

Regionální kontextualizace jazykové zdvořilosti a její reflexe v učebnicích češtiny pro cizince

Magdaléna Lapúniková, Kateřina Slivková

1 Úvod

Čeština jako cizí jazyk je stále relativně mladý a intenzivně se rozvíjející obor. S jinojazyčnými mluvčími přicházejícími do ČR z různých geografických oblastí roste poptávka po kvalitních kurzech, lektorech i učebnicích. K dispozici je množství typů učebnic, které pokrývají potřeby mluvčích pocházejících z geograficky a kulturně méně či více vzdálených regionů. Většina učebnic usiluje o komplexní rozvíjení všech řečových dovedností v souladu se *Společným evropským referenčním rámcem pro jazyky* (dále *SERRJ*). V této kapitole bychom chtěli nastínit, jaké tendence lze vysledovat v prezentaci jazykové zdvořilosti ve vybraných běžně užívaných učebnicích češtiny pro cizince.

Vycházíme z předpokladu, že pouhý přirozený kontakt cizince s českým prostředím není k osvojení sociokulturní složky komunikace dostatečný. Tuto dovednost je potřeba cíleně a systematicky vyučovat, což ve zvýšené míře platí u studujících v zahraničí a u mluvčích, v jejichž mateřských jazycích se sociolingvistická složka komunikace projevuje značně odlišnými prostředky. Přesto bývá předávání sociokulturních dovedností ve výuce zanedbáváno, a to z mnoha důvodů: kvůli nedostatku času, absenci vhodných materiálů, vysokým nárokům na znalosti vyučujícího nebo kvůli metodologické náročnosti. Důvodem může být také nedostatek impulzů v učebnicích, které by zejména začínající lektory v tomto směru navedly a povzbudily je, aby se této problematice častěji věnovali.

Na poslední jmenovaný problém se zaměříme v této kapitole. Kapitola představuje analýzu čtyř nejrozšířenějších učebnicových řad a dvě oblíbené učebnice, které vyšly jako jednodílné. V analyzovaných učebnicích se zaměříme na pět základních zdvořilostních jevů: (1) pozdravy a rozloučení, (2) tzv. *small talk*, (3) oslovení, (4) tykání a vykání, (5) přímost komunikace reprezentovanou především užitím imperativu.

Motivací k provedení této analýzy nám bylo vlastní výukovou praxí získané přesvědčení, že by se jazyková zdvořilost v učebnicích neměla prezentovat pouze okrajově, příp. ponechávat z velké části na lektorovi, protože chybná interpretace a akvizice zdvořilostních jevů může cizincům značně ztížit komunikaci s většinovou společností.

2 Zdvořilost a komunikační přístup v jazykové výuce

Než přistoupíme k vlastním tendencím v prezentování zdvořilosti v učebnicích češtiny pro cizince, je potřeba vymezit a usouvztažnit relevantní pojmy lingvistiky a lingvodidaktiky, konkrétně pojmy zdvořilost a komunikační přístup.

2.1 Jazyková zdvořilost

Užívání pojmu zdvořilost se různí jak v rámci lingvistiky, tak v obecném smyslu, a proto považujeme za vhodné objasnit náš přístup k tomuto fenoménu. V této kapitole přistupujeme ke zdvořilosti lingvisticky, a ačkoli bereme v potaz tradiční lingvistické práce zabývající se zdvořilostí (Lakoff, 1973; Leech, 1983; Brown & Levinson, 1987), z pohledu současného stavu zkoumání tyto dostatečně nereflektují perspektivu adresáta (srov. např. Kádár & Haugh, 2013). Ve výzkumu zdvořilosti ve 2. pol. 20. století dominovalo tzv. kantovské pojetí komunikace (Chejnová, 2012, s. 21), kde je kladen důraz na záměr mluvčího.

Důraz na percepci adresátem se ve výzkumu zdvořilosti objevuje od 90. let 20. století, v českém prostředí je reflektován např. ve výkladu hesla *zdvořilost* v *Novém encyklopedickém slovníku češtiny* (Nekula, 2017): „V každodenním jazyce způsob chování a jednání, které se opírá o normy určité společnosti a v jazykové interakci se projevuje např. ve specifických formách oslovení, pozdravu nebo prosby, jež na druhou osobu působí jako slušné, ohleduplné, uctivé.“ Takové vysvětlení zdůrazňuje účinek zdvořilého jazykového jednání jako nedílnou součást procesu realizace zdvořilosti. Dodejme, že jazykové prostředky a strategie nelze považovat za inherentně zdvořilé, je třeba je hodnotit v kontextu celé komunikační situace včetně zmíněné percepcie adresátem.

