládá účastníkům spoustu výzev v oblasti mezijazykové interference, dalším neopomenutelným aspektem je proces samotného zprostředkování interakce, které zahrnuje porozumění kulturním rozdílům mezi jednotlivými mluvčími a objasňování nedorozumění vzniknuvších ze situací, kdy se setkávají mluvčí z odlišných kulturních prostředí. Potenciální interferenci v oblasti kultury a lingvoreálií se věnujeme v následující podkapitole, kde jsou prezentovány aktivity, které mohou mediaci předcházet.

Cíl aktivity

Cílem aktivity je v rámci simulované komunikační situace dojít ke vzájemné shodě mezi mluvčími. Žáci musí být před zahájením aktivity s principem mediace seznámeni.

Příprava aktivity

Před zahájením mediace jsou žáci rozděleni do skupin podle počtu mluvčích v jednotlivých scénářích. Učitel poté každému žákovi přidělí jednu z rolí, kterou mu sdělí mimo doslech ostatních žáků ve skupině. Předkládané scénáře a role v nich obsažené mohou být libovolně pozměňovány. Může také dojít k výměně jednotlivých rolí mezi žáky v dalším kole aktivity, či k výměně žáků mezi skupinami. Nejsložitější pozici v celém procesu zastává vždy mediátor, nejjednodušší naopak mluvčí češtiny; je tedy na zvážení vyučujícího, zda dané role přidělí žákům náhodně, nebo zda si předem vybere, který žák bude zastávat konkrétní roli.

Průběh aktivity

V procesu aktivity se žáci ve svých přidělených rolích setkávají v simulované komunikační situaci, kterou je třeba vyřešit. Všichni žáci musí striktně dodržovat své role (mluvčí češtiny např. nemůže začít mluvit rusky a pomáhat tak mediátorovi v jeho úkolu).

Zadání 1 – Představování se

Situace

Do vaší školy přijeli žáci z cizích zemí na výměnný pobyt. Setkáváte se s Američanem a Rusem, a chcete je navzájem představit.

Role

Mediátor

- stálý žák školy
- mluví anglicky i rusky

Američan

- mluví pouze anglicky, nerozumí rusky
- na pozdrav chce Rusa obejmout
- je velmi nadšený
- neustále se Rusa ptá na další a další otázky

Rus

- mluví pouze rusky, nerozumí anglicky
- je odtažitý
- není příliš sdílný
- rád by rychle ukončil konverzaci (neustále se dívá na hodinky, nedává pozor, odpovídá s nezájmem)

Zadání 2 – V restauraci

Situace

Se svou rodinou jste na dovolené v Rusku. Rozhodnete se zajít na oběd do tradiční ruské restaurace a objednat si speciality z nabídky.

Mediátor

- mluví česky a rusky
- dobře zná ruskou kuchyni

Číšník

- mluví pouze rusky
- nabízí výběr z menu

суп: окрошка

второе блюдо: пельмени с говядиной или с сыром и грибами

напитки: квас или водка

сладкое: кисель

- nerad dlouho čeká na objednávku
- nepouští se téměř do žádné interakce se zákazníky

Rodina (jeden až dva mluvčí)

- mluví pouze česky
- je velmi konzervativní a trvá na svých přáních, chce si objednat zeleninovou polévku, hlavní jídlo, kde bude maso, a pivo
- nezná tradiční ruská jídla

Návaznost

Na aktivitu je vhodné navázat diskusí zabývající se metakognitivním aspektem mediace, která žákům umožní sdílet své nově nabyté zkušenosti. Vyučující může položit následující otázky:

- *Podařilo se vám dojít ke vzájemné shodě?*
- *Která role byla podle vás nejsložitější?*
- *Jak se vám vaše role hrála?*
- *S čím jste měli největší problém?*
- *Jak se vám dařilo tlumočit bez přípravy?*
- *Co byste příště udělali jinak?*

Po této diskusi lze zahájit další kolo mediace, v němž si žáci vymění jednotlivé role.

6.4.3. Interference v oblasti lingvoreálií

Oblastí, v níž se můžeme velmi často setkat s interferencí, je problematika kultury a lingvoreálií, jež tvoří nedílnou součást didaktiky jazyků. Nejsou to jen poznatky týkající se jazykového systému, které podléhají transferu, ale také zkušenosti nabyté v mateřském kulturním prostředí.

Následující didaktické materiály jsou zaměřeny na kontrastování různých aspektů odlišných kulturních prostředí, která žáci již znají nebo s nimiž se seznamují. Aktivita mají formu zadání projektových prací či simulace každodenních komunikačních situací a mohou být využity při výuce na základních i středních školách.

Vzhledem k různorodosti aktivit je každý materiál dále popsán individuálně.

Zadání 1 – Projekt zaměřený na Vánoce

Pracujte ve skupinách a připravte krátkou prezentaci o různých tématech týkajících se oslav Vánoc v Čechách, ve Velké Británii a v Rusku. Vyberte si jednu z následujících položek a vyhledejte, co je pro ni typické v jednotlivých zemích:

- tradiční jídla
- zvyky a tradice
- datum oslav a jejich význam pro danou zemi
- dárky a způsob jejich předávání

Vaše prezentace by neměla trvat déle než pět minut.

Zadání 1 – Projekt zaměřený na Vánoce (návrh zpracování)

Níže jsou uvedeny zásadní informace, které by měly během prezentace zaznít a které případně mohou být dále diskutovány. Aby materiál mohl být využit také vyučujícími, kteří nemají zkušenosti s českou či anglickou kulturou, návrh zpracování se týká všech tří rovin projektu.

Tradiční jídla:

- Česko: kapr s bramborovým salátem, cukroví
- Velká Británie: pečený krocan s nádivkou, vánoční pudink
- Rusko: dvanáct druhů postních jídel (mezi nimi např. *kutja* – sladká kaše z pšenice, medu, máku a ořechů)

Zvyky a tradice

- Česko: rozkrajování jablka, pouštění lodiček, půst na Štědrý den,...
- Velká Británie: *Christmas crackers* (prskavky s drobnými dárky a vtipy), zavěšování punčoch na krb
- Rusko: půst před Vánocemi, veřejné zpívání koled

Datum oslav a jejich význam pro danou zemi

- Česko: 24.–26. prosince, křesťanský svátek narození Ježíše Krista
- Velká Británie: 24.–26. prosince, křesťanský svátek narození Ježíše Krista
- Rusko: 6.–7. ledna, pravoslavný svátek narození Ježíše Krista

Dárky a způsob jejich předávání

- Česko: dárky se rozdávají večer 24. prosince, přináší je Ježíšek
- Velká Británie: dárky se rozdávají ráno 25. prosince, přináší je Father Christmas
- Rusko: dárky se rozdávají 31. prosince na Nový rok, přináší je Děda Mráz a Sněhurka (*Děd Moroz* a *Sněguročka*)

Cíl aktivity

Cílem aktivity je porovnat tradice, zvyky a kulturní prvky oslav Vánoc v Čechách, Velké Británii a Rusku.

Příprava aktivity

Žáci musí mít možnost použít ke zpracování projektu internet, v případě tvorby elektronické prezentace také příslušná zařízení. Projekt lze však zpracovat také v papírové formě.

Projekt je možné zpracovat v češtině, což je vhodné zejména u nižších úrovní. Pokročilí žáci mohou prezentovat v ruštině. Je také možné spojit se s vyučujícími angličtiny a zadání přizpůsobit zpracování v obou těchto předmětech.

Průběh aktivity

Žáci pracují ve skupinách o třech až čtyřech členech. Způsob práce a případné rozdělení rolí je ponecháno na žácích samotných, avšak do projektu musí být zapojeni všichni žáci. Učitel jejich práci monitoruje, poskytuje rady a pomáhá s jednoduchou editací.

Návaznost

Zadání aktivity lze přizpůsobit různým svátkům či kulturním událostem, které jsou tradičně slaveny v daných zemích, či pouze v Čechách a v Rusku. Aktivitu lze také pojmut dalším způsobem, a sice takovým, kdy žáci mají za úkol na základě porovnání různých kulturních odlišností vytvořit průvodce pro turisty, kteří budou poprvé slavit dané svátky v Čechách.

Zadání 2 – Řešení různých každodenních situací

Představte si, že se nacházíte v následujících situacích. Jak je budete řešit?

1. Jste na dovolené u svých přátel v Rusku, kteří bydlí ve vysokém panelovém domě. Jedete výtahem z přízemí až do desátého patra. Ve výtahu s vámi jede soused, kterého neznáte. Jaká bude vaše interakce?
2. Jste na výletě v centru Moskvy a potřebujete se dostat na nejbližší zastávku metra. Vybíl se vám telefon a nemáte u sebe nabíječku ani papírovou mapu. Jak požádáte o radu cizího kolemjdoucího?
3. Jste na výletě v Rusku. Zastavíte se u pouličního stánku s jídlem, které si chcete objednat. Jak bude probíhat vaše interakce s prodavačem nebo prodavačkou?

Zadání 2 – Řešení různých každodenních situací (vhodné odpovědi)

1. **S největší pravděpodobností žádná. Rusové nemají v takových situacích potřebu navazovat interakci s cizími lidmi, mlčení nevnímají jako trapné.**
2. **Nezdržujte se pozdravem ani dlouhými, příliš zdvořilými otázkami. Namísto toho přejděte rovnou k informaci, kterou se snažíte zjistit. (Скажите, где находится ближайшая станция метро?)**
3. **Sdělte, co si chcete objednat, zaplatíte a vyčkáte, než vám to prodavač nebo prodavačka předá. Při objednání není třeba zdravít, loučit se, nebo udržovat konverzaci.**

Cíl aktivity

Cílem aktivity je kontrastovat rozdíly v chování odlišných národů v každodenních situacích. Tento cíl přitom nemusí být sdělen explicitně před začátkem aktivity, ale lze ho vyvodit až v jejím průběhu.

Příprava aktivity

Ve výuce lze využít celý materiál, či pouze jeho části v závislosti na probíraných tematických celcích. Žáci musí v období použití aktivity aktivně používat slovní zásobu a fráze spojené s jednotlivými situacemi, nemusí však být seznámeni s kulturními odlišnostmi v chování Čechů, Rusů a případně Angličanů či Američanů.

Průběh aktivity

Aktivitu je vhodné plnit ve dvojicích či ve skupinách formou společného brainstormingu. Teoretické řešení situací lze zaznamenat v češtině, avšak mělo by být doprovázeno ruskými frázemi, které by žáci v konverzaci využili. K zadání je možné připojit dobrovolný úkol, při němž mají žáci připravit krátké scénky, v nichž budou danou komunikační situaci simulovat.

Po zhodnocení výsledků, jehož součástí by měla být diskuse zaměřená na zdůvodnění jednotlivých odpovědí, vyučující představí vhodná řešení. Je nutné zdůraznit rozdíly mezi vnímáním zdvořilosti v Čechách a v Rusku, a případně také v anglicky mluvících zemích tak, aby odlišné normy chování nebyly žáky považovány za projev neslušnosti.

Návaznost

Stejně jako v předchozím případě lze zadání upravit tak, aby mohlo být využito také v hodinách angličtiny. Žáci také mohou vytvořit průvodce, který se zaměří na potenciální kulturní šoky, které mohou ruští turisté kvůli odlišnému vnímání zdvořilosti v Čechách zažít.

