

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Diplomová práce

Praha, 2009

Jana Macurová

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Ústav bohemistických studií

Diplomová práce

Jana Macurová

**KONTRASTIVNÍ PŘÍSTUP VE VÝUCE GRAMATIKY
JAKO ZÁKLADNÍ KOMPONENT UČEBNICE ČEŠTINY
PRO RUSKY HOVOŘÍCÍ**

**A Contrastive Approach to Grammar Teaching as the Main Component of
Czech Textbooks for Russian Speakers**

Praha, 2009

vedoucí práce: Doc. Ph.Dr. Milan Hrdlička, CSc.

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších zdrojů.

V Praze dne 30. 11. 2009

Anotace

Diplomová práce *Kontrastivní přístup ve výuce gramatiky jako základní komponent učebnice češtiny pro rusky hovořící* je věnována otázkám tvorby učebnic češtiny pro danou cílovou skupinu. Zkoumá současnou situaci na trhu českých učebních materiálů pro cizince, dále analyzuje dostupná vydání a zastavuje se u problematiky tvorby učebnic češtiny pro cizince. Hlavní pozornost je soustředěna na aplikaci kontrastivního přístupu při výuce české gramatiky. V této souvislosti autorka pojednává o teoretických a praktických předpokladech výuky blízkce příbuzného jazyka, o interferenci jako základním didaktickým problému, podává stručný srovnávací přehled češtiny a ruštiny a zjišťuje možnosti aplikace kontrastivního přístupu při zpracování gramatické složky na materiálu vybraných učebnic pro východoslovanské uživatele.

Diploma thesis *A Contrastive Approach to Grammar Teaching as the Main Component of Czech Textbooks for Russian Speakers* is focused on issues of creating textbooks for this target group. The work researches into a situation on the Czech textbook market, then analyzes available publications of Czech for Russian speakers and dwells over creating Czech textbooks for foreigners. The main attention is concentrated on application of a contrastive approach in Czech grammar teaching. The author is also inquire into related topics, which are theoretical and practical issues of second Slavonic language teaching, interference as a main didactic problem. She presents a comparative review of Czech and Russian and investigates with possibilities of contrastive approach in processing grammar part of a textbook on the basis of the available publications for East Slavonic students.

Klíčová slova: blízkce příbuzný jazyk, cílová skupina, gramatika, interference, kontrastivní přístup, rusky mluvící studující, transfer, učebnice, výuka mluvnice

Keywords: closely related langure, target group, grammar, interference, contrastive approach, Russian speaking students, transfer, textbook, grammar teaching

OBSAH

1. ÚVOD.....	6
2. VYMEZENÍ CÍLOVÉ SKUPINY.....	7
2.1. Shrnutí.....	11
3. CHARAKTERISTIKA SOUČASNÉ SITUACE NA TRHU UČEBNÍCH MATERIÁLŮ PRO RUSKY A UKRAJINSKY HOVOŘÍCÍ	12
3.1. Shrnutí.....	14
4. ANALÝZA DOSTUPNÝCH UČEBNIC ČEŠTINY PRO RUSKY A UKRAJINSKY HOVOŘÍCÍ.....	15
4.1. Shrnutí.....	30
5. LINGVODIDAKTICKÁ PROBLEMATIKA TVORBY UČEBNIC ČEŠTINY PRO CIZINCE.....	33
5.1. Shrnutí.....	39
6. APLIKACE KONTRASTIVNÍHO PŘÍSTUPU PŘI VÝUCE ČESKÉ GRAMATIKY (PRO RUSKY HOVOŘÍCÍ).....	40
6.1. <i>Teoretické a praktické předpoklady výuky blízce příbuzného jazyka.....</i>	<i>40</i>
6.2. <i>Překonávání interference jako základní didaktický problém. Pozitivní a negativní transfer. Interference v gramatické rovině.....</i>	<i>41</i>
6.3. <i>Kontrastivní přístup jako efektivní metodický postup ve výuce cizího jazyka.....</i>	<i>46</i>
6.4. <i>Srovnávací přehled ruštiny a češtiny- základní rysy.....</i>	<i>50</i>
6.5. <i>Kontrastivní přístup při výuce gramatiky blízce příbuzného jazyka (na materiále vybraných učebnic.....</i>	<i>55</i>
6.6. Shrnutí.....	71
7. ZÁVĚR.....	73
8. PŘÍLOHY.....	74
9. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	76

Seznam zkratek

aj.	a jiní, a jiné
apod.	a podobné
atd.	a tak dále
cit.	citováno
mil.	milion
r.	rok
s.	strana
tzn.	to znamená
viz	odkaz na

1. Úvod

Úspěch jakéhokoli vyučovacího procesu záleží na mnoha činitelích. Jedním z nejvýznamnějších je zvolená učebnice. Je prostředníkem mezi učitelem a studujícím a za nepřítomnosti učitele je povolána plnit jeho roli. Její význam neupadá ani v době multimediálních technologií – klasická učebnice nadále zůstává nezastupitelným vyučovacím prostředkem. V měnícím se světě však čelí novým vyšším nárokům na kvalitu formálního a obsahového zpracování.

Jakým požadavkům má odpovídat učební materiál, aby maximálně efektivně plnil svůj účel? Především by měl být adresován konkrétní skupině zájemců, vycházet z jejich zvláštností a potřeb. Tato práce se obrací k potřebám početné obce zájemců o studium češtiny jako cizího jazyka – ruských mluvčích. Po zjištění některých specifik této cílové skupiny se zaměříme na aktuální nabídku učebnic pro ni určených a zjistíme tak stav zpracování dané oblasti didaktiky češtiny pro cizince. Analýzou dostupných učebních materiálů a nahlížením do teorie a praxe tvorby moderních učebnic se pokusíme určit pozitivní zkušenosti, které by mohly být využity při sestavování nových materiálů. Jako hlavní předmět našeho zájmu zvolíme gramatické jevy, které jsou zdrojem typických chyb ruských mluvčích v češtině. S pomocí kontrastivního přístupu provedeme určitou „katalogizaci“ těchto potenciálně problematických jevů. Dále se na základě vybraných učebnic podíváme, jakým způsobem je tato látka prezentována a procvičována a jaké jsou možnosti zvýšení efektivity studia v tomto úseku.

Práce nutně má charakter kompilativní. Autorka chtěla koncipovat svou práci jako pokladničku osvědčených receptů, ale i chyb a nezdarů ze světa učebnic češtiny pro cizince. V hromadění těchto cenných zkušeností vidí svůj hlavní cíl.

2. Vymezení cílové skupiny

Změny, k nimž došlo v zemích bývalého socialistického tábora, se dotkly mimo jiné trhu práce, zejména úrovně požadované pracovní kvalifikace. Znalost cizího jazyka se stala vedle počítačových dovedností jedním ze základních kvalifikačních požadavků. Nová doba přináší rovněž zjištění, že proces nabývání znalostí a dovedností je proces kontinuální a v podstatě celoživotní. Už neplatí, že stačí jednou dosáhnout určité úrovně vzdělání a potom zbytek pracovního života jen těžit z toho, co jsme se jednou naučili. Zcela určitě to platí v případě lingvistických kompetencí. Učení se cizímu jazyku představuje dlouhodobý proces zdokonalování se. Takovým způsobem cílová skupina zájemců o výuku cizích jazyků zahrnuje nejenom školní mládež, ale i dospělé ve středním a starším věku. Je naprosto na místě obrátit se ke zkušenostem specialistů na andragogiku a obohatit současnou metodiku výuky jazyků o poznatky této vědy.

Definici termínu „cílová skupina“ nacházíme v pracích různých badatelů. M. Beneš ji, například, určuje jako „*skupinu se specifickými potřebami*“. (Beneš, 2008, s. 87) Znat cílovou skupinu je podle něj nutné z několika důvodů. Za prvé: potenciální účastníci vzdělávacího procesu musí být přesvědčeni o atraktivitě nabídky kurzu. Z předchozího vyplývá i druhý důvod, a tím je návštěvnost kurzu v její přímé návaznosti na finanční úspěšnost programu. Za třetí: omezení heterogenního charakteru účastníků zpravidla přispívá k větší efektivitě učebního procesu. Všechno řečené se vztahuje především k výuce cizího jazyka v rámci jazykových kurzů, ale - podle našeho mínění - platí i v případě tvorby adekvátně koncipovaného učebního materiálu. Této problematice věnuje značnou pozornost M. Beneš (2008). V duchu přípravy nabídky pro určitou cílovou skupinu vidí jako důležité určení vzdělávacích deficitů a znevýhodněných skupin. „*U komerčních zařízení lze předpokládat, že se v rámci orientace na zákazníka, programů šitých na míru a marketingových strategií prosadí nejen práce s určitými skupinami, ale i následující **didakticko-psychologická orientace na účastníka.***“ (zvýraznění naše) (Beneš, 2008, s. 87)

M. Beneš shrnuje zkušenosti předních odborníků na andragogiku a vymezuje následující kritéria při určování cílových skupin:

- sociologické kritérium, zahrnující více aspektů (nezaměstnanost, menšiny aj.);
- podle pohlaví;
- podle věku, např. absolventi škol, dospělí v předdůchodovém věku atd.;
- podle formy vzdělávání (vzdělávajících se v organizacích, samouci);
- podle dosaženého vzdělání (základní, střední, vyšší);
- podle profesního zařazení, např. nekvalifikovaní, manažeři, lektori aj.;

- podle motivace, např. učící se z důvodů profesního růstu, uspokojení vzdělávacích a poznávacích zájmů. (tamtéž, s. 88)

Tato klasifikace může být směrodatná při analýze širší cílové skupiny, kterou jsme si v diplomové práci zvolili jako objekt našeho zájmu. Ruští mluvčí tvoří tradičně velkou skupinu zájemců o studium češtiny. V pracích českých a zahraničních didaktů, zejména v učebnicích, bývá tato početná skupina různě definována. Vedle starších určení „Slované“, „Rusové“ se objevují konkrétnější „rusky mluvící“, „ruskojazyční“, „rusofonní“, zahrnující nejširší kruh zájemců ze zemí bývalého Sovětského svazu i, v podstatě, „studenti, jejichž mateřštinou je východoslovanský jazyk“. Poslední definice si všímá zájmů těch studujících, jejichž jazyková zkušenost umožňuje čerpání ze znalosti více slovanských jazyků. Takto okreslenou cílovou skupinu můžeme zkoumat z různých hledisek.

1. Zájemci.

„Jaké češtině“ se chce dotýčný věnovat? Je to znalost češtiny jako předpoklad dalšího studia na české vysoké škole? Čeština pro bohemisty? Český jazyk pro složení zkoušky k trvalému pobytu? Čeština pro přechodně pracující v ČR? Čeština jako koníček apod.? Uplatnění tohoto hlediska je podstatné pro obsahovou stránku učebnice.

V případě ruských zájemců o češtinu se mluví o třech nejpočetnějších skupinách:

1. Podnikatelé, kteří plánují otevřít živnost na území ČR.

2. Imigranti.

3. Uchazeči o vysokoškolské studium v ČR.

Český zákon z 1. ledna r. 2004, který umožnil cizincům bezplatné studium na českých státních vysokých školách, razantně zvýšil popularitu češtiny v Rusku. Perspektiva studia v centru Evropy a získání diplomu uznávaného v EU je pro ruské občany silnou motivací.

Pokud hovoříme o Ukrajincích, kromě výše uvedených skupin nesmíme zapomenout také na čtvrtou – na občany přechodně pracující v ČR. (Ukrajinců s povolením k pobytu v ČR je podle statistik z r. 2007 až 125 407 osob.)

2. Věk zájemců.

Určení věkového rozdílu pomůže zvolit přiměřenou metodiku výuky a využít poznatků psychologie učení. Velkou část těch, kdo se učí češtinu jako cizí jazyk, tvoří střední a starší generace. Tvorba učebních materiálů pro ně se může opírat o základy andragogiky. Děti a mládež školního věku, zejména děti emigrantů, které se přímo zapojují do českého systému edukace, zasluhují, podle našeho názoru, zvláštní vědecké zkoumání. My se v naší práci budeme věnovat převážně dospělým

zájemcům. Zvláštnosti této početné skupiny v maximální míře zohledňují lektori, kteří s ní pracují v prostředí jazykových kurzů. Odborníci se domnívají, že například studující ve věku 17 až 25 let ještě mají zvyk se systematicky učit, bezprostředně a aktivně se zúčastňují různých druhů činnosti. Jsou flexibilní, rádi si hrají a vítají pestrost metodických přístupů a vyučovacích forem. Vhodné pro ně jsou pohybové formy a práce ve skupinách. Snáze přijímají dominantní postavení učitele.

Skupina studujících ve věku 25 až 40 let se už nemusí vyjímat svoji flexibilitou a aktivitou, ale má lepší kvalitu vnímání, zvládá větší objem látky, je samostatnější a odpovědnější.

U studujících ve věkové skupině 45 až 65 let je třeba oceňovat jejich aktivní zapojení do procesu učení, zdůrazňovat jejich zkušenosti a nenutit je k aktivním formám výuky (hrám, scénkám apod.). Zvláštní význam má pro ně opakování a prevence únavy. (Jíra, 2004, s. 10-12)

3. Úroveň dosaženého vzdělání.

Toto hledisko ovlivňuje stupeň náročnosti výkladu. Učební text určený lidem s vysokoškolským vzděláním, navíc filologům může obsahovat značné množství odborných termínů, zatímco učebnice pro širší veřejnost má být napsána dostupným jazykem blízkým stylu vědeckopopulární literatury. V učebnicích pro děti a mládež školního věku otázka úrovně dosaženého vzdělání přímo souvisí se zařazením do určité věkové kategorie. Tady jsou odlišnosti v míře obtížnosti učebního textu nejvíc patrné.

4. Forma vzdělávání.

Jakým způsobem probíhá učení: institucionální výuka pod vedením učitele, nebo samostudium. Charakter učebnice (vysokoškolská učebnice, komplex materiálů pro jazykové kurzy, učebnice pro samouky) je přímo ovlivněn tímto faktorem.

5. Mateřština studujícího.

Výchozí jazyk studujícího představuje předpoklad pro uplatnění kontrastivního přístupu ve výuce. Je důležité, jestli vycházíme z ruštiny jako mateřského jazyka žáka, nebo vedle ruštiny je přítomen další (např. slovanský) jazyk.

Na ruskojazyčného studenta lze nahlížet nejenom jako na mluvčího určitého jazyka, ale i jako na nositele určité mentality, jako na absolventa určitého systému vzdělávání atd. Učitelé se shodují v tom, že jinak studují například Japonci, jinak Rusové či Angličané. Dokazují to i studie z teorie intelektuálních stylů (Galtung a jiní, viz Čmejrková, 1999, s. 26). Jako příklad z praxe uvedeme názor B. Krucké, která se věnuje výuce polštiny pro cizince, v posledních letech zejména zájemců z terénu bývalého SSSR, většinou ruskojazyčných. Analyzuje mimo jiné studijní styl svých studentů. Píše, například, o kazašských zájemcích o polštinu: „*Studenci z Kazachstanu mají spore trudności w*

zdobyciu wiedzy, co wiąże się, z jednej strony, ze słabą znajomością języka, z drugiej zaś – z przyzwyczajeniem do dydaktyki pamięciowej.“ (Krucza, 2006, s. 28)

Je třeba také poznamenat, že dnešní žáci mají ve srovnání se svými předchůdci ohromnou výhodu v podobě volnějšího cestování. Dříve v zemích bývalého Sovětského svazu vůbec nebyli vzácností bohemisté, kteří nikdy nenavštívili Českou republiku a nepřišli bezprostředně do styku s živým jazykem. Dnes se jazykové znalosti obdržené doma dají úspěšně zdokonalovat a uplatňovat v prostředí rodilých mluvčích češtiny. Z ohledu na specifickou českou jazykovou situaci jde o velmi důležitý předpoklad dobrého zvládnutí jazyka.

Pokud mluvíme o vytváření homogenních skupin účastníků vzdělávacího procesu, musíme poznamenat, že na různých etapách osvojování jazyka se při sestavování skupiny mohou aktualizovat různé zřetele. Bylo by zjednodušením považovat mateřštinu studujícího za hlavní a rozhodující kritérium zařazení do skupiny. Jazyková homogenita skupiny nepochybně usnadňuje proces výuky. Studující mají společné jazykové zkušenosti, dělají podobné chyby, výuku lze celkově snáze prognózovat a plánovat. Na druhé straně může homogenita omezovat používání cizího jazyka v komunikaci účastníků mezi sebou během hodiny a po ní. Studující, kteří nesdílejí společnou mateřskou řeč, jsou nuceni používat cizí jazyk (v našem případě češtinu) v roli lingua franca. Úspěšné příklady takové mezinárodní komunikace vidíme na FF UK. Předpokládáme, že na etapě počáteční výuky je užitečné omezit komunikaci studujících v mateřštině. Hlavním kritériem by měl být stupeň pokročilosti v jazyce (začátečníci, mírně a středně pokročilí, pokročilí). V pokročilé etapě by se naopak jedním ze základních kritérií mohl stát vlastně jazyk, čili cílová skupina by se vytvářela na principu společné mateřštiny. Pozoruhodným příkladem tohoto přístupu je kurz Mgr. H.Šůrové Cvičení pro rusofonní studenty, který probíhá na Ústavu translologie Univerzity Karlovy. Vyučující staví na poznacích srovnávací jazykovědy, doplňuje je vlastními zkušenostmi s prací s emigranty a koncipuje svou výuku jako protiinterferenční a korektivní kurz. Jako učební pomůcka se používá cvičebnice Aleny Trnkové (1994) s tím, že vyučující sama vybírá cvičení podle probíraného tématu. Z toho vyplývá, že tvorba kurzu na míru nemusí být bezpodmínečně vázána na vybrané učebnice pro mluvčí toho kterého jazyka. Při nedostatku takových učebnic lze zvolenou osnovu doplnit o potřebný cvičný materiál. Studenti jsou vyzýváni k aktivnímu plánování výuky, ke sdílení osobních potíží se zvládnutím češtiny. Aktivní praktická cvičení ve skupině jsou doplňována domácími úkoly při spolupráci učitele a studentů, která probíhá elektronickou formou. Podobný přístup volí i Mgr. J. Janoušková na Fonetickém ústavu FF UK. Úvodní kurz fonetiky v prvním semestru představuje jednotný program pro všechny studenty, ve druhém semestru jsou studenti rozděleni do skupin v obecných rysech odpovídajících jak jejich mateřskému jazyku, tak úrovni zvládnutí češtiny (Slované, anglicky mluvící studenti, studenti, jejichž čeština se blíží úrovni rodilých mluvčích). Hodiny fonetiky doplňuje kurz Korekce výslovnosti, jehož kapacita bohužel nedovoluje formu výuky jinou než v jazykově velice různorodých skupinách.

V každém případě hledisko studentovy mateřštiny je mimořádně důležité a je na vyučujícím, aby určil její správné uplatnění v různých etapách vyučovacího procesu.

2.1. Shrnutí

V této kapitole jsme blíže nahlédli do pojmu *cílová skupina* při výuce cizího jazyka. Zjištění, že nabývání znalostí a dovedností je celoživotním procesem vede k tomu, že lingvodidaktika čím dál více zohledňuje vzdělávací potřeby dospělých zájemců.

Cílová skupina, již se hodláme věnovat v dalších kapitolách, bývá autory učebnic různě nazývána: Slované, Rusové, rusky mluvící, rusofonní, studenti, jejichž mateřštinou je východoslovanský jazyk. Poslední definice se nám zdá nejpřesnější, zahrnuje totiž širší kruh zájemců ze zemí bývalého Sovětského svazu, kteří se učí češtinu na pozadí ruštiny, eventuálně dalšího slovanského jazyka. Tuto cílovou skupinu jsme popisovali z různých hledisek: důvody zájmu o češtinu, věk, dosažené vzdělání, forma výuky, mateřský jazyk. Na konkrétních příkladech uvádíme možnosti organizace učebních skupin podle jazykové úrovně a společné mateřštiny.

Jsme přesvědčeni, že dobrá znalost cílové skupiny je prvním a základním předpokladem tvorby adekvátně koncipovaného učebního materiálu.

3. Charakteristika současné situace na trhu učebních materiálů pro rusky a ukrajinsky hovořící

V posledním desetiletí zvýšený zájem o cizí jazyky zformoval na území bývalého Sovětského svazu celý vydavatelský průmysl, jehož cílem je uspokojit vzniklou poptávku. Největší pozornost nakladatelů je soustředěna na světové jazyky: angličtinu, němčinu, francouzštinu, španělštinu. Není to náhodné. Tyto jazyky jsou součástí školních učebních programů všech úrovní, proto učebnice zaručeně nachází své odběratele. Zdá se, že komerční hledisko je hlavní příčinou, proč „malé“ jazyky mnohdy zůstávají stranou pozornosti.

Čeština – podobně tak jako jiné slovanské jazyky (s výjimkou ruštiny) - sdílí osud „malého“ jazyka. Při omezeném počtu zájemců o něj, i jako důsledek toho při malých nákladech učebnic, je velice obtížné vyjít vstříc požadavku pestrosti nabídky. Východoslovanský knižní trh je značnou mírou nasycen přetisky starších vydání. I přesto počet nových publikací věnovaných výuce češtiny je dost velký, hlavně díky úsilí českých bohemistů.

Nehledě na to, že čeština dohání světové jazyky v počtu studujících, zájem o ni je tradičně stabilní jak v Rusku, tak na Ukrajině. V Rusku se v roce 2004 čeština vyučovala na 17 vysokých školách. Příznačné však je, že pouze ve dvou z nich působili čeští lektoři. Setkali jsme se s názorem, že zahraniční bohemistika, zejména ta ukrajinská a ruská, je zastoupena odborníky staršího věku a cítí uje naléhavou potřebu mladých pokračovatelů, kteří by byli ochotni věnovat se pedagogické a vědecké činnosti. Na Ukrajině se čeština vyučuje jako druhý cizí jazyk v kurzu filologie pro slavisty. I tady se však setkáváme s velkým nedostatkem kvalifikovaných domácích specialistů (nemluvě již o lektorech rodilých mluvčích). Seznámili jsme se kupříkladu se studijními plány slavistů a celkovým chodem katedry obecné a ruské jazykovědy na Dněpropetrovské národní univerzitě (Ukrajina). Dlouholetá tradice výuky češtiny na této vysoké škole zanikla po odchodu do důchodu prominentní odbornice na slovanské jazyky T. S. Voronině, která mimo jiné vedla kurz bohemistiky, a vedoucí katedry nevidí v nejbližší budoucnosti možnost vyřešit personální otázku a znovu zavést češtinu do studijního plánu.

Kromě nedostatku kvalifikovaných odborníků čelí východoslovanská bohemistika značnému deficitu učebních materiálů. Vybavenost učebnicemi je velmi neuspokojivá dokonce i na renomovaných školách. Na Kijevské národní univerzitě do poslední doby měli studenti k dispozici pouze několik starších učebnic A. Širokové a kol.(1990, 1988, 1981) a vypomáhali si fotokopii. Na Moskevské státní univerzitě se čeština vyučuje podle třicet let starých sovětských učebnic. Čeští lektoři zde ve snaze překonat informační vakuum vytvářejí vlastní materiály. Obdobně řeší tento problém také mnoho vedoucích jazykových škol. Ve svých nabídkách uvádějí, že jejich výuka vychází z autorských materiálů učitelů. Hlavním zdrojem pro tvorbu kurzů stále jsou staré osvědčené knihy.

Organizátoři českých kurzů v Českém centru v Moskvě souhlasně tvrdí, že dodnes nepřekonaným ve smyslu kvality zůstává učebnice A. G. Širokové a kol. (1990, 1988, 1981) vydané v nakladatelství Vysšaja škola. Podle nich tento kurz na rozdíl od učebnic vydaných v Čechách a většinou orientovaných na anglicky mluvící studenty zohledňuje podobnost češtiny a ruštiny, což usnadňuje osvojení cizího jazyka.

Abychom získali představu o stavu trhu učebních materiálů k výuce češtiny na Ukrajině, zkoumali jsme situaci s nabídkou učební literatury

- v knihkupectvích ve dvou velkoměstech Ukrajiny
- ve fondech ukrajinských knihoven.

Výsledkem našeho průzkumu bylo zjištění, že česká učební literatura na ukrajinském knižním trhu prakticky chybí. V lepším případě jde o přetisky dvoujazyčných slovníků a menší konverzační příručky. Kijevská knižní tržnice nabízí reedice starších učebnic známých autorů – A. Širokové (1990, 1988, 1981), J. Poráka (1981, 1978, 1976) aj. – a novou učebnici L. Danylenko (2007, 2006). Literatura vydaná v Čechách je pro průměrného ukrajinského zájemce nedostupná.