Ke konkrétním projevům zdvořilosti přistupujeme primárně optikou mluvních aktů. Při analyzování jednotlivých problémů při prezentaci zdvořilosti v češtině postupujeme od mluvného aktu, resp. komunikační funkce ke konkrétním jazykovým indikátorům, tedy k formě.¹ Tento pragmatický přístup považujeme za vhodný především proto, že je standardně s úspěchem užíván k prezentaci nejen zdvořilosti v moderních jazykových učebnicích. Příkladem učebnice, která tento postup důsledně prosazovala od roku 2006, byla dlouhodobě celosvětově populární řada učebnic francouzštiny *Connexions* autorů F. R. Mérieux a Y. Loisseau – názvy částí lekcí vždy odpovídaly ilokučním aktům, na které byly zaměřeny, např. pozdrav, omluva, žádost apod. Tento

¹ Takový přístup ke zkoumání zdvořilosti lze chápat spolu s C. Kerbrat-Orecchioni (1996) jako přístup filozofický, který je dle autorky založen na teorii mluvních aktů. C. Kerbrat-Orecchioni dále rozlišuje přístup psychologicko-psychiatrický (zkoumání vztahů mezi komunikanty), přístup etnometodologický (např. konverzační analýza, analýza diskurzu) a přístup lingvistický (zkoumání zdvořilosti na jednotlivých jazykových rovinách, zahrnuje také řečovou etiketu).

přístup je dnes v různých podobách samozřejmostí napříč jazykovými učebnicemi po celém světě.

2.2 Komunikační přístup

Komunikačně zaměřená výuka je v současné době nejrozšířenějším přístupem v lingvodidaktice, komunikace jako taková je považována za hlavní cíl výuky cizích jazyků. Autoři učebnic češtiny pro cizince se k této metodě hlásí v předmluvách a dalších popisných či propagačních metatextech, nicméně už se tolik nezdůrazňuje, že v tradici učebnic češtiny pro cizince má stále své pevné místo gramaticko-překladová metoda. A to i v učebnicích, které vznikly v novém tisíciletí.

Na obdobný paradox v učebnicích angličtiny upozornila už před dvaceti lety S. Válková ve své monografii *Politeness as a communicative strategy and language manifestation* (2004, s. 151–158), kde mimo jiné konstatuje, že jakkoli jsou moderní jazykové učebnice označovány jako komunikačně zaměřené, postihování sociolingvistických zdvořilostních aspektů u jednotlivých výukových komponent je stále spíše teorií než praxí.

Nověji se touto problematikou v učebnicích češtiny zabývá J. Valková (2013), která ve svém výzkumu *Komunikační přístup k vyučování druhého jazyka v současných učebnicích češtiny pro cizince* srovnává uplatnění komunikačního přístupu a gramaticko-překladové metody ve vybraných učebnicích češtiny pro cizince. Autorka jako důvod přetrvávající gramaticko-překladové metody uvádí zpoždění učebnic pro výuku „malých jazyků“, tedy i češtiny za „velkými jazyky“ reprezentovanými angličtinou (Jin & Cortazzi, cit. podle Valková, 2013, s. 44).²

Z podstaty obou diskutovaných jevů, tedy zdvořilosti a komunikačního přístupu ve vyučování vyplývá, že komunikační přístup je pro prezentaci zdvořilostních jevů vhodnější než gramaticko-překladová metoda či jiné nepřímé metody. Komunikačně zaměřené vyučování je charakterizováno důrazem na obsahově a komunikačně orientované výukové komponenty, autoři učebnic pak v duchu tohoto přístupu preferují přesvědčivost a autenticitu učebních komponent (Valková, 2013, s. 27), což se nám jeví z pohledu úspěšné prezentace zdvořilostních jevů jako klíčové.

Učebnice či komponenty učebnic, které nepojímají prezentaci zdvořilostních jevů komunikačně, představují problém především u začátečníků, kteří se s českým jazykem a kulturou setkávají prvně, a u mluvčích z geograficky a kulturně vzdálených regionů. Nicméně v analytické části této studie naznačíme, že prostor pro zlepšení prezentace zdvořilostních prvků v učebnicích češtiny pro

² Dalším důvodem může být skutečnost, že gramaticko-překladová metoda klade menší nároky na výkon vyučujícího ve srovnání s poměrně náročným kompetentním vedením komunikačního vyučování (Richards & Rodgers, cit. podle Valková, 2013, s. 44).

cizince se otevírá napříč pokročilostí a zaměřením učebnic podle původu mluvčích.