7. Využití didaktických materiálů v online podobě

V této kapitole budou představeny jednotlivé digitální platformy, kde lze prezentované aktivity využít v online podobě. Jedná se o server *LearningApps*, grafický editor *Canva* a některé funkce *Google Workspace*. Jsou zde sdíleny také přímé odkazy na dané materiály.

LearningApps

LearningApps (learningapps.org) je online aplikace, ve které je možné tvořit vlastní aktivity či využívat jiné, již vytvořené ostatními uživateli. Je možné ji využívat v češtině, ruštině, angličtině a dalších jazycích.

Pro tvorbu a využití aktivit není třeba se registrovat, avšak nově vytvořená zadání není v takovém případě možné uložit. Registrace je bezplatná a nabízí založení vlastní knihovny aktivit.

Aplikace poskytuje šablony, které lze libovolně přizpůsobit požadavkům vyučujícího a zamýšlené aktivitě a které jsou vhodné pro výuku jakýchkoliv předmětů. Mezi nabízenými šablonami lze najít různé druhy kvízů, spojování do dvojic, třídění do skupin, křížovky a osmisměrky. Aplikace podporuje využití obrázků, zvukových nahrávek a videí.

Ve výuce je možné zadání plnit společně na interaktivní tabuli nebo individuálně na elektronických zařízeních žáků, kde lze aktivity sdílet prostřednictvím odkazů či QR kódů. Na uvedeném odkazu se nachází složka, v níž jsou uloženy jednotlivé aktivity odpovídající didaktickým materiálům demonstrovaným v předchozí kapitole. Pro odemčení složky je třeba zadat kód 3277.

<https://learningapps.org/myapps.php?displayfolder=5693971>

Canva

Canva (canva.com) je grafický editor, v němž lze vytvářet množství dokumentů nejen pro edukační účely. Je podporován v češtině, ruštině, angličtině a dalších jazycích.

Pro využívání platformy je nutné se registrovat. Canva nabízí bezplatnou verzi, v níž lze využívat omezené množství šablon, nebo verzi placenou, která nabízí využívání prémiových vizuálních materiálů. Pro učitele je však možné získat tuto verzi zdarma.

Editor tedy narušil od předchozí aplikace nenabízí interaktivní prvky, je však možné v něm vytvářet vizuálně atraktivní didaktické materiály. Pro samotné využití již vytvořených materiálů, které byly sdíleny přes přímý odkaz, není třeba registrace.

Na následujících odkazech se nacházejí jednotlivá zadání využívající autentické texty (viz kapitola 6.1.3.). Po registraci je možné je duplikovat a dále upravovat.

Zadání 1

https://www.canva.com/design/DAGIJOD8BdY/rAAabdZi0DeBQqlRIbnY4A/edit?utm_content=DAGIJOD8BdY&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

Zadání 2

https://www.canva.com/design/DAGIJEJC1C4/pjYB2iRWm4AXCuA8qJDpLQ/edit?utm_content=DAGIJEJC1C4&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

Zadání 3

https://www.canva.com/design/DAGIJckXm3w/GyYK6L6LhwGzAP2ME8wi3g/edit?utm_content=DAGIJckXm3w&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

Zadání 4

https://www.canva.com/design/DAGIJRvIdGE/V7QPGb-e-e34SnBQNxBnKA/edit?utm_content=DAGIJRvIdGE&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

Google Workspace

Tato sada nástrojů společnosti *Google* obsahuje různé webové aplikace, jejichž základní podoba je pro registrované uživatele k dispozici zdarma a je k dispozici ve všech světových jazycích.

Ve výuce lze z nabízených produktů využít funkci sdílených dokumentů (*Google Docs*). Takové dokumenty umožňují více uživatelům současně pracovat v jednom souboru. Změny jsou přitom neustále aktualizovány, a jsou tedy přístupné všem účastníkům v reálném čase. Žáci tak mají možnost si okamžitě sdílet své poznatky a poskytovat si zpětnou vazbu. Učitel pak může celou práci monitorovat a sledovat historii úprav dokumentu, který lze poté uložit na společný disk.

Google Docs je vhodné využívat při plnění aktivit, kdy je třeba monitorovat individuální práci většího množství žáků a při tvorbě skupinových projektů.

Závěr

Primárním cílem této práce bylo navrhnout autentické didaktické materiály využívající princip mezijazykového přenosu pro výuku ruštiny jako dalšího cizího jazyka na základních a středních školách. K naplnění tohoto záměru vedly dílčí cíle, představeny v teoretické a praktické části této práce.

Těžištěm teoretické části práce byla podrobná rešerše psycholingvistických a neurolingvistických poznatků týkajících se problematiky osvojování a učení se cizího jazyka a mezijazykového transferu jako fenoménu zásadně ovlivňujícího tyto procesy, přičemž bylo vycházeno z prací předních světových i českých psycholingvistů a lingvodidaktiků. Samotný koncept transferu byl dále popsán z hlediska jeho vzniku, působení a projevu v různých jazykových rovinách. Prezentované informace byly interpretovány s ohledem na lingvodidaktickou povahu práce a kontrastovány se zjištěními z oblasti oborové didaktiky, pedagogiky a psychologie.

Praktickou část práce tvořily tři individuální celky. Prvním z nich byla analýza českých učebnic ruštiny z pohledu jejich práce s mezijazykovým transferem. Z provedeného rozboru vyplynulo, že práce s transferem se v analyzovaných učebnicích objevuje pouze v případě vztahu češtiny a ruštiny, přičemž explicitně upozorňováno je pouze na rizika interference. Transfer z angličtiny do ruštiny není v učebnicích v žádné ze svých podob reflektován.

Výchozím materiálem pro následné vytvoření výukových aktivit byly výsledky kvalitativního výzkumu, který měl formu polostrukturovaných rozhovorů s učiteli ruského jazyka. Do výzkumu se zapojilo celkem patnáct respondentů, jejichž odpovědi byly dále analyzovány a interpretovány. Z výsledků výzkumu vyplynulo, že mnozí vyučující nejsou s principem laterálního transferu a rovinami, v nichž je možné ho využít, dostatečně obeznámeni natolik, aby s ním mohli efektivně pracovat v praxi. Přestože vzhledem k nízkému počtu respondentů nelze tuto tendenci označit za všeobecně platnou, lze konstatovat, že výzkum naznačil, s jakými obtížemi se při snaze efektivně pracovat s transferem vyučující potýkají.

Poslední oddíl praktické části práce byl zaměřen na tvorbu didaktických materiálů, které přímo reagují na požadavky vycházející z vlastních zkušeností dotazovaných pedagogů. Nejvíce zadání je soustředěno na problematiku kladného přenosu v oblasti slovní zásoby, kde se vyučující s tímto fenoménem setkávají nejčastěji. Pozitivnímu transferu jsou pak věnovány také materiály zaměřené na výslovnost a metakognici. Na problémy, které byly respondenty zmíněny v souvislosti s interferencí, jsme reagovali vytvořením takových aktivit, které se věnují porovnávání kulturních záležitostí a zákonitostí ve větné skladbě, přičemž tyto materiály jsou soustředěny nejen na vztah ruštiny a angličtiny, ale také češtiny.

Jednotlivé aktivity byly sestaveny tak, aby bylo možné je použít v tištěné formě i online, a jsou doprovázeny metodickými komentáři, které vysvětlují způsob práce s těmito zadáními, jejich možné obměny i další návaznost. Společným cílem všech prezentovaných materiálů je využít pozitivní transfer či upozornit na riziko interference v různých jazykových oblastech tak, aby mohlo být učení se ruštiny jako dalšího cizího jazyka z pohledu žáků jednodušší a efektivnější. Součástí tohoto oddílu je také představení digitálních platforem, které je možné při práci s jednotlivými aktivitami využít.

Téma mezijazykového přenosu skýtá mnoho příležitostí pro další výzkum. Samotná problematika laterálního transferu není dostatečně prozkoumána ani v rovině teoretické, především pak v oblasti diskurzivního a sociolingvistického transferu. Praktická analýza učebnic byla soustředěna na čtyři nejpoužívanější výukové soubory, z provedeného výzkumu však vyplynulo, že vyučující stále velmi často používají také jiné učebnice, jejichž rozbor by mohl odhalit vývoj postoje lingvodidaktiků k fenoménu transferu napříč posledními dekádami. Samotný kvalitativní výzkum by mohl být dále rozpracován a úžeji profilován tak, aby přinesl více konkrétnějších dat, která by přispěla k hlubšímu pochopení role primárního i laterálního mezijazykového transferu ve výuce cizích jazyků. Navržené didaktické materiály mohou dále sloužit jako zdroj inspirace k dalšímu rozpracování podobných edukačních aktivit.

Резюме

Основная цель работы заключалась в разработке аутентичных дидактических материалов с использованием принципа межъязыкового переноса для обучения русскому языку как второму иностранному в начальной и средней школе. Достижению этой цели способствовали подцели, представленные в теоретической и практической частях магистерской дипломной работы.

В теоретической части дипломной работы был проведен подробный поиск психолингвистических и нейролингвистических знаний по проблеме усвоения и изучения иностранного языка и межъязыкового переноса как явления, оказывающего фундаментальное влияние на эти процессы, с привлечением работ ведущих зарубежных и чешских психолингвистов и лингводидактиков. Далее было описано само понятие переноса с точки зрения его возникновения, действия и проявления на разных языковых уровнях. Представленная информация была интерпретирована с учетом лингводидактического характера работы и сопоставлена с выводами из области дидактики, педагогики и психологии.

Практическая часть работы состояла из трех отдельных блоков. Первый – анализ чешских учебников русского языка с точки зрения работы над межъязыковым переносом. Анализ показал, что работа с переносом представлена в анализируемых учебниках только в случае взаимоотношений между чешским и русским языками, причем в явном виде указываются лишь риски интерференции. Перенос с английского на русский не отражен в учебниках ни в одной из его форм.

Исходным материалом для последующей разработки учебной деятельности послужили результаты качественного исследования в форме полуструктурированных интервью с преподавателями русского языка. Всего в исследовании приняли участие пятнадцать респондентов, ответы которых были подвергнуты дальнейшему анализу и интерпретации. Результаты исследования показали, что многие преподаватели недостаточно хорошо знакомы с принципом латерального переноса и уровнями его использования, чтобы эффективно работать с ним на практике. Хотя, учитывая небольшое количество респондентов, эту тенденцию нельзя назвать универсальной,

можно сделать вывод, что исследование показало, с какими трудностями сталкиваются учителя, пытаясь эффективно работать с переносом.

Последний раздел практической части дипломной работы был посвящен разработке дидактических материалов, которые непосредственно отвечают требованиям, основанным на собственном опыте преподавателей-респондентов. Большинство заданий посвящено проблеме положительного переноса в области лексики, где учителя сталкиваются с этим явлением чаще всего. Затем положительный перенос также рассматривается в материалах, посвященных произношению и метакогниции. Мы ответили на проблемы, упомянутые респондентами в связи с интерференцией, создав задания, посвященные сопоставлению культурных вопросов и закономерностей в структуре предложения, и эти материалы фокусируются не только на отношениях между русским и английским, но и на чешском языке.

Отдельные задания разработаны для использования как в печатном виде, так и в режиме онлайн, и сопровождаются методическими комментариями, объясняющими порядок работы с заданиями, их возможные вариации и дальнейшую приемственность. Общая цель всех представленных материалов – использовать положительный перенос или подчеркнуть риск интерференции в разных языковых областях, чтобы изучение русского языка как второго иностранного было более легким и эффективным с точки зрения обучающихся. В этом разделе также дается представление о цифровых платформах, которые можно использовать для каждого вида деятельности.