Knihovnický systém na Ukrajině je zastoupen 45 tisíci knihoven různé úrovně. Celkový počet vydání v těchto fondech činí 700 mil. titulů. Čtenářská obec čítá 25 milionů osob. Ročně se čtenářům vydává přes 500 milionů knih. Je zajímavé zjistit, jak se ve fondech ukrajinských knihoven prezentují učebnice češtiny. Dnes už většina knihoven má svoje internetové stránky a přístup k elektronickému katalogu. Fondy největších knihoven celostátního významu a také oblastních vědeckých knihoven mají každý k dispozici v průměru 2 až 3 tituly domácích autorů. Zpravidla se jedná o známé učebnice J. Poráka (1981, 1978, 1976), A. Širokové (1990, 1988, 1981, 1961), L. Danylenko (2007, 2006). Největší nabídku české učební literatury má knihovna Kyjevo-Mohyljanské akademie (11 titulů) a Stefanykova Lvovská národní vědecká knihovna Ukrajiny (8 titulů). První se může pochlubit i několika publikacemi české provenience. Je to učebnice E. Čechové *Chcete mluvit česky?, Čeština pro cizince: Le tchèque sur la base du Français* (Praha 1970), *Česká mluvnice a cvičebnice* (J. Kaňka, J. Vachek, Praha 1945). Učebnici H. Confortiové *Češskij dlja russkich* (1976) nacházíme ve knižní sbírce Veřejné knihovny Lesji Ukrajinky (Kijev). Ale celkem vzato, učebnice českého původu jsou ve fondech ukrajinských knihoven spíše vzácností.

Tuto nijak pestrou nabídku a časem i naprostou absenci potřebné literatury částečně kompenzují nízkonákladové publikace vznikající na úrovni vysokých škol. Jako příklad zde lze uvést útlou (pouze 36 stran) učebnici *Čes'ka mova. Počatkovyj kurs: Materiály k seminářům a samostatné práci studentů* ed. V.O. Martinek, O.G. Lozyns'ka vydanou ve Lvově ve vydavatelství Lvovské obchodní akademie v r. 2007 a příručku *Čes'ka mova: Metodická doporučení a kontrolní úkoly* ed. M. Skab, L. Keď, která vyšla v nakladatelství Černivecké státní univerzity v r. 1997.

Doufejme, že k celkovému zlepšení situace na trhu učebních materiálů přispěje práce autorského kolektivu J. Hasil, O. Palamarčuk a N. Lobur. Jde o dlouhodobě a pečlivě připravovanou učebnici češtiny, jejíž nespornou předností bude právě spolupráce ukrajinských bohemistek a českého odborníka na vyučování češtiny pro cizince. O předběžnou analýzu rukopisu se pokusíme v příslušné kapitole.

3.1. Shrnutí

V posledních desetiletích zájem o výuku cizích jazyků neustále stoupá. Čeština v tomto ohledu sděluje osud „malých“ jazyků, přesto se těší stabilnímu zájmu, mimo jiné u východoslovanského publika.

Zajímalo nás, jak se tento zájem projevuje ve stavu ruského a ukrajinského trhu s učebnicemi češtiny. Zkoumali jsme situaci s nabídkou české učební literatury v ukrajinských knihovnách a knihkupectvích. Hlavním zjištěním bylo, že na ukrajinském knižním trhu jsou české učebnice zastoupeny pouze nepatrně. Mezi nejdostupnější tituly patří učebnice J. Poráka (1981, 1978, 1976), A. Širokové (1990, 1988, 1981, 1961), L. Danylenko (2007, 2006). Učebnice české provenience zatím jsou pro ukrajinské zájemce o češtinu skoro nedostupné.

Stejně neuspokojivá je i situace se zajištěním mnohých ruských a ukrajinských škol, jazykových center a kurzů českými učebními materiály. Dokonce renomované vysoké školy – Moskevská univerzita a Kyjevská národní univerzita – se potýkají s nedostatkem učebnic.

Tento deficit představuje pro bohemisty velkou výzvu. Moderní učebnice, které by měly na zřeteli potřeby a zvláštnosti rusky a ukrajinsky mluvících zájemců, jsou na východoslovanském trhu dávno očekávány.

4. Analýza dostupných učebnic češtiny pro rusky hovořící

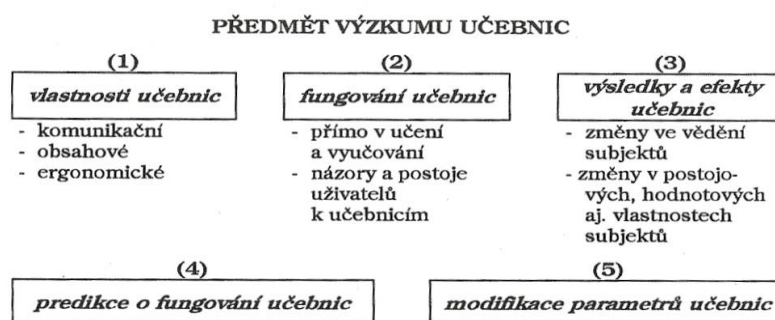
Každá učebnice nese v sobě rysy individuální zkušenosti svých tvůrců. Bez ohledu na to, zda se stala akademickou a vydržela několik vydání nebo zůstala bez povšimnutí, v každé je třeba hledat to užitečné, zajímavé, inspirativní, z čeho se lze poučit, i kdyby to byly chyby a nedostatky. Sledovat učební vydání v delší časové perspektivě může být velice poučné. Taková analýza má nepochybně velký význam pro tvorbu nových knih.

N. N. Baranský (cit. dle V. G. Bejlinsona, 1986) například takovým způsobem analyzuje učebnice zeměpisu v historickém průřezu. Zjišťuje tak, jaká řešení se vyplatila, které postupy vydržely zkoušku časem. Pro svůj rozbor zvolil formu, která spojuje recenzi, srovnávací přehled a historickou analýzu. Jako parametry své analýzy uvádí následující:

- a) rozbor pouze takový, aby se z něj daly udělat závěry poučné pro tvorbu učebních knih;
- b) zjištění objevených, zdařilých řešení, konstruktů a cenných prvků, i kdyby po všech ostatních stránkách byla učebnice slabší;
- c) hodnocení vědecké a metodické úrovně;
- d) stimuly a překážky na cestě rozvoje intelektu a sociálně cenných emocí studujících;
- e) úspěšnost vyčlenění a dostatečná konkretizace podstatných skutečností;
- f) prvky a postupy přispívající k plnému a trvalému osvojení učiva (včetně vlastnosti jejího jazyka);
- g) určení faktorů a prostředků, které utvářejí systémový charakter učebnice.

Neocenitelný význam při zlepšování kvality učebnic má také zpětná vazba: názor těch, kdo učebnice používají – učitelů a studujících.

Analýze a hodnocení učebnic je věnováno mnoho výzkumných prací. Mezi vedoucí české odborníky na problematiku tvorby a hodnocení učebnic patří J. Průcha. S jeho jménem je spojen například test na zjišťování didaktické vybavenosti učebnic. Pro potřeby analýzy cizojazyčných učebnic se nám jeví jako zajímavé východisko Průchovo schéma Předmět výzkumu učebnic:



Zdroj: Průcha, J.: Učebnice: teorie a analýza edukačního média. Brno, Paido 1998, s. 43

Uvedené schéma přijmeme za základ a soustředíme se na prvních dvou bodech – při analýze dostupných učebnic se zaměříme hlavně na jejich vlastnosti doplněné, pokud to bude možné, o aspekty jejich fungování.

Dříve než se plně soustředíme na přehled dostupných učebnic češtiny pro východní Slováky, krátce se ohlédneme zpět, připomeneme si ty nejstarší z nich a v duchu vyslovíme náš obdiv a vděčnost jejich autorům. Neměli k dispozici dnešní poznatky z výuky cizích jazyků ani současné technické vymoženosti. Při tvorbě svých knih museli spoléhat skoro výjimečně na svoji intuici a zkušenosti. A přesto se ujali tak složitého a zodpovědného úkolu. „*Пять лет прошло с тех пор, как тысячи русских вынуждены были покинуть пределы своей родины и должны были искать убежища в чужих странах. Многие из них остановились на территории нашей республики. И у нас жизнь их, конечно, не легка. Одной из причин их тяжелой жизни является незнание языка нашей страны. ...Только желание облегчить русским братьям изучение чешского языка привело меня к мысли составить настоящую книгу,*“ čteme v předmluvě Učebnice češtiny F. Zpěváka, která vyšla v Praze v roce 1922.¹

Dnes už tyto publikace patří jen do sbírek knihovnických rarit. Spíše kuriózním dojmem působí na dnešního mladého čtenáře „praktické informace o životě v Československu“ typu „*Продуктовые карточки заведены на все основные виды продуктов: хлеб, булки, мясо и жиры.*“² (J. Milde, N. Zatovkaňuk Russko-češskij spravočnik bez zatrudnĕnij. Praha 1948) nebo text ke čtení začínající slovy „*Zimní dnové se stávají co den studenější.*“ a pokračující líčením lesních živočichů ve stylu „*Škůdkyně ty, napasše se dosyta jehličí borového, slezly, jakmile první mrazy udeřily, a ukryly se v mechu lesa, jež hodlají příštím rokem znova hubiti.*“ (Učebnice českého jazyka pro Rusy (pro samouky.) za redakce F. Trávníčka. Praha 1923). Přesto nesmíme zapomínat, že nebyt těchto průkopnických snah přiblížit češtinu ruskojazyčnému publiku, nebylo by i té dnešní pestré nabídky přístupů, metodik a pohledů. Můžeme se jen dohadovat, jak budou s odstupem několika desítek let vypadat dnešní bestsellery mezi učebnicemi.

Ve své práci se zaměříme na analýzu 15 dostupných učebnic češtiny pro východní Slováky. Snažili jsme se zapojit do přehledu maximální množství publikací, přičemž jediným kritériem výběru byla orientace na uvedenou cílovou skupinu. Naše pozornost se tímto způsobem soustředila na učebnice různé povahy (určené k samostudiu, vysokoškolské příručky, expresní kurzy, příručky pro korekci aj.), různé úrovně obtížnosti, různé provenience – jak české, tak ruské či ukrajinské.

Představíme širokou škálu typů učebnic, a sice:

¹ Pět let minulo od dob, kdy tisíce Rusů byly nuceny opustit svou vlast a hledat útočiště v cizích krajích. Mnozí z nich se usadili na území naší republiky. Ovšem také u nás není jejich život snadný. Jednou z příčin jejich těžkého života je neznalost jazyka naší země... Pouze touha usnadnit ruským bratrům osvojení češtiny přivedlo mě na myšlenku sestavit tuto knihu. (překlad náš – J. M.)

² Potravinové lístky jsou zavedeny na všechny druhy potravin – chléb, housky, maso a tuhy. (překlad náš – J. M.)

- brožuru pouze doplňující základní kurz určený anglicky/německy mluvícím (Parolková, 1998);
- ruskou/ukrajinskou mutaci mezinárodní učebnice (Chotitě govorit' po-češski? 2007);
- jazykový průvodce zahrnující gramatickou a konverzační příručku, učebnici a rady turistům a imigrantům (Hornová, Koláč, Mejtův, 1999);
- učebnici napsanou pro potřeby výuky na konkrétní vysoké škole (Mrověcová, 2007);
- příručku mající protiinterferenční zaměření – nadstavbovou příručku koncipovanou se zřetelem ke specifickým interferencím mezi češtinou a ruštinou (Brčáková, 2002) aj.

V přehledu představíme a v základních rysech budeme charakterizovat dostupné učebnice češtiny pro ruské a ukrajinské mluvčí. V dalších kapitolách se zvláště zastavíme u prvků kontrastivního přístupu, který se v různé míře uplatňuje v těchto učebnicích.

Za účelem získání objektivnějšího pohledu na uvedenou problematiku jsme oslovili několik autorů učebnic češtiny, hlavně ty, kteří pracují se slovanskými mluvčími. V příloze uvádíme seznam otázek, které jsme položili v rámci svého průzkumu. Názory dotázaných uvádíme v příslušných místech naší práce.

Kritéria analýzy vybraných učebnic.

1. Titul, autor.
2. Rok a místo vydání.
3. Cílová skupina uživatelů.
4. Koncepce učebního materiálu.
5. Struktura učebnice, její obsah. Témata, gramatický a lexikální materiál, cvičení.
6. Komunikační parametry (jazykové a stylové charakteristiky textu, obrazové prostředky).
7. Polygrafické provedení.
8. (Ne)přítomnost audio- a videonahrávek.
9. Hodnocení uživatelů.

Čechová, E.; Trabelsiová, H.; Putz, H.: Chočete hovoryty po-českomu?1 díl. Liberec 1999. 400 s.

V posledních letech je značně rozšířena série jazykových mutací učebnice **Chcete mluvit česky?** Původně vznikla jako německá verze, na jejímž základě se potom objevily anglická, španělská, francouzská a italská. Ruská mutace se objevila v r. 1996, ukrajinská v r. 1999. Na přípravě těchto dvou slovanských verzí se podílela V. Lendělová (FF UK). V předmluvě autoři uvádí, že tato učebnice je jedna z prvních knih tohoto druhu napsaných pro ruské mluvčí. Dovolíme si s jejími tvůrci nesouhlasit. Orientace na ruskojazyčného (eventuálně ukrajinojazyčného) čtenáře je pouze formální a spočívá v překladu příkladů a metodických pokynů do mateřštiny studujícího. Texty různých mutací

mají pouze minimální adaptaci (v textu o rodině se mění příjmení hlavní postavy – Weiss, Smith, Smirnov, Samojlenko).

Učebnice je koncipována takovým způsobem, aby ji mohli používat jak studující pod vedením učitele, tak samouci (aspoň tak to vidí její autoři – s. 5 Úvodu). Domníváme se však, že ani přítomnost klíče nedělá tento učební materiál příliš vhodným pro samostatnou výuku. Způsobuje to slabý aparát orientace (chybí zejména metodické poznámky pomáhající správně zorganizovat práci s učebnicí. Přes velké množství obrázků, tabulek, zvýraznění působí materiál dojmem určité chaotičnosti výkladu.)

Učebnice se skládá z 15 tematických celků, z nichž každý obsahuje základní slovíčka, krátké dialogy, dva texty, gramatická cvičení. Již jsme se zmínili o tom, že požadavek zřetele k mateřštině studujícího není v učebnici splňován. Odtud pramení mimo jiné málo efektivní forma prezentace mnohých mluvnických jevů. Z našeho pohledu nemá žádné metodické opodstatnění roztržitost výkladu systému českých pádů, kdy jednotlivé pády se probírají v různých, často dost vzdálených od sebe lekcích, navíc tvary jednotného a množného čísla odděleně.

Lekce jsou dost obsáhlé, čítají přes dvacet stránek. Začínají buď gramatikou, nebo seznamem slovíček. Gramatické úseky jsou proloženy cvičeními a dalším lexikálním materiálem. Na závěr přichází mluvní cvičení, u kterých se předpokládá práce s nahrávkami.

Úvodní téma se probírá výhradně s oporou na poslech jednotlivých slov, slovních spojení a vět. Ústní opakování této látky by mělo vést jak k procvičování výslovnosti, tak k zapamatování gramatických tvarů, s nimiž se studující setkají v dalších lekcích. Autoři tak vycházejí vstřícně požadavku ústního předstihu ve výuce cizího jazyka.

Tato učebnice, i když patří mezi nejpoužívanější jak v Čechách, tak v zahraničí v odpovídajících mutacích (viz. její popularita v Polsku), dostává od učitelů nejvíc kritických ohlasů. Je jí vytýkána nepřehlednost a necitlivost vůči potřebám Slovanů.

Aizpurvit, J.: Český jazyk – 2000: Učebník češského jazyka. Praha, 2000. 140 s.

Ve prospěch této publikace mluví rusko-český autorský kolektiv, zejména účast českých odborníků na tvorbě textů cvičení. Sama J. Aizpurvit, ruskojazyčná autorka, zdůrazňuje, že kniha je založena na jejích praktických zkušenostech s výukou češtiny. Při výběru materiálu se orientuje hlavně na mluvený jazyk současných Čech se zvláštní pozorností k idiomatice stránce řeči. Adresuje svou učebnici jak samoukům, tak těm, kdo se učí pod vedením učitele. Ustupuje od tradičního rozdělení učiva na jednotlivé lekce. Učebnice má podle slov autorky podobu „komentované mluvnice“ doplněné o cvičení. To umožňuje učícímu se samostatně volit tempo a kromě toho používat knihu jako příručku. Autorka se snaží záměrně odlehčit výklad a zpřístupnit ho i těm, kteří nemají odborné filologické vzdělání. Struktura učebnice odráží 4 relativně samostatné etapy:

1. Správné čtení.
2. Lexikální minimum pro komunikaci v typických situacích.
3. Základní představa o české mluvnici.
4. Prohlubování znalosti mluvnice.

Na konci učebnice je kapitola „Čeština pro podnikatele“, kde jsou uvedeny základní právní termíny.

K přednostem publikace lze připočítat dobrou znalost potřeb a typických chyb ruskojazyčných uživatelů. Podrobněji o tom hovoříme v kapitole věnované aplikaci kontrastivního přístupu ve vybraných učebnicích pro danou cílovou skupinu.

Pokud jde o systém cvičení v této učebnici, mohly by být podle našeho názoru pestřejší a nápaditější. Poněkud fádně vypadá i grafické zpracování jednotlivých částí lekcí – gramatická, lexikální a cvičební část nejsou dostatečně odděleny vizuálně. Tematická složka také není náležitě vyhraněna. Lexikální materiál je rozložen v menších tematických celcích do různých lekcí.

Učebnice odpovídá požadavkům svého žánru – skutečně má rysy dobré pomůcky pro samouky. Autorka dostatečně dobře vede svého uživatele, explicitně vysvětluje české jazykové jevy a extralingvistické realie. Nedostatkem publikace je chybějící klíč (v případě vydání pro samouky jde o dost podstatný nedostatek), absence zvukové přílohy a nízká kvalita polygrafického provedení.

Parolková, O.; Nováková, J.: Češskij jazyk dla russkich: Moj lučšij češskij drug. Praha, Bohemika 1998. 74 s.

Publikace nečiní si nárok na status učebnice. Je to kompromisní řešení, které vzniklo ve snaze přizpůsobit ruskojazyčnému čtenáři učebnice *Tschechisch für Deutschsprechende a Czech for Foreigners*. Autorky určují charakter této pomůcky jako „krátký kurz češtiny pro dospělé mluvící rusky“. (Češskij dlja russkich, 1998, s. 3) Kniha se skládá z úvodu – Výslovnost - a deseti lekcí těsně propojených se stránkami odpovídající německé a anglické učebnice. Domníváme se, že autorky nepřekročily rámeček čistě instruktivní doprovodní pomůcky. Pouze přehodily můstek mezi původními verzemi a ruskojazyčným čtenářem. Objem publikace nedovoloval vystihnout jeho specifické potřeby v celé šíři, o to zřejmě autorkám ani nešlo.

Brčáková, D.: Sorok kovarnych voprosov češskoj grammatiki. Praha, Karolinum 2002. 86 s.

Tato publikace je menší formátem, ale mimořádně bohatá obsahově. Představuje jednu z možností, jak přiblížit češtinu ruskojazyčnému publiku, aniž by šlo o složitý a zdlouhavý proces tvorby učebnice na míru. Autorka pojímá žánr své učebnice nikoli jako systematický kurz češtiny, ale

nástavbovou příručku pro mírně až středně pokročilé. „*Je určeno ruským mluvícím zájemcům o studium češtiny, kteří absolvovali základní kurz českého jazyka a cítí potřebu prohloubit a rozšířit si své začátečnické mluvnické znalosti.* (Brčáková, 2002, s. 3) Autorka má neustále na zřeteli specifické interference mezi češtinou a ruštinou a věnuje se vybraným jevům, které tradičně působí Rusům značné potíže.

Skriptum se skládá ze čtyř oddílů:

I.oddíl je věnován fonetice, grafice, pravopisu, zejména jevům, které jsou zdrojem ruského akcentu v češtině;

II.oddíl se zabývá morfologickými jevy, které jsou u ruských studentů zdrojem neustálých chyb;

III.oddíl probírá ve srovnávacím přehledu otázky syntaxe a syntagmatiky;

IV.oddíl představuje výklad o obecné češtině.

Velmi cenné informace obsahují přílohy: abecedně řazené seznamy českých předložek, spojek, „krátkých slov“, nepravidelných sloves a interferenční slovesné reke.

Cvičení mají výrazně protiinterferenční charakter. Jde o doplňování potřebných tvarů do vět, překlady do češtiny (mimochodem poznamenáme vysokou kvalitu ruských textů), přiřazování slov k deklinačním a konjugačním vzorům, rozlišování gramatických tvarů aj. Cvičení jsou krátká, rozmanitá a pečlivě promyšlena z hlediska účelu, který mají plnit.

Terminologicky je publikace značně náročná (viz. např., věty „*Tato přehláska má systémový charakter*“ nebo „*kongruovaná tvrdá adjektiva*“ (Brčáková, 2002, s. 15)

Příručce bohužel chybí klíč. Je to podle našeho názoru jediný nedostatek tohoto vydání, které je jinak zdárným příkladem spojení poznatků srovnávací jazykovědy a osobní zkušenosti pedagožky s překonáváním interferenčních rozdílů.

Hojdaš, J. J., Hojdaš, I. J.: Čes'ka mova dlja ukrajinciv. Užhorod, 2005. 188 s.

Vydání je určeno studentům různých oborů a odpovídá studijním plánům češtiny jako jednoho ze slovanských jazyků. Cílem příručky je pomoci studentům rychle zvládnout češtinu v obsahu dostatečném pro dorozumívání v běžných životních situacích včetně obchodního jednání.

Příručka těží ze známých učebnic: Čeština pro mírně pokročilé (J. Holub, H. Confortiová, 1990), Čeština pro středně a více pokročilé (J. Bischofová, J. Hasil, M. Hrdlička, J. Kramařová, 1999), Češskij jazyk (O. Izotov, 2002), Učebnik češskogo jazyka (Široková aj., 1990).

I když autoři deklarují ve své učebnici hlavně rozvoj komunikativních dovedností, podle našeho názoru je těžištěm materiálu mluvnická část. Je dost rozsáhlá a tvoří výchozí bod lekce. V tom vidíme specifčnost této publikace ve srovnání s většinou soudobých učebnic češtiny, kde se pracuje s tematickým a funkčním základem, od něhož se odvíjí probíraná gramatická látka. Předpokládáme, že pokud jde o výuku psaní a čtení, kniha splní svůj účel, mluvení však ani monologické texty ani systém cvičení příliš nepodporují.

Učebnice se skládá z 20 lekcí. První čtyři z nich seznamují uživatele s českou výslovností, od páté lekce je struktura materiálu následující:

- Gramatický výklad (v maximálně stručné podobě, např. všechny deklinační vzory podstatných jmen v jednotném čísle jsou umístěny v jedné tabulce)
- Cvičení (doplňování flexí, odstranění závorek, překlad do češtiny aj.)
- Téma (např. Snídaně, oběd, večeře; Obchod; Nádraží; Česká republika) se slovíčky a lexikálním komentářem. Procvičování lexika však chybí.

Silnou stránkou publikace je příloha *Jak psát obchodní dopisy a jiné písemnosti*. Tyto praktické dovednosti často postrádají i cizí absolventi bohemistiky na českých vysokých školách, o ukrajinských nemluvě. Příloha je dost rozsáhlá (1/3 objemu učebnice) a představuje dobře uspořádaný a didakticky velmi cenný materiál. Zrcadlový překlad umožňuje srovnání vzorů důležitých písemností v obou jazycích a slouží jako pomůcka k nácvičování překladu.

Je téměř neuvěřitelné, že se autoři vůbec nezmiňují o takovém klíčovém jevu české jazykové reality, jakým je obecná čeština. Studenty, kteří se seznámí s češtinou pouze prostřednictvím této příručky, nepochybně čeká velké překvapení při střetu s českou komunikací.

Učebnik češského jazyka (dlja I. i II. kursov) Širokova, A. G., Adamec, P., Vlček, J., Hrbáček, J., Rogovskaja, J. P. (ed.). Moskva, Vysšaja škola 1973. 531 s.

A. G. Široková nepochybně znamená pojem v bohemistice a toto jméno na titulní stráně jakékoli knihy lze s plným právem považovat za značku její kvality. Byla zasloužilou profesorkou Moskevské univerzity a čestnou doktorkou Univerzity Karlovy v Praze, dále autorkou programů, příruček a učebnic pro všechny kurzy české a slovenské filologie – od programu praktické výuky češtiny až po mluvnicí, dějiny češtiny a dialektologii. Je známá také svými pracemi ve spolupráci s českými lingvisty, překlady českých a slovenských odborných publikací a aktivní popularizační činností. Učebnice, které vznikly ve spolupráci autorského kolektivu A. Široková, P. Adamec, J. Vlček, T. Konstantinová, J. Rogovská, jsou dodnes uznávané a slouží jako zdroj inspirace pro tvůrce nových učebních materiálů.

Učebnice češtiny pro 1. a 2. ročník vysokých škol se specializací na Slovanské jazyky a literaturu vyšla v Moskvě v roce 1973. Autoři si dali za cíl naučit studenty (eventuálně další zájemce o češtinu) číst, psát, mluvit česky a obeznámit je se základy oboustranného překladu. Kurz předpokládá výuku během dvou až tří let, tzn. v rozsahu 350-400 hodin.

Učebnice se skládá z úvodního fonetického kurzu (10 lekcí), základního kurzu (33 lekcí) a česko-ruského slovníku. Základní kurz má dvě části.

První část (17 lekcí) představuje texty, které sestavili autoři učebnice – jsou to převážně témata z běžného života: Rodina, Můj den, Univerzita, Obchod aj. texty doprovází dialogy, slovníček a lexikální vysvětlivky, ve kterých se upozorňuje na zvláštní případy slovesných a předložkových vazeb, českou frazeologii a idiomatiku. Gramatická látka je zpravidla spojena s probíraným lexikem.

