

Ivana BOZDĚCHOVÁ
Praha

O češtině v Jižní Koreji*

1. Úvodem

V době právě se blížícího 20. výročí navázání diplomatických vztahů mezi bývalým Československem a Korejskou republikou jsem na začátku března 2010 nastoupila na Katedru českých a slovenských studií Korejské univerzity mezinárodních vztahů (Hankuk University of Foreign Studies – HUFS) v Soulu. Češtinu tu studuje více než 140 posluchačů, obvykle jako jeden ze dvou oborů. Je to jediná jihokorejská univerzita, kde se čeština vyučuje jako hlavní obor, a to v kurzech bakalářských, magisterských i doktorandských; volné kurzy češtiny pro studenty rusistiky bývají pravidelně otevírány také na dvou dalších elitních univerzitách – Yonsei University a Korea University. Čeština je jedním ze 45 cizích jazyků vyučovaných na HUFS, nejnověji byly mezi ně zařazeny chorvatština, ukrajinština a azerština¹.

Korejští studenti ve výuce přijímají veškeré pokyny, úkoly, zadání bez výhrad a připomínek, a to bohužel i tehdy, když plně nerozumějí. Při studiu jsou tradičně navyklí vše memorovat, vyhovuje jim pamětní učení, vynikají ve znalosti formální gramatiky, paradigmát, bez problémů řeší zadání podle schémat a vzorů. Nejsou však zvyklí znalosti

* This work was supported by Hankuk University of Foreign Studies Research Fund of 2011/ Text byl podpořen Hankuk University of Foreign Studies Research Fund 2011.

¹ Obecněji o jazykovém vzdělávání v Jižní Koreji, o podmínkách tamní výuky češtiny, o postojích korejských studentů k ní i o jejich motivacích ke studiu viz I. Bozděchová: *O češtině v Jižní Koreji*, „Český jazyk a literatura”, v tisku.

samostatně používat a tvořit vlastní věty a souvislé texty. Bývá tak s nimi velmi obtížné konverzovat. Komunikační (prakticky využitelný) účel výuky studentům nebývá vlastní, jejich cílem je naučit se zadanou látku, splnit úkol a dostat co nejlepší hodnocení. Jen vysoce motivovaní studenti (zejména zájemci o další studium či práci v České republice) se učí pro skutečné užívání jazyka. Obecně jsou korejští studenti velmi pracovití, disciplinovaní a ambiciózní.

V tomto příspěvku se pokusím na autentických příkladech z vyjadřování korejských studentů, nasbíraných právě během dvou semestrů výuky praktické češtiny na HUFS, v přehledu ilustrovat a podle potřeby komentovat jazykové jevy, které činí studentům největší a opakované problémy při osvojování češtiny. Pro lepší pochopení náročnosti češtiny pro korejsky mluvící studenty připomenu některé základní charakteristiky korejštiny, především její rysy odlišné od češtiny. Vzdálenost tohoto výchozího jazyka od cílové češtiny je totiž značná a při výuce je třeba mít na mysli, na jaké rozdíly proto studenti narážejí.

Korejština nepatří mezi indoevropské jazyky, její původ není zcela jasný, teoretické názory na něj se liší. V současné době se asi nejčastěji zařazuje mezi jazyky izolované, genealogicky má pravděpodobně nejbližší k mandžusko-tunguzské větvi altajských jazyků². Typologicky je to aglutinační jazyk, což se gramaticky projevuje zejména vysokým počtem gramatických morfémů řazených za sebou a připojovaných ke kořeni slova. Korejština dále na rozdíl od (syntetické) češtiny nerozlišuje jmenný rod, má téměř shodnou morfologii sloves a přídavných jmen, často užívá jmenné tvary sloves a deverbální podstatná jména, má poměrně pevný slovosled typu subjekt – objekt – predikát a omezený počet slovních druhů (neexistují v ní např. spojky a předložky)³.

² Viz M. Löwensteinová: *KOREA: jazyk a socio-kulturní aspekty při vyučování*. In: *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUCCJ) 2003–2005*. Filip Tomas – Akropolis, Praha 2005, s. 101–107.

³ Ibidem.