3 Jazyková zdvořilost a Společný evropský referenční rámec pro jazyky

SERRJ začleňuje jazykovou zdvořilost primárně do sociolingvistické kompetence, nicméně je zřejmé, že zdvořilost jako taková zasahuje jak do všech složek komunikační³ kompetence (vedle zmíněné sociolingvistické kompetence prostupuje také kompetencí lingvistickou a kompetencí pragmatickou), tak i do obecné kompetence.⁴

Pro uchopení zdvořilosti ve výuce a v učebnicích je v *SERRJ* klíčový popis sociolingvistické kompetence. Sociolingvistická kompetence je schopnost používat jazyk společensky přijatelným způsobem. *SERRJ* zdůrazňuje nepostradatelnost sociolingvistické kompetence ve výuce, jelikož „sociolingvistická komponenta ovlivňuje naprosto veškerou jazykovou komunikaci mezi představiteli různých kultur, i když si účastníci komunikace často její vliv neuvědomují“ (*SERRJ*, 2002, s. 13).

Sociolingvistická kompetence zahrnuje jazykové vyjádření sociálních vztahů, řečové zdvořilostní normy, rozdíly mezi funkčními styly jazyka, ale také nářečí, přísloví a výrazy lidové moudrosti, k nimž lze volně řadit odkazy na literaturu, filmy, divadlo, citáty známých osobností apod. Do sociolingvistické kompetence můžeme zahrnout také řeč těla, konkrétně např. gesta, mimiku, oční kontakt, tělesný kontakt, odstup od partnerů během konverzace apod. (Hradilová et. al., 2023, s. 78–83)

Z výše uvedených oblastí sociolingvistické kompetence je pro tuto kapitolu relevantní popis lingvistických markerů sociálních vztahů a řečových zdvořilostních norem.

Markery sociálních vztahů se liší v různých jazycích a kulturách v závislosti

³ Původní překlad termínu *communicative competence* v dokumentu *SERRJ* (Olomouc, 2002) je komunikativní kompetence. Tento ekvivalent angl. termínu ale prošel revizí a dnes se dává přednost termínu komunikační kompetence.

⁴ *SERRJ* (2002, s. 103–105) v kapitole o obecných znalostech světa nejprve upozorňuje, že divergence u jednotlivých národů je větší v sociální sféře než u přírodních jevů. Dále se *SERRJ* věnuje zařazení sociokulturních znalostí do obecné kompetence. Systém mezilidských vztahů, hodnot, postojů, společenských konvencí, rituálů apod. na úrovni obecné kompetence se pak na úrovni komunikační kompetence odráží v podobě jazykové zdvořilosti. Tyto úrovně jsou úzce propojeny – stěží si dovedeme představit učení se izolovaným zdvořilostním frázím bez souvislosti s mimojazykovým chováním v daném společenství. Neoddělitelnost obecné a komunikační úrovně je reflektována v terminologii této kapitoly: užíváme jak přívlastek *sociokulturní*, signalizující obecnější pojetí problematiky včetně např. reálií, tak přívlastek *sociolingvistický*, který vztahujeme především k charakteristice sociolingvistické kompetence se smyslu *SERRJ*.

na celé řadě faktorů (např. relativní společenská prestiž, přfbuzenská blízkost, funkční styly promluvy apod.). V této kapitole se zaměřujeme na tyto markery sociálních vztahů v češtině: pozdravy a rozloučení, tzv. *small talk*, oslovení, týkáni a vykáni. Patří sem ale mnoho dalších kategorií jako např. klení, výplňkové výrazy, zásady pro střídání partnerů v promluvě atd.