Druhá část (16 lekcí) obsahuje originální texty – ukázky z tvorby českých spisovatelů XX. století – a také texty seznamující studenty s českými reáliemi. Základní texty jsou doplněny menšími – humoreskami, příslovími a pořekadly atd. Z hlediska dnešního čtenáře je ovšem většina literárních textů morálně a ideologicky zastaralá, ale kupodivu se to prakticky netýká textů učebních a cvičebních. Autorům se povedlo zachovat distanci vůči ideologickému vlivu své doby. Gramatika a lexikální materiál druhé části předpokládá systematické opakování a prohlubování probrané látky na vyšší úrovni a také uvedení nového materiálu, zejména frazeologie, idiomatiky, slovesné a předložkové vazby.

Metodický princip učebnice autoři formulují následovně: „*Na jednu stranu, je to srovnávání faktů češtiny a ruštiny jako dvou slovanských jazyků, na stranu druhou – komplexní zpracování a prezentace fonetického, gramatického, syntaktického a lexikálního materiálu, který se probírá cyklicky a zajišťuje nejenom efektivnější osvojení nového učiva, ale také systematické opakování probrané látky.*“ (Učebník, 1973, s. 4). Jak již bylo řečeno, v obou částech učebnice je zvolen též tematický princip - na základě určitého tématu se probírá odpovídající gramatické jevy. Tento princip dostává další rozměr v logickém pokračování kurzu – knize **Učebník češského jazyka (dlja III. – V. kursov)** Širokova, A. G., Adamec, P., Vlček, J., Konstantinova, T. I., Rogovskaja, J. P. (ed.). Moskva, Vysšaja škola 1981. Autoři taky doplňují a rozšiřují seznam úkolů, které stojí před pokročilými studenty. Uživatel musí:

1. Seznámit se s klíčovými etapami v dějinách České republiky;
2. zopakovat látku probranou v nižších ročnících a zvládnout nový lexikální a gramatický materiál;
3. rozvíjet svoje dovednosti v oboustranném překladu a tlumočení;
4. zdokonalovat návyky ústního vyjadřování.

Učebnice počítá s časovou dotací v rozsahu 450 hodin. Skládá se ze dvou částí. První je tematicky spojena se společensko-politickým životem a kulturou Československa. Druhá část má historicko- poznávací charakter. Obsahuje texty věnované základním etapám historického a kulturního vývoje českého národa. Tyto reálie jsou doplněny běžně mluveným lexikem. Obzvláště zajímavá je z metodického hlediska druhá část základního kurzu vystavěná na funkčněsémantickém principu. Jak uvádějí autoři, jde o první pokus zobecněného výkladu různých způsobů vyjádření (lexikálních, slovtvorných a gramatických) některých sémantických kategorií. Takovým způsobem se nová látka uvádí s funkčního hlediska. O srovnávání gramatických a lexikálních jevů obou jazyků jakožto klíčovém přístupu učebnice pojednáme v kapitole věnované kontrastivnímu přístupu při výuce gramatiky blíže příbuzného jazyka (na materiálu dostupných učebnic).

„Učebnice Širokové“ je už dnes klasikou. Málokterá publikace tohoto druhu vydržela tolik dotisků, je natolik oblíbena vyučujícími a studujícími a slouží jako nevyčerpatelný zdroj inspirace pro nové autory. Nehledě na jistou poplatnost minulosti toto společné dílo prominentních sovětských a československých lingvistů dodnes představuje vzor učebnice vytvořené na míru ruskojazyčné čtenářské obci.

Danilenko, L. I.: Čes'ka mova. Kijev, Dovira 2007. 542 s.

Učebnice češtiny pro studenty vysokých škol – budoucí filology, ekonomy, historiky, specialisty na mezinárodní vztahy – a pro široký okruh zájemců o češtinu. Vydání částečně vyplňuje vakuum existující na trhu učebnic pro Ukrajince. Autorka ve svém rozhovoru poskytnutém ukrajinskému týdeníku *2000* (13, 2006) zejména říká, že potřeba vytvořit nový bázevý kurz češtiny z pozic komunikativního přístupu, ve srovnání s fonetickými, morfologickými a syntaktickými zvláštnosti ukrajinštiny a přímo určený ukrajinským studentům vznikla již dávno. Uvádí, že ukrajinští studenti dodnes pracují s klasickou trojicí starších vydání - učebnic Širokové (1990, 1988, 1981), Poráka (1978, 1984) a Mokijenkova (1978). Autorka se zaměřila na hlavní slabinu těchto knih – na zastaralost textového materiálu. Snaží se najít, podle jejích vlastních slov, nové texty z klasické a současné krásné literatury a publicistiky, které by prezentovaly široké spektrum stylistických možností češtiny. Do učebního materiálu zapojila také aforismy, zajímavá fakta z českých dějin a kultury, ukázky českého humoru, a dokonce studentský slang.

Podle slov L. Danylenko, zvláštností toho vydání je to, že se jedná o první pokus naučného výkladu základů české mluvnice ve srovnání s ukrajinskou na úrovni zvukové i gramatické. Jako metodologický základ své práce autorka uvádí situačněkomunikativní princip prezentace materiálu, postupný přechod od jednoduchých otázek ke složitějším, zřetel k studentově mateřštině.

Kurz počítá s 450 vyučovacími hodinami. Autorka předpokládá, že během kurzu se studenti naučí číst, psát, překládat z/do češtiny a plynule mluvit česky.

Učebnice se skládá ze 46 lekcí: z úvodního fonetiko-ortografického kurzu (10 lekcí) a základního gramatického kurzu (36 lekcí). Prvních deset lekcí seznamuje studenty se základními informacemi o České republice, příbuznosti slovanských jazyků a probírají zvláštnosti české výslovnosti.

Celkovou výstavbou a strukturou jednotlivých lekcí se učebnice značně podobá knize A. Širokové a kol. (viz výše). Učebnice je relativně nová, údaje o výsledcích praktické výuky podle tohoto materiálu zatím chybí (setkali jsme se pouze s jednotlivými názory, většinou hodnotícími publikaci značně rezervovaně). Lze však říct, že autorka vsadila na osvědčenou metodickou koncepci a nabídla svým čtenářům velice kvalitní textový materiál.

Hornová, H.; Koláč, M.; Mejtův, P.: Češskij jazyk: posobije dla samostojatel'nogo izučeniija. Praha, Humanitarian technologies 1999. 175 s.

Autoři pojali svou publikaci jako krátký jazykový průvodce češtinou. Jeho první část připomíná učebnici, druhá rozhovory, třetí slovník. Autorský kolektiv se snaží dát cizinci první orientaci v jazyce, zajistit základní porozumění v běžných situacích, pomoci mu vyjádřit myšlenky a provést potřebné písemné úkony. Učebnice je založena na následujících principech:

- zjištění podstatných rozdílů mezi češtinou a ruštinou na všech jazykových rovinách;
- materiál se vykládá takovým způsobem, aby mohl být použit i při nepravidelném vracení se ke knize (příručku lze číst z jakéhokoli místa);
- dialogy následují po sobě v tom sledu, který zhruba odpovídá postupnému „ponoření“ cizince do české reality: od turistických témat k situacím, ve kterých se ocitají lidé žijící v ČR;
- pro trvalé osvojení látky se důležité jevy opakují v různých kapitolách;
- lingvistické aspekty jsou doplněny komentáři sociokulturní dimenze.

Autoři nejenom poskytují čtenáři nezbytné minimum znalostí, ale i zdárně ho vedou v samostudiu. Taková metodická opora je pro učící se bez pomoci učitele velice důležitá. Autoři neustále vysvětlují čtenáři, co se bude dít, k čemu směřuje výklad, čemu by měl věnovat zvláštní péči. Tady jsou příklady rad, které mají povzbudit čtenáře na etapě jeho prvních kroků v češtině:

- 3 až 6 měsíců bude trvat zvykání si na jazyk;
- Snažte se nezdržovat se zbytečně dlouho na „česko-ruské“ etapě;
- Na začátku mohou značně pomoci staroslověnské, latinské a německé kořeny;
- Hrajte úlohu, nebojte se zesměšnit;
- Připravte se na to, že vám nebudou vždy rozumět. Klidně opakujte větu;
- Běžně mluvená čeština se hodně liší od spisovné. (Hornová, 1999, s. 4)

Tvůrci této učebnice musí dobře znát svou cílovou skupinu. Velmi výstižně formulují hlavní potíže ruskojazyčných začátečníků: „*V podstatě můžu něco přečíst a porozumět napsanému, ale nerozumím tomu, co mi říkají.* (tamtéž, s. 7) Zaměřují se na fonetické jevy, které usnadní porozumění mluvenému slovu. Nechybí zde i tabulka historických fonetických změn. Je zřejmé, že převážná část učících se jsou lidé dospělí, kteří už absolvovali střední školu, stačili se seznámit (a často už i zapomenout) se základy lingvistické terminologie. „*Neleňte se připomenout si základní lingvistické termíny nebo se konzultujte se svými dětmi školního věku*“ - radí tvůrci učebnice. (tamtéž, s.6) Pro publikaci je příznačný lehký, humorem prosvícený styl výkladu a snaha se maximálně přiblížit úrovni čtenáře nezbedného v otázkách jazykovědy. Souhlasíme s názorem, že učebnice cizího jazyka pro neodborníky nemůže být prostorem, na kterém se řeší lingvistická problematika. Čtenáře nezajímá přesný výklad termínů ani diskuse okolo pojmů jako obecná čeština apod. Uživatel potřebuje praktický návod k efektivnímu používání cizího jazyka. Autoři udržují s čtenářem nenucený kontakt a neustále berou zřetel na jeho mateřštinu.

Domníváme se, že gramatickou část knihy bude účelnější probrat v kapitole věnované výuce gramatiky.

Druhá část knihy - Dialogy a slovní zásoba – je demonstrací toho, jak autoři vycházejí vstříc konkrétním potřebám uživatelů učebního materiálu: „*Už od prvních dnů života v Čechách se cizinec potýká s nutností psát česky. Především musí vyplňovat nejrůznější blankety a formuláře. Daná příloha pomůže vám necítit se bezmocní a řešit svoje (často rýze soukromé) záležitosti bez pomoci ze strany.* (tamtéž, s. 167) V příloze nacházíme žádost o výpis z rejstříku trestů, formulář České spořitelny, obálku dopisu a podací lístek, poštovní poukázku apod.

Autoři skromně uvádějí, že jejich kniha je pouhou pomůckou, kterou radí doplnit fundovanějšími publikacemi (podle jejich názoru, to mohou být učebnice „*Chotite govoriť po-češsky?*“ a „*Chotite ješčo lučše govoriť po-češsky?*“). I tak ale jde o velmi zajímavou práci, výjimečnou po stránce obsahové a metodické.

Porák, J.: Češskij jazyk: učebnik dla načínajuščich. Praha, Státní pedagogické nakladatelství 1978. 215 s.

Jedna z učebnic nejhojněji zastoupených v knihovnách, knihkupectvích a antikvariátech na Ukrajině a v Rusku. V předmluvě autor uvádí, že učebnice byla napsána na základě ruštiny a je určena začátečníkům. Obsahuje hlavní rozdíly české mluvnice, grafiky, výslovnosti a slovní zásobu v rozsahu 1750 slov. Cílem je naučit uživatele číst jednodušší české texty a vést konverzaci v mezích každodenních životních situací. Materiál je určen především pro výuku pod vedením učitele. Počítá se 100 až 130 vyučovacími hodinami.

Autor používá zvláštní systém značek. S výjimkou prvních dvou lekcí jsou všechny oddíly označeny symboly: C – slovíčka z textu, přičemž se podobná slova v obou jazycích podávají bez překladu. T – text. Písmeno JI uvádí lexikální komentář textu. Zahrnuje vědomosti o slovních spojeních, frazeologii, užití slov, jejich stylistických charakteristikách. Zde se také mluví o případech interferencí. Γ znamená gramatický oddíl, v němž jsou zároveň cvičení.

Učebnice se skládá ze 23 lekcí. Po krátkém úvodu kurzu zaměřeném na osvojení české ortoepie a grafiky (lekce 1. a 2.) následuje základní kurz. Lekce mají stereotypní strukturu: slovíčka – základní text (monologický nebo dialogický) – lexikální komentář – lexikální cvičení – gramatická část – gramatická a lexikální cvičení.

Zvláštní kapitolu věnuje autor otázkám příbuznosti ruštiny a češtiny. Uvádí přehled historických hláskových změn, jejichž znalost napomáhá bezpřekladovému porozumění.

Je třeba říct, že otázky interference v grafické rovině bývají v učebnicích často opomíjeny. J. Porák se ve své knize věnuje nácvičce rukopisných písmen velmi pečlivě – série cvičení na začátku kurzu má zajistit jejich správnou podobu.

Publikace sice postrádá klíč a zvukovou přílohu, ale v podmínkách nedostatku českých učebnic plnila (a leckde ještě plní) funkci učebnice pro samouky. Nermalou zásluhu má na tom přístupný styl výkladu, široká aplikace kontrastivního přístupu při výuce češtiny na pozadí ruštiny, přiměřený objem jednotlivých lekcí (v průměru 6 až 7 stránek).

Další učebnice téhož autora - **Učebnice češtiny na základě ruštiny** – vyšla v Praze, v nakladatelství Univerzity Karlovy v roce 1984. Až na některé drobné úpravy tykající se sledu prvních třech kapitol jde o tentýž materiál, pouze upravený do podoby vysokoškolských skript. Učebnice vznikla jako materiál pro účastníky Letní školy slovanských studií na FF UK v Praze. Tím je předurčen její objem – látka musí být probrána během měsíce. Je určena slavistům, kteří s češtinou teprve začínají. Předpokládá se, že práci s knihou doplní jiné příručky a slovník.

Češkij dlja russkich. H. Confortiová, P. Tučný (ed.). Praha, SPN 1976. 433 s.

Další publikace, která se často vyskytuje na knihkupeckých pultech Ukrajiny a Ruska. Učebnice velice střízlivě deklaruje svoje cíle. Je určena pro výuku češtiny v českém prostředí a pod vedením učitele. Ve výsledku by zájemce měl umět číst mírně složité texty (záměrem autorů především texty publicistické povahy), mluvit v rámci každodenních situací. Důraz na výuku v českém prostředí, o kterém hovoří v předmluvě, není náhodný. Učebnice seznamuje studenty se spisovnou češtinou, hlavně s její knižní podobou, s tím, že je klíčová pro rozvoj psaní. S živou podobou mluveného jazyka se student seznamuje během pobytu v českém prostředí.

Učebnice se skládá z 25 lekcí. První až pátá jsou úvodem do české výslovnosti, lekce šestá až pětadvacátá představují základní kurz s následující strukturou jednotlivých lekcí:

Text A (popisný) určený ke čtení a překladu, text B (dialog) pro rozvoj mluvení. Text A doplňují kreslené obrázky a fotografie komentující obsah textu. Po textech jsou slovíčka, lexikální komentáře a gramatický materiál. Lekce končí cvičeními na osvojení nových gramatických a lexikálních jevů, opakování a fixaci dříve probrané látky. Lekce 15 až 25 představují opakování celého učiva.

Na konci učebnice je krátká česko-ruská konverzační příručka, tematický slovníček, klíč ke cvičením a česko-ruský slovník.

Materiál se v podmínkách nedostatku učebnic češtiny často používal i v situacích, které přesahovaly jeho možnosti (např. jako učebnice pro samostudium). Můžeme říct, že naše osobní zkušenosti s prací s touto učebnicí mimo české prostředí a formou samostudia jsou spíše negativní. Ale i v českém jazykovém prostředí už je tato kniha v mnoha ohledech překonána novějšími publikacemi jak ve smyslu metodickém, tak obsahovém.

Nývltová, D.; Pinková, J.: Česky v Česku: pro studenty se znalostí ruštiny. Praha, Ústav jazykové a odborné přípravy UK, Akropolis 2008. 6 sv.

Patrně první učebnice, která zpracovává nejen učivo pro námi zkoumanou cílovou skupinu, ale i poskytuje formou manuálů rozsáhlý metodický materiál pro učitele, kteří působí v kurzech češtiny pro rusky mluvící. „*Nepovažuji naši učebnici za nějaký zázrak, dnes bych ji zase psala jinak (koncepti bych ale ponechala), ale právě naše nespokojenost s učebnicemi pro Slováky, potažmo Rusy, vedla k tomu, že jsme s naší knihou přišly*“, řekla nám v osobním rozhovoru Dana Hůlková Nývltová, jedna z tvůrkyň Česky v Česku.

V anotaci autorky uvádí, že učebnice je určena pro zájemce z řad cizinců, kteří ovládají ruštinu. „Význam předkládaného učebního materiálu Česky v Česku (pro studenty se znalostí ruštiny) spočívá tedy zejména v zohlednění specifik výuky rusky mluvících studentů a také reflektováním nabývání sociokulturních dovedností.“ Publikace představuje učební komplex skládající se z manuálů pro učitele, vlastní učebnice, příručky Gramatické tabulky a Souhrnný česko-ruský slovníček použité slovní zásoby. Učební materiál je určen pro výuku pod vedením učitele, nikoliv pro samouky.

Koncepcí učebnice je vícevrstevný sylabus. Učebnice se skládá ze dvou částí, každá část je rozdělena do osmi lekcí. Lekce nemají stejnou strukturu ani stejný počet stran. Materiál je členěn tematicky a vyučuje se kontinuálně. Slovní zásoba odpovídá úrovni A1 (A1+) Společného referenčního rámce pro jazyky. Principem materiálu je návaznost a spirálovitý charakter výkladu, ale také možnost vynechání – jak gramatického, tak tematického podle potřeb skupiny.

Celkový dobrý dojem poněkud snižuje kvalita ruskojazyčné předmluvy. Bohužel obsahuje velké množství jazykových chyb a z hlediska ruštiny naprosto nepřijatelných formulací, které občas znemožňují pochopení obsahu sdělení:

«В **чешском** языке они или начинающие или **чуть прогрессивные**.» «Значимость предлагаемого учебного материала заключается главным образом **с целью** учесть специфику...+ **chybná interpunkce**.» „Учебное пособие предназначено для занятий с преподавателем, **нисколько** для самостоятельного изучения.“ aj.³ (Nývtová, učebnice I, 1999, s. 8)

Myslíme, že účast ruského lektora na dalších vydáních této učebnice pomůže odstranit tato problémová místa.

Na náš dotaz o tom, co nového přináší tato učebnice, D. Nývtová odpovídá v deseti bodech (viz Příloha 1. Dotazník pro autory učebnic):

1. Manuál pro učitele - je velmi podrobný a nabízí další aktivity, které v učebnici popsány nejsou.
2. Celková struktura – na první pohled vypadá dost gramaticko výkladově, ale ve skutečnosti je vedena po funkcích, které má v komunikaci probíraná látka plnit.
3. Kombinace vertikálního a horizontálního členění pádů.
4. Fonetická část – je součástí každé lekce obou modulů. Na výslovnosti se pracuje během celého kurzu, neboť u východních Slovanů je právě jejich výslovnost nejen komplikací při porozumění, ale také diskriminačním aspektem.
5. Typologie cvičení (podrobněji v další kapitole).
6. Signální aparát – systém ikon a grafické zpracování je důležitou součástí napomáhající orientaci v knize i procesu učení prostřednictvím takzvané signální gramatiky.
7. Obrázky – nejen ilustrativní, ale didakticky funkční, aby každý z nich sloužil svému účelu a byl využitelný v procesu výuky, vysvětlování nebo procvičování.
8. Implicitnost ruštiny.
9. Sekce Žijeme v ČR a Pamatujete si? – slouží k prezentaci sociokulturních informací, práci s reáliemi a opakování.
10. Důraz na „personalizaci a citlivost“ (výrazy, které používá D. Nývtová) – Personalizace ve smyslu učitele jako prostředníka mezi studenty a novou českou kulturou, ale také ve smyslu tom, že studenti jsou nabádáni, aby vše vztahovali na sebe, aby učebnice nebyla anonymní, ale aby ji rozhýbali. Cílovou skupinou jsou studenti s naprosto jinou kulturní zkušeností, proto se některé otázky (sport, zdraví, feminismus aj.) mají předkládat citlivě. Samozřejmostí je také „generová citlivost“ – jak v tématech, tak oslovování studentů.

³ V češtině jsou buď začátečníci, nebo mírně pokročilí. /Význam předkládaného učebního materiálu spočívá v zohlednění specifik výuky... /učební materiál je určen pro výuku s vyučujícím, nikoliv pro samouky.

Mrověcová, L.: Čeština I pro zahraniční studenty hovořící slovanskými jazyky: učební text. Karviná, Slezská univerzita v Opavě, Obchodně podnikatelská fakulta v Karviné 2007. 100s.

Tato učební příručka je určena k výuce v krátkodobých kurzech češtiny ve skupině cizinců z Ruska a Ukrajiny studujících ekonomii v rámci jednosemestrálního studijního programu *Doing Business in Central Europe*, který běží na Obchodněpodnikatelské fakultě v Karviné.

Jak uvádí autorka, tato příručka vznikla v důsledku nedostatku české učební literatury pro kategorii „začátečníky nefilology cizince hovořící slovanskými jazyky.“ (s. 5) Nedostatky existujících učebnic shrnuje autorka slovy:

1. Během výuky se probírají všeobecná témata nesouvisející s odborným zaměřením studentů.
2. Materiál je určen k dlouhodobé výuce.
3. Učebnice jsou nejčastěji určeny buď studentům filologie, a proto se v nich gramatika vykládá příliš podrobně, anebo jsou málo systematické.

Při práci na koncepci tohoto vydání si autorka položila za úkol vytvořit krátkodobý základní kurz češtiny, který by zajistil studentům nefilologům schopnost základní komunikační kompetence takovým způsobem, aby byli schopni samostatně řešit aktuální komunikační situace při znalosti omezených jazykových prostředků. Nabývání těchto schopností se děje prostřednictvím přímé metody.

Výstavba učebnice je podřízena tematickému principu a skládá se z deseti lekcí. Lekce mají stejnou strukturu a obsahují sedm oddílů: I. Frazeologie, II. Dialogy, III. Slovní zásoba, IV. Text, V. Práce s textem, VI. Gramatika, VII. Cvičení. Probíraná témata této velmi stručné publikace mají ryze praktické zaměření: Seznámení – pozdravy, oslovení, představování, Něco o sobě a svých příbuzných, první dny na Obchodně podnikatelské fakultě SU v Karviné, Češi na první pohled, jdeme nakupovat apod. Cvičení jsou kratší a nepříliš početná, avšak pro práci v menších skupinách v podmínkách expresního kurzu jsou postačující.

Zajímavostí kurzu je jeho zakotvenost v prostředí, do kterého se dostávají cizinci studující v Karviné. Autorka například při vysvětlení výslovnosti tvrdého a měkkého **y/i** upozorňuje studenty na to, že v okolí Karviné se tyto hlásky ve výslovnosti rozlišují.

Intenzifikace výuky jde cestou spojení vyučovaných jednotek do větších celků. Týká se to hlavně gramatického materiálu (např., sloveso **mít** se probírá ve všech časech, číslech a osobách v jedné tabulce).

Aktivizovat studenty je úlohou přílohy Zajímavosti z Internetu, která obsahuje podnětné, občas dokonce provokativní texty o národních povahách.

Palamarčuk, O.; Lobur N.; Hasil, J. (v rukopisu)

Ukrajínští zájemci o češtinu rozhodně nejsou zhýčkaní pestrou nabídkou učebnic českého jazyka na pozadí ukrajinštiny. O to více je potěší zpráva, že v této oblasti lze očekávat novou publikaci. Jedním z takových očekávaných vydání je učebnice češtiny připravovaná ukrajinsko-českým autorským kolektivem – Olga Palamarčuk, Nadija Lobur a Jiří Hasil. Zatím máme k dispozici rozpracovaný rukopis a pokusíme se na jeho základě nahlédnout do procesu koncipování a realizace autorské koncepce.

Učební materiál se skládá z 15 lekcí představující tematické celky: Rodina, Byt, Město, Univerzita, Můj den, Stravování, Nákup, Počasí, Svátky, Cestování, Česká kultura, Sport, Zdraví, Média, Český stát. Výchozím bodem každé lekce je monologický text uvedené tematiky, následují dialogy, otázky a úkoly k textu. S lexikálním materiálem je spojena mluvnická část a systém cvičení.

Jak již bylo řečeno, materiál je ve stádiu zpracování, proto není vyloučeno, že se bude nějakým způsobem měnit. Jeho dnešní podoba přivedla nás k těmto úvahám.

Lekce mají značný objem (hlavně kvůli gramatické části) a hned od začátku nastavují laťku dost vysoko. Hned první lekce obsahuje úkol, jehož plnění vyžaduje aktivní znalost cizího jazyka (*Vyprávějte o své rodině*). V téže první lekci se už setkáme s velkým množstvím nových slov (včetně těch „méně důležitých“ pro začátečníka: švagr, neteř, snacha). Frekvenční hledisko by se mělo uplatňovat i při rozvržení gramatického materiálu. Například skloňování zájmen je ve 12. lekci a přehled ukazovacích zájmen nacházíme teprve ve 13. lekci. Podobné otázky vyvolává fakt, že do 6. lekce je ve středu pozornosti pouze sloveso, systém pádů se uvádí mnohem později. Některé lekce jsou přímo přetíženy výkladem a úkoly (např. 8. lekce obsahuje 34 úkolů!)