2. Problematické jevy české gramatiky a slovníku

Hlavní rysy, které vyznačují češtinu korejských studentů, jsou především dva (z nichž návazně vyplývají další):

1. schopnost systémového myšlení a návyk memorovat (studenti jsou tradičně zvyklí na praktické hodiny drilu) jim usnadňují využívat analogie zejména v deklinaci a hláskové stavbě (někdy sami analogicky tvoří potenciální tvary a podoby),
2. obtížné rozlišování slovních druhů a jejich větných funkcí vedou především:
 - 2.1. časté absenci flexe,
 - 2.2. analytické stavbě věty, umocněné absencí spojek a předložek,
 - 2.3. úplné absenci predikátu ve větě.

Samostatnou problematiku jiného (věcného a významového) charakteru představují:

3. obtíže s osvojováním a užíváním lexikálních vazeb, kolokací a frází (časté jsou zejména např. záměny vazeb se slovesy *být* x *mít*),
4. nedostatek komunikační praxe nápadně se projevující zejména v obtížnosti až neschopnosti tvořit vlastní otázky a v nepochopení funkční větné perspektivy.

2.1. Analogie a systémové tvoření tvarů

Hlásková a tvarová analogie při skloňování českých jmen (případně při časování sloves) je pochopitelná a vlastně logická, a tak jsou („nečekané“ a značně nepravidelné, a tedy nepředvídatelné) hláskové alternace, jimiž se bohatě vyznačuje česká flexe, pro nerodilé mluvčí obtížné. U korejských studentů se můžeme tedy setkat s podobami jako: *ruka*, *noha* – 1. pád množného čísla *ruce*, *noze*, *nohy*, *ruky*; *hýbat* *rucemi* a *nozemi*; *chlapec* – *chlapců*; *Korejce* – *Korejce*, *mám mžít* *ky před okny* / *před okny*, *před okem mám mžít* *ek*; *začínáme* a *končínáme*, *šel* – *šela* / *šli jsme*, *smím* – *smít*, *chci* – *lidé chcejí*, *sněží* – *bude sněžit*, *prší* – *bude pršet*, *budu být* v *knihovně*, *budu jít*, *přednáška nebude být* *zajímavá* aj.

Korejští studenti už v kurzu pro mírně pokročilé dokážou podle vzoru přesně vytvořit i poměrně složité gramatické tvary a konstrukce, viz např. úkol vyjádřit příkaz zdvořilejší formou, tj. změnit původní rozkazovací způsob ve vazbu s podmiňovacím způsobem modálního slovesa *mít* (*přečti si návod – měl by sis přečíst návod*). Dokazuje to účinnost drilování a memorování paradigmat, dnes mnohdy tak zpochybňované či zcela odmítané.

Výrazná paradigmatickosti myšlení vede i u pokročilých studentů k chybování např. při skloňování podstatných jmen podle vzoru „předseda”: pádová koncovka *-a* pro 1. pád jednotného čísla je automaticky spojována s mluvnickou kategorií ženského rodu, a proto se tato jména mužského rodu skloňují podle vzoru „žena”, viz např. *Kafka*, *Mucha* – o *Kafce*, *Muše*, a to dokonce tak silně, že vede k větěné spodobě typu *o Franze Kafce*. Zároveň se povědomí o existenci jmen vzoru „předseda” občas projeví naopak hyperkorektním tvořením tvarů podle tohoto vzoru u podstatných jmen mužského rodu životného i u vzoru „pán”, viz např. *znám Kunderu*, *Čapku*, *Lustigu*, *četla jsem Hordubalu*. Občas se koncovky jmen mužského rodu přiřadí ke jménům rodu ženského, viz např. *Pomáhala jsem mamince a tetovi*. *Mluvíla jsem s Miriamem*. *Spojí se s otcovým kancelářem*. Samotné určení gramatické kategorie rodu pochopitelně záleží především na znalosti daných českých slov, neboť si tuto kategorii studenti osvojují zároveň se slovem a jeho slovním významem. Chybování v gramatickém rodu (viz např. *Ten příhoda byla v minulý rok*. *Jeden hodin je rozdíl mezi Francií a Řeckem*. *Můj telefonní číslo je...*) tedy často znamená neznalost nebo novost slova.