Řečové zdvořilostní normy jsou jedním z nejdůležitějších způsobů, jak se můžeme vyhnout přímočaré aplikaci Griceova kooperativního principu. Jsou různé v různých kulturách a jsou častým zdrojem neporozumění mezi etniky, zvláště pokud jsou výrazy pro vyjádření zdvořilosti interpretovány doslovně. V tomto ohledu se v rámci této kapitoly zaměřujeme na jev v *SERRJ* hodnocený jako jeden z projevů negativní zdvořilosti (2002, s. 121–122), a to vyhýbání se chování (resp. jazykové formě), které ohrožuje prestiž – zkoumanou kategorií zde nazýváme „neadekvátní přímota komunikace“ a v jejím rámci zkoumáme především užívání imperativu s různou komunikační funkcí. Neadekvátní přímota komunikace má za následek neúmyslné ohrožení prestiže, může však mít i podobu záměrné nezdvořilosti, tj. úmyslného porušování zdvořilostních konvencí.

Popis sociolingvistické kompetence prošel aktualizací stejně jako celý *SERRJ* v novém dokumentu známém pod zkráceným názvem *Companion Volume* (plný název *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*, 2018; dále *CV*). Nově se více pracuje s mluvními akty a s pojmy formálnost/neformálnost. Doplnění stávajících deskriptorů z roku 2001 se u sociolingvistické kompetence týká převážně vyšších úrovní⁵.

Dále jsou v *CV* zdvořilostní jazykové jevy zařazovány také v části *Interactions* (např. část *Conversation*, s. 85); novinkou je důraz na zdvořilost při

⁵ V souvislosti s jazykovými úrovněmi považujeme za vhodné upozornit na určitý nesoulad mezi některými sociolingvistickými deskriptory a jejich zařazením na jazykovou úroveň. V tabulce na s. 138 se v *CV* uvádí, že na úrovni B2 dokáže mluvčí uzpůsobit své vyjadřování tak, aby rozlišil mezi formální a neformální komunikací s tím, že tak nemusí vždy činit správně („Can adjust his/her expression to make some distinction between formal and informal registers but may not always do so appropriately.“) Teprve na úrovni C1 dokáže mluvčí dle *CV* přizpůsobit míru formálnosti komunikace společenskému kontextu: promluva je formální, neformální či hovorová dle situace a mluvčí dokáže tento tón udržet („Can adjust his/her level of formality (register and style) to suit the social context: formal, informal or colloquial as appropriate and maintain a consistent spoken register.“) V kontextu češtiny a české společnosti je nutné rozlišovat mezi formálností a neformálností komunikace již na nejnižších úrovních, což je ostatně v nějaké míře reflektováno v prvních lekcích všech učebnic analyzovaných v této kapitole. Nabízí se tedy otázka, zda je v této oblasti *CV* pro češtinu závazný či alespoň relevantní, příp. nakolik je důležité spojovat určité zdvořilostní jevy s konkrétní jazykovou úrovní. Z výše uvedených důvodů jsme v této kapitole vzali jazykovou úroveň pouze za orientační ukazatel, nikoli hlavní kritérium analýzy (viz dále).

online komunikaci (část *Online conversation and discussion*, s. 97).

Přestože je jazyková zdvořilost v *SERRJ* podrobně popsána a v dokumentu je zdůrazňována její důležitost, při výuce a v učebnicích se vyskytuje „všude a nikde“. Ačkoli jazyková zdvořilost tvoří z našeho pohledu přirozenou součást mnohých učebnicových komponent, pro mnohé nerodilé mluvčí češtiny tyto jevy přirozené být nemusí. V následující podkapitole se podíváme na to, jaké jsou možnosti zapojení zdvořilosti do komponent učebnic, a následně popíšeme tendence, které v této oblasti pozorujeme.

4 Jazyková zdvořilost ve výuce češtiny jako cizího jazyka

Jazykovou zdvořilost lze studentům předat za pomoci různých typů aktivit.⁶ V našem výzkumu jsme se zaměřili na učebnicové komponenty, v nichž je jazyková zdvořilost představována nejvýrazněji, a těmi jsou prezentace a simulace.

4.1 Prezentace a simulace

Prezentace zdvořilostních jevů má nejčastěji podobu psaných či mluvených dialogů, které studentům přibližují funkci daných prostředků při komunikaci rodilých mluvčích. Důležité je, aby dialog studentům dával smysl po obsahové stránce a poskytoval dostatek situačního kontextu. Studenti zpravidla oceňují, když je dialog také něčím zajímavý, pracuje s humorem⁷ atd. Pro komunikačně zaměřené učebnice je tento přístup, kdy dialog není samoučelný, ale prezentuje nové prostředky a jejich použití při komunikaci, typický (srov. Valková, 2013, s. 29).