Тема межъязыкового переноса открывает множество возможностей для дальнейших исследований. Сам вопрос латерального переноса недостаточно изучен даже на теоретическом уровне, особенно в области дискурсивного и социолингвистического переноса. Практический анализ учебников был сосредоточен на четырех наиболее распространенных учебных пособиях, но проведенное исследование показало, что преподаватели по-прежнему очень часто используют и другие учебники, анализ которых мог бы выявить развитие отношения лингводидактиков к явлению переноса на протяжении последних десятилетий.

Самое качественное исследование может быть доработано и более узко профилировано, чтобы получить конкретные данные, способствующие более глубокому пониманию роли первичного и латерального межъязыкового переноса в обучении иностранным языкам. Кроме того, предложенные дидактические материалы могут послужить источником вдохновения для дальнейшей разработки подобных учебных мероприятий.

Seznam použitých informačních zdrojů

Anglicky psané tištěné zdroje

BIRDSONG, D. Interpreting age effects in second language acquisition. In Kroll, Judith F, De Groot, Anette M. B. *Handbook of Bilingualism*. Vyd. 1. Oxford: Oxford University Press, 2005, s. 109–127. ISBN 978-0-19-515177-0.

BLOOMFIELD, L. *Outline guide for the practical study of foreign language*. Vyd. 1. Baltimore: Waverly Press, Inc, 1942.

BROWN, H. D. *Principles of language learning and Teaching*. Vyd. 6. New York: Pearson Education, Inc., 2014. ISBN 0-13-199128-0.

KRASHEN, S. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Vyd. 1. Oxford: Pergamon Press Inc., 1982. ISBN 0-08-028628-3.

LADO, R. *Linguistics across cultures; applied linguistics for language teachers*. Vyd. 10. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1971. ISBN 0-472-08542-5.

ODLIN, T. *Language transfer: cross-linguistic influence in language learning*. Vyd. 1. Cambridge: Cambridge University Press, 1989. ISBN 0521378095.

RINGBOM, H. (2001). Lexical transfer in L3 production. In Cenoz, Jasone, Hufeisen, Britaa, Jessner, Ulrike. *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, 2001, s. 59–68. ISBN 9781853595509.

SINGLETON, D. Cross-Lexical Interaction and the Structure of the Mental Lexicon. In David, Y. L., Odlin, T. *Cross-Lexical Interaction and the Structure of the Mental Lexicon*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 2018, s. 49–62. ISBN 9781783094349.

Anglicky psané elektronické zdroje

AOYAMA, K. Perception of syllable-initial and syllable-final nasals in English by Korean and Japanese speakers. *Second Language Research* [online]. New York: SAGE Publications, 2003, roč. 19, č. 3. s. 251–265 [cit. 2023-08-29]. Dostupné z: <<https://doi.org/10.1191/0267658303sr222oa>>. ISSN 0267-6583.

CENOZ, J. The influence of bilingualism on third language acquisition: Focus on multilingualism. *Language teaching* [online]. Cambridge: Cambridge University Press, 2013, roč. 46, č. 1, s. 71–86 [cit. 2023-07-15]. Dostupné z: <<https://doi.org/10.1017/S0261444811000218>>. ISSN 0261-4448.

EVANS, N; LEVINSON, S. C. The myth of language universals: Language diversity and its importance for cognitive science. *Behavioral and Brain Sciences* [online]. Cambridge: Cambridge University Press, 2009, roč. 32, č. 5, s. 429–48 [cit. 2023-07-22] Dostupné z: <<https://web.archive.org/web/20180727171702/https://pdfs.semanticscholar.org/1f31/330319b363499ec974b27b7678d96025cde9.pdf>>. ISSN 0140-525X.

JARVIS, S., PAVLENKO, A. *Crosslinguistic influence in language and cognition* [online]. Vyd. 1. New York: Routledge, 2008 [cit. 2023-09-04]. Dostupné z: <<https://web.p.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=0&sid=df94b7be-793c-4799-bf46-30a19c71a9b6@redis&bdata=JnNpdGU9ZW9vc3QtbGl2ZQ==#AN=220684&db=e000xww>>. ISBN 1-135-64668-6.

LOEWEN, S. Was Krashen right? An instructed second language acquisition perspective. *Foreign language annals* [online]. Alexandria: American Council on the Teaching of Foreign Languages, 2021, roč. 54, č. 2, s. 311–317 [cit. 2023-07-16]. Dostupné z: <[doi:10.1111/flan.12550](https://doi.org/10.1111/flan.12550)>. ISSN 0015-718X.

SONG, Z. Universal Grammar Plays a Minor Role in Second Language Acquisition. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research* [online]. Dordrecht: Atlantis Press, 2019, roč. 342, s. 31–34 [cit. 2023-07-25] Dostupné z: <<https://www.atlantis-press.com/proceedings/ielss-19/12591633>>. ISSN 2352-5398.

ULLMAN, M. T. The Neural Basis of Lexicon and Grammar in First and Second Language: The Declarative / Procedural Model [online]. *Bilingualism: Language and Cognition*. Cambridge: England, 2001, roč. 4, č. 2, s. 105–122 [cit. 2023-10-20]. Dostupné z: <<https://doi.org/10.1017/S1366728901000220>>. ISSN 1366-7289.

České tištěné zdroje

FERNÁNDEZ, E.; CAIRNS, H. S.; CHROMÝ, J. *Základy psycholingvistiky*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2435-8.

LACHOUT, Martin. *Kde bydlí řeč: jazyk a myšlení – osvojování, modely a praxe*. Vyd. 1. Praha: Metropolitan University Prague Press, 2012. ISBN 978-80-86855-89-9.

REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-3006-6.

VESELÝ, Josef. *Problematika vyučování ruštině jako blízce příbuznému jazyku*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979.

České elektronické zdroje

JANÍKOVÁ, V. Individuální mnohojazyčnost a její psycholingvistické aspekty se zřetelem k osvojování jazyků [online]. *XLinguae*. Nitra: Slovenská Vzdelávacia a Obstarávacia s.r.o., 2014, roč. 7, č. 1, s. 29–45 [cit. 2023-08-24]. Dostupné z: <http://www.xlinguae.eu/files/Xlinguae_n1_2014.pdf>. ISSN 1337-8384.

MURYC, J. K teorii mezijazykové interference v lexikálním plánu češtiny a polštiny [online]. *Bohemistika*. Poznań: Pro, 2015, roč. 15, č. 4, s. 347–354 [cit. 2023-08-16]. Dostupné z: <<https://www-ceeol-com.ezproxy.is.cuni.cz/search/article-detail?id=420419>>. ISSN 1642-9893.

České učebnice ruštiny

JELÍNEK, Stanislav a kol. *Raduga plus: pracovní sešit*. 2. vyd. Plzeň: Fraus, 2022. ISBN 978-80-7489-793-1.

JELÍNEK, Stanislav a kol. *Raduga plus 2: pracovní sešit*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2019. ISBN 978-80-7489-505-0.

JELÍNEK, Stanislav a kol. *Raduga plus 3: pracovní sešit*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2020. ISBN 978-80-7489-586-9.

JELÍNEK, Stanislav a kol. *Raduga plus: příručka učitele*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2018. ISBN 978-80-7489-422-0.

JELÍNEK, Stanislav a kol. *Raduga plus 2: příručka učitele*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2019. ISBN 978-80-7489-506-7.

JELÍNEK, Stanislav a kol. *Raduga plus 3: příručka učitele*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2020. ISBN 978-80-7489-587-6.

JELÍNEK, Stanislav a kol. *Raduga plus: učebnice ruštiny*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2018. ISBN 978-80-7489-420-6.

JELÍNEK, Stanislav a kol. *Raduga plus 2: učebnice ruštiny*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2019. ISBN 978-80-7489-504-3.

JELÍNEK, Stanislav a kol. *Raduga plus 3: učebnice ruštiny*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2020. ISBN 978-80-7489-585-2.

ORLOVA, Natalia; VÁGNEROVÁ, Marta a KOŽUŠKOVÁ, Miroslava. *Klass!: ruština pro střední školy: učebnice a pracovní sešit*. Praha: Klett, 2010 – 2012. ISBN 978-80-7397-032-1.

ORLOVA, Natalia. *Snova klass!: ruština pro střední školy: metodická příručka*. Praha: Klett, 2018. ISBN 978-80-7397-256-1.

ORLOVA, Natalia, Marta VÁGNEROVÁ a Miroslava KOŽUŠKOVÁ. *Snova klass! 1: ruština pro střední školy*. Praha: Klett, 2018. ISBN 978-80-7397-255- 4.

- ORLOVA, Natalia, Marta VÁGNEROVÁ a Miroslava KOŽUŠKOVÁ. *Snova klass! 2: ruština pro střední školy*. Praha: Klett, 2019. ISBN 978-80-7397-307- 0.
- ORLOVA, Natalia, Jana KÖRSCHNEROVÁ a Jana STEJSKALOVÁ. *Klassnyje družja 2: ruština pro 2. stupeň základních škol: metodická příručka*. ISBN 978-80-7397-200-4.
- ORLOVA, Natalia, Jana KÖRSCHNEROVÁ a Jana STEJSKALOVÁ. *Klassnyje družja 3: ruština pro 2. stupeň základních škol: metodická příručka*. ISBN 978-80-7397-231-8.
- ORLOVA, Natalia, Jana KÖRSCHNEROVÁ a Jana STEJSKALOVÁ. *Klassnyje družja 2: ruština pro 2. stupeň základních škol: pracovní sešit*. ISBN 978-80-7397-199-1.
- ORLOVA, Natalia, Jana KÖRSCHNEROVÁ a Jana STEJSKALOVÁ. *Klassnyje družja 3: ruština pro 2. stupeň základních škol: pracovní sešit*. ISBN 978-80-7397-231-8.
- ORLOVA, Natalia, Jana KÖRSCHNEROVÁ a Jana STEJSKALOVÁ. *Klassnyje družja 2: ruština pro 2. stupeň základních škol*. Praha: Klett, 2015. ISBN 978-80-7397-198-4.
- ORLOVA, Natalia a Jana KÖRSCHNEROVÁ. *Klassnyje družja 3: ruština pro 2. stupeň základních škol*. Praha: Klett, 2017. ISBN 978-80-7397-230-1.
- ORLOVA, Natalia, Jana KÖRSCHNEROVÁ a Jana STEJSKALOVÁ. *Novyje Klassnyje družja 1: ruština pro 2. stupeň základních škol: pracovní sešit*. ISBN 978-80-7397-209-7.
- ORLOVA, Natalia, Jana KÖRSCHNEROVÁ a Jana STEJSKALOVÁ. *Novyje klassnyje družja 1: ruština pro 2. stupeň základních škol*. Praha: Klett, 2015. ISBN 978-80-7397-202-8.
- VALOVA, Liudmila, GOLOVATINA, Varvara a Milena RYKOVSKÁ. *Tvoj šans A1: příručka učitele*. Plzeň: Fraus, 2018. ISBN 978-80-7489-445-9.
- VALOVA, Liudmila, GOLOVATINA, Varvara a Milena RYKOVSKÁ. *Tvoj šans A1: ruština pro střední a jazykové školy: učebnice s integrovaným pracovním sešitem*. Plzeň: Fraus, 2018. ISBN 978-80-7489-423-7.
- GOLOVATINA, Varvara; MISTROVÁ, Veronika a MOLCHAN, Maria. *Tvoj šans A2: příručka učitele*. Plzeň: Fraus, 2019. ISBN 978-80-7489-510-4.