Složitý systém českého časování sloves zvládají korejští studenti vesměs obdivuhodně dobře, opět díky drilu. Kupodivu zpravidla příliš nechybují ani při volbě dokonavých a nedokonavých sloves, kategorii slovesného vidu vnímají hlavně v souvislosti s lexikálními signály průběhovitosti a ukončenosti děje ve větě (tedy např. podle jistých příslovců či jiných adverbálních výrazů). Problematické bývá rozlišování osobního a neosobního vyjádření, zvrtných a nezvrtných sloves a občas i užívání trpného rodu, viz např. *Hodíte se vám v devět ho-*

din? Eva je 23 let. Ten důvod se mi dal dojem, že... Čeština se mi zdám těžká. Most se postavil Karlem IV. Je se říkáno žluté moře. Večeře byla vařená maminkou. Dobré děti se na mikuláše dávají čokoládu, špatné děti se dávají brambory. Mnohdy se vyskytne zaměňování součástí složených slovesných tvarů, např. u minulého času nebo podmiňovacího způsobu vznikají podoby typu: *Maminka byla mít radost. Na jaře bylo prší. Můj kamarád pila není pivo. Kdybys neuděláš nic, chtěl by ses sejít?* Nejistota bývá někdy u kategorie slovesné osoby: bez ohledu na potřebnou gramatickou shodu studenti volí druhou nebo první osobu jednotného čísla, viz např. *Když nás bolí záda, nesmíš nosit těžkou tašku. Když bolí děti v krku, musíš zůstat doma v posteli*.

Silně se analogie projevuje při odpovídání na české otázky s přísudkovým slovesem v záporu, kdy studenti podle korejštiny reagují opačně, tzn. na otázku jako *Nemáte hlad?* odpovídají *Ano!* ve smyslu ‘ne, nemám hlad’. S touto silnou interferencí mateřského jazyka je třeba vždy počítat při komunikaci s korejskými mluvčími (nejen ve výuce).

2.2. Rozlišování slovních druhů a větěčlenských funkcí slov, větná stavba

Formální rozdílnosti mezi jednotlivými českými slovními druhy se všemi jejich důsledky pro zapojování do vět představují velmi obtížnou část osvojování češtiny. Problémy se projevují především u podstatných a přídavných jmen při správném tvoření skladebních dvojic s řídícím jménem a závislým shodným přívlastkem (případně s podmětem a jmennou částí přísudku). Studenti zcela běžně v těchto případech vedle sebe kladou dvě podstatná jména (dokonce i dále rozvitá, příp. více podstatných jmen), navíc obvykle první z nich neohybají, tzn. užívají je v 1. pádě jednotného čísla, viz např. *moje kamarádka telefonní číslo je..., rezervovat letenku v letadlo kanceláři, pokoj v hotel kanceláři, mám ráda korejskou historii literaturu, Teta narozeniny je minulý týden. Mám dnes čeština zkoušku. Taký máme často déšť dny. Známe ciziny kulturu dobře. 16. listopadu je Karel Hynek Mácha narozeniny. Kuře je velmi chuť. Moje oblíbená barva je čer-*

vený. apod. I když umí podstatná a přídavná jména rozlišit, nejsou schopni sami tvořit náležitá přídavná jména v patřičném tvaru a slova kladou vedle sebe podle korejského pořádku slov, případně podle českého pořádku, ale bez vyjádření příslušných gramatických kategorií. I tyto příklady tedy nasvědčují o interferenci korejštiny, neboť v ní je možné pádové koncovky užít i neužít, a navíc pojem přídavného jména je tam značně široký (v českém smyslu jich je málo a zbytek je považován za druh sloves, a proto se také jako slovesa chovají⁴).

Obdobně studenti velmi často kladou vlastní jméno (osobní nebo zeměpisné) před určené podstatné jméno (tyto přístavkové konstrukce mají v češtině opačné pořadí slov než v korejštině, podle níž je student tvoří), viz např. *Monika profesorka, Han řeka, na Jeju ostrově, pan Lee korejského prezidenta byl delegát* atd. (obdobně také: v 2010 roce).