Stojí za zmínku velice kvalitní textová část představující živý přirozený jazyk dnešních Čech. Stejně zajímavá, pestrá a kreativní jsou četná cvičení, u kterých se studující rozhodně nebude nudit (např. *Nakreslete plánec ideálního domu, ve kterém byste chtěli bydlet*). Zdárně spojují poznávací aspekt s procvičováním jazykových jevů. Rozvíjí představivost, nutí myslet česky (viz *Interpretace pranostik*).

V každém případě jde o velmi cenný jazykový a didaktický materiál, který má všechny předpoklady stát se kvalitní moderní učebnicí.

4.1. Shrnutí

Situace na trhu učebnic češtiny pro ruskojazyčné uživatele má kromě kvantitativní dimenze (počet titulů a uspokojení poptávky) také stránku kvalitativní, čili zajímá nás také, jakým způsobem autoři oslovují danou cílovou skupinu, jak přistupují k výběru a uspořádání učiva, co nového přináší v metodice výuky blízkého příbuzného jazyka atd. Proto jsme se pokusili o stručnou analýzu dostupných

učebnic pro rusky/ukrajinsky hovořící, která ukazuje, z jaké nabídky vybírají tyto studující. Tento přehled pomáhá také zjistit a zdůraznit to nové, zajímavé, inspirující, co by mohlo být využito při tvorbě dalších učebnic.

Analýzu jsme provedli na materiálu 15 dostupných učebnic. Jako kritéria analýzy jsme zvolili následující:

1. Titul, autor.
2. Rok a místo vydání.
3. Cílová skupina uživatelů.
4. Koncepce učebního materiálu.
5. Struktura učebnice, její obsah. Témata, gramatický a lexikální materiál, cvičení.
6. Komunikační parametry (jazykové a stylové charakteristiky textu, obrazové prostředky).
7. Polygrafické provedení.
8. (Ne)přítomnost audio- a videonahrávek.
9. Hodnocení uživatelů.

Provedená analýza odhalila tyto skutečnosti:

- Orientace na ruskojazyčného uživatele deklarovaná v názvu či úvodu do učebního materiálu nemusí nutně nacházet svoje potvrzení ve výběru a uspořádání učiva (např. *Chcete mluvit česky?* 1999).
- Mnoha tvůrcům učebních materiálů chybí fundovaný teoretický a praktický základ v podobě souhrnného zpracování problematiky výuky češtiny na pozadí dalšího slovanského jazyka. V důsledku toho přistupují k výběru a uspořádání učiva spíše intuitivně, zakládají pouze na vlastních zkušenostech s výukou rusky mluvících cizinců.
- Do kvality učebnic se často promítají problémy povahy jiné než lingvodidaktické. Jde např. o finanční stránku realizace učebního vydání. Některé velmi zajímavé a dobře zpracované učebnice tak zůstávají ochuzené o zvukovou přílohu (*Česky v Česku*, 2008). Jiné se zase musí spokojit s nevalným grafickým zpracováním (*Češskij jazyk - 2000*) nebo se smířit s „úspornými opatřeními“ vydavatelů zasahujícími do autorské koncepce učebnice (*Česky v Česku*, 2008). Jako „nouzové varianty“ vnímáme publikace typu *Češskij jazyk dla russkich* (1998), *Čeština I pro zahraniční studenty hovořící slovanskými jazyky* (2007), *Čes'ka mova dlja ukrajinciv* (2005). Tyto učebnice jsou výrazným znakem toho, jak velké mezery jsou na trhu českých učebnic pro východoslovanské zájemce o češtinu.
- Nehledě na řadu problému, s nimiž se potýkají dnešní tvůrci učebnic, stále se objevují kvalitní učebnice zajímavé z lingvodidaktického hlediska. K učebnicovým evergreenům typu vydání A. G. Širokové a kol. (*Učebnik*, 1973, 1981) se přidaly nové pozoruhodné publikace - *Češskij jazyk: posobije dla samostojatel'nogo izučeniija* autorského kolektivu H. Hornová, M. Koláč, P. Mejtův

(Hornová, 1999), *Sorok kovarnych voprosov češskoj grammatiki* D. Brčákové (Brčáková, 2002) a *Česky v Česku: pro studenty se znalostí ruštiny* D. Nývltové, J. Pinkové.

- Pozitivní tendencí dnešních učebnic je jejich orientace na komunikativní aspekt výuky cizího jazyka. Autoři věnují značnou pozornost otázkám praktické jazykové vybavenosti cizince pro jeho úspěšnou komunikaci v českém prostředí. Příkladem podobného jazykového průvodce je učebnice *Češskij jazyk: posobije dla samostojatel'nogo izučenijsa* (Hornová, 1999).

- Většina učebnic upustila od dřívějšího způsobu uspořádání učiva, ve kterém východiskem lekce byl gramatický materiál. V současných publikacích se vychází z funkčně tematického hlediska. Mluvnická část navazuje na lexikální materiál a slouží k jeho procvičování.

5. Lingvodidaktická problematika tvorby učebnic češtiny pro cizince

Učebnice představuje jednu z klíčových složek procesu výuky cizího jazyka. Její význam je mimořádně velký jak pro učitele, který používá její materiál v určitém metodickém zpracování, tak pro studujícího, pro nějž je učebnice jedním z hlavních zdrojů získání znalostí. Nic na tom nemění ani pokrok ve světě multimediálních technologií. Odborníci se jednohlasně shodují v tom, že klasická učebnice je a ještě dlouho zůstane nenahraditelným vyučovacím prostředkem.

Příprava učebnice cizího jazyka je prací mimořádně náročnou a vyžaduje vysokou odbornou úroveň v mnoha odvětvích – od lingvistiky a didaktiky až po polygrafii, design a management. V naší práci se dotkneme následujícího komplexu otázek přímo souvisejících s lingvistickou stránkou procesu tvorby učební literatury:

- teorie a praxe tvorby učebnic;
- analýza dostupných učebních materiálů;
- vědecké a metodické předpoklady výuky jazyka (v dílčí problematice – kontrastivní přístup při výuce blízkého příbuzného jazyka).

Analýzou dostupných učebnic jsme se zabývali v předchozí kapitole. Teď se soustředíme na teoretické a praktické otázky tvorby učebnice cizího jazyka formou přehledu prací věnovaných této problematice.

O mimořádné důležitosti problematiky tvorby kvalitních učebních materiálů svědčí pozornost, která je jí věnována v lingvodidaktické literatuře. Na propracování teorie a praxe tvorby učebnic pracují celé kolektivy odborníků. Samotná učebnice je nezdárka učebně-metodickým komplexem zahrnujícím vlastní učebnici, knihu pro učitele, audio a videonahrávky, knihu textů, slovník, klíč apod. Nejlepší zahraniční učební komplexy tvoří kolektivy čítající někdy desítky specialistů z různých oblastí – metodistů, lingvistů, psychologů, grafiků, fotografů aj. Právě v podobných západních vydáních spatřují někteří čeští odborníci impulz k tvorbě kvalitních domácích učebnic. V. Martinková se ve svém článku *Zahraniční učebnice jako zdroj inspirace pro tvorbu nových českých učebnic* (Martinková, 1992) podrobně zaobírá nejdůležitějšími rysy západních vydání. Autorka konstatuje, že česká teorie tvorby, hodnocení a typologie učebnic je nedostatečně propracována, i když se situace v posledních letech značně zlepšuje. Ve své stati popisuje dvanáct nejdůležitějších aspektů zahraničních učebnic a pokouší se přiblížit je českému prostředí. Zde uvádíme ve stručnosti její postřehy.

1. Alternativnost učebnic

Existuje množství nejrůznějších učebnic pro jeden a týž předmět a ročník.

2. Klasifikace (typologie) učebnic.

České učebnice byly tradičně klasifikovány následujícím způsobem: a) školní učebnice; b) učební příručky; c) didakticko-metodické texty; d) pomocná literatura. V zahraničí je klasifikace pestřejší a jednotlivé druhy učební literatury se navzájem prolínají.

3. Autoři učebnic.

Učebnici tvoří zpravidla kolektiv čítající někdy až desítky spolupracovníků. Jinou variantou je kolektiv několika autorů a značného počtu externích spolupracovníků.

4. Zakotvení učebnic v systému výuky.

Učebnice nejsou vytvářeny jako samostatné knihy, ale tvoří bohaté struktury synchronního a diachronního typu.

5. Tematická stránka učebnice.

Učebnice je „vícedimenzionální“, poskytuje totiž množství informací o literatuře a kultuře země vyučovaného jazyka, seznamuje s reáliemi, společenskými zvyklostmi, historií, geografii. V širším záběru se zaměřuje i na problémy občanského práva, etiku, estetiku, ekologii, společnou evropskou problematiku apod.

6. Odborné aspekty.

Znamenají vztah látky v učebnici k současnému stavu vědeckého poznání v oboru. Učivo není podáváno v celé faktografické šíři jako v českých učebnicích, ale předpokládá iniciativu studujících k vlastní činnosti.

7. Logicko-strukturní aspekty.

Tento aspekt se týká výstavby učebnic (cyklu učebnic) v jednotlivých částech i v celku. Velká role při logicko-strukturálním zpracování grafických a typografických prostředků (typy a velikost písma, značky, piktogramy, barva apod.)

8. Aspekty grafické a typografické.

Pro západní učebnice je typická výrazná a přitažlivá úprava, množství grafických, typografických, kresebných a fotografických nápadů. Ilustrace plní nejrůznější funkce: doprovází výklad, slouží jako textové ukázky nebo jsou východiskem ke cvičením a úkolům, představují dokumentační ilustrace nebo kreslené vtipy. Důležitou roli hraje volba výrazných typů písma, užití rámečků, zajímavého členění plochy apod.

9. Kvantitativní aspekty.

Učebnice nerozhoduje nedílně o obsahu látky pro vyučovací hodinu. Je spíše návrhem možností, ze které může učitel vybírat. Na rozdíl od českých učebnic, nejvíce prostoru se věnuje tvůrčím aktivitám studujících, nejméně výkladu.

10. Aspekt náročnosti učebnic. (Zde se autorka článku omezuje pouze na konstataci toho, že v této oblasti mají čeští a slovenští odborníci za sebou již velký kus práce a také že české odborné veřejnosti jsou známy i práce zahraničních odborníků.)

11. Aspekt komunikativní.

Pozornost k jazykové správnosti, slohové vytříbenosti, umění výstavby delších textů.

12. Aspekty metodické.

Obsahují vztah autor – učebnice, učebnice – učitel, učebnice – studující, učitel – učebnice – studující.

V. Martinková (1992) podtrhává, že zahraniční učebnice vstupují do výuky jako aktivizující činitel. Převažují v nich cvičení, úkoly, otázky a náměty vyžadující samostatnou práci. V jazykových učebnicích nepřevažují úkoly zaměřené na suché procvičování gramatiky, ale takové, které vyžadují účasti různých složek osobnosti studujícího.

13. Vtíp a humor.

Jsou důležitým motivačním prostředkem a západní učebnice jej používají velmi často jak v textové, tak v obrazové rovině.

Autorka podává ve stručnosti přehled nejčastějších chyb, které jsou typické pro řadu českých učebnic (Proměny, 1992, s. 70):

- přetíženost faktografickými údaji (autoři často dělají chybu, když se snaží vměstnat do učebnice všechny vědomosti z dané oblasti vědy. Zanedbávají tak požadavek didaktické redukce materiálu);
- chybějící návaznost mezi učebnicemi různých předmětů i chybějící synchronní a diachronní návaznost mezi učebnicemi jediného předmětu (nebo i mezi jednotlivými kapitolami téže učebnice);
- nedůsledná logicko-strukturální výstavba;
- volba neadekvátních komunikačních prostředků;

- malý zájem o obsahovou a metodickou rozmanitost učebnice;
- rozkolísanost terminologie;
- malá citlivost a náročnost k výtvarnému zpracování.

Starší učebnice se řídily doporučeními Výzkumného ústavu odborného školství (viz, např., Pokyny pro autory a recenzenty učebnic všeobecně vzdělávacích předmětů, Praha 1979). Ohledně učebnic cizích jazyků nacházíme zde následující (Blažek, 1979, s. 28):

A. Výběr a řazení učiva.

Lekce by měly být přiměřeně krátké. Krátké lekce působí na studujícího psychologicky lépe než lekce dlouhé, protože u krátkých lekcí má dojem, že postupuje rychleji, že snáze zvládá určité celky. Důležité je, aby v prvních lekcích byl počet slov nižší a teprve po základním zvládnutí poslechu a výslovnosti lze počítat s mnohem větším počtem slov na lekci.

B. Výrazový plán.

Požadavek na zvládnutí fonetického a grafického systému hned na začátku, aby se bezpečně vytvořily správné výslovnostní návyky. Návčik zvukové stránky jazyka předchází návčiku grafiky a pravopisu, avšak tento předstih je velmi krátký.

C. Slovní zásoba a gramatika.

Komplexní návčik gramatiky a lexika (odmítnutí izolovaného učení slovíčkům a gramatickým pravidlům). V textech je kladen důraz na to, aby nová slova byla uváděna v řadě přirozených charakteristických kontextů. Návčik gramatických jevů by měl vycházet z demonstrace jevu v textu. Gramatické výklady by měly být stručné, avšak jasné a názorné, a měly by být bohatě doloženy na příkladech.

D. Texty.

V učebnicích by měly být stejnoměrně zastoupeny texty popisné, vyprávěcí, dialogické, a větší pozornost by se měla věnovat dopisům. Texty by neměly být dlouhé, spíše by jich mělo být v jedné lekci více a rozmanitých.

E. Cvičení.

Konkrétní výčet doporučovaných cvičení záleží na jednotlivých jazycích, některá cvičení se totiž hodí pro určitý jazyk více než pro jiný jazyk. Tady se také klade důraz na to, že osvojování cizího jazyka se do značné míry děje konfrontací s mateřským jazykem studujícího.

Cvičení na rozvoj řečových dovedností se musí snažit vypěstovat přirozené jazykové reakce na pronesenou myšlenku, tj. souhlas, překvapení apod.

První dvě tři cvičení v každé lekci by měla obsahovat nový mluvnický materiál procvičovaný na staré slovní zásobě. Proto mohou být tato cvičení probírána současně s mluvnickými výklady. Další mluvnická cvičení v každé lekci pak procvičují starší mluvnický materiál na nové slovní zásobě. Opakování nového učiva by mělo být v učebnici zajištěno autorem jednak implicitně, to znamená, že by se k němu vracely další lekce (v textech a cvičeních), jednak explicitně formou zvláštních opakovacích a prověřovacích lekcí pravidelně řazených například vždy po pěti probraných lekcích.

F. Grafická úprava učebnice.

Rozsah učebnice by se měl pohybovat v rozmezí 2 až 3 stran pro jednu vyučovací hodinu včetně obrázků, tabulek, grafů apod. Pozor na grafické uspořádání výkladové části lekce: gramatický výklad by měl být podán graficky tak názorně, aby podporoval v nejvyšší míře **vizuální** osvojení učební látky. Obrázek by měl být nejen pro pobavení, ale měl by být i jazykově funkční.

G. Učební pomůcky a metodická příručka.

Již při koncipování učebnice navrhuje autor zároveň další možné učební pomůcky vztahující se k ní (navrhuje texty a cvičení k ozvučení, tvorbu ilustrací apod.). V metodické příručce vysvětluje autor svůj koncepční přístup k tvorbě učebnice i pokyny pro práci s ní.

Jak už bylo řečeno, učebnice je skoro vždy dílem několika odborníků, kteří se různou měrou podílejí na jejím vzniku. Proto, aby se všechny složky učebnice navzájem doplňovaly a sloužily jedinému cíli – efektivní výuce, musí být základem každé publikace propracovaná společná koncepce. Milan Valenta definuje koncepci jako „*určitý plán, myšlenkovou osnovu či strukturu složenou z koncepčních prvků, jež jsou vlastní autorovi a které si autor zvolil k naplnění svého plánu.*“ (Valenta, 1997, s. 38)

V. Bejlinson (1986) považuje vypracování koncepce knihy za první etapu v procesu konstrukce učebního vydání. Tou druhou je, podle něj, tvorba a realizace komplexního plánu. V této souvislosti navrhuje typové schéma koncepce učebnice. Zahrnuje do něj:

1. Principy výběru a logického seskupování učiva.
2. Logiku rozmístění učebního materiálu a členění učebnice.
3. Strukturní komponenty učebnice.
4. Konstrukce sloužící opakování, systematizaci a zobecnění látky.

5. Princip rozdělování funkční zátěže mezi učebnici a jinými učebními knihami z daného předmětu.
6. Usouvztažnění s dalšími učebnicemi pro daný stupeň výuky, organizace mezipředmětné a meziročníkové návaznosti.
7. Základní parametry vydavatelsko-polygrafického zpracování (volba optimálního formátu, využití barevného tisku apod.)
8. Objem připravované učebnice (zdůvodnění specifického objemu komponentů struktury a celkový orientační objem).
9. Přílohy představující řešení typická pro danou koncepci. (Bejlinson, s. 232)

Domníváme se, že uvedené schéma lze použít nejenom na etapě koncipování a tvorby učebnice, ale i jako základ pro analýzu již existujících vydání.

Dále autor poukazuje také na to, že každá učebnice musí mít svoji variantu, modifikaci tohoto obecného schématu. Při zpracování variant je třeba orientovat se na typologické zvláštnosti učebních disciplín a specifiku organizačních forem a metod výuky. Zjištění podstatných rysů učební disciplíny, říká badatel, je tak výchozím bodem celého procesu tvorby učebnice.

Učební předměty dělí do čtyř skupin. Cizí jazyk v rámci této klasifikace patří do skupiny předmětů, jejichž hlavním účelem je osvojování způsobů různých činností, zvládnutí činností a jejich řízení. Základní obsahovou složkou této disciplíny jsou charakteristiky činnosti a materiály k získání praktických návyků a dovedností. (Bejlinson, 1986, s. 62).

Jakákoli učebnice plní dvě funkce: dává minimum znalostí (v tom je její obsahová funkce) a slouží nástrojem osvojování těchto znalostí a zároveň získání určitých dovedností (čili má také funkci procesuální). Poslední je u učebnic cizích jazyků obzvlášť důležitá. Je potřeba vycházet z toho, že učení se jazyku je běh na dlouhou trať, proto je nutné naučit studující učit se. Učebnice musí poskytnout jim metodickou oporu, rady, jak efektivně organizovat svou práci s jazykem. To klade zvláštní důraz na takový strukturní komponent jako aparát organizace osvojení (instrukce, vzory, tabulky, rady, promyšlený systém cvičení apod.)

Kvalita a celková podoba učebnice je samozřejmě a především ovlivněna osobností autora/autorů. Poznamenáme aspoň několik hledisek, ve kterých lze sledovat vliv tohoto činitele.

1. Má význam, jestli na publikaci pracuje jeden autor nebo celý autorský kolektiv. V prvním případě existuje nebezpečí příliš subjektivního přístupu, v případě kolektivní práce je třeba mít na zřeteli jednotnost zpracování, hrozí totiž rozkolísanost terminologie a jiné projevy nekonzistence materiálu.

2. V případě jazykových učebnic je naprosto rozhodujícím činitelem účast na jejich přípravě rodilých mluvčích. Obecně se považuje za velmi přínosnou jejich aktivní úloha při tvorbě učebnic pro pokročilé, poskytují totiž maximálně autentický jazykový materiál. Problémy začátečníků však lépe pochopí autor mluvící se svými čtenáři stejným jazykem. V každém případě podíl rodilého mluvčího na publikaci (například formou recenze) značně zvyšuje kvalitu učebnice.

3. Mělo by být samozřejmostí, že učebnice píše vysoce kvalifikovaní odborníci. Kromě výborné znalosti jazyka a nezbytné teoretické vybavenosti by měli autor/autoři vycházet z osobních zkušeností s výukou cizího jazyka a znát svou cílovou skupinu. Kolektivní práce poskytují možnost maximálně kvalitního zpracování všech složek učebnice.

4. Dá se to říct o kterémkoli díle, včetně jazykové učebnice: o konečném úspěchu publikace rozhoduje mimo jiné erudice a talent jejích autorů.

Bude-li učebnice originální, opravdu autorská, nebo bude-li se blížit plagiátu, je také otázkou morálních kvalit jejích tvůrců.

5.1. Shrnutí

Tuto kapitolu jsme věnovali lingvodidaktické problematice tvorby učebnic češtiny pro cizince. Učebnice představuje jednu z klíčových složek procesu výuky cizího jazyka. Její náročná příprava vyžaduje spolupráci odborníků z mnoha odvětví od lingvistiky až po marketing. V naší práci jsme se zaobírali otázkami souvisejícími s lingvistickou stránkou procesu vzniku učebního materiálu. Uvedli jsme názory českých a zahraničních odborníků na tuto problematiku. Vyjmenovali jsme základní požadavky, kterým musí odpovídat učebnice cizích jazyků, zmínili se o koncepci učebního materiálu, uvedli některé typické chyby, jichž se dopouštějí čeští autoři. Na závěr jsme se krátce zastavili na roli osobnosti autora v konečné podobě učebnice.

6. Aplikace kontrastivního přístupu při výuce české gramatiky (pro ruský hovořící)

6.1. Teoretické a praktické předpoklady výuky blízce příbuzného jazyka

Podobnost jazyků, kromě nesporných výhod pro učícího se, znamená také celou spletnost odlišných a podobných jevů, přičemž často podobnosti a rozdíly jsou pouze zdánlivé. Návyk přepínání z jednoho jazyka do druhého, spolehlivé rozlišování prvků a tvarů vlastních tomu kterému jazyku vůbec nejsou věci danou, nýbrž jsou výsledkem systematického a důsledného úsilí ze strany studujícího. Právě mluvčí blízce příbuzného jazyka nejspíše podléhají nebezpečí přeceňování podobností jazyků. Relativně rychle získávají schopnost domluvit se v cizím jazyce a pod vlivem svérázné komunikační „euforie“ přestávají být schopni objektivního pohledu na svou jazykovou úroveň. To je také příčinou toho, proč hodně ruskojazyčných emigrantů v Čechách necítí potřebu dalšího zdokonalování se v jazyce a setrvávají v interjazyce – nemluví pořádně ani česky, ani rusky.

S lehkou nadsázkou lze říci, že blízce příbuzný jazyk je víc než mateřština a míň než jazyk cizí. Metodika jeho výuky by měla být zaměřena především na efektivní využití podobností a odlišností obou jazyků. Tento princip podmiňuje vlastně celý vyučovací proces. Aktivizace společného slovanského základu umožňuje rychlejší pokrok v jazyce dokonce při větším objemu učiva. Ušetřený čas by se potom mohl využít k protiinterferenčním opatřením.

Dalším úsekem, ve kterém se uplatňuje zjištění společných a odlišných rysů blízce příbuzných jazyků, je hodnocení stupně obtížnosti učiva a zjištění jevů způsobujících interferenci.

Učebnice blízce příbuzného jazyka by měla nejenom konstatovat konkrétní příklady odlišnosti dvou jazyků (na podobnostech se autoři příliš nesoustřeďují), ale zároveň vysvětlit příčiny, které k odlišnostem vedou. Utřídění velké řady izolovaných faktů do systémů obecných zákonitostí pomůže studujícímu hlouběji pochopit povahu obou jazyků a rozvíjet tak svůj jazykový cit. Velmi názorně o tom píše E. Lotko: „Příbuzné jazyky jsou jako různé odstíny téže barvy, proto překladatel/tlumočník z těchto jazyků musí mít zvlášť vytrýbený cit pro onu „barevnost“. (Lotko, 1997, s. 112)

Teorie a praxe výuky kteréhokoli cizího jazyka musí řešit otázku zřetele k mateřštině studujícího (i kdyby se jednalo o vědomé vyloučení mateřského jazyka z učebního procesu). Při výuce blízce příbuzného jazyka se tato problematika dostává do popředí a vyžaduje rozpracování mnoha dílčích otázek – jak probíhá vzájemný vliv dvou příbuzných jazyků? Jakou formou by mělo probíhat jejich srovnávání? Ve kterých didaktických postupech se uplatňuje princip zřetele k mateřštině studujícího apod.?

Těmito a dalšími otázkami souvisejícími s výukou blízce příbuzného jazyka (zejména češtiny pro ruské mluvčí) se budeme podrobněji zabírat v následujících podkapitolách.