GOLOVATINA, Varvara; MISTROVÁ, Veronika a MOLCHAN, Maria. *Tvoj šans A2: ruština pro střední a jazykové školy: učebnice s integrovaným pracovním sešitem*. Plzeň: Fraus, 2019. ISBN 978-80-7489-509-8.

GOLOVATINA, Varvara; MISTROVÁ, Veronika a MOLCHAN, Maria. *Tvoj šans B1: ruština pro střední a jazykové školy: učebnice s integrovaným pracovním sešitem*. Plzeň: Fraus, 2022. ISBN 978-80-7489-577-7.

Ruské tištěné zdroje

ВЕРЕЩАГИН, Е. М. *Психологическая и методическая характеристика двуязычия (Билингвизма)*. Vyd. 1. Москва: Издательство Московского Университета, 1969.

Ruské elektronické zdroje

АКОСТА, В. Е. Психолингвистический феномен «положительный перенос» в свете овладения вторым иностранным языком. *Социально-экономические явления и процессы* [online]. Тамбов: Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина, 2012, роč. 35, č. 1, s. 277–280 [cit. 2023-10-01]. Dostupné z: <<https://cyberleninka.ru/article/n/psiholingvisticheskiy-fenomen-polozhitelnyy-perenos-v-svete-ovladieniya-vtorym-inostrannym-yazykom>>. ISSN 1819-8813.

БАГРАМОВА, Н. В., СОЛОМИНА, А. В. Роль интерлингвистических и интралингвистических процессов при изучении иностранного языка. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена* [online]. Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 2015, роč. 15, č. 174, s. 44–53. Dostupné z: <<https://cyberleninka.ru/article/n/rol-interlingvisticheskikh-i-intralingvisticheskikh-protseessov-pri-izuchenii-inostrannogo-yazyka>>. ISSN 1992-6464.

ЛИХАЧЕВА, А. Н. Трилингвизм как языковой феномен и методический прием формирования учебно-познавательной деятельности учащихся при обучении

второму иностранному языку: психолого-педагогический аспект. *Мир науки. Педагогика и психология* [online]. Москва: Мир науки, 2020, ро́. 2, џ. 8, s. 1–11 [cit. 2023-08-25]. Dostupné z: <<https://mir-nauki.com/80PDMN220.html>>. ISSN 2658-6282.

ЛАРИНА, Т. В. Прагматика эмоций в межкультурном контексте. *Russian Journal of Linguistics* [online]. Москва: РУДН, 2015, ро́. 18, џ. 1, s. 144–163 [cit. 2023-09-15]. Dostupné z: <<https://journals.rudn.ru/linguistics/issue/view/576>>. ISSN 2312-9212.

ЛОПАРЕВА, Т. А. Лингвистический и учебный опыт учащихся как основа обучения многоязычию. *Многоязычие в образовательном пространстве* [online]. Ижевск: Удмуртский университет, 2014, s. 15–20 [cit. 2023-09-13]. Dostupné z: <<https://cyberleninka.ru/journal/n/mnogoyazychie-v-obrazovatelnom-prostranstve?i=1127691>>. ISSN 2500-3267.

НАГАПЕТЯН, Р. С. Билингвизм в наше время. *Наука и школа* [online]. Москва: МПГУ, 2012, ро́. 16, џ. 6, s. 146–148 [cit. 2023-09-17]. Dostupné z: <<http://nauka-i-shkola.ru/2012-6.html>>. ISSN 1819-463X.

ПАНЖИЕВ, Н. П. Межъязыковая интерференция. *Science and Education*. [online]. Коканд: ООО OPEN SCIENCE, 2022, ро́. 3., џ. 6, s. 1623–1628 [cit. 10-01-2023]. Dostupné z: <<https://core.ac.uk/reader/551553620>>. ISSN 2181-0842.

ПУЗАНСКАЯ, И. Е. Преподавание русского и английского языков как иностранных. Сопоставительный подход. *Studia Humanitatis* [online]. Москва: Институт современных гуманитарных исследований, 2019, ро́. 10, џ. 3, s. 1–8 [cit. 2023-09-21]. Dostupné z: <<https://st-hum.ru/content/puzanskaya-ie-prepodavanie-russkogo-i-angliyskogo-yazykov-kak-inostrannyh-sopostavitelnyy>>. ISSN 2308-8079.

САМАРСКАЯ, С. В. Влияние межъязыковой грамматической трансференции и интерференции на изучение иностранного языка. *Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики* [online]. Владикавказ: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Осетинский государственный университет имени Коста Левановича Хетагурова», 2017, ро́. 9., џ. 3, s. 210–216 [cit. 2023-30-9]. Dostupné z: <<https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie->

mezhyazykovoy-grammaticheskoy-transferentsii-i-interferentsii-na-izuchenie-inostrannogo-yazyka>. ISSN 2619-029X.

ШУРИГИНА, О. В., СОРОКОУМОВА Г. В., БУРОВА И. В. Психологические аспекты языковой тревожности и стратегии ее снижения при обучении иностранным языкам студентов младших курсов. *Проблемы современного образования* [online]. Москва: МПГУ, 2022, гоџ. 13, џ. 1, s. 123–129 [cit. 2023-09-14]. Dostupné z: <<http://www.pmedu.ru/images/2022-1/123129.pdf>>. ISSN 2218-8711.

Vyjádření k využití nástrojů umělé inteligence

Tímto prohlašuji, že ke zhotovení rigorózní/diplomové práce s názvem *Vliv znalosti angličtiny jako prvního cizího jazyka na učení se ruštiny jako dalšího cizího jazyka* nebyly využity žádné nástroje umělé inteligence.

V Praze 28. 5. 2025

Mgr. Dominika Sokolová

Seznam příloh

Příloha 1 – Polostrukturovaný rozhovor

Základní informace

- Kde a jaké předměty učíte?
- Jaký je Váš vystudovaný obor?
- Jaká je délka Vaší praxe?
- Jaké učebnice ve výuce ruštiny používáte?

Blok A: Transfer z češtiny do ruštiny (z L1 do L3)

1. Jakou váhu přikládáte práci s transferem ve výuce ruštiny jako dalšího cizího jazyka?
2. Jak fenomén transferu vnímáte? Spíše jako pozitivní nástroj ve výuce, nebo jako potenciální zdroj chyb?
3. Jakým způsobem s transferem pracujete?
4. Myslíte si, že je ve Vámi používaných učebnicích ruštiny tento fenomén dostatečně reflektován?

Blok B: Transfer z angličtiny do ruštiny (z L2 do L3)

5. Všímate si u žáků tendence transferovat z angličtiny do ruštiny?
6. Představují případy takového transferu ve větší míře spíše překážky (tj. převahuje negativní transfer), nebo příležitosti (tj. převahuje pozitivní transfer) při učení se ruštiny?
7. V jakých jazykových oblastech se s transferem z angličtiny setkáváte nejčastěji?

8. Snažíte se žáky záměrně upozorňovat na možnost pozitivního transferu nebo riziko interference z angličtiny?
9. Zařadili byste do své výuce didaktické materiály, které se na tento jev soustředí (na možnost pozitivního transferu i na rizika interference), a vedou žáky k vědomému kontrastování jazyků?
10. Na kterou jazykovou oblast by se takové materiály měly primárně soustředit a jakou formu by měly mít?

Příloha 2 – Odpověď respondenta č. 1

Respondentka v současné době ukončuje navazující magisterské vzdělání učitelství ruštiny a češtiny. V praxi se pohybuje druhým rokem, kdy učí ruštinu na základní škole. Angličtinu používá na komunikační úrovni. Ve výuce používá sadu učebnic *Klassnyje družja*.

1. Transferu přikládám velkou váhu. V mnoha případech stačí žáky upozornit na podobnost s češtinou, žáci zjistí, že probíranou látku vlastně v podstatě již znají z mateřštiny, a nemusí se učit nic nového, takže je poté celý proces učení se snazší pro mě i pro ně.
2. Rozhodně jako něco nápomocného. Na pozitivní transfer se ve výuce spoléhám často, negativní transfer preventivně nijak neřeším.
3. Nejčastěji ve formě slovních poznámek. V moment, kdy na transfer narazíme v rámci nějaké aktivity, poskytnu žákům krátký komentář. Při výuce reálií občas vytvářím své vlastní didaktické materiály, kde se soustředíme na porovnávání kultury vyjadřování v různých zemích, a tam pak přirozeně dochází také k tomu, že porovnáváme i samotné jazyky. Např. nedávno jsme v rámci tématu svátek sv. Valentýna porovnávali, jak se řekne miluji tě v angličtině, ruštině a dalších jazycích. Ráda bych se více zaměřila na hlubší lingvistická porovnání, ale žáci to moc neoceňují.
4. Myslím si, že to tam je, ale opravdu skrytě, učitel to tam musí hledat a domýšlet. Je to pouze taková inspirace pro učitele, kteří transfer znají a vědí, jak s ním zacházet. Žáci to tam nevidí už vůbec, protože to pro ně nikdo nekomentuje.

5. Děje se to, ale myslím si, že méně často než tendence transferovat z češtiny. Možná v tom ale hraje roli i to, že já sama s angličtinou docela bojuji. Nejvíce to postihuje žáky v nižších ročnících, kteří s ruštinou teprve začínají.
6. U žáků převažuje spíše interference, nebo si to alespoň myslím. Nejsem angličtinář, takže je možné, že toho spoustu nevidím. Ale sama se snažím využívat pozitivní transfer z angličtiny tam, kde je možnost.
7. U mladších žáků převažuje interference v gramatice, ale v podstatě je to spíše takové jedno období v tom procesu zvykání si na ruštinu, které už se pak neopakuje. Nejvíce je podle mě ovlivněna slovní zásoba, převážně pozitivně. V případě internacionalismů žáci mají tendenci transferovat více z angličtiny než z češtiny, přestože čeština nabízí mnohdy buď úplný ekvivalent, nebo minimálně více podobnou verzi, než angličtina. Myslím si, že je to tím, že žáci vnímají ruštinu prostě jako cizí jazyk, stejně jako angličtinu. Mají oba jazyky zařazené v této stejné „kolonce“, a tak si myslím, že je to proto nutí spíše transferovat z angličtiny, protože mají pocit, že transfer z češtiny nedodá té ruštině takový ten správný nádech cizího jazyka.
8. Snažím se jim připomenout, co už z angličtiny znají, ale jak jsem zmiňovala, možná mi toho jako neangličtináři spoustu uniká. Taky proto se do toho tak nerada pouštím, z obavy, abych dětem neříkala nějaké nesmysly. Interferenci nijak nekomentuji, dokud se v žákovských projevech přímo nevyskytne.
9. Určitě ano, já jako neangličtinář nemám odvahu toho tolik vyrábět sama, takže o to víc by mi to pomohlo.
10. Co se týče pozitivního transferu, nejvíce bych využila asi materiály na slovní zásobu, ale zároveň by bylo fajn kontrastovat i výslovnost nebo gramatické konstrukce, které se

žákům pořád pletou, a oni by tak mohli zjistit, že to vlastně není tak složité, že jim to složité dělá právě ta interference. Na formě mi tolik nezáleží, ráda střídám různé aktivity online i v papírové formě.

Příloha 3 – Odpověď respondenta č. 2

Respondentka je učitelkou češtiny, angličtiny a ruštiny na základní škole, délka její praxe čítá tři roky. Vystudovala češtinu a ruštinu. Ve výuce ruštiny využívá soubor *Raduga ponovomu*.