Podstatná jména (případně přídavná jména) se ve větě občas zaměňují s příslovci (viz např. *Můj přítel mluví korejština. Můj přítel mluví Koreje dobře. V New Yorku mluví angličtinu. Na jaře malá fouká vítr. Někdy prší, ale ne dlouhý. V létě počasí je vedro. Na jaře počasí je teplo. Dnes počasí je dost chladno. Moskva je nejchladněji. Půjdu na domů dnes odpoledne.*) nebo se slovesy (*Kdy je přiletět do Prahy? Eva na navštěvuje tetu. Zajímám se o poslouchat hudbu.*) Souvislost typu slovesného tvaru s jeho slovnědruhovým uplatněním nebývá často zcela jasná, a tak se lze setkat jak s dvěma určitými slovesnými tvary v jedné jednoduché větě (*Milan má rád jezdí na kole. Jaro je začíná typické v dubnu. Potom jsem obědvám s rodinou. Chci mám větší oči.*), tak s absencí přísudkového slovesa (*Karel nerad jazzové koncerty. V kolik hodin odlet letadlo ze Soulu? Jaké počasí venku? Jakou bratra přítelkyni? Eva s vlakem do Brna.*).

Vynecháváno bývá občas také podstatné jméno po tázacích zájmenech při tvoření doplňovacích otázek, např. *Jaké je dnes venku? Jaká je venku dnes? Který je dnes?* apod. Lze to vysvětlit nejen slovnědruhově (nerozliší-li studenti tázací zájmeno adjektivní povahy,

⁴ Ibidem.

neuvědomí si, že není ve větě samostatné – kromě případů kontextových elips), ale také sémanticky či obsahově: převládá zde totiž důraz na zástupný výraz, jímž se dotazujeme na požadovanou informaci o vlastnosti, kvalitě, jakosti (což sice naznačuje jisté povědomí o výpovědní perspektivě těchto otázek), a proto se nepojmenuje její nositel. Záměna pojmenování vlastnosti a jejího nositele se běžně projevuje, když se mluví o příslušnících národa, viz např. *Jsou dobré informace o českých* (= Čechách). *Mohla bych vědět o české* (= Čechách) *dál. Situace český* (= Čechů), *kdy Dítě žil, je...*

Nedostatky studentů při rozlišování slovních druhů se projevují ve větě výstavbě – vzhledem k časté absenci flexe (zde výše zmíněné a ilustrované) tak jejich české věty vykazují analytické rysy. Posiluje je častá absence předložek a spojek, která je vzhledem k neexistenci těchto dvou neplnovýznamových slovních druhů v korejštině zvlášť častá a pochopitelná, viz např. *Na jaře často pršet. Budu psát, když vidět tam. Taký máme často déšť dny. Kuře chuť je dobře. žije v Jižní Korea. Ta řeka teče do žluté moře. Mácha se stal slavný s Máj. Byl romantismus básník. Příhoda byla v minulý rok. Menza je v jedno poschodí. Na jaře počasí je tepleji v zimě. Na jaře chodím procházku. Přednáška začíná devět hodin. Podívala jsem film. Co se zajímáte? Mám zájem hudba. Ta taška je 50 korun. Menza je vpravo byt. Moskvě mluví ruština. Později věděla jsem, ten hlas způsobit byl telefon zmatek. Doufám moje přání se splní. Příčina, četla jsem tu knihu, je úkol. Korejci jdou na hřbitov, kdy člověk mrtvý den. Den, který je narozeniny Karel Hynek Mácha ap.*

Gramatickou i pojmenovací komplexnost syntetické české věty, pro rodilého mluvčího češtiny samozřejmou a většinou neproblematickou, zvlášť názorně dokresluje „postupnost“ (tedy v podstatě analytičnost či opisnost) odpovědi *Mám zájem sport o tenise.* (na doplňovací otázku *O jaký sport máte zájem?*) nebo doplňovacích otázek jako *Jaká je bratr má přítelkyni?* (*Bratr má přítelkyni. Jaká je?*), *Kdo je pro ta knihu?* (otázka na výchozí větu: *Ta kniha je pro sestru,* tzn. opisně *Kdo je pro?* = *Pro koho je?*) apod. Ve větě souvislosti také bývá pro studenty obtížný vztah gramatické shody (zejména opakovaný, tzn.

u postupně rozvíjejících a několikanásobných přívlastků), a tak se někdy místo příslušného tvaru objeví přídavné jméno v 1. pádu, viz např. *doporučit nejlepší architekta, mezi nejznámější učiteli byli, každý 16. listopadu, prezentaci našeho nejnovější výrobku* atd. Podobně se často stává, že studentky při vyjadřování se o sobě užívají přísudkové sloveso v (bezpříznakovém čili jaksi „základním“) mužském rodě. I v těchto případech tedy sémantická stránka věty (vyjádření obsahu) převládá nad gramatickou.