Simulační aktivity jsou svou podstatou blízké aktivitám typu *roleplay*, v praxi hranice mezi nimi není ostrá. Odborná literatura (Jones, cit. podle Valková, 2013, s. 30) u simulace zdůrazňuje závaznost funkcí, v nichž studenti vystupují, a z nich plynoucí zodpovědnost totožnou se zodpovědností při komunikaci v reálné situaci. Simulační aktivity bývají také strukturovanější a

⁶ J. Valková (2013, s. 29–40) uvádí následující postupy a techniky komunikačního vyučování: interakční aktivity, zahřívací aktivity (*warm-up*), prezentace, přípravná aktivita, simulace, párová a skupinová práce, úkol a úkolové učení, dril.

⁷ Český humor je specifický, a ačkoli jej mnohé národy oceňují, na některé cizince působí jako příliš tvrdý. Především ironické poznámky mohou nerodilí mluvčí považovat za nezdvorné až útočné. Srov. dialog z učebnice *Communicative Czech – Elementary Czech* (Bednářová & Pintarová, 1995, s. 232), u kterého je v tomto ohledu pravděpodobně potřeba vysvětlení lektora.

(1) - *Ale, počkej, říkáš, že zítra je dvacátého, to znamená, že dneska je devatenáctého!*
- *Nevěděla jsem, že jsi tak inteligentní.*
- *Nedělej si legraci. Babička má dneska narozeniny a já na to úplně zapoměla.*

jejich cílem je vyřešit konkrétní problém. Při simulačních aktivitách by lektor neměl zasahovat do jejich průběhu, ale pouze sledovat, zda student funkčně a úspěšně směřuje k naplnění komunikačního cíle.

Dodejme, že kromě výše uvedených typů aktivit, jež jsou zařazovány napříč všemi částmi jednotlivých lekcí v učebnicích, některé učebnice soustřeďují zdvořilost do speciálních oddílů – např. v učebnicích řady *Czech it up!* je to oddíl nazvaný *Řeč*, v učebnicích řady *Čeština pro cizince* je to oddíl *Realie*, v učebnici *Česky krok za krokem 2* je to *Čeština pro každý den*, v učebnicích řady *Česky, prosím* je to oddíl *Může Vás zajímat* apod. Nutno podotknout, že tyto oddíly zahrnují i další složky sociolingvistické kompetence a témata, která se zdvořilostí nesouvisejí. Obecně lze říci, že jazyková zdvořilost je spíše na okraji zájmu, a to i v těchto sociolingvisticky orientovaných oddílech.⁸

4.2 Jazyková zdvořilost v učebnicích

Z aktuální nabídky učebnic češtiny jako cizího jazyka jsme pro účely této studie vybrali jak čtyři aktuální, komunikačně zaměřené učebnicové řady⁹, u nichž předpokládáme větší důraz na zdvořilostní jevy, tak i dvě starší a méně komunikačně orientované učebnice, kde důraz na zdvořilostní jevy očekáváme menší.¹⁰ Z důvodů naznačených výše jsme do této studie nezařadili specificky zaměřené učebnice typu „start“ či konverzační příručky.

Zjištěné tendence v prezentování jazykové zdvořilosti ve vybraných učebnicích uvádíme tematicky podle jednotlivých problémů, resp. mluvnických

⁸ Jiný přístup k prezentaci zdvořilosti lze konstatovat ve speciálně zaměřených učebnicích. Tak např. v učebnicích typu „start“, které cílí na studující „bez zprostředkujícího jazyka, bez znalosti gramatické terminologie, s typologicky vzdáleným výchozím jazykem, s nedostačující znalostí latinky“ (Holá, 2022, s. 1), jsou možnosti zapojení zdvořilostních jevů omezené. Autorka výše citované učebnice *Čeština expres start* doporučuje výuku s touto učebnicí doplňovat gesty a mimikou.

Naopak v konverzačních příručkách, často určených pokročilejším studentům jako např. učebnice pro úroveň B2 *Čeština pro život* (Nekovářová, 2006) je přirozeně značný prostor věnován komunikačně zaměřeným aktivitám typu *roleplay* či simulačním aktivitám.

Z výše uvedeného se zdá, že se zvyšující se úroveň češtiny roste potřeba učit konverzaci včetně jazykové zdvořilosti, ale dle našeho názoru by v tomto ohledu jazyková úroveň neměla hrát roli. Ani nízká úroveň češtiny by neměla bránit tomu, aby se studující učili věst jednoduchou, ale adekvátní a přirozenou konverzaci (srov. Brown & Yule, 1991, s. 28).