1. Transfer podle mě není natolik důležitým aspektem výuky, jak jsem si myslela, když jsem ještě sama studovala. Než jsem začala učit, předpokládala jsem, že v hodinách druhého cizího jazyka na základní škole opravdu bude primárním cílem osvojení si cílového jazyka, při němž bude důležité věnovat pozornost tomuto jevu, ale není tomu tak. Ruštinu si u nás tradičně vybírají žáci méně nadaní na jazyky, a tak se společně soustředíme především na náš wellbeing – relaxujeme, hrajeme si a u toho se učíme. Hlavní prioritou pro mě transfer tedy není, ale do jisté míry se mu v hodinách věnujeme.
2. Spíše pozitivně, jako příležitost si učení se cizího jazyka zjednodušit.
3. Nejčastěji ve formě ústních poznámek, kterými doplňuji různé aktivity. Než jsem nastoupila do praxe, domnívala jsem se, že toho žáci zvládnou spoustu odvodit sami, ale je naopak potřeba je na možnost využití pozitivního transferu cíleně upozorňovat, případně vždy jejich správné domněnky ještě potvrdit a několikrát zopakovat. Za tímto účelem připravuji i vlastní výukové materiály, kde se kontrastování ruštiny a češtiny věnujeme.
4. Rozhodně ne, z toho důvodu tvořím vlastní aktivity.
5. Ano, a upřímně mě to překvapilo. Předpokládala bych, že žáci se budou ve většině případů snažit spíše o transfer z češtiny, vzhledem k podobnosti obou jazyků. Žáci ale

vnímají ruštinu jako vzdálený jazyk, stejně jako angličtinu. Když pochybují o tom, jak něco vyjádřit, stále častěji se uchylují k výpůjčkám z angličtiny, ať už se jedná o jednotlivá slovíčka nebo celé gramatické vazby. Některé z nich se snaží přizpůsobit ruskému systému flexe, některé z nich pouze beze změn přepíší do azbuky.

6. Přestože se žáci snaží o pozitivní transfer, např. v případě internacionalismů, ve výsledku spíše interferují, protože se dopouštějí chyb v pravopisu. To se děje nejčastěji tehdy, když do procesu nezasahují. V moment, kdy žáky na možnost transferu explicitně upozorním a případně opravím jejich chyby, je možné tento mechanismus využívat pozitivně.
7. Rozhodně v oblasti slovní zásoby, kde lze pozitivní transfer nejlépe využívat. V gramatice se spoléháme spíše na transfer z češtiny, angličtina žáky často vede k interferenci. Např. při snaze vyjádřit ruské sloveso být v přítomném čase se žáci uchylují k negativnímu transferu ekvivalentního slovesa z angličtiny.
8. Ano, bez mé pomoci žáci nedokážou transfer efektivně využívat.
9. Určitě ano, někdy se pokouším takové materiály vyrábět i sama.
10. Jednoznačně na slovní zásobu. Nejlepší by bylo mít možnost využívat takové materiály online. Žáci jsou tištěnými pracovními listy přehlcní, naopak oceňují práci s interaktivní tabulí a dalšími technologiemi, kdy mají pocit, že si hrají, aniž by se učili.

Příloha 4 – Odpověď respondenta č. 3

Respondentka je rodilá mluvčí ruštiny a učí ruštinu na základní škole třetím rokem. V minulosti působila také jako lektorka angličtiny pro zájmové vzdělávání. Vystudovala angličtinu a ruštinu, ve výuce ruštiny využívá kombinaci materiálů z různých zdrojů, protože učebnice využívané školou jí nevyhovují. Jedná se o soubor *Vremena*.

1. Určitě to důležité je, podle mě je transfer právě ve výuce ruštiny v českých školách klíčovým faktorem a důvodem, proč si ji žáci vybírají jako něco “jednoduššího” v porovnání např. s němčinou či francouzštinou.
2. Když jsem nastupovala do praxe, vnímala jsem ho spíš jako zdroj chyb, ale to je možná ovlivněno tím, že jsem sama rodilá mluvčí, a tak mi chyby způsobené interferencí z češtiny vadily více, než by tomu bylo u českého učitele, a zároveň jsem nebyla schopná uvědomit si využití pozitivního transferu tam, kde by ho rodilý mluvčí češtiny viděl přirozeně. Čím déle jsem v praxi, tím spíš si začínám všimnout toho, jak důležitý transfer je právě z toho důvodu, že učení se ruštiny českým žákům výrazně zjednodušuje.
3. Nejsem si jistá, zda se mi daří s transferem vždy pracovat vědomě, hodně se toho snažím nechat na intuici žáků, ale je pravdou, že to většinou nefunguje tak dobře, jak bych si představovala, a tak do toho procesu pak zasahuji já. Třeba když se věnujeme skloňování podstatných jmen, připomínám žákům, jak si můžou pomoci s češtinou, spíš než abych je nutila nazpaměť se učit gramatické tabulky. Hodně věcí jim komentuji a připomínám, při práci s textem se např. snažíme společně vyvodit význam nových slovíček z kontextu, děláme si takový společný brainstorming. Ale nějaké aktivity přímo cílené na kontrastování jazyků nevyužívám.

4. Co se týče souboru *Vremena*, tak se o transferu vůbec nedá mluvit, protože jsou to učebnice vydané v Rusku určené pro výuku cizinců, tudíž nejsou nijak přizpůsobené českým žákům. Materiály, které se snažím využívat já, jsou lepší v tom, že tam ten transfer naznačují alespoň implicitně, což ale žákům stejně nestačí a sami si z toho nic neodnesou.
5. Musím říct, že ano. Dokonce mám pocit, že když žáci nevědí, jak něco vyjádřit, mnohem častěji se obracejí právě na angličtinu spíš než na češtinu, ale děje se to především u úplných začátečníků. Když postupem času žáci zjistí, že ruština toho má víc společného s češtinou, už tu angličtinu tolik nevyužívají.
6. U úplných začátečníků je zřejmá především interference v oblasti gramatiky, která postupem času mizí. Slovní zásobu žáci častokrát transferují s dobrým záměrem, ale ve výsledku z toho vznikne interference, protože to slovíčko prostě zapíše nebo vysloví špatně. Když je ale na něco upozorním já, dokáží ten pozitivní transfer opravdu využít, takže si myslím, že spíš záleží na tom, jestli jim poskytnu svou pomoc, nebo se s tím mají nějak popasovat sami, protože v takových případech většinou ke správnému výsledku nedojdou.
7. Určitě v oblasti slovní zásoby, tam se dá nejlépe využít i ten pozitivní transfer, především co se týče různých internacionalismů. V oblasti gramatiky je to spíše o interferenci, žáci se také často snaží využívat v ruštině anglické syntaktické konstrukce. V oblasti výslovnosti si ničeho nevšímám.
8. Na pozitivní transfer musím upozorňovat vždy. Před nástupem do praxe jsem si myslela, že žáci v jazyce automaticky budou vidět to, co já, uvědomí si tu podobnost, ale vůbec tomu tak není. Interferenci se naopak snažím řešit až v moment, kdy nastane.

9. Ano, nejvíce bych využila materiály, kde se ruština kontrastuje jak s češtinou, tak s angličtinou, aby si to ti žáci dokázali zvědomit co nejlépe, viděli to všechno vedle sebe. Mám pocit, že když se o tomhle tématu bavíme ve třídě bez vizualizace, jenom prostřednictvím mých komentářů, málokdo si z toho něco odnese.

10. Rozhodně na slovní zásobu, to by žákům pomohlo nejvíce. Taky by jim pomohlo nějaké upozornění na interferenci z angličtiny, které by plynule navazovalo na porovnání s češtinou, kde většinou funguje pozitivní transfer. Na formě mi nezáleží, ráda využívám online zadání i pracovní listy.

Příloha 5 – Odpověď respondenta č. 4

Respondentka má osmiletou praxi, učí na základní škole ruštinu, angličtinu, výchovu k občanství a tělesnou výchovu. Vystudovala angličtinu a ruštinu. Ve výuce ruštiny využívá soubor učebnic *Pojechali*.

1. Je to něco, co je podle mě s výukou ruštiny spjato mnohem více než s výukou angličtiny, na čem vůbec celý ten koncept výuky ruštiny v Česku stojí, takže se na něj snažím upozorňovat co nejvíce.
2. Myslím si, že případy negativního a pozitivního transferu jsou zastoupeny víceméně stejně. Nemůžu říct, že by převažoval pozitivní nebo negativní vliv.
3. Hodně mě vede učebnice, častokrát mě upozorní na situace, kterých bych si sama od sebe nevšimla. Já pak žákům poskytuji komentáře týkající se různých paralel, negativních i pozitivních, ale je to spíš spontánní, dopředu si nic nepřipravuji.
4. Sice mám pocit, že mě jako učitele učebnice vede, ale z pohledu žáka to dostatečné není, vlastně to tam není vůbec. Žák nikde nemá napsáno: „*Všimni si, že tohle je v obou jazycích stejné.*” Bez učitele, který je vzdělaný v oboru lingvodidaktiky, se k té myšlence žáci nedostanou. Na co ty učebnice ale docela upozorňují je riziko interference v oblasti slovní zásoby.
5. Určitě ano. Často transferují takové ty základní věci, třeba anglický zápis data s koncovkou v indexu. U začátečníků, kteří ještě nemají osvojenou azbuku, se setkávám také s anglickou výslovností hlásek, kdy např. ruské <c> čtou jako [k]. Obecně se snaha

transferovat z angličtiny objevuje více u mladších žáků, kteří si ještě zcela neuvědomují, že se jedná o dva odlišné cizí jazyky, a tak nějak jim to splývá dohromady.

6. Já se snažím se zaměřovat především na ten pozitivní transfer, který je nejzřejmější v oblasti slovní zásoby. Když je na tu myšlenku navedu, tak to opravdu funguje dobře. Ty případy interference se týkají opravdu spíše začátečníků.
7. Ve slovní zásobě a gramatice, v prvním případě jde často o pozitivní transfer, v tom druhém jednoznačně převažuje interference.
8. Ano, sama ty paralely hledám a žákům je představuji, ani je nenechávám, aby s tím pracovali sami, protože to nefunguje, naopak to mnohdy vede k novým chybám. Myslím si, že bez mého vedení by pozitivní transfer z angličtiny efektivně využít nedokázali.
9. Určitě se mi to zdá vhodné, vždycky se dá lépe stavět na tom, že už něco stejného nebo podobného znám, než se něčemu věnovat bez jakéhokoliv základu. To se ale právě musí žákům neustále připomínat, protože sami si na to nepřijdou, což učebnice žádným způsobem nereflektují.
10. Já bych uvítala materiály, které se věnují internacionalismům, tam ten pozitivní transfer využíváme nejčastěji. Zároveň bych ale využila i nějakou prezentaci nebo pracovní list s přehlednou tabulkou, kde by se upozorňovalo na negativní transfer, aby to žákům vyloženě zdůraznilo: „*Je logické, že se to snažíš vyjádřit takhle, protože to znáš z jiného jazyka, ale dej si pozor, v ruštině to funguje jinak.*“. Formy ráda střídám, určitě bych využila i něco na způsob různých skupinových her.

Příloha 6 – Odpověď respondenta č. 5

Respondentka je studentkou prvního ročníku navazujícího magisterského studia oboru angličtina, ruština a matematika a v praxi se pohybuje prvním rokem. Učí ruštinu na základní škole podle souboru učebnic *Klassnyje družja*, věnuje se také výuce angličtiny v rámci zájmového vzdělávání.