2.3. Slovní zásoba (vazby, kolokace, fráze)

Osvojování slovní zásoby cizího jazyka sice do značné míry znamená pamětní učení, ale na rozdíl od gramatiky bývá pro studenty zajímavější, a tak bývá motivace při výuce jednodušší než v gramatických hodinách. Usilují o to při hodinách české konverzace na HUFS a využívám rozličných způsobů názorného, praktického a motivujícího vysvětlování a ilustrování užití českých slov. Dosavadní zkušenost jednoznačně potvrzuje návyk a tradici korejských studentů memorovat formu. Udivující znalosti gramatických tvarů tudíž mnohdy nekomunikují s odpovídající (či očekávanou) znalostí slov a jejich sémantiky. I když jsou studenti schopni naučit se a zapamatovat si poměrně hodně nových slov, dokážou je sice spojovat s pojmenovávanými předměty, jevy, skutečnostmi, ale hlubší pochopení pojmových a sémantických vztahů ve slovní zásobě a hlavně využití slov při komunikaci (viz zde dále) jim činí problémy.

Pro korejské studenty je např. obtížné využívat vztahy ve slootovně motivované složce slovní zásoby. Čeština s velmi bohatě rozvinutým slootovným systémem (především její derivační, odvozovací prostředky jsou velmi bohaté) k tomu přímo vybízí. Ve snaze usnadnit studentům porozumění českých textů a usnadnit rozšiřování slovní zásoby tedy při každé možné souvislosti poukazují na slootovné vztahy mezi příbuznými slovy a radím, jak si výhodně pamatovat příbuzná slova a rozlišovat je v textu na základě společného slovního významu, jehož nositelem je kořen (viz např. *umět – umělec – umělkyně – umělecký – umění*). Kupodivu je to pro studenty značně ná-

ročné – i přes podobnost formy jim dělá problémy spojit si příbuzná slova a uvědomit si podobnost jejich slovního významu. Nejobtížnější je samostatně identifikovat taková slova a vyvozovat význam nového slova na základě předchozí znalosti významu slova příbuzného. Slootovnou strukturu studenti sami těžko odhalují (i u slov s výraznými a frekventovanými slootovnými prostředky, jako jsou např. přípony *-tel, -ství, -ský, -ový* apod.), zároveň však lehce a správně tvoří paradigmaticky slova podle zadaného modelu (např. abstraktní jména na *-ost* od přídavných jmen, relační přídavná jména apod.) – tzn. správně s výjimkou alternací; ty ostatně také často „zatemňují“ slootovné souvislosti slov a ztěžují vnímání jejich příbuznosti (viz *úřad – úřední, hra – hříčka, rok – roční – výročí, rod – narodit se – narozeniny*).

Při konverzaci často narážíme na to, jak obtížné je zapamatovat si ustálené fráze, kolokace a idiomy, zejména mají-li v domácím (či jiném, v případě korejských studentů snad i v anglickém) jazyce zcela jinou strukturu. U nesprávných podob se tedy projevuje i vliv možných interferencí, a to tak zarytě, že i běžné a velmi frekventované fráze (o mluvení cizím jazykem, přání či pozdravy) nebývají uváděny správně, viz vyjádření typu: *Rusové mluví ruština. Mějte se hezký den*.

Mnohé běžné a pro rodilé Čechy naprosto jednoduché fráze činí korejským studentům problémy. Jsou to zejména např. vazby se slovesy *být x mít*, často je zaměňují, viz např. *Občas má místy bouřky*. (= jsou bouřky) *Na jaře má teplý vítr*. (= je vítr) *V Koreji má hodně muzea*. *Chci jíst špagety, jsem hlad*. (= mám hlad). Také ve vazbách se slovem *rád* se opakovaně a téměř nenapravitelně chybuje, srov. *Jsem ráda odpočívám. Mám rád hru fotbal. Mám moc rád jíst kuře. Jsem ráda tancovat*. apod. I přes upozornění bývá vazba *mít rád* nesprávně zaměňována se slovesem *líbit se* nenáležitě i o jídle (*Máš chut' na kuře? – Ano, líbí se mi*.), tzn. nerespektuje se kontext užití slovesa *líbit se* (jeho kontextová synonymie) a převládne analogie (*Mám rád modrou barvu. = Líbí se mi modrá barva. Mám rád pivo. Líbí se mi pivo*.).