6.2. Překonávání interference jako základní lingvodidaktický problém

Každý člověk (kromě dítěte osvojujícího si jazyk přirozenou cestou) se setkává s cizím jazykem ve věku, kdy jeho rodný jazyk představuje zformovaný systém znalostí a návyků. Druhý jazyk je nevyhnutelně vnímán prostřednictvím mateřského. Jejich srovnávání probíhá neustále a nezávisle na vůli člověka. Z hlediska výuky jazyků je důležité využít tento rys lidské psychiky, aby proces srovnávání probíhal v rámci didaktických postupů. Zřetel k mateřštině studujícího a řízení jejího vlivu na cizí jazyk je silným metodickým činitelem. K. Z. Zakirjanov v této souvislosti poukazuje na to, že pokusy ignorovat mateřský jazyk při výuce dalšího pouze zesilují interferenci. (Zakirjanov, 1984, s. 68)

V kapitole věnované teorii a praxi výuky blízkého příbuzného jazyka jsme se zmínili o tom, že jedním z klíčových problémů jsou pozitivní a negativní transfery. Pozitivní přenos (transpozice) umožňuje aktivizaci lingvistické zkušenosti studujících a tím usnadňuje a urychluje proces výuky. Kromě praktických dovedností je nutné využít také teoretických znalostí studujících o mateřském jazyce, zejména jejich obeznamenosti se základními gramatickými pojmy. Až na některé výjimky se gramatická terminologie ruštiny a češtiny shodují. Nelze však očekávat, že pozitivní vlastnosti transpozice zapůsobí samy od sebe. K. Z. Zakirjanov například zdůrazňuje, že pozitivní přenos je efektivní pouze v systému promyšlených metodických postupů. Práce s transpozicí, stejně jako s interferencí, musí být řízená a uvědomělá. (Zakirjanov, 1984, s.36)

Pozitivním přenosům (transpozici) a negativním přenosům (interferenci) je věnována bohatá literatura. Uvedeme ve stručnosti některá důležitá tvrzení. Pro účely naší práce se vedle obecných otázek budeme zajímat hlavně o lingvodidaktický aspekt přenosů se zvláštní pozorností ke gramatické rovině.

Pojem interference/transpozice je různě definován v pracích různých badatelů. V každém případě je zdůrazňován fakt vlivu jevů mateřštiny a cizího jazyka nebo vlivy jevů v rámci jednoho cizího jazyka.

J. Žluktenko (Žluktenko, 1966) mluví o následujících typech lingvistické interference:

1. Zavedení „cizího“ lingvistického materiálu do kontextu daného jazyka. Srov. v řeči ruských emigrantů v Čechách slova typu *з[а]спода, уржад, живносттак*.
2. Přisvojování jednotkám daného systému funkcí, které nejsou mu vlastní, ale jsou vlastní jednotkám jiného systému. Jako příklad lze uvést chyby ve slovesných vazbách: *smát se komu – смеяться над кем*.
3. Stimulující nebo brzdící vliv jednoho systému na užívání jednotek a modelů v systému druhém. Např. velká frekvence genitivu v ruštině vede k nadužívání forem tohoto pádu

v češtině. Naopak omezenost kategorie přivlastňovacích adjektiv v ruštině brzdí použití těchto forem v češtině.

4. Nivelační vliv ze strany jednodušších a průhlednějších modelů jednoho systému na odpovídající složitější modely systému jiného. V důsledku tohoto vlivu představuje např. český systém skloňování velký prostor pro interferenční chyby rusky mluvících studujících zvyklých na jednodušší a průhlednější systém v mateřském jazyce.
5. Kopírování modelů jednoho systému pomocí prostředků jiného. Tak například vzniká typicky ruská chyba – infinitiv místo kondicionálu ve vedlejších větách účelových.

(Žluktenko, 1966, s. 48)

V závislosti na tom, ve které oblasti jazyka pozorujeme interferenční jevy, mluvíme o:

- a) fonetické (nebo fonologické) interferenci;
- b) gramatické interferenci;
- c) lexikální interferenci. (tamtéž, s. 48)

P. Zimek, B. Hrabě, I. Miloslavskij rozlišují interferenci na úrovni jazyka, normy a úzu. Interferenční chyby na úrovni systému jsou nejzávažnější, ale zároveň jsou dost snadno odstranitelné. Největší potíže činí chyby v oblasti úzu. Jejich korekce totiž vyžaduje velmi dobrou znalost jazyka. (Doklady, 1982, s. 133)

Pro výuku cizích jazyků jsou obzvlášť přínosné publikace, přinášející metodicky zaměřený výzkum interference. Nacházíme zde řadu cenných praktických doporučení. Ruským a ukrajinským bohemistům rozhodně chybí kniha podobná monografii J. Veselého *Problematika vyučování ruštině jako blízce příbuznému jazyku* (Praha, 1985), která by stejně důkladně vysvětlovala problémy východoslovanských studujících v češtině. Mnohé z myšlenek J. Veselého lze také s úspěchem aplikovat v praktické výuce této cílové skupiny. Badatel zejména poznamenává, že poměr kladného a záporného vlivu mateřštiny je veličina dynamicky proměnná se zřetelem k různým podmínkám osvojování a užívání cizího jazyka (věk studujících, stupeň výuky, povaha jevů, stadium jejich osvojování, druh řečové činnosti aj.). (Veselý, 1985, s. 38). Zajímavé je tvrzení, že v receptivních dovednostech (čtení a poslechu) převažuje u českých studujících vliv pozitivní, naproti tomu při dovednostech produktivních (samostatné ústní a písemné vyjadřování) vliv negativní. (tamtéž, s. 43)

J. Veselý, J. Hruška a další poukazují na nezbytnost automatizovaného používání jazykových prostředků. Automatismy minimalizují vnitřní překládání a snižují tím pravděpodobnost výskytu interferenčních chyb. V případě flexivního jazyka se může úspěšně uplatnit modelová metoda doplněná potřebným množstvím výkladů morfologických jevů. (Veselý, 1985, s. 47)

V. V. Ivanov a V. A. Ivanová píší o dvou přístupech ve výzkumu jevů interference v lingvistice:

- 1) vědecká předvídatelnost na základě předběžného srovnání struktur kontaktujících jazyků, ve výsledku odhalující plnou nebo částečnou neshodu kategorií obou jazyků (předvídatelná, potenciální interference);
- 2) analýza interferenčních chyb (negativního materiálu) s následným srovnáváním odpovídajících kategorií v systémech kontaktujících (faktická interference). (Grammaticeskaja interferencija, 1990, s. 11)

Podobnou myšlenku vyslovuje N. K. Mesjac (tamtéž, s. 151). Nutnost doplnění poznatků kontrastivní analýzy jazyků o analýzu typických chyb je podmíněna tím, že chyby, které lze předvídat cestou srovnávání, jak známo, nebývají vždy aktualizovány v mluvení. Některé dokonce jsou možné pouze teoreticky. Vytváření kartoték chyb je důležité jak z hlediska teoretické lingvistiky, tak z hlediska jazykové výuky. (tamtéž, s. 161)

O užitečnosti „katalogizace“ obtížných jevů, které jsou nejčastější příčinou interferenčních chyb, mluví Hendrich. (Hendrich, 1988, s. 28) Praktickou realizaci této koncepce nacházíme v monografii K. Pösingerové (Pösingerová, 2001), která podává přehled nejčastějších interferenčních chyb na všech úrovních jazyka (chyby, kterých se dopouštějí Češi v polštině). Problémy mezijazykové a vnitrojazykové interference v rámci gramatického plánu shrnuje do tohoto seznamu:

- přenesení tvaroslovného morfému z mateřského jazyka do cizího jazyka;
 - přenesení tvaroslovného morfému v rámci cizího jazyka;
 - nevyužívání morfologických kategorií cizího jazyka, které nejsou v mateřském jazyce;
 - přenesení morfologických kategorií z mateřského jazyka do cizího jazyka;
 - přenesení slovních spojení a syntaktických modelů z mateřského jazyka do cizího jazyka.
- (Pösingerová, 2001, s. 70)

„České“ chyby v polštině uvádí na konci monografie v podobě *Seznamu analyzovaných jazykových jevů – negativní transfer//interference*. Dělí je do tří velkých skupin: zvukový plán, gramatický plán, lexikální plán. Ve srovnání s obdobnou monografií B. Krucké (Krucka, 2006) jde spíše o nástin typických chyb studujících, nicméně tento materiál má svou didaktickou hodnotu a může sloužit učitelům jako základ pro jejich vlastní kartotéku chyb.

Polská lingvistika se může chlubit řadou zajímavých publikací, týkajících se srovnávání jazyků a jeho didaktického využití. Jednou z pozoruhodných monografií je již zmiňovaná kniha Barbary Krucké *Kontrasty polsko-rosyjskie w zakresie morfologii a zjawiska interferencji* (Krucka, 2006), ve které se na pozadí srovnání slovtvorných a flexivních kategorií obou jazyků podává

rozsáhlý výzkum chyb ruskojazyčných Poláků z Východu učících se polštinu na speciálních kurzech v Lodži. Autorka shrnuje mimořádný exemplifikační materiál, který podává ve dvou částech: Tvorba slov a Flexe (kategorie jmenného a slovesného rodu, pádu, vidu, způsobu). Domníváme se, že podobný přístup může být využit i při zpracování materiálu pozorování chyb ruskojazyčných studujících v češtině.

V oblasti analýzy českých interferenčních chyb v ruštině existuje bohatá literatura, o ruských chybách v češtině se však dočteme jen v jednotlivých, často dost stručných článcích. Cennost těchto příspěvků je v tom, že autoři v nich sdílejí svoje osobní zkušenosti s výukou rusky mluvících cizinců. Doufejme, že se časem objeví i seriózní vědecká práce, která sjednotí a uspořádá teoretické a praktické poznatky v této oblasti didaktiky.

Zatím je to na jednotlivých vyučujících, aby shrnuli svoje poznatky a vytvářeli kurzy, ve kterých by výuka maximálně odpovídala potřebám studujících. Takovým způsobem, například, zpracovává svoje zkušenosti PhDr. Květa Judasová (ÚJOP UK, Poděbrady). Ve svém článku Výuka češtiny rusky či slovansky mluvících studentů v ÚJOP UK se zmiňuje mimo jiné o problémech, se kterými se její studenti nejčastěji setkávají. Protože se ve své práci zabýváme výukou gramatiky, soustředíme se pouze na mluvnické jevy, které ze zkušeností K. Judasové působí studentům trvalé potíže (citujeme elektronický zdroj).⁴

1. Funkci pádu a jejich využití studenti zvládají bez potíží, ale musí dávat pozor na jiné vazby (srov.: „vidím JICH“ místo „vidím JE“).
2. Konstrukce „u menja jest“ – „já mám +akk.“, „mám rád+akk.“ a „rád+sloveso“.
3. Nominativ plurálu maskulin životných.
4. Pády po číslovkách jeden, dva, tři apod.
5. Slovosled „malých“ českých slov (se, si, zájmena, tvary slovesa být).
6. Stupňování adjektiv a adverbíí.
7. Posesivní adjektiva, odlišná frekvence genitivu v obou jazycích.
8. Zařazení pomocného slovesa být v tvarech minulého času.
9. Sloveso být v přítomných tvarech. (vynechání přísudku v ruské větě).
10. Osobní zájmena ve větě.
11. Reflexivní slovesa.
12. Negace, psaní NE dohromady či odděleně.
13. Pasívum, zejména reflexivní.
14. Tvary kondicionálu (měnící se kdybych, kdybys, kdyby..., abych, abys, aby...).
15. Přechodníky (různá frekvence a tvary).

⁴ <http://www.auccj.cz/starestranky/rusko.htm>

Gramatická interference představuje odchylku od gramatických norem cizího jazyka pod vlivem gramatiky mateřštiny. (Zakirjanov, 1984, s. 61)

V.V. Ivanov (Grammatičeskaja, 1990) ve svém výzkumu gramatické interference dospívá k názoru, že svým původem je spojena se systémem mateřštiny a svými projevy s mluvením v cizím jazyce. Proto se zkoumá ve dvou rovinách – v rovině mezijazykové srovnávací typologie kontaktujících jazyků a v rovině kulturně řečových problémů. (Grammatičeskaja, 1990, s. 11) V této spojitosti považuje za užitečné vytváření typologie interferenčních chyb a zjištění gramatických kategorií, které působí studujícím největší potíže. Přispěje to ke zlepšení kvality učebnic.

Gramatické kategorie v ruštině, češtině a ukrajinštině se značně shodují. Existuje však celá řada odlišností jak ve formálním vyjádření těchto kategorií, zvláštnostech používání a frekvenci, tak ve výkladu gramatické terminologie. „Katalogizace obtížností“ by měla maximálně zohlednit všechny tyto parametry a určit oblasti, ve kterých se interference projevuje nejsilněji.

L. Rozkovcová, když mluví o vnitrojazykové interferenci v gramatickém plánu, tvrdí, že její hlavní příčinou jsou falešné asociace vznikající v důsledku subdiferenciace (řidčeji superdiferenciace) a předčasné generalizace při tvorbě gramatických forem a konstrukcí. (Zatovkaňuk, 1979, s. 269)

V. Bartoněvá věnuje ve svém článku pozornost interferenci v syntaxi. V tomto úseku považuje za nejefektivnější onomaziologický přístup, který odpovídá přirozenému směru komunikace (od obsahu k formě). „Pro začátečníky je užitečná cyklická metoda, při které studující osvojuje nejdříve po jednom z okruhů syntaktických prostředků, později se k nim připojují další.“ (Zatokaňuk, 1979, s. 272)

Práce na interferenčních chybách má probíhat v souladu s principem postupného narůstání obtíží, tj. není vhodné uvádět několik interferenčních jevů najednou. V metodické literatuře se v této souvislosti setkáváme s termínem „*zásada jedné obtížnosti*“, čili „*принцип одной трудности*“ (Veselý, 1985, s. 114, 140)

Vztah k chybám je „*jedním ze zkušebních kamenů postoje k interferenci*“ (Choděra, 2006, s. 51) Různí autoři mají odlišný názor na to, jsou-li v učebnicích přípustné záměrně vytištěné chyby. R. Choděra zaujímá odmítavý postoj vůči praxi podobných „výstrah“ a vysvětluje ho následovně: „*Žák totiž vnímá korektní a nekorektní tvary, které jeví vztah paronymie mezi dvěma jazyky, se stejnou intenzitou. Výstraha „správně“ je korektiv, abychom tak řekli, „pět minut po dvanácté“, protože pamětní efekt abstraktního výkladu je nižší než u exemplifikace. ... Konečně platí zlaté pravidlo zkušených učitelů cizího jazyka: z úst pedagoga (a také z textu učebnice...) nikdy nesmí zaznít jazyková chyba.* (Choděra, 2006, s. 51-52)

6.3. Kontrastivní přístup jako efektivní metodický postup ve výuce cizího jazyka

Aby se poznatky vědy staly majetkem široké veřejnosti, musí být zprostředkovány systémem vzdělávání. V tomto systému procházejí určitými proměnami a stávají se učivem. V kolektivní monografii *Didaktika cizích jazyků* (Hendrich, 1988) čteme: „*Učivo v cizojazyčném vyučování ve své konečné podobě je kategorie didaktická, nikoliv lingvistická. Učivo je výsledkem výběru jazykových jednotek, textů a faktů z kultury dotyčné země i výsledkem jejich uspořádání (strukturace).*“ (Hendrich, 1988, s. 24) Mezi základní procedury, jimiž didaktika provádí uspořádání učiva, patří „*uvedení faktů cizího jazyka do vzájemných vztahů a do vztahů s fakty mateřského jazyka.*“ (tamtéž, s. 24) Autoři zdůrazňují význam kontrastivního přístupu v didaktice jazyků: „*V současné koncepci vyučování cizím jazykům považujeme za účelné vhodně uplatňovat mezijazykové a vnitrojazykové srovnávání (konfrontace).*“ (tamtéž, s. 48)

Jak řeší metodická teorie otázku výchozího jazyka srovnávání? K.Z. Zakirjanov (Zakirjanov, 1984, s. 72) doporučuje pro školní praxi vycházet z cizího jazyka. Tento postoj sděluje i J. Veselý, když tvrdí, že v naprosté většině případů je účelné vycházet při porovnávání z jevů cizího jazyka. (Doklady, 1982, s. 91) J. Svetlík, G. Balaž (Doklady, 1982, s. 328) konkretizují tuto myšlenku. Podle nich, směr srovnávání od cizího jazyka k mateřštině je účelný při výuce filologů, neboť právě cizí jazyk se při tom stává objektem hlubokého poznání. Opačný směr, když se výchozím bodem stává mateřština, umožňuje funkční srovnávání jazyků. Tento způsob výkladu se uplatňuje v školních učebnicích, v příručkách na rozvoj komunikačních schopností studujících.

Dodnes není spolehlivě zodpovězena otázka formy prezentace kontrastivního přístupu. Která z forem (nebo kombinace obou, tedy v jakém poměru?) – explicitní či implicitní – je účelnější? Většina odborníků se přiklání k implicitnímu výkladu. K. Pösingerová (2001) následovně tlumočí svůj postoj: „*Role mateřského jazyka při osvojování jazykového systému cizího jazyka by měla být v případě typologicky příbuzných jazyků omezená. Využití explicitního srovnávacího výkladu je podle našich zkušeností mnohdy příčinou nárůstu interferenčních chyb. Avšak pedagog by měl vycházet ze srovnávacího přístupu jak při výběru a uspořádání látky, tak i při cvičeních různého typu. Uvedené srovnávání můžeme nazvat jako účelný srovnávací postup.*“ (Pösingerová, 2001, s. 34). Pedagožka je pro maximální omezení explicitních výkladů. Implicitní konfrontace se vyjadřuje v omezení porovnávacích výkladů, přičemž by učitel měl neustále vycházet z konfrontačního hlediska, zejména při procvičování učiva. K. Pösingerová tvrdí, že efektivně zorganizovaná implicitní konfrontace vede k tomu, že studenti sami dospívají ke konfrontaci explicitní. Z metodického hlediska jde o velmi přínosnou taktiku: učitel nechává studující „objevit“ potřebné souvislosti a tím zvyšuje jejich aktivitu a motivaci.

J. Veselý považuje za účelné aplikovat explicitní konfrontaci hlavně při výkladu a implicitní konfrontaci uplatnit ve výběru a uspořádání látky, dále při jejím procvičování. (Doklady, 1982, s. 91)

R. Choděra pokládá za základní implicitní zřetel k mateřštině studujícího, i když poznamenává, že „někdy však nestačí a je třeba přistoupit k explicitní expozici mateřského jazyka (výklad, komentář apod.)“ (Choděra, 2006, s. 123) V této souvislosti navrhuje řadu axiomů:

1. Explicitní mateřský jazyk je v cizojazyčném vyučování-učení v jistém slova smyslu mínus, retardér.

2. Explicitní mateřský jazyk má své oprávnění jen tehdy a tam, je-li jeho přítomnost efektivnější, výhodnější než přítomnost jazyka cizího.

3. Explicitní mateřský jazyk má své odůvodnění v různé míře za různých okolností:

a) z hlediska druhu učební pomůcky (v gramatickém přehledu zaujímá zřetelnější místo než v čítance; učebnice stojí někde uprostřed);

b) z hlediska lokace procesu vyučování-učení (v laboratoři bude mateřský jazyk spíše výjimkou, zatímco v domácí přípravě bude zastoupen daleko výrazněji);

c) z hlediska fáze vyučování-učení (v prezentační fázi bude mateřština frekventovat více než ve fázi fixační). (Choděra, 2006, s. 123)

Základem kontrastivního přístupu logicky je, jak už bylo naznačeno, srovnání dvou jazyků. Při tom jde o srovnání jako metodický postup. Údaje srovnávací lingvistiky musí být po nezbytných metodických úpravách začleněny do vyučovacího procesu.

Velkou pozornost otázkám kontrastivního studia jazyků, zejména těm spojeným s metodikou cizojazyčné výuky, věnuje S. Žaža (Žaža, 1999). Srovnávání v hodinách cizího jazyka má, podle něho, několik stran.

1. Jakou formou a v jakém rozsahu má být srovnávání prováděno?

Pokud jde o vědecké zkoumání dvou jazyků, je cílem maximálně plný popis faktů. V případě, kdy srovnávání slouží účelům školní výuky, je nezbytná určitá redukce, výběr materiálu, který musí být dodatečně metodicky zpracován.

2. V jakém poměru se aplikuje synchronické a diachronické hledisko?

Efektivní jsou oba dva přístupy, i když se uplatňují nestejnou mírou. Diachronického srovnávání lze použít při výkladu fonetických a morfologických jevů, jako pomůcku při osvojování

ortografických pravidel. Synchronický přístup je, kromě toho, užitečný také v oblasti sémantiky, syntaxe a stylistiky.

3. Který ze dvou jazyků je při srovnávání výchozí?

Zde autor nevidí jednoznačné řešení. Směr od mateřštiny k cizímu jazyku je, podle jeho názoru, rychlejší a dává hned viditelný efekt. Opačný směr ale přispívá k pevnějšímu zakotvení jevů a jejich systémových spojů v paměti studujících.

4. Vycházet z formálních prostředků a zjišťovat jejich sémantickou náplň, nebo, naopak, vyjít ze sémantiky a hledat jejich formální koreláty? (Doklady, 1982, s. 162)

Kombinace obou postupů může dát dobré výsledky při aplikaci srovnávací metody.

Zřetel k mateřskému jazyku studujících musí být brán na všech etapách procesu výuky: při výběru učiva, jeho uspořádání, aplikaci (uvádění, výkladu, nácviku, upevňování, kontrole a hodnocení). Svoji hlavní náplň však dostává kontrastivní prvek právě v systému cvičení. Tuto myšlenku nacházíme u J. Hendricha (Hendrich, 1988): „Hledisko shody a neshody s mateřským jazykem je nejvíc uplatněno v soustavě cvičení“. (Hendrich, 1988, s. 12) Studující, podle toho, který jazyk je jejich mateřština, se učí ten cizí rozličnými cestami. V podstatě stejný materiál se uvádí poněkud jinak a je pak procvičován různě intenzivně. Ať už působí mateřština studujícího záporně či kladně na různých etapách výuky, zřetel k rodnému jazyku učícího se je důležitým metodickým požadavkem. Jeho uplatnění je v duchu hned několika didaktických principů: uvědomělosti, aktivity a názornosti.

K.Z. Zakirjanov (1984) se věnuje srovnávání jako metodickému postupu. „*Srovnávání je třeba provádět před vyučovací hodinou, nikoli během ní*“, píše badatel. (Zakirjanov, 1984, s. 71). Vidí tak srovnávání jako úlohu učitele, který aplikuje tento postup při plánování hodiny, zejména při zpracování systému cvičení. Tímto je vyřešen problém explicitnosti/implicitnosti prezentace: studujícím se dostává nikoli výkladu srovnání dvou jazyků, ale instrukcí a cvičení, které zohledňují obtížnosti cizího jazyka typické pro dané auditorium. Pokud jde o systém protiinterferenčních cvičení, vědec dospívá k závěru, že nejúčinnější je taková, ve které se dotyčný jev procvičuje minimálně ve třech typech cvičení:

- 1) napomáhajících zapamatování a rozeznávání daného jevu;
- 2) zaměřených na reprodukci daného jevu;
- 3) předpokládající volné používání dané jazykové jednotky ve spontánním mluvení.

Třetí typ je nejdůležitější a měl by převládat kvantitativně. (Zakirjanov, 1984, s. 74)

L. Rozkocová a J. Zimová (Zatovkaňuk, 1979) nahlízejí na tento problém z hlediska psychologie výuky. První z autorek je přesvědčena, že protiinterferenční cvičení musí být přítomny jak na etapě pojmového učení se (tj. v kognitivní fázi), tak na etapě motorického učení se (ve fázi fixační). Cvičení první etapy mají naučit studujícího pozorovat, rozeznávat a tvořit potřebné formy. Na druhé etapě tyto formy musí být tvořeny cestou napodobování vzorů, ale skoro zcela mimovolně, automaticky. Proto cvičení tohoto druhu probíhají v rychlém tempu. (Zatovkaňuk, 1979, s. 271) J. Zimová (Zatovkaňuk, 1979) zdůrazňuje význam dvou zmíněných fází učení se – kognitivní a fixační – a specifikuje charakterní typy cvičení pro každou z nich. V kognitivní fázi zmiňuje cvičení přípravné, poznávací, analyzující, diferencující, srovnávací, kontrastující, systematizující. K fixační fázi patří cvičení drilová (dosazovací, transformační, opakovací a syntetická). Nicméně, nezávisle na etapě výuky *“protiinterferenční postupy a cvičení jsou mnohem efektivnější, pokud plní spíše funkci prevence jazykových chyb než funkci jejich korekce.”* (Zatovkaňuk, 1979, s. 262)

Z didaktického hlediska je užitečnější, aby cvičení byla spíše kratší, ale přitom početná, a obtížné jevy se objevovaly postupně. J. Veselý (1985) poukazuje taky na postupnost v procesu automatizace jazykových návyků. Obtížné jevy se docvičují v delší časové perspektivě. Během jedné vyučovací hodiny se uvádí nová látka, ale zároveň se docvičuje minulá a opakuje ještě dřívější. (Veselý, 1985, s. 143)

Otázka forem a způsobů, jak brát zřetel na mateřštinu studujících, má různý výklad v pracích různých odborníků. M. M. Michajlov (cit. dle Zakirjanov, 1988, s. 71) kupříkladu navrhuje rozlišovat srovnání dvou jazyků při výuce cizího jazyka (langue) a cizí řeči (parole). V prvním případě je srovnávání cenné a užitečné, v druhém zas je škodlivé.