1. Myslím si, že je to extrémně důležitý faktor výuky. Učiteli i žákům velmi usnadňuje práci.
2. Rozhodně pozitivně. I žáky tyhle paralely zajímají a jsou z nich nadšení, často na ně společně upozorňujeme a hodně si tím tu výuku zjednodušujeme.
3. Jedná se především o moje ústní komentáře, upozornění. Speciální pracovní listy nevyužívám.
4. Učebnice ve výuce celkově moc nevyužíváme, spíš se orientujeme podle pracovních sešitů. Že by tam byly aktivity přímo zaměřené na transfer, toho jsem si nevšimla.
5. Spíš si všímám toho, že se žáci snaží vymyslet nějaké novotvary smíšením třeba češtiny a slovenštiny. Na tu angličtinu se vůbec neobracejí, nenapadne je ta myšlenka, že angličtina je všude a spousta ruských slov je z angličtiny přejatá, že by jim to mohlo pomoci. Musím ale říct, že se to opravdu liší žák od žáka, někteří si tam těch podobností všimnou, ale to jsou opravdu děti nadané na jazyky. Většina žáků s tím pracovat neumí.

(Pozn. autora: Vzhledem k odpovědi na otázku č. 5 nebyly otázky 6 a 7 dále rozebírány.)

8. Snažím se jim neustále přibližovat možnost transferu z angličtiny, to pak někdy i funguje docela dobře a žákům to opravdu pomůže. Interferenci z angličtiny vůbec neřeším.
9. Určitě ano. Kdybych na to měla prostor, věnovala bych se výrobě nějakých takových materiálů sama, protože možnost transferu z angličtiny vnímám jako něco, co je třeba žákům opravdu přiblížit.
10. Nejvíce by se mi líbilo něco zaměřené na slovní zásobu, na internacionalismy, ale i na false friends v češtině a v ruštině. Ráda využívám klasické hry, karetní nebo deskové. Žáky také baví pracovní listy, když můžou pracovat individuálně a něco si sami vyplňovat. Zároveň používáme i interaktivní tabuli, takže bych opravdu využila všechny formy.

Příloha 7 – Odpověď respondenta č. 6

Respondentka vyučuje na základní škole ruštinu, hudební výchovu, výchovu ke zdraví a přípravu pokrmů. Vystudovala ruštinu a hudební výchovu, délka její praxe je třicet pět let. Se studiem nebo výukou angličtiny nemá zkušenost. Ve výuce ruštiny používá první a druhý díl souboru *Raduga po-novomu*.

1. Často se snažím ruštinu propojovat s češtinou, ale už na to nedbám tolik jako dříve. Snažím se žákům říkat, že ruština není o tom, že se musí učit něco od úplných základů, že v češtině to mnohdy máme podobné, ale uvědomuje si to z celé skupiny deseti žáků se samými poruchami učení a pozornosti možná jedna nadaná žákyně.
2. I když je upozorňuji na to pozitivní, mám pocit, že to nemá efekt.
3. V rámci výkladu. Žádné speciální zadání na to zaměřené nemám.
4. Občas tam nějaká cvičení jsou, vyplníme si je, ale žádný jejich efekt nepozoruji.
5. Ano. Nejčastěji to sleduji u jedné takové dynamické skupiny, kde žáci opravdu chtějí mluvit, a když nevědí, jak něco říct rusky, prostě to řeknou anglicky s ruským přízvukem nebo s rukou flexí.
6. Oni se snaží transferovat pozitivně, ale málokdy to je ve výsledku správně. Vyložení negativního transferu z angličtiny jsem si u nich nevšimla.
7. V oblasti slovní zásoby.

8. Já nejsem vystudovaný angličtinář, anglicky nemluvíím, takže s tím vůbec nepracuji.
V učebnicích tyto informace nenajdu, tak se do toho raději nepouštím, abych dětem neříkala nesmysly.
9. Kdybych k tomu měla propracovanou metodiku, tak by to mohlo být zajímavé a nápomocné mně i žákům.
10. Asi na ta slovíčka, povolání, sporty, kultura, atd. Nejčastěji se snažím dětem výuku ozvláštnit prostřednictvím nějakých her, ať už v papírové formě nebo na interaktivní tabuli.

Příloha 8 – Odpověď respondenta č. 7

Respondentka učí na základní škole ruštinu, češtinu, dějepis a angličtinu. Všechny tyto obory vystudovala. V praxi se pohybuje dvacet pět let. Ve výuce ruštiny používá první dva díly učebnice *Raduga po-novomu*.

1. Musím říct, že je to pro mě něco spíše okrajového. Ano, ruštinu s češtinou samozřejmě kontrastujeme, ale hlouběji se na to nezaměřuji.
2. U úplných začátečníků převažují negativa. Než si žáci zvyknou, že se např. v přítomném čase nepoužívá sloveso být, nebo že koncovka u sloves v první osobě množného čísla v přítomném čase neobsahuje *-e*, tak to trvá. Postupem času, po několika měsících, když už si na tu ruštinu zvyknou, jsou už schopni transferovat převážně pozitivně.
3. Společně si okomentujeme to, na co zrovna narazíme v rámci nějakých cvičení v učebnici. Jinak se na to nesoustředím.
4. Občas tam jsou zajímavá cvičení na false friends nebo překladová cvičení, která se soustředí na ty různé problematické oblasti, ale je jich málo.
5. Musím přiznat, že to vůbec nepozoruji. Hodně se ve výuce orientujeme především na češtinu, ostatně je to mateřština, tak to žáky napadne spíš než transferovat z angličtiny.

(Pozn. autora: Vzhledem k odpovědi na otázku č. 5 nebyly otázky 6 a 7 dále rozebírány.)

8. Snažím se jim některou slovní zásobu přiblížit přes angličtinu, typicky třeba názvy měsíců a jiné internacionalismy. Interferenci z angličtiny vůbec neřeším, ani jsem se s ní nikdy nesetkala.
9. Ano, žákům by to určitě pomohlo si zvědomit ty souvislosti mezi jazyky, aby je nevnímali prostě jako oddělené školní předměty, ale něco příbuzného, ať už blízce nebo vzdáleně, co se neustále vyvíjí a vzájemně ovlivňuje. A pomohlo by to také mě, abych načerpala inspiraci, jak tohle téma lépe propojovat s výukou.
10. Vzhledem k tomu, že s explicitním využitím transferu tolik zkušeností nemám, to asi nemůžu vhodně okomentovat, ale nejlépe využitelné by to asi bylo v oblasti slovní zásoby. Co se týče formy, byla bych ráda, kdyby žáci měli něco svého, co si s sebou mohou odnést. Ráda s nimi udělám aktivitu na interaktivní tabuli, ale doplnila bych to i nějakým krátkým pracovním listem s poznámkami.

Příloha 9 – Odpověď respondenta č. 8

Respondent je učitelem ruštiny na základní škole. V současné době dokončuje navazující magisterské studium ruštiny a angličtiny. V praxi se pohybuje druhým rokem, ve výuce používá soubor učebnic *Klassnyje družja*.

1. Snažím se na to zaměřovat, ale mám pocit, že by to mohlo být lepší, že bych tomu měl věnovat ještě víc pozornosti. Jako začínající učitel se ale musím přiznat, že se zatím ve výuce více zaměřuji na jiné faktory než na to, abych se vždy přesně držel lingvodidaktických pravidel.
2. Jako něco, co dětem pomáhá lépe tu ruštinu pochopit, určitě vnímám ten pozitivní efekt.
3. Když si to přímo ve výuce uvědomím, upozorním na to, ale do příprav to většinou nezahrnuji.
4. S tím docela bojuji. Když jsem se ruštinu učil já, využívali jsme *Radugu po-novomu*, a při porovnání s učebnicemi, které používám teď, zjišťuji, že byla v tomhle ohledu zpracována mnohem lépe. Mám pocit, že kdybych ji měl k dispozici teď, dokázala by mě lépe navést na to, jak transfer využít co nejefektivněji. To mi v souboru *Klassnyje družja* chybí.
5. Ano. Sám je v tom často podporuji, především co se týče neologizmů a internacionalismů.
6. V mluveném projevu to většinou vyústí v pozitivní výsledek, ale v psané formě už je to horší, žáci většinou neumí to slovíčko dostatečně přizpůsobit ruskému způsobu zápisu.

7. Všímám si toho pouze v oblasti slovní zásoby.

8. Ano, třeba když probíráme témata jako povolání, cestování, kulturu, tam to využíváme hodně. Interferenci neřeším, protože jsem se s ní zatím nesetkal, nebo jsem si to neuvědomil.

9. Určitě ano.

10. Kromě slovní zásoby mě napadají ještě reálie. Spousta dětí si totiž neuvědomuje, že ruská kultura je ve spoustě aspektů úplně odlišná od té české nebo anglické či americké. Snažím se co nejvíce využívat online materiály, takže bych určitě preferoval tuto formu.

Příloha 10 – Odpověď respondenta č. 9

Respondentka učí angličtinu a ruštinu na víceletém gymnáziu. Oba tyto obory vystudovala, v praxi se pohybuje pět let. Ve výuce ruštiny používá učebnice *Raduga po-novomu*.

1. Myslím si, že výuka ruštiny v českých školách je přímo založená na správném využití transferu. Je opravdu důležité umět s ním zacházet, umět ho najít a žákům odprezentovat.
2. Transfer samozřejmě představuje i nějaká negativa, třeba v případě tzv. false friends, kde žáci někdy chybují, ale to jsou podle mě oproti tomu obrovskému přínosu, který má pozitivní transfer, téměř nepodstatné situace.
3. Snažím se žáky učit, aby jazyky kontrastovali, v podstatě to s nimi vyvozují. Když pracují samostatně, většina z nich si žádných podobností nevšimne, takže je opravdu potřeba, aby probíhal můj zásah. Zkoušíme si stejná slovíčka a stejné vazby vizualizovat na tabuli, aby bylo jasně vidět, že se dá využít té podobnosti. To, o čem vím, že je ohrožené interferencí, prezentuji explicitně, věnujeme se tomu často v překladech.
4. Myslím si, že v té starší *Raduze* je to pojato opravdu pěkně. Žáci jsou upozorňováni především na to, co je odlišné, také jsou často zadáním naváděni na porovnání s češtinou. Překladová cvičení většinou ještě doplňují pro větší procvičení.
5. Ano, čím dál tím více. Myslím si, že fakt, že jsou dnešní děti ve styku s angličtinou už od útlého věku, je hodně při učení se dalšího jazyka ovlivňuje.

6. Co se týče větné skladby, tam je to určitě negativní. Především začátečníci s tím mají velké problémy. Kolikrát tu angličtinu využívají tam, kde by jim přirozeně pomohla čeština. Např. když chtějí vyjádřit svůj věk, začínají tu větu automaticky se zájmenem v prvním pádě, takže potom z toho vznikne např. „Я 16 лет старый.“, namísto „Мне 16 лет.“. Pokročilejší pak třeba po vzoru angličtiny v souvětí skoro vůbec nepoužívají čárky. V oblasti slovní zásoby je to naopak pozitivní, respektive všímám si toho pozitivního záměru a oceňuji ho i v moment, kdy to slovo třeba nezapíše úplně správně. Např. když si správně uvědomí, že slovo podnikatel můžou transferovat z anglického *businessman*, ale napíše *бизнесман*. Vždycky si vysvětlíme, že myšlenka byla správná, jen je třeba to opravdu přizpůsobit ruštině. Po nějaké době jsou už pak většinu internacionalismů transferovat správně.
7. Ta interference ve větné skladbě je skutečně typická především pro začátečníky, zatímco slovíčka se snaží transferovat žáci všech úrovní, takže bych řekla, že ve slovní zásobě.
8. Na pozitivní transfer se snažím upozorňovat vždy, když si ho sama uvědomím, na interferenci jsem začala upozorňovat právě začátečníky až v poslední době, a mám pocit, že nám to hned v začátcích pomáhá si uvědomit, že se skutečně jedná o odlišně fungující cizí jazyky, ne o dva poddruhy cizího jazyka, jak to někteří mladší žáci vnímají.
9. Určitě ano.
10. Na slovní zásobu, případně také na nějaké to počáteční zamezení interferenci z angličtiny. Ráda využiju především online materiály.