Také předložkové, příp. bezpředložkové vazby sloves bývají mnohdy těžko zapamatovatelné, což se týká osvojování prakticky jakého-

koliv cizího jazyka. Nejobtížnější je to v případech vyjadřování abstraktních významů, kde pro volbu předložky není žádná názorná či pojmová opora, viz např. *Zůstanu za týden. Zajímám se na hudbě/na filmy. Zajímám se fotbal. Zajímám se o filmem, který jsem se díval v únoru.* Sloveso *zajímat* spojují studenti navíc často s infinitivními konstrukcemi: *Zajímám se číst knihu. Zajímám se mluvit češtinu.* (Pro stejný význam se objevují i jiné konstrukce, jako např. *Jsem zajímavá o kulturu.*)

Problematická bývají dále blízkoznačná a víceznačná (polysémní) slova. Komunikacně značně využívaná jsou např. slovesa smyslového vnímání, a přesto se mnohdy zaměňují slovesa vyjadřující aktivní a pasivní vnímání, viz např. *Poslouchal jsem, že ten film je moc dobrý* (= slyšel jsem). *Rád vidím ten film* (= dívám se na film). Podobně se také nesprávně volí mezi blízkoznačnými slovesy mluvení (*Zvedla jsem sluchátko a mluvím: Halo! Mluvili příběh.*). U sloves pohybu je problém téměř věčný s rozlišením *jít x jet, chodit x jezdit* (viz *V kolik hodin odchází autobus ze Soulu?*); významový rozdíl („pohybovat se po vlastních nohách” x „pohybovat se v dopravním prostředku”) nevyjadřuje mnoho jazyků, tento nedostatek lze tedy vysvětlit především interferencí výchozího jazyka. Blízkoznačnost tak někdy v kombinaci s interferencí ztěžuje výběr vhodného českého ekvivalentu v závislosti na kontextu užití, a to i u pokročilých studentů, viz dále např. vyjádření jako *Bála jsem se, a tak odřízla jsem telefon* (= odpojila jsem). *Bolí mě hlava, jsem chladný* (= nachlazený; srov. angl. *I am cold*). *Jsem rušná, mám hodně práce* (= zaneprázdněná; srov. angl. *busy street* = rušná ulice, *I am busy* = mám moc práce), *chutná čínská restaurace* (srov. *chutná čínská kuchyně* = dobrá) atd. K záměně blízkoznačných slov dochází ještě snáze, jsou-li navíc formálně podobná, viz např. *Vzadu je Žlutá ulice, lidé ví, že tam bylo děláno zlato z kamene. Hospoda v Praze se jmenuje U Žlutého tygra.* (žlutý – zlatý). *Václav IV. byl náboženský* (náboženský – nábožný). *Orloj je hodinka. Má dvě hodinky a jeden kalendář.* (hodinka – hodiny) apod. Formální podobnost vede k záměně i v případech rozdílného

významu – studenti tak např. zaměňují předpony při stupňování a tvoření záporu (*nej-* a *ne-*), viz *to je nelepší* (= nejlepší).

Celkově lze vyvodit, nebo přesněji potvrdit známý závěr: slovní význam slov je závislý na kontextu, volba adekvátního výrazu z více možných vyžaduje jazykový cit (vlastní rodilému mluvčímu), povědomí o slovních spojeních a komunikační praxi (a ve výuce její nácvik). Na dokreslení ještě několik případů potvrzujících obtížnost užívání české slovní zásoby – rodilý mluvčí češtiny by se jich většinou asi nedopustil, možná i proto, že jsou až humorné: *Když obsahujeme Severní Koreu jako jeden stát, ... (= zahrneme) Státy G20 mluvily o hospodárných témách. Nikdy nebyla jsem v Praze, tak mám fantazii o Praze. Kafka používá slova, která má dvě vyznání v jiné situaci.* (= významy) *Jan Hus se snažil o reformu, ale neuspěl a opálil se. Je orloj v radnici, každý čas panenka nebo panáček vychází. Nemám rád husovo maso. Český 17. listopad je den, který se bojí pro svobodu a demokracii. Mám rád červenou a moudrou barvu. Ze sportů mám největší zájem o plavky. Jsou to spokojené (= pohodlné) australské boty* apod.