Důležité je určit jevy snadné a obtížné a odpovědným způsobem zorganizovat práci s nimi. Obtížnějším jevům pak věnovat větší pozornost. Kontrastivní analýza spolu s analýzou typických chyb studujících právě dává možnost takové gradace obtížnosti. B. Krucka např. uvádí, že klasifikace chyb podle obtížnosti jevů a zjištění jejich zdrojů pomáhá vyučujícímu soustředit se na přesně vymezený rozsah materiálu. „Słowianie rosyjskojęzyczne mają inne problemy językowe niż słuchacze anglo- czy francuskojęzyczni, że nie wspomnę o Arabach czy Wietnamczykach, dlatego bywają niepomierne zaskoczeni, gdy ćwiczy się z nimi np. formy aspektowe typu *jechał-przyjechał*, z którymi nie mają żadnych problemów.“ (Krucka, 2006, s. 526)⁵

J. Veselý poukazuje na několik aspektů kontrastivní mezijazykové analýzy (Doklady, 1982, s. 54-58):

1. Hledisko formální. (tvary formálně blízké a odlišné v obou jazycích)

⁵ „Rusky mluvící Slované mají jiné jazykové problémy než anglicky či francouzsky mluvící frekventanti kurzu, nemluvě již o Arabech či Vietnamcích, proto bývají nesmírně zaskočení, když se s nimi procvičují např. vidové tvary typu *jel - přijel*, se kterými nemají žádné potíže.“ (překlad náš)

2. Hledisko sémantické. (případy, kdy se sémantika obou tvarů kryje/nekryje)
3. Hledisko funkční. (např., při shodě většiny gramatických kategorií v ruštině a češtině pozorujeme funkční rozdíly uvnitř těchto kategorií)
4. Hledisko valenční. (zvláštnosti lexikální a gramatické valence)
5. Hledisko stylistické. (zahrnuje také hledisko frekvence jevů)
6. Absence jevů v jednom z obou jazyků.
7. Konfrontace na úrovni systému, normy a úzu.
8. Kombinace aspektů.

6.4. Srovnávací přehled ruštiny a češtiny - základní rysy

Současná srovnávací lingvistika se rozvíjí ve dvou směrech:

- srovnávání jazyků v teoretických aspektech;
- srovnávání jazyků pro potřeby lingvodidaktiky.

Tyto dva směry jsou mezi sebou propojeny a navzájem se doplňují. V naší práci se zastavíme u didaktiky cizích jazyků - u oblasti, v níž se výsledky srovnávacích badání aplikují bezprostředně v praxi.

Užitečnost srovnání dvou jazyků je v souladu s požadavkem zřetele k mateřštině studujícího. Tento fakt je dnes většinou odborníků přijímán jako samozřejmost. Na rozsah a formy srovnávání jazyků v praxi na různých úrovních vyučování však není jednotný názor. Dříve než přistoupíme k otázkám srovnávání ruštiny a češtiny, uvedeme několik důležitých teoretických poznámek.

Pro výuku cizího jazyka mají význam pouze ty poznatky kontrastivní lingvistiky, které byly odpovídajícím způsobem vybrané a didakticky upravené. Kritériem výběru jazykových jevů pro srovnávání je tzv. metodická relevantnost (termín U. Jusupova, in: Sopostavitělnaja lingvistika, 1987, s. 194). U. Jusupov dále konkretizuje navržený termín pojmy metodicky relevantní/nerelevantní shoda a metodicky relevantní/nerelevantní odlišnost. (Sopostavitělnaja, 1987, s. 194) Metodicky relevantní shoda podporuje pozitivní přenos, metodicky relativní odlišnost vyvolává interferenci. Srovnávání podle něj se musí opírat o následující principy:

1. Princip srovnatelnosti - aplikace stejných výzkumných metod v obou jazycích a stejná úroveň zpracování jevů v jednotlivých jazycích. Jednotky různých úrovní se mohou stát srovnatelnými díky funkčním shodám (např. českému slovu *jízdenka* odpovídá v ruštině syntagma *проездной билет*).

2. Princip systémovosti – pozornost nikoli k izolovaným jevům, nýbrž k paradigmatickým seskupením.
3. Princip terminologické adekvátnosti – sjednocení terminologie takovým způsobem, aby vznikly definice společné pro zkoumané jazyky.
4. Princip dostatečné hloubky srovnávání – zjištění všech podstatných shod a odlišností srovnávaných jazyků.
5. Princip zřetele ke genetické a typologické blízkosti jazyků – výběr adekvátních metod a přístupů při srovnávání. Např., v případě typologicky vzdálených jazyků se zvyšuje úloha logického a překladového přístupu.
6. Princip zřetele k pozitivnímu a negativnímu přenosu lingvistických znalostí – využívání lingvistických znalostí studujících a zamezení přímému ztotožňování jevů dvou jazyků.
7. Princip dvoustrannosti srovnávání – zachování rovnoprávnosti a stejné pozornosti k oběma jazykům.
8. Princip zřetele k funkčním stylům – srovnávání probíhá v mezích stejných funkčních stylů.
9. Princip teritoriální neomezenosti – srovnávané jazyky mohou spolu sousedit nebo existovat v různých částech zeměkoule.
10. Princip synchronnosti – srovnávání jazyků pro potřeby lingvodidaktiky je účelnější na základě synchronických výzkumů.
11. Princip jednoduchosti – popis výsledku musí být srozumitelný a snadno použitelný pro aplikaci v praxi.
12. Princip redukce – srovnávacím popisu pro účely lingvodidaktiky je omezen na jazykové jevy cizího jazyka uvedené do učebních programů a jazykových minim.
13. Princip zřetele k pozitivním a negativním přenosům – zjištění jevů usnadňujících a ztěžujících zvládnutí cizího jazyka. (U. Jusupov, in: Sopostavitel'naja, 1987, s. 196-200)

J. Veselý používá kontrastivní analýzu ke stanovení kategorií obtížných jevů ruské mluvnice pro české studující. (Veselý, 1985) Tyto jevy shrnuje do několika skupin:

1. Nediferencovaný prostředek v jednom jazyce – diferencované prostředky v druhém (např. české spojce *jestli* odpovídají v ruštině dvě – *если, ли*).
2. Téhož prostředku (kategorie) se odlišně funkčně využívá v češtině a v ruštině (např., rozdíly ve vidu)
3. Různá frekvence jevů (vysoká frekventovanost jmenných tvarů adjektiv v ruštině a jejich omezené použití v češtině).
4. Neobvyklé syntaktické struktury (např. neosobní věty v ruštině).
5. Případy kombinované interference (mezijazykové a vnitrojazykové) (např. flexe 6. pádu č. j. u maskulin a neuter). (Veselý, 1985, s. 72)

S oporou na dostupné práce věnované srovnávání češtiny s ruštinou, ukrajinštinou a dalšími slovanskými jazyky, pokusíme se o určité shrnutí těchto poznatků do podoby kontrastivního přehledu. Zvláštní pozornost soustředíme na jevech mluvnické povahy.

Jako pomocná literatura pro učitele, ale i pro pokročilejší studující, se můžou používat práce ze srovnávací lingvistiky. Množství cenných informací lze, například, čerpat z monografie Stanislava Žažy *Ruština a čeština v porovnávacím pohledu*. Blízkost ruštiny a češtiny, jak tvrdí autor, je leckdy mostem, jindy však spíše zavádějící stezkou. Ve své práci upozorňuje na jevy, v nichž se oba jazyky liší, a snaží se podávat i příčiny těchto odlišností. (Žaža, 1999, s. 5)

Pro účely výuky je užitečné zohledňovat jak genetickou, tak typologickou příbuznost jazyků. Nezřídka se totiž stává, že jazyky geneticky blízké jsou vzdálené typologicky. Naproti tomu v těch jazycích, které jsou vzdálenější geneticky, nacházíme více společných typologických rysů. Toto tvrzení názorně ilustruje E. Lotko, jenž tímto způsobem přistupuje ke srovnání polštiny, češtiny a ruštiny. (Lotko, 1997) Právě typologické hledisko odhaluje mnohem větší blízkost polštiny k ruštině, zatímco genetická klasifikace poukazuje na těsný příbuzenský vztah polštiny s češtinou.

Zřetel ke genetické příbuznosti jazyků je v didaktice jazyků dávno samozřejmostí. Typologické otázky zůstávají poněkud stranou. E. Lotko však má pravdu, když zdůrazňuje význam jazykové typologie pro glottodidaktiku: „... typologický přístup usnadňuje zvládnutí jazyka jeho uživateli, umožňuje pochopit imanentní jazykové mechanismy, pomáhá mu samostatně řešit mnohé problémy týkající se jazykové správnosti, např. náležitě hodnotit lexikální a gramatickou variantnost. /.../ Typologický přístup pomáhá lépe si uvědomit i strukturu vlastního (mateřského) jazyka, odstraňuje z výpovědi nežádoucí interference apod.“ (Lotko, 1997, s. 14) Význam typologického výzkumu pro výuku mateřského a cizích jazyků zdůrazňoval už V. Skalička ve své monografii *Typ češtiny*: „Poznáme-li důkladně svůj vlastní jazyk, budeme mít možnost proniknout tím hlouběji do jazyků cizích. Tomu slouží především právě typologické zkoumání, neboť se stále zabývá srovnáváním jazyků.“ (Skalička, 1951, s. 9)

Srovnávání jazyků probíhá jak po formální stránce (systémový přístup), tak, což je ještě důležitější, po stránce funkční. Poslední přístup spočívá ve výběru ekvivalentních významů při odlišném výrazu. Tento způsob prezentace učiva nacházíme např. v učebnicích A. G. Širokové (1990, 1988, 1981).

I. G. Miloslavskij naopak při srovnávání morfologického systému blízké příbuzných jazyků upřednostňuje formální stránku. Poukazuje na to, že užívání pádů v ruštině a češtině je v podstatě stejné. V tomto případě je možný popis, při kterém jsou jednotlivé pády obou jazyků srovnávány jeden po druhém, přičemž popis vychází z formy a směřuje k užívání těchto pádů v ruštině a češtině. Výsledkem by mělo být zjištění, že v obou jazycích jsou totožné významy vyjádřené např. 2. nebo

3. pádem, i když užívání těchto pádů v odpovídajících významech bude reprezentováno v obou jazycích v různých proporcích. (Zatovkaňuk, 1979, s. 28)

Nejlepší výsledky ve výuce dává kombinace systémového a funkčního přístupu. Systémový přístup vytváří u studujících celostní představu o struktuře jazyka. Funkční přístup umožňuje popis jazyka v podobě typických komunikačních témat, díky čemuž se studující učí pohotově reagovat v nejrůznějších situacích každodenního života.

Rozsah naší práce nám neumožňuje detailní srovnávací přehled ruštiny a češtiny. Považujeme však za velmi užitečné uvést základní relevantní body, ve kterých nejzřetelněji pozorujeme mluvnické odlišnosti mezi těmito jazyky. Tento přehled (ovšem doplněný dalším hlubším výzkumem) by měl být zohledněn při sestavování mluvnické části učebnic pro ruský mluvící zájemce.

Typologicky patří čeština a ruština mezi flexivní jazyky. Mají ale různou míru flexivnosti – čeština je nejflexivnějším ze slovanských jazyků, ruština naopak výrazně tíhne k analytičnosti. Čeština má nejbohatší repertoár koncovek, ruština ho má až o 22,7% chudší (Lotko, 1997, s. 10) Odlišná míra analytičnosti/syntetičnosti se projevuje zejména v těchto jevech (Lotko, 1997; Žaža, 1999):

1. Převaha analytických konstrukcí v ruštině a tendence k univerbizaci v češtině (tendence k syntetickému, morfologicko-sufixálnímu způsobu tvoření slov v češtině a k morfologicko-syntaktickému způsobu v ruštině, např. *sklárna – стекольный завод*).
2. Vysoký stupeň dějového dynamismu verba finita v češtině a jeho oslabená role v ruštině (obliba infinitivu, substantiv se slovesným základem, absence spony, negace – větná v češtině a členská v ruštině). V ruštině je živý záporový genitiv a mnohem více se uplatňuje dvojité negace. Např. *не мог не улыбнуться - musel se usmát*.
3. Ruština jako jazyk tíhnoucí k analytismu tvoří častěji různá verbo-nominální spojení typu *soveršit' otkrytije, okazat' pomošč – objevit, pomoci*.
4. Systém skloňování v ruštině je díky sjednocení koncovek D, L, I č. mn., absenci střídání *k, g, ch* před *e, i* mnohem jednodušší. Rozdíly ve skloňování tvrdých a měkkých substantiv jsou nepatrné. V češtině je repertoár koncovek v důsledku historických přehlásek a kontrakcí značně širší. Navíc došlo k rozlišnému vyjádření kategorie životnosti (v češtině se životnost/neživotnost projevuje pouze u maskulin, v ruštině se akuzativ životných jmen rovná genitivu, u neživotných má akuzativ stejný tvar jako nominativ: *vidím studenty - вижу студентов*). Český vokativ má v ruštině ekvivalentní nominativ.
5. Ruština často volí mužské podoby, rodově irelevantní. V češtině je v těchto případech naopak důsledné přechylování. Početná třída nesklonných slov v ruštině versus docela pravidelné zapojení cizích slov do českého systému skloňování (dokonce i zkratek typu *céděčko*).

6. Adjektiva v češtině jsou početnější než v ruštině (srov. účelová na *-cí, -itelnyj*, posesivní na *-ův, -in*). Systém adjektivního skloňování je v ruštině jednodušší (srov. v ruštině unifikovaný tvar N č. j., v češtině je pouze v nespisovné podobě).
Krátké tvary, které v češtině představují velmi omezenou skupinu, v ruštině jsou početnou a produktivní třídou. (srov. rus. *Высок, строен, хорои собою.*)
Naopak třída přivlastňovacích adjektiv je v ruštině málo produktivní a zanikající.
Stupňování adjektiv v češtině je zpravidla zastoupeno ohebnými tvary. Ruština má neohebné tvary pro komparativ a superlativ. Český elativ nemá v ruštině podobný adjektivní tvar s tímto významem: *starší člověk - пожилой человек.*
7. Zájmena v ruštině nemají krátké tvary podobné českým. Problémy rusky mluvícím studujícím dělá české vztažné zájmeno *jenž*; Češi hodně chybují v ruských neurčitých a záporných zájmenech (srov. *не с кем, ни с кем*).
8. Číslovky v češtině mají druhy, které nejsou vlastní ruštině (souborové, druhové). Některé rozdíly jsou ve skloňování (např. ruské číslovky 5-30 zachovávají více rysů substantiva; 40, 90 mají pouze dva tvary; 50-80, 200-800 mají vnitřní deklinaci.)
9. Ruský systém časování je jednodušší (dva typy časování). V češtině po přehláskách a kontrakcích jsou rozsáhlé změny (pět typů časování, různé vzory uvnitř typů).
10. Přechodníky jsou v ruštině živá a často užívaná kategorie; nerozlišuje tvary podle rodu. V češtině patří ke knižnímu stylu a mají ráz až archaický.
11. Přídavná jména slovesná (participia) činná přítomná a minulé se v ruštině a češtině liší užitím – v ruštině jsou značně frekventovaná, v češtině se často používají jen tvary přítomné.
12. Rozdíly ve vidu (českému nedokonavému slovesu odpovídá ruské dokonavé a naopak. Např. *уѡму – ноўму, jít (nikoli pojít)*). V ruštině se více než v češtině uplatňuje nedokonavý vid.
13. Rozdíly ve zvratnosti sloves. Ruština nemá reflexivní neosobní tvary typu *jde se*. Značně komplikované jsou pro rusky mluvícího studujícího příklonky *se, si* (psaní odděleně od slovesa, umístění příklonek ve větě). *Co jsem se ho nahledal!*
14. Značná homonymie ruských a českých předložek. Čeština dává přednost původním předložkám, ruština častěji volí předložkové výrazy např. *престо – несмотря на это, тем не менее.*
15. Z hlediska syntaxe je pro ruštinu typický tzv. asymetrický větný model (činitel děje je odsunut z pozice podmětu a je vyjádřen jiným pádem (G, D, I). Sklon ruské věty k anonymizaci nebo generalizaci činitele děje. Slovesný charakter české věty versus nominální charakter věty ruské. Např. *Рассвет. – Svítá.*

16. Potlačování predikátu v ruské větě. Možnost vynechání spojky *быť* a jako důsledek nezbytnost vyjádření podmětového osobního zájmena. Osobitě postavení a funkce sloves *быть* a vlastnění v ruštině např. tvary typů *у него есть – (он) má*.
17. V ruštině je hodně slovesných kondenzátorů (slovesná adjektiva, infinitivní obraty, přechodníky), kterým v češtině odpovídají vedlejší věty. Ruština vůbec v mnoha případech dává přednost zhuštěnému jmennému vyjadřování tam, kde v češtině je souvětí.
18. Infinitiv ve funkci podmětu je shodný v ruštině a češtině. Odlišnosti se týkají případů, kdy ruština má infinitiv ve funkci predikátu a infinitiv ve vedlejší větě (např. vedlejší účelové věty). *Он пришел, чтобы поговорить с вами об этом. – Přišel, aby s vámi o tom promluvil.*
19. Odlišné vazby sloves a adjektiv např. *děkovat komu? – благодарить кого?*.

Jak již bylo řečeno, tento přehled představuje pouze nástin relevantních bodů, jejichž začlenění do učebního materiálu v učebnicích pro ruské mluvčí (ovšem vhodnou didaktickou formou) může být efektivní prevencí interferenčních chyb.

6.5. Kontrastivní přístup při výuce gramatiky blízce příbuzného jazyka (na materiálu dostupných učebnic)

Autoři učebnic pro rusky mluvící zájemce jsou si zpravidla vědomí možností, které se otevírají při výkladu blízce příbuzného jazyka. Srovnávání jako metodický postup se zde nabízí automaticky. Tímto však podobnost mezi učebnicemi tohoto druhu končí. Každý z autorů totiž do svého materiálu promítá vlastní představu o rozsahu a formě kontrastivní složky.

Možností aplikování kontrastivního přístupu je skutečně celá řada. Konfrontace se může uskutečňovat formou jednoduchého uvádění ekvivalentu v mateřštině, přes doslovný překlad (obzvlášť tam, kde je důležité pochopení struktury cizojazyčné konstrukce) a také cestou vysvětlivek v poznámkách zvýrazněných jiným typem písma (kurziva, tučné, proložené, drobné písmo) nebo umístěním v rámečcích. Někteří autoři věnují kontrastivnímu přehledu lexikálních a gramatických jevů zvláštní kapitulu, jak je tomu v knize V. Strakové *Referujeme rusky. Příručka ruského odborného vyjadřování*. (Straková, 1989) Autorka se věnuje problémům interference v kapitole *Úskalí ruského odborného vyjadřování*. Vymezuje gramatické jevy, ve kterých se interferenční chyby vyskytují nejčastěji. Největší pozornost zaslouží speciální protiinterferenční materiály zaměřené na zcela určitou skupinu zájemců o jazyk. Jednou z nejpovedenějších příruček tohoto typu je knížka Dagmar Brčákové *Sorok kovarnych voprosov češskoj grammatiki*. (Brčáková, 2002)

Při sestavování učebnic češtiny pro cizince, zejména při výkladu gramatiky, autor čelí nejenom faktickým odlišnostem v mluvnickém systému jazyků, nýbrž také rozdílům teoretické povahy. V případě ruštiny a češtiny tyto rozdíly sice nejsou tak rozsáhlé, autor však musí zvolit

jednotný způsob podání terminologie. V metodické literatuře se doporučuje vycházet z lingvistické terminologie ustálené v mateřštině žáka. (Veselý, 1985, s. 111)

Na příkladu pěti vybraných učebnic, ve kterých se kontrastivní zřetel uplatnil nejširěji, se podíváme na možnosti aplikace srovnávacího přístupu při výkladu gramatiky. Protože mluvnická problematika je těsně propojena s otázkami fonetickými a lexikálními, místy se dotkneme i těchto rovin.

Nývltová, D.; Pinková, J.: Česky v Česku: pro studenty se znalostí ruštiny. Praha, Ústav jazykové a odborné přípravy UK, Akropolis 2008. 6 sv.

Specifickým rysem učebnice je zvolený způsob výkladu gramatiky. Autorky poukazují na to, že se v řadě učebnic pro rusky mluvící cizince setkáváme s vertikálním způsobem výkladu. Přesto volí právě horizontální výklad a uvádí jeho následující výhody:

1. Možnost hned v úvodní lekci představit studentům pád, který se výrazně odlišuje od ruského gramatického systému. Již v první lekci seznamují studenty s vokativem a vedou je k tomu, aby si jej ihned zvykali používat v různých komunikačních situacích.
2. Možnost představit studentům jednotlivé pády podle frekvence jejich užívání. Vlastnímu výkladu předcházejí v lekci texty a dialogy, do nichž jsou gramatické jevy zakomponovány a graficky označeny.
3. Možnost seznamovat studenty s gramatickými jevy „komunikačně“. Studenti se v textech a dialozích setkávají s gramatickými jevy, které se teprve budou probírat v následujících lekcích. Učitel sice má dbát na to, aby se tyto jevy používaly správně, neměl by ale svým výkladem předbíhat sled zvolený v učebnici.
4. Možnost zaměřit se na exponovaný gramatický jev. Mluvnické jevy jsou rozloženy podle obtížnosti a těm nejproblematictějším je věnována mimořádná pozornost jak ve výkladu, tak v oddíle Procvičení.

Nicméně autorky nezavrhují ani vertikální způsob výkladu a používají ho v Tabulkách. Uvědomují si, že na tuto metodu výkladu gramatiky jsou studenti zvyklí ze školní výuky v zemích svého původu.

Ještě jedním důležitým zjištěním autorek je fakt, že při výuce češtiny na pozadí ruštiny lze mnoho gramatických jevů prezentovat „komunikačně“. Vynechávají, například, teoretický výklad o přivlastňovacích adjektivech, o slovesném vidu, stupňování adverbíí.

Z technických důvodů učebnice nemá zvláštní pracovní sešit. Cvičení obsažená v lekcích jsou primárně určena k domácím úkolům a samostudiu, můžou však posloužit i k opakování bezprostředně na hodině.

Fonetické jevy stojí sice stranou tématu naší práce, chtěli bychom však poznamenat, že při jejich prezentaci autorky používají velmi zajímavé a myslíme, že i efektivní prvky kontrastivního přístupu.

3. Čtěte, opakujte:

Антон Павлович Чехов
Валентина
Москва
в Екатеринбурге
Евгений Онегин

Anton Pavlovič Čechov
Valentina
Moskva
v Jekatěrinburgu
Evžen Oněgin

(Nývltová, Učebnice I, s. 10)

Na příkladech odlišné zvukové realizace známých ruských proprií si studující lépe uvědomují rozdíly mezi ruskými a českými hláskami.

Deklinační vzory se poněkud liší od tradičně uváděných v mluvnicích:

Maskulina: *pan, muž, hrad, čaj; kolega, soudce, člověk, přítel; cyklus, génius, rasismus;*

Feminina: *žena, židle, skříň, místnost; ruka, noha, ulice, tramvaj; přítelkyně, idea, teorie;*

Neutra: *město, moře, nádraží; oko, ucho, koleno, rameno; dítě, hřiště, prso; kuře, centrum, muzeum, téma, datum.*

V oddíle Tabulky se snaží podat ucelený obraz systému deklinace a skloňují celá slovní spojení. Např. *ten jeden nový moderní pán muž hrad čaj.* (Nývltová, Učebnice I, s. 37)

JEŠTĚ JEDNOU LOKÁL SINGULÁRU

M: ten, jeden, nový, moderní, pán, hrad, muž, čaj → (v/na) tom , jednom , novém , moderním , pánovi , (člověku), hradě/u , muži , (příteli), čaji
N: to, jedno, nové, moderní, město, moře, nádraží → (v/na) tom , jednom , novém , moderním , městu , moři , nádraží
F: ta, jedna, nová, moderní, žena, židle, skříň, místnost → (v/na) tě , jedné , nové , moderní , ženě , skříni , místnosti



(Nývltová, Učebnice I, s. 37)

Pro tabulkový materiál je vůbec příznačná organizace jazykových prvků do větších celků. Do kontrastivní polohy se tak dostávají jak vnitrojazykové, tak mezijazykové jevy. Domníváme se, že v případě ruských mluvčích jde o účelný postup. Tato forma prezentace podporuje zapamatování a zároveň poskytuje ucelený obraz projevů několika gramatických kategorií v mezích jednoho slovního

tvaru (pro češtinu s jejím synkretismem koncovek jde o důležitou formu prezentace české flexe).



JAK TO ŘÍKAJÍ ČEŠI

JAK TO ŘÍKAJÍ RUSKY MLUVÍCÍ

SINGULÁR

Jsem Čech, Češka, cizinec, cizinka.
Jsi Čech, Češka, cizinec, cizinka?
Je Čech, Češka, cizinec, cizinka.

Я чех, чешка, иностранец, иностранка.
 Ты чех, чешка, иностранец, иностранка?
 Он чех, чешка, иностранец, иностранка.

PLURÁL

Jsme Češi, Češky, cizinci, cizinky.
Jste Češi, Češky, cizinci, cizinky?
Jsou Češi, Češky, cizinci, cizinky.

Мы чехи, чешки, иностранцы, иностранки.
 Вы чехи, чешки, иностранцы, иностранки?
 Они чехи, чешки, иностранцы, иностранки.

(Nývltová, Učebnice I, s. 16)

Za poněkud diskutabilní považujeme uvádění v tabulkách časování slovesných tvarů typu *potřebuju, potřebujou, nakupujou, jmenujou se*, dokonce *informujou* jako jediných možných a bez jakéhokoli vysvětlení o jejich příslušnosti k určité jazykové rovině (s. 47).