Příloha 11 – Odpověď respondenta č. 10

Respondentka je učitelkou ruštiny, němčiny a dějepisu na víceletém gymnáziu. Všechny tři obory vystudovala, v praxi je nyní třicátým rokem. Angličtinu používá na komunikační úrovni. Používá učebnice řady *Raduga plus* a čtvrtý a pátý díl souboru *Raduga po-novomu*.

1. Neumím si představit vyučovat ruštinu bez toho, aniž bych s transferem z češtiny vědomě pracovala. Snažím se na něj upozorňovat všude, kde se vyskytuje, nejvíce samozřejmě tam, kde pomáhá, což se děje snad v každé hodině.
2. Jako takovou berličku, která žákům nabízí nezanedbatelnou pomoc při osvojování si ruštiny.
3. Tam, kde působí pozitivní tranfer, si neustále opakujeme, že se můžeme obracet na češtinu. Nacvičujeme to pořád dokola, a to i u věcí, které by žáci měli mít správně osvojené už dlouhou dobu, třeba i z předchozích ročníků. Takže se převážně jedná o nějaké slovní komentáře. U jevů, kde funguje spíše interference, dodávám cvičení na překlad, aby ty odlišné struktury viděli napsané vedle sebe a pomohlo jim to uvědomit si ty rozdíly.
4. Ve starším vydání *Radugy* to podle mě bylo zpracované lépe v tom smyslu, že to bylo přehlednější pro žáka. Já jako učitel takový rozdíl nevnímám, ale je pravdou, že často musím spoustu věcí doplňovat vlastními komentáři, protože žáci je tam nemají, a o to více je potřeba, abych jim to já neustále připomínala a opakovala.
5. Všímám, převážně u úplných začátečníků, kde se to spíše nedaří, a pak u více pokročilých studentů, kde už to většinou funguje dobře.

6. Žáků, kteří by dokázali přirozeně transferovat správně, je minimum, spíše to končí chybami. Myslím si, že transfer může skrývat i příležitosti, ale ty si objeví jen ti nadaní žáci.
7. Nejčastěji se žáci snaží transferovat různé větné vazby, to téměř vždy končí interferencí. Naopak když se snaží transferovat slovní zásobu, může jim to pomoci, především těm pokročilejším, kteří už mají zažitou azbuku a pravopisná pravidla i systém flexe.
8. Na pozitivní transfer se snažím upozorňovat, typicky na jednotlivá slovíčka převzatá z angličtiny. Interferenci preventivně nijak neřeším.
9. Ano, věřím, že by to žákům pomohlo oběma směry, tedy nejen v ruštině, ale i v angličtině, potažmo v češtině, a postupně by si na takových materiálech podvědomě osvojili schopnost kontrastovat jazyky a tím si pomáhat při dalším studiu.
10. Mně by se hodily materiály, které by se zaměřovaly na celé tematické oblasti slovní zásoby. Častokrát se mi stane, že žáky upozorním jen na jedno slovíčko (třeba z tématu povolání), a až po hodině mi dojde, že je tam případů transferu z angličtiny víc a dala se na to vymyslet nějaká hezká aktivita. V hodině nejvíce používám tištěné materiály, ale kdybych měla k dispozici online aktivity, určitě je také využiju.

Příloha 12 – Odpověď respondenta č. 11

Respondentka je učitelkou ruštiny, němčiny a dějepisu na osmiletém gymnáziu. Vystudovala všechny tři zmíněné obory a délka její praxe čítá třicet tři let. Angličtinu používá na komunikační úrovni. Ve výuce ruštiny používá učebnice *Raduga plus* a čtvrtý a pátý díl souboru *Raduga po-novomu*.

1. S transferem pracuji v každé hodině. Aby pozitivní transfer fungoval, je třeba na něj žáky neustále upozorňovat, zároveň se ale věnujeme i tomu, co je v obou jazycích odlišné.
2. Rozhodně pozitivně, maximálně to žákům usnadňuje učení se ruštiny. Ty chyby vycházející z interference jsou v případě gramatiky málokdy fatální, většinou nezpůsobují nemožnost se dorozumět. V oblasti slovní zásoby samozřejmě upozorňujeme na false friends, ale oproti tomu, jak moc pomáhá v osvojování si češtiny pozitivní transfer, nemá taková interference skoro žádnou váhu.
3. Jsou to většinou moje komentáře, občas překladová cvičení v učebnici. Žádné svoje výukové materiály specificky zaměřené na takové jevy nemám.
4. Některé jevy musím doplňovat svými komentáři, určitě tam ten prostor není využit naplno. Žák z toho většinou sám nic nevyvodí.
5. Určitě ano. Hodně si vypůjčují anglické syntaktické konstrukce, např. tvoří typické krátké odpovědi podle anglických vazeb. Když se jich třeba zeptám: „*Ты читал эту книгу?*“, odpovídají mi: „*Да, я читал.*“, což nevnímám jako korektní. Také transferují některá pravopisná pravidla, třeba píší názvy měsíců s velkým písmenem na začátku

slova. U slovní zásoby to pak pozoruji především u pokročilých žáků, protože mají v obou jazycích více prostoru, kde se tyto jejich znalosti mohou společně potkat a projevit.

6. Všímám si toho především, když se jedná o chyby, ale to může být subjektivní, je možné, že spoustu pozitivního toho neodhalím. Je pravdou, že když se nad tím zamyslím, spousta žáků na té pokročilejší úrovni dokáže velmi dobře transferovat slovní zásobu z angličtiny, aniž by na to někdo poukázal nebo bych si ihned uvědomila, že se jedná o pozitivní transfer, takže možná ta interference nakonec nepřevažuje.
7. U úplných začátečníků si všímám kromě toho, co už jsem zmínila, negativního transferu ve výslovnosti, kdy ruské hlásky často přizpůsobují anglické výslovnosti, např. ruské [в] vyslovují jako anglické [w]. Naopak pozitivní transfer je určitě zřejmý v oblasti slovní zásoby.
8. Myslím si, že ano. Třeba když probíráme rozdíl mezi *сам* a *один*, připodobňuji to k anglickému *self* a *only*. Na interferenci neupozorňuji, dokud se neobjeví.
9. Dovedu si to představit především u začátečníků, nebo jako nějaké doplňkové materiály. Na to, abych něco takového zařazovala do výuky pravidelně, bohužel nemáme tolik času.
10. Já jsem v tomto ohledu spíš tradičnější, vyhovují mi tištěné materiály, které si pak žáci mohou i odnést s sebou a mohou se k nim kdykoliv vrátit.

Příloha 13 – Odpověď respondenta č. 12

Respondentka učí na čtyřletém gymnáziu ruštinu, němčinu a dějepis. Všechny tyto obory vystudovala a v praxi se pohybuje třicet sedm let. Angličtinu používá na komunikační úrovni. Ve výuce používá sadu učebnic *Tvoj šans*.

1. Vždy na to žáky upozorňuji, osvojování ruštiny to velmi, velmi zjednodušuje, především tu gramatickou stránku jazyka, která cizincům jiných národností způsobuje velké problémy, ale i slovní zásobu. Díky tomu žáci vlastně mnohdy mají pocit, že se nemusí nic nového učit.
2. Pozitivně.
3. Speciální materiály na to zaměřené nevytvářím, spíše to okomentuji v moment, kdy na to narazíme v učebnici nebo v nějakém cvičení. Často to přitom ale vizualizuji i na tabuli.
4. Ona je tam sice hezky rozpracovaná gramatika, ale na transfer z češtiny nijak neupozorňuje. Je to na učiteli, aby sám vymyslel, jak co okomentovat. Někaké poznámky, které by třeba pomohly žákům uvědomit si ty souvislosti, tam nejsou. Děti si to samy neuvědomí.
5. Určitě ano. Žáci jsou hodně ovlivněni anglickými syntaktickými konstrukcemi, především začátečníci si vůbec nejsou schopni uvědomit, že ruština je v tomto ohledu mnohem podobnější češtině. Kde jim angličtina naopak pomáhá, je slovní zásoba.

6. Negativní. I když se snaží transferovat pozitivně, ve výsledku to snad nikdy není to správné ruské slovo nebo ruská vazba. Možná, že kdyby na to byli upozorňováni více, tak by se to změnilo.
7. Nejvíce postihuje slovní zásobu, tam jde kolikrát o ten pozitivní záměr. Interference ovlivňuje především gramatiku.
8. Kde se pozitivní transfer nabízí, tam na to upozorňuji, takže především ve slovní zásobě, typicky názvy měsíců, různé sporty nebo témata spojená s globalizací.
9. Určitě ano.
10. Mně chybí především materiály zaměřené na slovní zásobu. Využívám spíše tištěné materiály.

Příloha 14 – Odpověď respondenta č. 13

Respondentka učí na čtyřletém gymnáziu ruštinu a zeměpis. Tyto dvě aprobace vystudovala a délka její praxe je třicet pět let. Angličtinu používá na komunikační úrovni. Ve výuce používá sadu učebnic *Tvoj šans*.

1. Myslím si, že je to jeden z nejdůležitějších aspektů výuky ruštiny, rozhodně by to nemělo zůstat opomíjeno, žáci by měli být neustále upozorňováni na to, nakolik jsou si tyto dva slovanské jazyky podobné.
2. Rozhodně pozitivně.
3. Kromě slovních komentářů jsem si vytvořila takové kartičky zaměřené na false friends, které využívám k práci ve dvojici, kdy žáci mají za úkol k sobě přiřazovat ekvivalenty v ruštině a češtině. Jinak ale žádné pracovní listy nebo aktivity nevyužívám.
4. Ne, je to nedostačující. Občas se sem tam vyskytnou nějaká cvičení upozorňující na internacionalismy, ale takových cvičení je tam minimum. Je to škoda, protože se to vyloženě nabízí.
5. Pozitivně transferují slovní zásobu, různé internacionalismy. Interference se projevuje především v záležitostech větné skladby.
6. Více vidím to negativní.

7. Jednoznačně ve slovní zásobě, to se týká především žáků, kteří s ruštinou začínají, a nemají ještě takový jazykový materiál, tak se ve snaze vyjádřit svou myšlenku častěji uchylují k výpůjčkám z angličtiny.
8. Na tu čistě jazykovou stránku se možná až tak nezaměřuji, ale vždy s dětmi porovnáváme zajímavosti týkající se realit. Ony si totiž často ani neuvědomí, že v Rusku se např. Vánoce slaví jinak než v Čechách nebo v anglicky mluvících zemích. Takhle porovnáváme hodně tematických okruhů, třeba vzdělávání, jídlo, sport, kulturu,... Ráda využívám všechno, co žákům ty hodiny nějak ozvláštní, osvěží, a tohle téma je navíc obzvlášť důležité, takže ano.
9. Ráda využívám všechno, co žákům ty hodiny nějak ozvláštní, osvěží, a tohle téma je navíc obzvlášť důležité, takže ano.
10. Nejvíce bych využila materiály zaměřené na slovní zásobu a realie. Líbilo by se mi něco interaktivního, třeba jen zadání nějakého skupinového projektu, nebo práce ve dvojicích v hodině, kdy by žáci museli sami přijít s nějakým výsledkem namísto toho, aby jen vyplňovali nějaká zadání.