⁹ Řada učebnic L. Holé a P. Bořilové: *Česky krok za krokem 1* (2016), *Česky krok za krokem 2* (2009), *Čeština express 1–4* (2011–2019).

Řada učebnic J. Cvejnové: *Česky, prosím* (2012–2019).

Řada učebnic M. Boccou Kestřánkové et al.: *Čeština pro cizince* (2019–2024).

Řada učebnic D. Hradilové et al.: *Czech it up!* (2019–2021).

¹⁰ Učebnice I. Bednářové a M. Pintarové: *Communicative Czech – Elementary Czech* (vydáváno 1995–2011).

Učebnice J. Bischofové et al.: *Čeština pro středně a více pokročilé* (vydáváno 1997–2019).

aktů, a to napříč úrovněmi. Chtěli bychom ukázat, jak se k daným problémům staví jednotlivé edice, které mají vesměs jednotnou strategii napříč jednotlivými díly učebnic pro různé úrovně. Úroveň češtiny, pro kterou je daná učebnice určena, není hlavním kritériem naší analýzy, ačkoli do jisté míry ji reflektujeme.

4.2.1 Pozdravy a rozloučení

Učebnice zpravidla seznamují studenty s pozdravy a rozloučeními od první lekce ve formě základních frází až po vysoce specifické pozdravy v učebnicích pro nejvyšší úrovně, např. košatý pozdrav moderátora rozhlasového pořadu ve videu k učebnici *Czech it up!* 5.¹¹

(2) *Krásný dobrý den všem našim posluchačům.*

Již u základních pozdravů při každodenní komunikaci sledujeme u nerodilých mluvčích češtiny nejasnosti v použití, protože hranice mezi formálností a neformálností jednotlivých komunikačních situací se u mnoha národů značně liší. Tento problém se objevuje napříč mnoha dalšími zdvořilostními jevy, u pozdravů však jde o první jazykový kontakt cizince s většinou společností a nejistota, zda má použít formální či neformální pozdrav, může být velkou bariérou při komunikaci. Asymetrické užití formálních a neformálních variant pozdravů se vyskytuje nejen u geograficky, geneticky či typologicky vzdálených jazyků – v tomto ohledu se vzájemně různí také evropské jazyky. Jmenujme např. od češtiny odlišné vnímání formálnosti v anglosaském světě nebo u národů jižní Evropy. Zatímco kontrastu formálních a neformálních lexikálních ekvivalentů je v učebnicích věnován velký prostor, použití se omezuje na jednotlivé dialogy v konkrétních situacích. V žádné z analyzovaných učebnic jsme se nesetkali s alespoň stručným shrnutím typických formálních a neformálních situací.

4.2.2 Small talk

Tzv. *small talk* je jevem, kterým se naopak některé učebnice systematicky zabývají. V češtině stejně jako v mnoha jiných jazycích je *small talk* reprezentovaný především otázkou *Jak se máš/máte?* Zatímco stanovení ekvivalentu v rodném jazyce studenta není problém, pragmatika vedení takového zdvořilostního dialogu se u jednotlivých národů liší. Vhodně na tuto problematiku upozorňuje učebnice *Česky krok za krokem 1* (Holá, 2016, s. 14): „Unlike in English, this question is never asked in Czech when you first meet someone. Also note that, unlike in English, the answer may be quite detailed or even negative, e.g. *Mám se špatně*. Things aren't good.“

Použití fráze *Jak se máš/máte?* při prvním setkání nejen u anglicky mluvčích naznačuje její téměř výlučně fatickou funkci. Naopak Češi tuto otázku používají

¹¹ Přepis videa dostupný na webové stránce projektu: https://czechitup.upol.cz/files/cm/ciu/transcript/CzechitUP_C1_V_8.1.pdf

jen s komunikačními partnery, které znají a u kterých je opravdu zajímavá, jak se jim daří. Negativní odpověď však může být pro mnoho národů problematická. V zemích, kde je otázka *Jak se máš/máte?* pouze formální, není zvykem odpovídat jinak než pozitivně, odpověď je co možná nejstručnější, příp. může i úplně chybět. Pro některé cizince je tedy česká negativní odpověď zvláštní, nestandardní, a to obzvlášť pokud je odpověď jakkoli rozvedená, jako např. v následujících ukázkách z učebnice *Communicative Czech – Elementary Czech* (Bednářová & Pintarová, 1995, s. 24, 107, 230):