V manuálu pro učitele autorky důsledně upozorňují vyučující na jevy české mluvnice obtížné pro ruské mluvčí.

FRÁZE SE SLOVESEM MÁM, MÁŠ, MÁ, MÁME, MÁTE, MAJÍ



Tvar *mám...* je pro studenty velmi obtížný. Doporučuji zapsat tvary na tabuli, ať je mají nejen v učebnici, ale i před sebou. V této lekci se nesoustředíme na *mít* ve smyslu vlastnit, ale prozatím pouze na fráze se slovesem *mít*. *Mít* jako vlastnit přijde v lekci další, takže prozatím si vystačíme s frázemi (které se v ruštině vyjadřují jinak), *mít* jako vlastnit sem zatím nezařazujte. Pouze řekněte, že to znamená „u menja jest“ a že se tím budeme zabývat později.

JÁ	mám	-ÁМ	МЫ	máme	-АМЕ
ТЫ	máš	-АШ	ВЫ	máte	-АТЕ
ОН ОНА ОНО	má	-А	ОНИ (ОНЫ)	mají	-АЈІ

Přečtete příklady:

Mám žízeň.	Мне хочется пить.
Mám hlad.	Я голоден. Мне хочется есть.
Mám čas.	У меня есть время.
Za kolik máte chléb/chleba?	Сколько стоит хлеб?
Nemám peníze.	У меня нет денег.
Mám smůlu.	Мне не везет.
Mám štěstí.	Мне везет.

(Nývltová, Manuál I, s 45)

Po celý kurz výuky nacvičování gramatických jevů doprovází korekce fonetických chyb:

7. Řekněte, CO KDO DĚLÁ? Najděte v tabulce odpovědi.

Zopakujte si slovesa, která znáte, a naučte se nová. Studenti pracují ve dvojicích a najdou vhodné odpovědi z rámečku, pokud si nevědí rady, mají k dispozici pravý sloupec, kde je infinitiv a první osoba – to by jim mělo pomoci. Pokud je skupina silná, ať si pravý sloupec rovnou zakryjí papírem. Opět se tu zaměřujeme na nácvik třetí osoby – dbejte na to, aby na konci neřekli T jako on řídit a podobně.



Příklad: (oslovení) Honzo, **řekni mi, co dělá** řidič? Řídí auto.
(oslovení) Pane Murade, **řekněte mi, co dělá** řidič? Řídí auto.

Dále cvičení převratte – studenti se navzájem ptají, kdo co dělá. – Např. : Kdo vaří oběd? Kuchař/ka.

(Nývltová, Manuál I, s. 63)

Při prezentaci a procvičování jevů, v nichž hrozí interference, doporučují autorky vycházet ze srovnání dvou jazyků. Explicitní srovnání nacházíme ve větší míře v Manuálu, kde se vyučujícímu připomínají hlavní problematické tvary. Pro studujícího to znamená částečně explicitní srovnávání jevů, částečně (mnohem hojněji) intenzivnější a rozmanitější procvičování této látky. Podobně pracují autorky i s tradičně obtížným pro ruské mluvčí rozdílným chováním sloves pohybu v češtině a rutině.

SLOVESA POHYBU – PREFIXY

Zde je nutno vyjít z podobností a rozdílnosti v čj a rj.

PŘI -	přijít / přijet	ПРИ-	прийти / приехать
ОД - (ОДЕ -)	odejít / odjet	У-	уйти / уехать
ДО -	dojít / dojet	ДО-	дойти / доехать



5. a) Časujte slovesa:

přijít, odejít, dojít, nepřijet, neodjet, nedojet

5. b) Doplňte tabulku:

Stejně jako v předchozích konjugačních skupinách se soustředíme na slovesné osoby s komplikovanými tvary, kde je nejvíce interferencí z ruštiny.

(Nývltová, Manuál I, s. 63)

Prevence možných interferencí a korekce chyb se děje také formou „poznámek na okraj“ (v textu učebnice a manuálu jsou označeny ikonou „rozsvícená žárovka“ – *Pamatujete si?*). Např. případ odlišné slovesné vazby v tématu *Práce – volný čas* (8. Lekce Učebnice I, s. 115).

Překladová cvičení jsou většinou zaměřena na odhalování podstatných lexikálních a mluvnických rozdílů. Studující si tak zároveň uvědomují, že doslovný překlad právě nikdy nebývá adekvátní. (Nývltová, Učebnice II, s. 43)

SLOVESNÉ TVARY – JAK TO ŘÍKAJÍ...

dělat úkoly	готовить	připravovat oběd	приготовлять обед
udělat úkoly	připravit oběd
připravovat se na / k	готовиться к ...	vařit dobře	вкусно готовить
připravit se na / k	uvařit něco dobře
líbit se	нравиться	chutnat	нравиться
zalíbit se	ochutnat



T.5

(Nývtová, Učebnice II, s. 43)

Aizpurvit, J.: Český jazyk – 2000: Učebnik českého jazyka. Praha, 2000. 140 s.

Svoje chápání kontrastivního přístupu formuluje takto: autorka „опирается на сходство с русским и предупреждает о наиболее характерных ошибках“.⁶

Snaha přiblížit češtinu ruskojazyčnému cizinci cestou srovnávání jazyků je nejvíce patrna při výkladu fonetiky a ortografie, ale prvky konfrontačního přístupu nacházíme i v gramatice a lexiku. Srovnávací popis české a ruské výslovnosti se zakládá na četných příkladech, které mají dát studujícímu klíč k bezpřekladovému porozumění slovanským slovům. Např. českému ř odpovídá ruské měkké p', měkkému a tvrdému i/y odpovídají ruské и/ы, ruské plnohlasné skupiny –оро-, -оло-, -ере-, -еле- mají české ekvivalenty se slabikotvornými r, l apod.

ЧЕШСКИЙ ЯЗЫК - 2000

II. ГЛАСНЫЕ ЗВУКИ

i - y
 В чешском языке звук, близкий к русскому [и], обозначается двумя буквами «i» (мягкое «и») и «y» («ипсилон» или твердое «и»). Исторически «y» связан с русским «ы», что легко определить при сопоставлении русских и чешских слов:
 рыба - ryba мыло - mýdlo

Дифтонги ou, au, eu
 Одно из отличий чешского языка от русского - дифтонги, т. е. сочетание двух гласных звуков, составляющих один слог. Исконно чешским является дифтонг **ou**.

mouka	мука	kout	угол	soud	суд
louka	луг	kocour	кот	houška	булка

Дифтонги **au** и **eu** встречаются в словах иностранного происхождения. В русском языке на месте «u» обычно стоит «в»:
auto – автомобиль **au**tor – автор **eu**kalypt – эвкалипт **neu**rologie – неврология

Запомните: **Čau!** Привет! Пока! (разг.)

⁶ Autorka „se opírá o podobnost s ruštinou a upozorňuje na nejtýpější chyby.“(překlad náš)

(Aizpurvit, 2002, s. 13)

Je třeba říct, že autorka je velice nápaditá v hledání vystižných příkladů ke srovnání. Pro větší názornost uvádí příklady z němčiny, angličtiny, ukrajinštiny, dokonce staré ruštiny («азь есмь»б str. 32). Nejdůsledněji však využívá srovnání se současnou ruštinou.

O některých rozdílech se autorka zmiňuje formou poznámek, často s upozorněními typu *Srovnejte, Nezapomeňte* nebo prostě uvádí příslušné informace tučným písmem. Příklad vytýčení rodových a číselných rozdílů:

В чешском языке слово **talíř** (*тарелка*) относится не к женскому, а к мужскому роду.
Dobrou chuť! Приятного аппетита! **Na zdraví!** Ваше здоровье!
В чешском языке слово «рыба» (как продукт питания) употребляется во множественном числе: «Масо, губу» (*обход*) – «Мясо, рыба» (*магазин*).

(Aizpurvit, 2002, s. 23)

Prezentace vzorů skloňování v obou jazycích se děje formou souhrnných tabulek, v nichž se srovnávají jak tvary uvnitř jednotlivých jazyků, tak mezijazykové ekvivalenty.

Как и в русском языке, в чешском форма прилагательного зависит от рода существительного, к которому оно относится.

Сравните окончания в русском и чешском языках:

<i>муж. род:</i>	белый словарь	bílý slovník
<i>ж. род:</i>	белая книга	bílá kniha
<i>ср. род:</i>	белое окно	bílé okno

В чешском языке, помимо вышеуказанных окончаний **прилагательных твердого типа** (-ý, -á, -é), присутствует окончание **прилагательных мягкого типа** -í, одинаковое для мужского, женского и среднего рода.

<i>муж. род:</i>	главный словарь	hlavní slovník
<i>ж. род:</i>	главная книга	hlavní kniha
<i>ср. род:</i>	главное окно	hlavní okno

Сравните окончания множественного числа **прилагательных твердого типа**:

<i>муж. род:</i>	белые словари	bílé slovníky
<i>ж. род:</i>	белые книги	bílé knihy
<i>ср. род:</i>	белые окна	bílá okna

Окончание **прилагательных мягкого типа** -í во множественном числе не изменяется:

<i>муж. род:</i>	главные словари	hlavní slovníky
<i>ж. род:</i>	главные книги	hlavní knihy
<i>ср. род:</i>	главные окна	hlavní okna

(Aizpurvit, 2002, s. 29)

Jednou z typických chyb ruských mluvčích je absence sponového slovesa být v přítomném čase a nadbytečné užití osobních zájmen ve funkci podmětu. Proto tomuto tématu je věnována zvláštní kapitola.

VIII. ГЛАГОЛ В ЁТ (БЫТЬ)

В чешском языке, как и в русском, форма глагола зависит от лица говорящего. Это спряжение глагола. Например: я иду, ты идешь, он идет, мы идем, вы идете, они идут. В отличие от русского языка, утратившего личные формы глагола «быть» настоящего времени, чешский язык их сохранил (вспомните древнерусское «азь есмь»). Для понимания характера использования этих глагольных форм можно провести определенное сравнение с грамматикой английского языка: I am, you are, he, she, it is.

англ. яз.	чешский яз.	русский яз.
I am a student.	Já jsem student.	Я [есть] студент.

Сравните чешский и русский вариант. В русском варианте на лицо указывает местоимение, а в чешском - форма глагола «быть»:

Jsem student. ↔ Я студент.	Jsmе studenti. ↔ Мы студенты.
Jsi student. ↔ Ты студент.	Jste studenti. ↔ Вы студенты.
Je student. ↔ Он студент.	Jsou studenti. ↔ Они студенты.

(Aizpurvit, 2002, s. 32)

Autorka vychází z předpokladu, že systém českých pádů zpravidla nepůsobí rusky mluvícím studujícími velké potíže. Za zvláštní zmínku stojí český vokativ. Zde autorka uvádí příklad ukrajinštiny, kde je vokativ samostatným pádem, a cituje první větu z ruského Otčenáše, ve které se zachoval archaický vokativní tvar.

* Звательный (5-й) падеж используется только у существительных и обозначает обращение к кому-либо. Помимо шести падежей, практически совпадающих по значению с русскими, чешский язык сохранил форму звательного падежа, которая в современном русском языке выражается формой именительного падежа (в украинском языке формы звательного падежа сохранились). В прошлом звательный падеж существовал и в русском языке. Вспомните, например, молитву «Отче наш»: «Отче» - звательная форма существительного «отец».

** В чешском языке предложный падеж стоит перед творительным.

(Aizpurvit, 2002, s. 36)

Hornová, H.; Koláč, M.; Mejtův, P.: Češskij jazyk: posobije dla samostojatel'nogo izučeniya. Praha, Humanitarian technologies 1999. 175 s.

Jedním z principů, jimž se řídí tvůrci učebnice, je zaměřenost na podstatné rozdíly mezi češtinou a ruštinou. Podobnosti, pokud ovšem nepatří mezi „základné“, nevyžadují podle autorů podrobného vysvětlování. Tento přístup nacházíme zejména v kapitole věnované českým předložkám.



Můžete být bez obav.	Можете не беспокоиться.
Byl bez sebe zlostí.	Был вне себя от злости.
Pracuje bez ohledu na počasí.	Он (она, оно) работает, несмотря на погоду.
Odešel beze slova.	Он ушел, не сказав ни слова.
Berte si beze všeho.	Берите не стесняясь.
Deset bez dvou je osm.	10 – 2 = 8

(Hornová, 1999, s. 161)

Musíme zároveň poznamenat, že autoři zvolili velmi zajímavý materiál pro ilustraci gramatických a lexikálních jevů. Nabízejí živý jazyk přirozené každodenní konverzace, nevyhýbají se ani nespisovným prvkům, i když upozorňují studujícího, že jde o projev mluveného jazyka, jemuž poněkud ironicky přezdírají „pražský akcent“ (pro ruský mluvící je podobná orientace na „prestižní, velkoměstskou“ variantu velice působivá.)

Pro větší dostupnost se používá k transkripci českých slov azbuka, což pro většinu kvalitních cizojazyčných učebnic východoslovanské provenience není typický postup. Zde však je vidět snaha autorů být maximálně srozumitelní pro neodborné publikum a zároveň jejich vědomí toho, že v případě dospělého studujícího dvojnásobně platí princip aproximace, čili přibližnost při osvojování výslovnosti. (Veselý, 1985, s. 99)

Gramatický výklad má stále na zřeteli tradičně problémová místa, kde ruskojazyční studující chybují nejvíc. Jednou z takových obtížností je spojka být v prezentních tvarech. Zde se prolínají otázky syntaxe (vynechání spojky v ruské větě) a morfologie (časování *být* v přítomném čase). Níže uvedený příklad ilustruje výklad složitého gramatického jevu působivý ve své jednoduchosti. Doslovný překlad nepochybně pomůže studujícímu zafixovat základní pravidlo nevynechání spojky v češtině. (s. 31)

Глагол-связка «быть»

Прежде всего, надо обратить внимание на то, что глагол-связка «быть» в настоящем времени в русском языке опускается: «Я - русский», «Они уже дома» и т.д. В чешском языке глаголом **být** /би:т/ (быть) необходимо обязательно пользоваться в настоящем времени, то есть строить фразу так: «Я есть русский» (**Jsem Rus** /сэм рус/), «Они есть уже дома» (**Jsou už doma** /соу уш дома/), «Это не есть правильно» (**Není to správně** /Нэни: то спра:вне/), «Она есть готова» (**Je připravena** /йе пйиправэна/).

Из этих примеров видно второе важное отличие чешского языка от русского в отношении глагола «быть». Если в русском языке этот глагол в настоящем времени принимает только вид «есть» или «нет» («не есть») независимо от лица и числа соответствующего существительного (местоимения), то в чешском глагол **být** изменяется в настоящем времени по лицам и числам:

(Hornová, 1999, s. 31)

Pro dospělého studujícího je omezenost jeho vyjadřovacích možností v cizím jazyce, obzvlášť na počátečním stadiu, značně frustrující a demotivující. Potřebuje najít způsoby rychlého rozšíření slovní zásoby. Určitý „klíč“ k obohacení slovníku představuje aktivace společného slovanského lexika, např. formou obeznámení studujícího s výsledky historických hláskových změn ve slovanských jazycích. Podobný přehled hláskových ekvivalentů je na str. 12:

Исторические звуковые соответствия

Вы можете значительно расширить свой чешский словарный запас, если поймете и запомните те фонетические связи между русским и чешским языками, которые сложились исторически в ходе самостоятельного развития этих языков из общего славянского корня.

а) Русским словам с полногласными группами **-оро-, -оло-, -ере-** в чешском соответствуют «неполногласные» слова, совпадающие с церковнославянскими (прах, глас, брег): **kráva** /кра:ва/ (корова), **bláto** /бла:то/ (грязь), **mléko** /млэ:ко/ (молоко), **břeh** /бřех/ (берег).

б) Группам **-ор-, -ер-, -ол-** между согласными соответствуют слогаобразующие **-r-, -l-** или сочетания **-lu-, -lou-: mrkev** /мркэв/ (морковь), **vlk** /влк/ (волк), **pluk** /плук/ (полк), **dlouhý** /длоуһи:/ (длинный).

в) Долгие **-ó-, -ú-** изменились в чешском в **-ů-, -ou-**, и появилось чередование **sůl/solit** /су:л/солит/ (соль/солить), **prut/proutí [n]** /прут/прути:/ (прут/прутья), **dům/domy** /ду:м/домы/ (дом/дома), **koupit/kupovat** /коупит // куповат/ (купить/покупать).

г) Беглым русским **-о-, -е-, -ё-** соответствует в чешском только **-e-: svrček - svrčka** /сврчек - сврчка/ (сверчок - сверчка), **den - dne** /дэн - днэ/ (день - дня), **len - lnu** /лэн - лну/ (лён - льна).

(Hornová, 1999, s. 12)

Zatímco tabulka historických změn není v učebnicích pro Slovany vzácností, podrobnější přehled obecně českých rysů včetně paradigmat skloňování a časování nacházíme v nich spíše výjimečně. Podobný pokus přiblížit studujícímu obraz dnešní hovorové češtiny podnikla také J. Aizpurvit, když ve dvou menších tabulkách podává rozdíly „normativní“ a „obecně užívané“ výslovnosti morfologických tvarů. (Aizpurvit, 2000, s. 19) V tom jsou autoři analyzované učebnice věrni svému předsevzetí podat výklad jazyka nejenom takového, „jaký by měl být“, ale takového, „jaký doopravdy je“, čili se všemi rysy nespisovnosti. Obecně české varianty, jak se uvádí v dané učebnici, jsou naprosto bez obdoby ve smyslu rozsahu uváděných paradigmat, záměrného odlehčení terminologie a chápání místa obecné češtiny v kurzu češtiny nikoli jako „poznámky na závěr“, nýbrž jako jevu, který patří do ústředních témat.

Разговорный вариант

Твердые: **mladý** (молодой)

Ед. ч.	Род мужской		женский	средний
	одушевленный	неодушевленный		
1.	mladej /младэй/	mladej /младэй/	mladá /млада:/	mladý /млады:/
2.	mladýho /млады:ho/	mladýho /млады:ho/	mladý /млады:/	mladýho /млады:ho/
3.	mladýmu /млады:му/	mladýmu /млады:му/	mladý /млады:/	mladýmu /млады:му/
4.	mladýho /млады:ho/	mladej /младэй/	mladou /младоу/	mladý /млады:/
5.	mladej /младэй/	mladej /младэй/	mladá /млада:/	mladý /млады:/
6.	(o) mladým /(o)млады:м/	(o) mladým /(o)млады:м/	(o) mladý /(o)млады:/	(o) mladým /(o)млады:м/
7.	mladým /млады:м/	mladým /млады:м/	mladou /младоу/	mladým /млады:м/
Мн. ч.				
1.	mladý /млады:/			
2.	mladejch /младэйх/			
3.	mladejm /младэйм/			
4.	mladý /млады:/			
5.	mladý /млады:/			
6.	(o) mladejch / (o)младэйх/			
7.	mladejma /младэйма/			

(Hornová, 1999, s. 24)

Brčáková, D.: Sorok kovarnych voprosov češskoj grammatiki. Praha, Karolinum 2002. 86 s.

Každá stránka této příručky by mohla sloužit jako příklad zdárné aplikace kontrastivního přístupu při výuce češtiny pro ruskojazyčné publikum. Samotný obsah už sám o sobě představuje

stručnou „katalogizaci“ typických chyb ruských mluvčích v češtině. Svou stručností a kvalitou cvičebního materiálu tato publikace představuje vhodný základ pro krátkodobý korektivní kurz.

Pro dospělého studujícího je princip uvědomělosti obzvláště důležitý. Analytické zpracování učiva je mnohem účinnější než mechanické zapamatování něčeho, čemu se nevidí logické vysvětlení. K uvědomělému osvojování látky bezesporu přispívají poznámky stručně komentující příčiny rusko-českých rozdílů. Domníváme se, že komentáře tohoto druhu (i když terminologicky poněkud odlehčené) by se mohly vyskytovat i v učebnicích pro nefilology.

8. ZMĚNA A – E A U – I V DEKLINACI PO MĚKKÝCH SOUHLÁSKÁCH

Ve spisovné češtině (nikoli v ruštině!) proběhly po **měkkých** souhláskách (tj. *č, ž, š, ř, j, c, -el*) v deklinačních koncovkách přehlásky

a) **a – e** (srovnej: *моя – моје, улица – ulice, без меча – bez meče, без ножа – bez nože, наша – naše, заря – záře, от учителя – od učitele*)

b) **u – i** (srovnej: *твою – tvoji, улицу – ulici, свечу – svíci, кожу – kůži, нашу – naši, зарю – záři, к учителю – k učitelí.*)

Tato přehláska má **systemový** charakter a uplatňuje se v celé české spisovné deklinaci.

Skupina **-aj-** (tj. **-a- před měkkým -j**) se mění v **-ej-**. Srovnej: *делай – dělej, наименьший – nejmenší.*

(Brčáková, 2002, s. 15)

V kapitole věnované substantivům se autorka soustřeďuje na tzv. „zálundé pády“. Sem patří např. 3. a 6.p. j. č. životných maskulin (psu/psovi) nebo 4., 7. č. m. maskulin (Rusy, nikoli Rusami). Jevy, ve kterých chyby jsou obzvláště úporné, jsou označeny upoutávkou POZOR, tučným písmem a vykřičníky.

POZOR!! Velmi zálundným pádem pro rusky mluvící je **instr. pl.** Koncovka **-ami/-mi**, stejná pro všechny rody v ruské deklinaci, je v češtině pouze u **feminin** (ženami, růžemi, písněmi, kostmi) a u **neuter** vzoru *nádraží* (nádražími).

(Brčáková, 2002, s. 24)

Podobné zvýraznění se používá i při výkladu sloves pohybu. Rozdíly ve významu dvojice *пошел – пошёл* jsou zpravidla vnímány studujícími dost emotivně, a proto jsou dobře zapamatovatelná. Tento postup často nacházíme ve výše analyzované učebnici *Češskij jazyk* (1999). Její autoři záměrně uvádí doslovný překlad do ruštiny, aby při tom nejlépe vynikly rozdíly mezi dvěma jazyky. Tak doslovný překlad „Chci se zeptat, jestli budeš večer doma.“ ruskou větou „Хочу спросить, если ты будешь вечером дома.“ je dokonalou stylizací oděské městské mluvy, která je v ruskojazyčném prostředí také spojena se stylem židovských anekdot. Považujeme příklady podobným způsobem

vyvolávající emocionální reakci studujících za velice efektivní mnemotechnickou pomůcku. Jejich tvorba a využití však vyžadují od autorů dokonalou znalost ruštiny.

POZOR!! *Pošel* (пошел), *pojel* (поехал) neexistuje. *Pošel* = подох !!!
Budoucí čas je – jako v ruštině – s předponou: *půjdu*, *pojedu*. Složené futurum s *буду* + infinitiv neexistuje.

(Brčáková, s. 40)

Přehled slovesného vidu začíná vylíčením společných rysů vidových dvojic, pokračuje hlavními rozdíly. Rusko-české odlišnosti nejlépe vyniknou v kontrastních příkladech:

Rozdílů mezi češtinou a ruštinou v užití slovesného vidu není mnoho. Jde především o tyto interference:

a) Zdvořilá prosba nebo rada se v češtině vyjadřuje dokonavým imperativem. Např. Přijďte k nám. Odložte si. Posadte se. (V ruštině je nedokonavý imperativ: Приходите к нам. Раздевайтесь. Присаживайтесь.)

b) Ve větách záporných, zejména popírá-li se ukončený děj sám, je v češtině dokonavé sloveso, např. Párky jsme tam nekoupili. (= не покупали). Máša ještě nepřišla. (= не приходила.)

c) U pravidelně se opakujícího děje je v češtině – na rozdíl od ruštiny – možné užití jak dokonavý, tak nedokonavý vid. Např. **Po každé**, když mě bolí hlava, si беру / si vezmu prášek. (= я принимаю таблетку)

(Brčáková, 2002, s. 39)

Zdaleka ne každá učebnice, která činí nároky na rozvoj komunikačních dovedností, se zmiňuje o takové závažné chybě ruských mluvčích, jako použití 2. os. č. j. ve funkci všeobecného konatele. Tuto těžce odstranitelnou chybu jsme pozorovali dokonce u studujících, kteří dlouhodobě žijí v Čechách. Avšak jde o interferenci, která má dopad na úspěšnost komunikace s českým mluvčím, protože představuje porušení norem nejenom gramatických, ale i zdvořilostních.

POZOR!!! Neužívejte v těchto případech 2. os. sg. (jdeš, nemůžeš) – v české větě působí jako nepatřičné tykání!

(Brčáková, 2002, s. 62)

V pochopení a trvalém zapamatování jazykových rozdílů hraje podle našeho názoru vedoucí úlohu názorné srovnávání příkladů. Vysvětlivky teoretické povahy jsou spíše pojistkou toho, že si studující danou látku správně vyloží a zároveň utřídí jednotlivá fakta do systému pravidel. Níže uvádíme příklad gramatického výkladu vhodně doplněného exemplifikačním materiálem. Stojí za zmínku kombinovaný přístup při srovnávání negace v obou jazycích, probíhá totiž cestou srovnávání jevů vnitro- a mezijazykových.