Příloha 15 – Odpověď respondenta č. 14

Respondent učí na víceletém gymnáziu ruštinu, základy společenských věd a informatiku. Vystudoval ruštinu a společenské vědy a v praxi se pohybuje čtrnáct let. Angličtinu používá na komunikační úrovni. Učebnice ve výuce nepoužívá, má ale zkušenosti s používáním souboru *Snova klass! a Tvoj šans*.

1. Ruština a čeština jsou blízce příbuzné jazyky, transfer hraje důležitou roli, kterou nelze ignorovat. Ve výuce se snažím maximálně využívat pozitivní přenos, na základě zkušenosti také předcházet chybám vznikajícím interferencí. Ne vždy explicitně žáky upozorňuji na to, že tady by mohla čeština vadit (nerad bych na to problematické místo zbytečně poutal jejich pozornost), naopak vždy se snažím velmi důrazně poukazovat na to, kde čeština a její znalost pomáhá.
2. Jako důležitou součást výuky (explicitně i implicitně vyjádřenou), která je spíše nápomocná.
3. V maximální možné míře se snažím využívat pozitivní transfer tam, kde žákům může usnadnit naučení se nějakého jevu nebo kde ho mohou využít pro realizaci komunikace a snažím se předcházet chybám vzniklým interferencí češtiny tak, že od do prvního kontaktu s takovým jevem kladu důraz na správnost v ruštině (zde se snažím na odlišnost nepoukazovat explicitně, spíše fixovat podobu v ruštině), například vyšší míra výskytu daných jevů při procvičování, apod.
4. Rozhodně není.
5. Ano, zejména v rovině syntaktické a do jisté míry i lexikální.

6. Bohužel se setkávám spíše se situací, kdy transfer překáží a vyvolává chyby a nepřesnosti.
7. V syntaxi (tam spíše v podobě interference) a slovní zásobě, kde funguje kladný přenos z hlediska porozumění zejm. internacionalismům. Interference se pak objevuje tehdy, když žáci mají tendenci používat některé lexikální jednotky stejně jako v angličtině, např. při vyjádření libosti. Když chtějí sdělit, že se jim něco líbí, něco mají rádi nebo něco rádi dělají, často nesprávně používají tvary slovesa *любить*, po vzoru anglického *to like*, namísto odpovídajícího použití ruského výrazu *нравиться*.
8. Stejně jako v případě češtiny, na pozitivní přenos (například významy slov, které mohou znát z angličtiny) explicitně, na interferenci spíše implicitně, tedy zařazováním takových činností, které jsou na tyto jevy zaměřeny, ale bez zjevného a otevřeného porovnání s angličtinou; v případě porovnání se snažím vždy zdůrazňovat tvary v ruštině.
9. Rozhodně ano.
10. Měly by se soustředit na všechny oblasti, od zvukové stránky (například využití dovednosti výslovnosti *schwa* pro výslovnost redukovaných samohlásek) přes lexikální systém až po syntax, stejně tak i porovnání kulturních fenoménů, frazémů, apod. Uvítal bych online formu.

Příloha 16 – Odpověď respondenta č. 15

Respondentka učí ruštinu na osmiletém gymnáziu. Vystudovala ruštinu a němčinu, má zkušenosti také s výukou němčiny. Angličtinu používá na komunikační úrovni. V praxi se pohybuje patnáct let, v hodinách ruštiny využívá soubor učebnic *Tvoj šans*, v minulosti pracovala také se sadou *Raduga po-novomu*.

1. Podle mě je to naprosto zásadní faktor. Právě podobnost ruštiny s češtinou je důvod, proč ruštinu v českých školách nabízíme a vyučujeme. Pro rodilého mluvčího češtiny je to nejjednodušší světový jazyk k osvojení.
2. Jako efektivní nástroj, jak si ruštinu osvojit co nejsnáze a nejrychleji. Myslím si, že otázkou není, zda tento jev usnadňuje nebo zneprůjemňuje výuku, ale jak ho využít tak, aby představoval nějakou pomoc a podporu při učení se cizího jazyka, nebo jak mu efektivně předejít ještě před tím, než se přirozeně objeví. Také je třeba podotknout, že je to skvělý prostředek motivace, na kterém by žákům mělo být demonstrováno, že narozdíl od germánských nebo románských jazyků se v ruštině v podstatě nemusí učit nové systémy flexe, spoustu slovní zásoby znají z češtiny nebo jí díky češtině odvodí, takže ten proces osvojování si cizího jazyka mají oproti svým spolužákům, kteří studují jiný cizí jazyk, mnohem jednodušší.
3. Pracuji s ním implicitně i explicitně. V té implicitní rovině se jedná především o to, že se snažím chronologicky postupovat od toho nejpodobnějšímu k více odlišnému, jevy ohrožené interferencí procvičujeme více. Zároveň se ale také při prezentaci nějakého nového jazykového materiálu uchyluji k explicitním komentářům, kdy žákům zdůrazňuji, že to, co se právě učíme, je v ruštině stejné, nebo jiné než v češtině. Kromě toho často využívám překladová cvičení, která slouží právě jako prostředek k tomu, jak zabránit rozvinutí interference, obrovský potenciál.

4. Co se týče *Radugy po-novomu*, tam je to z pohledu učitele zpracováno adekvátně. Je to tam implicitně velmi hezky zpracované, jsou nacvičovány jevy ohrožené interferencí, zatímco oblasti, kde funguje pozitivní transfer, obrací autoři pozornost právě na podobnost s češtinou. Z pohledu žáka to tam je vysvětleno prostřednictvím jednoduchých poznámek.

Soubor *Tvoj šans* naopak s transferem pracuje vyloženě špatně. V učebnicích se vyskytují cvičení, která pro české žáky vůbec nedávají smysl, protože několikrát znovu a znovu nacvičují to, co žák přirozeně zná z češtiny. V důsledku toho se pak často stává, že žáci v těchto nejjednodušších oblastech začnou dělat chyby, protože mají pocit, že když je něco neustále dokola nacvičováno, je to z toho důvodu, že je tam někde nějaký háček a přece to v té ruštině musí být jinak než v češtině, když tomu věnují tolik času.

5. Občas ano, ale není to tak časté. Více se obrací na češtinu, a to i v případech, kdy by jim angličtina pomohla více, a čeština je naopak vede k interferenci. Znalost češtiny jako mateřštiny je prostě o mnoho silnější než znalost angličtiny jako cizího jazyka.

6. Myslím si, že to je tak půl na půl. V některých případech se může projevit pozitivně, ale učitel si samozřejmě přirozeně spíše všimne toho negativního.

7. Jednoznačně, možná až výhradně v oblasti slovní zásoby.

8. Kde to pomáhá, tam se o to snažím, třeba v různých tematických celcích slovní zásoby, nebo např. když vysvětluji rozdíl mezi *сам* a *один*, to explicitně srovnávám s angličtinou. S interferencí se nesetkávám natolik, abych ji nějak preventivně řešila.

9. Jednoznačně ano, využívat pozitivní transfer z jakéhokoliv jazyka je vždy efektivní.

10.Co se týče čistě lingvistické roviny, určitě by to nejvíce pomohlo při nácviku slovní zásoby nebo některých intonačních konstrukcí. Já si ale myslím, že bychom neměli využívat transfer pouze na úrovni jazykových prostředků, ale také na úrovni pragmatické. Také by se mi líbilo, kdyby existovaly materiály zaměřené na transfer strategií učení. Ohledně formy nemám jednoznačnou preferenci, ráda využívám různé materiály, ať už v online nebo offline podobě.

Пříloha 17 – Texty v didaktických materiálech

1. Рецепт летнего смузи

Рецепт летнего смузи

Продукты:

- 1 шт. банан
- 1 шт. грейпфрут
- 1 стакан воды
- 1 ст. ложка мёда
- лёд

Инструкция:

В блендер насыпаем нарезанные фрукты и другие продукты. Блендерим несколько минут.

Text byl inspirován autentickými recepty dostupnými na následující webové stránce: <https://www.kp.ru/family/eda/retsepty-smuzi-s-bananom/>. Výsledný text byl zkrácen a zjednodušen tak, aby obsahoval začátečníkům snadno srozumitelná slova. Anglicismy byly v zadání ponechány. K jednotlivým slovům byly přidány přízvuky.

2. Путешествие

Приезжайте в Сочи наслаждаться круизом по Чёрному морю!

Услуги аэропорта Сочи

- бесплатный шаттл-бас до порта
- стойки регистрации авиакомпании
- стойка информации
- туристические экскурсионные автобусы по городу
- бесплатный вайфай и бизнес-центр
- мини-маркет
- лаунж зона
- трансфер в отель

Как добраться в Сочи из аэропорта до порта?

Из аэропорта в порт удобнее всего добираться на такси или шаттл-басе. Также можно доехать из аэропорта на автобусе номер 114 прямо в порт. Этот вариант более бюджетный, однако имеет некоторые неудобства, например, поездка общественным транспортом с багажом в жару.

Text je výsledkem adaptace článků dostupných na následujícím odkaze: <https://sochi.aeroport.website/>. Text byl zkrácen a upraven tak, aby neobsahoval dlouhá souvětí, některá slova byla nahrazena jednoduššími synonymními vyjádřeními. Anglicismy, které se v zadání nacházejí, jsou autentické. Do výsledného textu byly přidány přízvuky.

3. Онлайн

ВКонтáкте

Созда́й акка́унт и по́льзуйся большинствóм бенефíтов! С акка́унтом ты мо́жешь:

- публиковáть фóто и вíдео
- чáтиться с друзья́ми
- получáть рекоменда́ции по интере́сам
- ска́чивать рáзные фáйлы
- фоллóвить сво́их любíмых инфлюэ́нсеров
- создáть персонализáцию для бíзнес акка́унта

Text byl vytvořen na základě adaptace autentických frází, s nimiž je možné se na této sociální síti setkat a které jsou jejími uživateli běžně používány. Do zadání byly přidány přízvuky.

4. Одежда

Стильная классика

Джинсы и свитер — дуэт, который давно стал основой осенне-зимних луков. Это пример кежуал-стиля и у вас широкие возможности для экспериментов. Чтобы удобные и практичные комплекты смотрелись стильно и актуально, необходимо соблюдать некоторые правила:

Если вы хотите составить универсальные аутфиты для улицы, офиса с нестрогим дресс-кодом, походов в кафе и театр, выбирайте свитер прямого фасона.

Если вы хотите получить более женственный и романтичный образ, выберите свитер с открытыми плечами.

Важное правило стильного образа 2024 – не носить обтягивающий верх с узкими джинсами. Такие комбинации остались в прошлых трендах.

Text byl převzat z následující webové stránky: <https://stockmann.ru/fashion-blog/dzhinsy-i-sviter-modnye-obrazy/>. Výsledný text byl zkrácen, některá slova byla nahrazena jednoduššími synonymními vyjádřeními. Anglicismy, které se v textu nacházejí, jsou autentické a nebyly pozměněny. Do textu byly přidány přízvuky.