- (3) - *Dobrý den. Jak se máte?*
- *Docela dobře. A vy?*
- *Děkuju, dobře.*
- (4) - *Jak se máš?*
- *Ujde to. A co ty?*
- *To víš, nic moc. Spala jsem málo a musela jsem brzo vstávat.*
- (5) - *Ahoj Petře! Tak co, jak to jde?*
- *Čau. Ani se neptej. Jsem hrozně unavený...*

Prostor pro řešení této otázky se vhodně naskytl v učebnici *Čeština pro cizince – úroveň B1* (Boccou Kestřánková et al., 2022, s. 10–14), kde se v první lekci v rámci oddílu *Slovní zásoba* vyskytuje zadání: „Řekněte, co znamená věta *Jak se máš?*“ Samotné zadání je poměrně zavádějící – smysluplnější instrukce by zněla např. * „Jak můžete odpovědět na otázku *Jak se máš?*“. Přirozeně by se tak pomocí tohoto cvičení mohl studentům osvětlit zdvořilostní fenomén, kdy Češi na danou otázku běžně odpovídají také negativně, příp. odpověď rozvedou, což v jiných zemích není běžné. Potenciál zde ale využit není a následují dialogy v tomto ohledu pro některé cizince příznakové:

- (6) - *Jak se ti daří?*
- *Ale jo, jde to.*
- (7) - *Ahoj Beáto. Jak se máš?*
- *Strašně.*
- *Co se děje?*

4.2.3 Oslovení

Problematické oslovení se systematicky věnuje řada učebnic *Čeština expres* od nejjednodušších forem vokativu (*pane Maláte*) v první lekci dílu *Čeština expres 1* (Holá & Bořilová, 2011, s. 10) přes oslovení formou „pane/paní + povolání“ (*pane doktore, paní učitelko*) v učebnici *Čeština expres 2* (Holá & Bořilová, 2011, s. 22) po oslovení formou „pane/paní + akademický titul“ (*paní magistro, pane inženýre*) v učebnici *Čeština expres 4* (Holá & Bořilová, 2019, s. 97).

Řada učebnic *Čeština expres* také v příslušných lekcích detailněji řeší kolokviální způsob oslovení s využitím nominativu (*pane Malát, pane Novák*), které autorky komentují v učebnici *Čeština expres 3* (Holá & Bořilová, 2014, s.

58) takto: „In everyday spoken language *pane Novák*“. Není už ale zmíněno, že varianta s nominativem je často vnímána jako nezdvěřilá, a zatímco u příjmení v kombinaci s oslovením „pane“ se nežádoucí nominativ u příjmení může „skrýt“ za vokativ „pane“, u příjmení bez oslovení „pane“ je to už výrazná známka nezdvěřilosti, despektu, agrese, např. **Malát, kde jste?*

Podobně nepřesné je v téže učebnici vysvětlení oslovení *mladá paní*. Učebnice (tamtéž) tuto formu označuje za méně zdvořilou, ale z komunikačního hlediska ji lze považovat především za zastarávající až zastaralou. Otázka uvádění archaizujícího lexika je velice důležitá. Vzhledem k rychlému zastarávání učebnic je nevhodné uvádět lexikum, u něhož je pravděpodobné, že brzy přestane být součástí běžné komunikace. Příkladem je v učebnicích oblíbené oslovení *pane vrchní*, které najdeme jak ve starší učebnici *Communicative Czech – Elementary Czech* (Bednářová & Pintarová, 1995, s. 69), tak i v novější učebnici *Česky, prosím II* (Cvejnová, 2019, s. 118). Dokážeme si představit situaci, kdy použití tohoto oslovení v reálné situaci může působit sarkasticky, posměšně.

Poslední poznámka k oslovení se týká psaného oslovení za použití *milý/milá*. Tato tradiční forma oslovení v dopise je napříč všemi analyzovanými učebnicemi prezentována jako bezpříznaková a dominující, nicméně máme za to, že v dnešní psané komunikaci, která se odehrává převážně online, už rychle mizí, zůstává jen v poloformální komunikaci, nicméně pro komunikaci mezi rodinnými příslušníky, kamarády, spolužáky už ji nemůžeme chápat jako bezpříznakovou a tímto způsobem ji prezentovat cizincům.