6. Genitiv záporový, který je v ruštině v určitých záporných větných modelech živou spisovnou normou, (např. *Мамы ещё дома нет/не было. У Кости нет/не будет возможности поговорить обо всём с родителями*), se v současné češtině pocituje jako **archaismus**, nebo se užívá pouze v několika frazeologismech, zejména se slovesem *nebýt*. Např. Není o něm ani vidu ani slechu. Není po ní ani památka. Není divu, že... Proti věku není léku. Kde není žalobce, není ani soudce. V jiných případech je genitiv záporový v současné češtině neústrojný.

Srovnajte kladné a záporné věty v ruštině a češtině.

Вера ещё на работе.	Věra je ještě v práci.
Веры на работе уже нет.	Věra už v práci není.
Вчера была гроза.	Včera byla bouřka.
Вчера грозы не было.	Včera nebyla bouřka.
У нас была возможность путешествовать.	Měli jsme možnost cestovat.
У нас не было возможности путешествовать.	Neměli jsme možnost cestovat.
У Виктора есть дочка.	Viktor má dceru.
У Виктора дочки нет.	Viktor nemá dceru.
У Виктора не дочка, а сын.	Viktor nemá dceru, ale сына.

(Brčáková, 2002, s. 65-66)

Učebnik češského jazyka (dlja I. i II. kursov) Širokova, A. G., Adamec, P., Vlček, J., Hrbáček, J., Rogovskaja, J. P. (ed.). Moskva, Vysšaja škola 1973. 531 s.

Jak již bylo řečeno v kapitole věnované analýze dostupných učebnic češtiny pro ruské mluvčí, srovnávací přístup je základem metodické koncepce tohoto díla. Každý gramatický nebo lexikální jev češtiny je konfrontován s odpovídajícím jazykovým prostředkem v ruštině. Autoři se nevyhýbají ani značné míře explicitních srovnání, naopak důsledně upozorňují uživatele materiálu na fakta podobností a odlišností speciálními orientačními poznámkami. Následující příklad ilustruje první uvedení spojkového slovesa *být*. Tato forma se používá v průběhu celého kurzu – více či méně rozsáhlý komentář doplňují příklady z obou jazyků, ve kterých daný jev vystupuje v kontrastivní poloze. (Učebnik, 1973, s. 12):

ГРАММАТИЧЕСКИЕ ЗАМЕЧАНИЯ

3-е лицо ед. числа от глагола *быть* *быть* — je. Эта форма употребляется в чешском языке как глагол-связка в единственном числе. Сравните следующие предложения в русском и чешском языках:
 в русском: Иван дома. Это Яна. Кто это? Что это?
 в чешском: Ivan je doma. To je Jana. Kdo je to? Co je to?
 Употребление глагола-связки в чешском языке является обязательным.

Ke srovnávacím prvkům často používaným v učebnicích pro Slované patří tabulky historických hláskových změn. V podobě právě analyzované učebnice dostáváme do rukou další klíč, který umožňuje studujícímu aktualizovat společný slovanský lexik. Tabulka *Ruské ekvivalenty českých dlouhých hlásek* (8. Lekce) zároveň seznamuje uživatele s hláskovými ekvivalenty českých flexí a je zajímavým příkladem vzájemného propojení fonetických a morfologických jevů.

В чешском языке	В русском языке	Примеры	
-á	-ая -оя -ае	černá — черная tvá — твоя děláš — делаешь	milá — милая pás — пояс zná — знает
-é	-ое	mé — мое čisté (nebe) — чистое небо	tvé — твое
-ý	-ый	dobrý — добрый milý — милый	čistý — чистый černý — черный
-í	-ий	letní — летний pěší — пеший	zimní — зимний svěží — свежий
-í	-ие, -ье -ия, -ья -ию, -ью -ии, -ье	čtení — чтение čtení — чтения čtení — чтению čtení — чтении	veselí — веселье veselí — веселья veselí — веселью veselí — веселье
-í	-яя (после мягких согласных) -ее	letní (noc) — летняя (ночь) letní (jitra) — летнее (утро)	

(Учебник, 1973, s. 43)

Návyk bezpřekladového porozumění dále rozvíjí cvičení, jejichž úkolem je také vést studující k vědomému srovnávání jazyků:

9. Прочитайте и переведите на русский язык следующие чешские слова. Составьте звуковой ряд чешских и русских слов, пользуясь таблицей на стр. 43:

listí, kamení, koření, učení, psaní, veselí, poznání, kouření, mučení, pití, čtení, šití, bytí, mytí, bití, žití, koupání

(Учебник, 1973, s. 45)

Následující ukázka představuje další příklad toho, jak srovnávání analogických jevů v obou jazycích může být klíčem ke správnému použití gramatické jednotky v cizím jazyce. V tomto případě jsou sufíxy komparativu v ruštině nápovědou pro správný tvar v češtině:

Примечание. При выборе суффикса сравнительной степени прилагательных в некоторых случаях может помочь сравнение с русским языком. Суффиксу *-ejší (-ější)* в русском языке соответствует, как правило, суффикс сравнительной степени *-ее* или *-ей* или же описательные формы с *более*: *milejší milее, более милый, rychlejší rychleее, более быстрый*. Суффиксам *-ší* и *-í* в русском языке соответствует суффикс *-е (-е)* или описательные формы: *mladší moloже, starší starше, более старый, lehčí легче, более легкий*.

(Učebnik, 1973, s. 235)

Při srovnávání obtížnějších kategorií se používá kombinace systémového a funkčního přístupu. Teoretický výklad pokračuje uváděním funkčních ekvivalentů v podobě typických modelů.

Некоторые соответствия чешским формам сослагательного наклонения в русском языке

В чешском языке формы сослагательного наклонения (*kondicionál*) употребляются шире, чем в русском языке. Нередко им в русском языке соответствуют другие типовые конструкции. Сравните важнейшие из них:

В простых предложениях *kondicionál* употребляется:

1. При выражении различных желаний, пожеланий, совета.

В чешском языке:

В русском языке:

a) *kondicionál*

инфинитив + «бы»; иногда осложняется наречием и местоимением в дат. падеже.

Já bych jedla.

Поесть бы!

Já bych pila.

Попить бы!

Jen abych ho viděla!

Только бы мне увидеть его!

Jen abys nenastydil!

Лишь бы тебе не простудиться!

Kdybys si mohl s ní promluvit!

Поговорить бы мне с ней!

(Učebnik, 1973, s. 276)

Nechybí ani dodatečný výklad o základních rozdílech v způsobech vyjádření té které gramatické kategorie:

Некоторые отличия в употреблении сослагательного наклонения в чешском и русском языках

1. В соответствии с формой сослагательного наклонения в чешском языке в русском языке после глаголов *просить, требовать, приказывать, разрешать* и других обычно употребляется инфинитив. (См. урок 20).

Prosím, abyste přišel včas.

Я прошу вас прийти вовремя.

Přeji ti, aby ses brzy uzdravil.

Желаю тебе быстро выздороветь.

Dovolte, abych vás představil.

Разрешите вас представить.

(Učebnik, 1973, s. 158)

Skupina sloves pohybu patří do seznamu nejpravděpodobnějších interferencí a bývá zpravidla zařazena do většiny učebnic pro námi zkoumanou cílovou skupinu. Detailní výklad rozdílného

chování sloves pohybu v ruštině a češtině doplňuje bohatý ilustrativní materiál. Grafická forma prezentace příkladů (zdůrazněná konfrontace českých a ruských vět) zvyšuje efekt názornosti.

Однако в употреблении глаголов движения в русском и чешском языках имеются и различия.

1. Имеются различия в употреблении глаголов движения при обозначении движения различных средств транспорта. Ср.:

В чешском языке	В русском языке
Vlak z Moskvy do Prahy jede asi 40 hodin.	Поезд из Москвы до Праги идет примерно 40 часов.
Auto jelo rychle.	Машина шла быстро.
Jede tam tramvaj?	Туда идет трамвай?
Autobus tam nejede.	Автобус туда не идет.
Parník pluje po řece.	Пароход идет (плывет) по реке.

В чешском языке применительно к движущемуся транспорту употребляется глагол *jezdit* (plout), в русском языке — *идти*.

2. Для передачи значений, выражаемых в русском языке формами прошедшего времени (*ходил, ездил, летал* — в значении туда и обратно), в чешском языке употребляются, как правило, соответствующие формы глагола *být* или других глаголов. Ср. перевод следующих русских выражений:

Včera я ходил в кино.	Včera jsem byl v kině.
Сегодня мы ходили в театр.	Dnes jsme byli v divadle//Dnes jsme navštívili divadlo.

(Učebnik, 1973, s. 201)

V přehledu ukázek by se dalo pokračovat ještě dlouho. Příklady kontrastivních prvků jsou v učebnici opravdu hojné, ať už jde o obsáhlé výklady gramatických kategorií nebo o poznámky drobným písmem (tzv. *Primečanja*). Jsme přesvědčení, že právě hluboká znalost česko-ruských podobností a rozdílů, vystižení typicky „ruských“ problémových míst v češtině zaručily učebnici mimořádnou a stálou popularitu v ruskojazyčném prostředí.

6.6. Shrnutí

Pro ruského/ukrajinského mluvčího představuje čeština blízce příbuzný jazyk. Její výuka by měla vycházet z určitých teoretických předpokladů zohledňujících tuto skutečnost, zejména efektivně využívat podobností a odlišností obou jazyků. Do popředí se tak dostává problematika zřetele k mateřskému jazyku studujícího. V této kapitole jsme se věnovali jejím dílčím otázkám.

- Vzájemný vliv dvou příbuzných jazyků a spojené s ním jevy negativního a pozitivního přenosu.
- Didaktické srovnání dvou jazyků. Explicitnost a implicitnost srovnání.
- Srovnávací přehled ruštiny a češtiny z genealogického a typologického hlediska.

Uvedli jsme názory uznávaných odborníků na uvedenou problematiku. Na materiálu pěti vybraných učebnic jsme dále pozorovali možnosti praktické aplikace kontrastivního přístupu při výuce cizího jazyka. Z přehledu použitých kontrastivních prvků jsme došli ke zjištění, že jednotliví autoři různě pojímají místo a podobu srovnávání jazyků pro účely lingvodidaktiky.

Pro učebnici *Česky v Česku* (Nývtová, 2008) je příznačná vysoká explicitnost srovnání v manuálu pro vyučující a implicitnost v učebnici pro studující. Interferenční jevy se často vysvětlují komplexně (např. výklad gramatického jevu doprovází fonetická poznámka). Autorky volí horizontální prezentaci gramatiky, doplňují ho však vertikálním výkladem v tabulkové příloze. Gramatické jevy podávají ve větších celcích, čímž umožňují vnitrojazykové a mezijazykové srovnání.

Autorka učebnice *Češskij jazyk- 2000* (Aizpurvit, 2000) nejvíce uplatňuje kontrastivní přístup při výkladu fonetika a pravopisu, ale gramatická a lexikální část také obsahují značné množství srovnávacích poznámek. Zakládá na vystižných snadno zapamatovatelných příkladech a snaží se rozvíjet návyk bezpřekladového porozumění (např. pomocí znalosti historických hláskových změn).

Učebnice *Češskij jazyk: posobije dla samostojatel'nogo izučenija* (Hornová, 1999) se zaměřuje na podstatné rozdíly mezi češtinou a ruštinou, všímá si tradičně problémových míst, kde rusky mluvící studující chybují nejvíce. Tyto jevy nejlépe vynikají v názorných příkladech, jichž je v učebnici velká hojnost. Srovnávací výklad je značně explicitní – je patrná snaha autorů být maximálně srozumitelnými. Kromě užitečného přehledu historických hláskových změn zde nacházíme obecně česká paradigmaty, jejichž účelem je připravit uživatele na lepší porozumění ústnímu českému projevu.

Příručka *Sorok kovarnych voprosov češskoj grammatiki* (Brčáková, 2002) představuje velmi kvalitní protiinterferenční kurz. Autorka ve stručné podobě podává katalogizaci typických chyb ruských mluvčích v češtině. Nejen uvádí česko-ruské rozdíly, ale snaží se také vysvětlovat příčiny těchto odlišností.

Učebnice A. G. Širokové a kol. (Učebnice, 1973, 1981) jsou klasickým příkladem aplikace kontrastivního přístupu při výuce cizího jazyka. Jsou založeny na rozsáhlém srovnávacím výzkumu češtiny a ruštiny a zprostředkovávají tyto poznatky značně explicitně. Při uvádění gramatických jevů autoři používají teoretický výklad doplněný četnými příklady, jejichž grafické zpracování zdůrazňuje myšlenku kontrastivního srovnávání. Při výkladu gramatických jevů se používá kombinace systémového a funkčního přístupu.

7. Závěr

Během naší práce jsme si neustále kladli otázku: jaké úrovně jazyka, jaké jazykové jevy jsou relevantní při výuce češtiny pro ruskojazyčné publikum. A jako otázku další – jakým způsobem musí být tyto prvky vybrány a prezentovány v učebnicích s tím, aby ve výsledku přispěly k vzniku materiálu na míru této cílové skupině. Problematika tvorby podobných učebnic daleko přesahuje meze ryze didaktické. Některé její aspekty řeší sociologie, psychologie učení, marketing v oblasti knihovnictví a knihkupectví, obecná teorie a praxe tvorby didaktických prostředků, lingvistika a další. Vedle poznatků, které poskytují tvůrcům učebnic tyto vědní obory, jsou mimořádně cenné a důležité také jejich, autorů, vlastní pedagogické zkušenosti. Přes veškerou popularitu češtiny v ruskojazyčném prostředí, dodnes se jí nedostalo souhrnného a zevrubného monografického zpracování, které by projektovalo „ruský pohled“ na češtinu a řešilo podstatné otázky výuky tohoto blízce příbuzného jazyka.

Náš pokus o zpracování dílčí problematiky v úseku tvorby učebnic pro ruské mluvčí pochopitelně nemůže mít na změnu celkové situace jakkoli převratný vliv. Je to vlastně nahlédnutí do toho nejcennějšího, co česká a zahraniční teorie a praxe v oblasti výuky blízce příbuzného jazyka nahromadila během posledních desetiletí (odsud značná míra kompilativnosti naší práce), doplněný o vlastní zkušenosti coby ruskojazyčné zájemkyně o češtinu (cestou od samouka až po vysokoškolské odborné studium) a dlouhodobé pozorování různých vyučovacích stylů a metod učitelů FF UK. Autorka navíc neustále pocítovala omezenost vlastních badatelských možností (absence pedagogických zkušeností ve výuce češtiny pro cizince, omezený kontakt s autory, i vzhledem k jejich vysoké pracovní vytíženosti, aj.). Význam své práce však spatřuje v tom, že tímto způsobem upoutá pozornost odborné a laické veřejnosti na velmi významnou a v mnoha ohledech i mimořádně zajímavou oblast, která teprve čeká na svoje zapálené průzkumníky.

8. Přílohy

Příloha 1. Dotazník pro autory učebnic

1. Jak byste formuloval/a koncepci své učebnice?
2. Jak hodnotíte existující učebnice pro východní Slovany? V čem vidíte jejich silné a slabé stránky? Jaké současné nebo starší učebnice by mohly být zdrojem inspirace při tvorbě nových materiálů?
3. Kdo je Vaší autoritou mezi tvůrci učebnic?
4. Co nového, podle Vás, přináší Vaše učebnice ve smyslu metodiky, stylu výkladu, výběru materiálu apod.?
5. Jak vidíte ruský/ukrajinsky mluvícího studenta (na rozdíl, třeba, od amerického či japonského)?
6. Co je z Vašeho pohledu učebnice „na míru“? Které aspekty se musí při tom zohlednit?
7. Co pro Vás znamená, např., „učebnice pro Rusy, Ukrajince aj.“? Souhlasíte s tím, že se v tomto případě uplatňuje nejenom hledisko studentovy mateřštiny, ale i jeho mentalita, studijní styl, na který byl cizinec zvyklý doma?
8. Ve své učebnici ne/aplikujete kontrastivní přístup. Jaký je Váš názor na rozsah a podobu využívání srovnávacího prvku?
9. Jakými způsoby pracujete s interferenčními chybami? Máte něco jako osobní kartotéku typických interferenčních chyb žáků? Jaké protiinterferenční postupy považujete za efektivní?

9. Seznam použité literatury

- Anderš, J.: Ukrajiniština vážně a vesele. Olomouc, Univerzita Palackého 2006. 212 s.
- Bejlinson, V. G.: Arsenal obrazovanija: Charakteristika, podgotovka, konstruirovanije učebnych izdanij. Moskva, Prosveščeniye 1986. 286 s.
- Běličová, H.: Nástin porovnávací morfologie spisovných jazyků slovanských. Praha, Karolinum 1998. 222 s.
- Beneš, M.: Andragogika. Praha, Grada 2008. 135 s.
- Blažek, J.: Pokyny pro autory a recenzenty učebnic všeobecně vzdělávacích předmětů v učňovském a odborném školství. Praha, SPN 1979. 41 s.
- Čmejrková, S.; Daneš, F.; Světlá, J.: Jak napsat odborný text. Praha, Leda 1999. 255 s.
- Dalewska-Greń, H.: Języki słowiańskie. Warszawa, Wydawnictwo naukowe PWN 1997. 665 s.
- Doklady i soobščeniya čechoslovackoj delegacii: 5. Meždunarodnyj kongress prepodavatelej ruskogo jazyka i literatury: Praga, 1982. Bratislava, Slovackoje pedagogičeskoje izdatel'stvo 1982. 439 s.
- Flídrová, H.; Žaža, S.: Sintaksis ruskogo jazyka v sopostavlenii s češkim. Olomouc, Univerzita Palackého v Olomouci 2005. 163 s.
- Formanovskaja, N.; Tučný, P.: Russkij rečevoj etiket v zerkale češskogo. Moskva, Russkij jazyk; Praha, Gosudarstvennoje pedegogičeskoje izdatel'stvo 1986. 237 s.
- Grammatičeskaja interferencija v uslovijach nacional'no-ruskogo dvujazyčija. Moskva, Nauka 1990. 203 s.
- Hendrich, J. a kol.: Didaktika cizích jazyků. Praha, Státní pedagogické nakladatelství 1988. 498 s.
- Hrdlička, M.: Cizí jazyk čeština. Praha, ISV nakladatelství 2002. 150 s.
- Choděra, R.: Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru. Praha, Akademie 2006. 209 s.
- Jíra, O.: Základy lektorské práce. Praha, Institut dětí a mládeže MŠMT ČR 2004. 88 s.
- Judasová, K.: Výuka češtiny rusky či slovansky mluvících studentů v ÚJOP UK (online, <http://www.auccj.cz/starestranky/rusko.htm>)
- Konfrontační studium ruské a české gramatiky a slovní zásoby: [Sborník]/Za red. T. I. Konstantinové, A. G. Širokovové, M. Zatovkaňuka, V. Hrabě. Praha, UK 1983. 356 s.
- Konfrontační studium ruské a české gramatiky a slovní zásoby: [Sborník]/Za red. T. I.

- Konstantinové, A. G. Širokovové, M. Zatonkaňuka. Praha, UK 1974. 313 s.
- Lotko, E.: Synchronní konfrontace češtiny a polštiny: soubor statí. Olomouc, Vydavatelství Univerzity Palackého 1997. 152 s.
- Krucka, B.: Kontrasty polsko-rosyjskie w zakresie morfologii a zjawiska interferencji (na podstawie języka polskich studentów ze Wschodu). Łask-Warszawa, Leksem 2006. 563 s.
- Martinková, V.: Zahraniční učebnice jako zdroj inspirace pro tvorbu nových českých učebnic. In: Proměny vzdělávání v mezinárodním kontextu. Průcha, J. (ed.). Praha, Ústav pedagogických a psychologických výzkumů UK 1992. 155 s.
- Mužík, J.: Andragogická didaktika. Praha, Codex Bohemia 1998. 271 s.
- Nedomová, Z.: Funkčně-sémantické pole kvantity v ruštině v porovnání s češtinou. Ostrava, Ostravská univerzita 2006. 147 s.
- Pavlovkin, M.; Macková, Z.: Žiak a učebnica: psychologické východiska tvorby učebníc pre mladších žiakov. Bratislava, Slovenské pedagogické nakladateľstvo 1989. 123 s.
- Pösingerová, K.: Problematika negativních transferů při výuce polského jazyka v českém jazykovém prostředí. Praha, Karolinum 2001. 142 s.
- Průcha, J.: Jak psát učební texty pro distanční studium: (malá abeceda pro autory). Ostrava, VŠB – Technická univerzita, Regionální centrum celoživotního vzdělávání 2003. 27 s.
- Průcha, J.: Učebnice:teorie a analýza edukačního média. Brno, Paido 1998. 148 s.
- Repka, R.: Teoretické východiska tvorby učebnic cudzích jazykov. In: K teórii a praxi tvorby učebnic. Bratislava, SPN 1979. s. 351-379.
- Romaševská, J.: Vybrané výslovnostní problémy při studiu češtiny jako cizího jazyka: výuka na pozadí ruštiny (diplomová práce). Praha, Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, Ústav bohemistických studií 2007. 118 s.
- Russkij sintaksis v sopostavlenii s češským. Kubík, M. (ed.). Praha, Státní pedagogické nakladatelství 1982. 282 s.
- Sikorová, Z.: Hodnocení a výběr učebnic v praxi. Ostrava, Ostravská univerzita v Ostravě 2007. 71 s.
- Skalička, V.: Typ češtiny. Praha, Slovanské nakladatelství 1951. 96 s.
- Sopostavitelnyje issledovanija grammatiki i leksiki russkogo i zapadnoslavjanskich jazykov. Širokova, A. G. (ed.). Moskva, Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta 1998. 324 s.

Straková, V.: Referujeme rusky. Příručka ruského odborného vyjadřování. Praha, Akademia 1989. 252 s.

Škoda, J.; Doulík, P.: Tvorba a hodnocení didaktických testů. Ústí nad Labem, Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem 2007. 74 s.

Trnková, A.: Cvičení z české mluvnice. Jinočany, H&H 1994. 135 s.

Ústní zkoušky z cizího jazyka a společný evropský referenční rámec. Hádková, M.; Balowska, G. (ed.). Praha – Ratiboř 2006. 206 s.

Valenta, M.: Koncepce a tvorba učebnic. Olomouc, Netopýr 1997. 64 s.

Zakirjanov, K.: Dvujazyčije i interferencija. Ufa, Baškir. universitet 1984. 80 s.

Zatovkaňuk, M.: Mezijazyková a vnitrojazyková interference. Praha, SPN 1979. 275 s.

Žaža, S.: Ruština a čeština v porovnávacím pohledu. 2., přeprac. vyd. Brno, Masarykova univerzita 1999. 122 s.

Žluktenko, J.: Lingvističeskije aspekty dvujazyčija. Kijev, Vyšča škola 1974. 174 s.

Žluktenko, J.: Movni kontakty: problémy interlingvistiky. Kyjiv, Vydavnyctvo Kyjivs'koho universytetu 1966. 133 s.

Učebnice češtiny pro Rusy a Ukrajince

Aizpurvit, J.: Český jazyk – 2000: Učebnik češského jazyka. Praha 2000. 140 s.

Brčáková, D.: Sorok kovarnych voprosov češskoj grammatiki. Praha, Karolinum 2002. 86 s.

Danylenko, L. I.: Čes'ka mova. Kijev, Dovira 2007. 542 s.

Čechová, E.; Trabelsiová, H.; Putz, H.: Chočete hovoryty po-českomu? 1. díl. Liberec, 1999. 400 s.

Gorochova, A.: Češskij jazyk za odin mesjac: samoučitel' razgovornogo jazyka. Moskva, 2006. 190 s.

Hojdaš, J. J., Hojdaš, I. J.: Čes'ka mova dlja ukrajinciv. Užhorod, 2005. 188 s.

Hornová, H.; Koláč, M.; Mejtův, P.: Češskij jazyk: posobije dla samostojatel'nogo izučeniija. Praha, Humanitarian technologies 1999. 175 s.

Mokijenko, V. M.: Češskij jazyk: Příručka k rozvoji mluvení. Leningrad, Nakladatelství Leningradské univerzity 1978, 215 s.

Mrověcová, L.: Čeština I pro zahraniční studenty hovořící slovanskými jazyky: učební text. Karviná, Slezská univerzita v Opavě, Obchodně podnikatelská fakulta v Karviné 2007. 100 s.

Nývltová, D.; Pinková, J.: Česky v Česku: pro studenty se znalostí ruštiny. Praha, Ústav jazykové a odborné přípravy UK Akropolis 2008. 6 sv.

Parolková, O.; Nováková, J.: Češskij jazyk dla russkich: Moj lučšij češskij drug. Praha. Bohemika 1998. 74 s.

Porák, J.: Češskij jazyk: učebnik dla načinajuščich. Praha, Státní pedagogické nakladatelství 1978. 215 s.

Porák, J.: Učebnice češtiny na základě ruštiny. Praha, Univerzita Karlova 1984. 189 S.

Učebnik češskogo jazyka (dlja I. i II. kursov) Širokova, A. G., Adamec, P., Vlček, J., Hrbáček, J., Rogovskaja, J. P. (ed.). Moskva, Vysšaja škola 1973. 531 s.

Učebnik češskogo jazyka (dlja III. – V. kursov) Širokova, A. G., Adamec, P., Vlček, J., Konstantinova, T. I., Rogovskaja, J. P. (ed.). Moskva, Vysšaja škola 1981. 512 s.