2.4. Komunikace a výpověď

Jak jsem naznačila výše, jednou z velkých odlišností tradiční jazykové výuky v Koreji, na kterou naráží každý učitel češtiny jako cizího jazyka připravující své studenty na skutečnou komunikaci v češtině, je zaměření na teoretické a vědomostní učení a nedostatek praktického užívání jazyka. Nejen to, že studentům chybí mluvní praxe, ale především jejich nepochopení vlastního účelu osvojování si češtiny, tak velmi ztěžuje výuku především v konverzačních hodinách. Studenti zejména zpočátku váhají, ne-li odmítají konverzovat, odpovědi omezují na jednoslovné reakce, a to i tehdy, kdy jsou v češtině již pokročilejší či pokročilí. Smysl komunikace jim není vlastní, což je umocňováno existujícím společenským odstupem mezi studentem a učitelem. Při nácviku komunikace se to dále projevuje například naučenými a stereotypními reakcemi, větnou formou s přísudkem nejčastěji v 1. osobě jednotného čísla, a to bez ohledu na předchozí re-

pliku. Obtížné pro studenty bývá odpovídat na doplňovací otázky, často si neuvědomují, co je cílem otázky, jaká je její funkční perspektiva, a tak na otázky *Kde je teď ráno/večer? Kde je nejchladněji?* odpovídají např.: *Paříž, Atény a Tokyo jsou teď ráno. Večer teď je v Las Vegas zemi. V Budapešti je nejchladněji*, na otázku *Odkud je kamarád?* je odpověď *Je odkud Soulu*. V důsledku toho je pro ně také velmi náročný slovosled otázek, viz např. *Příští víkend co uděláš?* Studenti především nejsou zvyklí sami se ptát, při zadání vytvořit otázku se automaticky snaží již odpovědět, čímž se vlastně podvědomě, psychologicky jejich obtíže a nedostatky při kladení otázek ještě prohlubují. Čtení, memorování a opakování hotových dialogů vede ke schematickému vyjadřování. Přirozenější a volnější konverzaci je tedy třeba při jakémkoliv možné příležitosti navozovat a posilovat. Souvislejší četba hotových textů bývá také značně omezená, ačkoliv se mnohdy a tradičně přesouvá do domácí přípravy. Studenti však nedokážou reprodukovat text vlastními slovy, interpretovat jej, ba často ani odpovídat na otázky jinak než větami nebo jejich částmi z textu (bez ohledu na podobu zadané otázky). Souhrnně lze tedy konstatovat velkou potřebu zaměřovat se i v rámci naznačených omezení na řečovou (textovou), komunikační výuku.

3. Závěr

V tomto především ilustrativním a informativním příspěvku jsem se zabývala českou gramatikou a slovní zásobou z hlediska jejich osvojování mluvčími cizího jazyka. Pokládala jsem za zajímavé uvést některé jevy českého jazyka vzhledem k jinému, velmi vzdálenému jazyku i vzhledem k odlišným výukovým tradicím. Mnohé předložené příklady znovu vedou k zamyšlení nad tím, jak a do jaké míry vést studenty k tomu, aby lépe chápali a osvojovali si cizí jazyk systémově. I když zde uvedená konstatování a moje dosavadní zkušenosti jednoznačně dokazují potřebu komunikačně orientované výuky, ani prvky tradiční výuky gramatiky v ní nelze podceňovat, či dokonce zcela opomíjet. Snažila jsem se zároveň připomenout, že mnohé nedostatky vznikají nejen z neznalosti pravidel, ale protože při používání češtiny

(při tvoření českých vět) jde vzhledem k výchozímu jazyku v mnoha případech vlastně o nepřirozené procesy. Záměrně jsem neuváděla ani nenavrhovala žádné metodologické a didaktické rady či doporučení, šlo mi spíše o inspiraci⁵.

Summary

This paper uses authentic examples of the expression of Korean students during lessons of practical Czech at Hankuk University of Foreign Studies in Seoul and comments on the linguistic features that represent the greatest problems in the acquisition of Czech. The shortcomings often arise not only from unfamiliarity with the rules of using Czech, but because, with regard to the source language, they are unnatural processes of expression.

⁵ Text vznikl v rámci grantového projektu VZ MSM 0021620825 „Jazyk jako lidská činnost, její produkt a faktor“.