4.2.4 Tykání a vykání

Otázce tykání a vykání se učebnice věnují, obzvláště ale formální stránce, nikoli už tolik použití. Přitom je ale uchopení použití tykání a vykání pro mnoho národů velice obtížné, za všechny jmenujme univerzální angličtinu, která podobným systémem pronominálního oslovování nedisponuje vůbec.

Například v učebnici *Česky krok za krokem 1* (Holá, 2016, s. 13) je systém tykání a vykání vysvětlen takto: „The form *vy* is used to formally address one person or as the plural to address more than one person. The form *ty* is used for informally addressing a person (a relative, a friend, and children up to about 15).“¹²

Použití vykání je nicméně mnohem komplikovanější a výše uvedené vysvětlení bychom mohli považovat za nedostatečné. V mnoha případech si

¹² Srov. variantu této učebnice – *Čeština expres 1* (Holá & Bořilová, 2011, s. 10) dodává: „Adult strangers are addressed in the formal way. Relatives, friends, children (to about 15) and young people (if you are in the same age) are addressed in informal way. It is usually the older person or a woman who suggests: *Můžeme si tykat?* Can we use the informal form?“

členové rodiny (např. tchyně a snacha) stále vykají a nemusí se jednat o formální vztah. Z toho důvodu nejspíše také autorka této učebnice studentům doporučuje, aby užívání tykání a vykání konzultovali s lektorem (tamtéž): „Check with your teacher how you should address people around you (relatives, colleagues, teachers, classmates).“

Zmiňme také situaci, kdy jedna osoba tyká a druhá vyká. V učebnicových dialozích se tento fenomén téměř neobjevuje, dialogy jsou buď čistě formální, nebo čistě neformální. Při každodenní komunikaci se ale s tímto jevem běžně setkáváme. V tomto směru oceňujeme následující dialog z učebnice *Čeština pro cizince – úroveň B1* (Boccou Kestránková et al., 2022, s. 43):

- (8) - *Ahoj, Davide, vítám tě.*
- *Dobrý den, paní Rádlová. Rád vás zase vidím.*
- *Já tebe taky.*

Tykání a vykání v písemné komunikaci, v dnešní době převážně v té e-mailové, je také důležitým tématem. Z pravopisných variant se učebnice často drží tradičního psaní velkého počátečního písmene, ale nezřídka reflektují obě varianty. Velké počáteční písmeno pro vyjádření úcty v učebnicích přetrvává ve formální komunikaci a ve vykání. Velká počáteční písmena ve formální i neformální komunikaci systematicky uvádí učebnice *Česky, prosím II*. Velké písmeno je zde užíváno i při tykání v neformální komunikaci, která navíc vykazuje známky hovorovosti (*děkuju*) – zde již velké počáteční písmeno působí příznakově (Cvejnová, 2019, s. 35):¹³

- (9) *Ahoj, Evo, moc děkuju za Tvůj e-mail.*
(10) *Moc Tě zdraví Tvoje kamarádka Martina.*

Tykání a vykání je důležitý a komplexní jev, který při chybném používání může být chápán jako projev verbální agrese, a proto bychom v učebnicích uvítali detailnější vysvětlení – v tomto směru oceňujeme pragmatické komentáře v učebnicích L. Holé. U tykání a vykání opět vyvstává otázka hranice mezi formálností a neformálností komunikace (viz výše kap. 4.2.1), a protože rozhodnutí tykat, nebo vykat (příp. nabídnout tykání) je součástí prakticky každého reálného dialogu, nejistota při použití může být pro cizince frustrující.

4.2.5 Adekvátní přímost komunikace

Poslední otázkou, které se zde chceme věnovat, je adekvátní míra přímosti v komunikaci. Jde o obecnou zdvořilostní strategii projevující se v různých jazykových jevech. Tato oblast sociolingvistické kompetence souvisí mimo jiné s otázkou, zda existuje „český národní charakter“, a pokud ano, jak jej můžeme definovat. Více o tom např. M. Hrdlička (2010, s. 134–141), který svůj článek na

¹³ Osobní zájmeno s velkým počátečním písmenem se vyskytuje také v názvu oddílu *Může Vás zajímat* v každé lekcí v této učebnici.

toto téma uzavírá stručnou charakteristikou řečového chování českých rodilých mluvčích, pro něž je mimo jiné typická skromnost, slušnost a nekonfliktnost.

V učebnicích narážíme na dialogy, které jsou s touto charakteristikou v rozporu a ve výsledku nepůsobí pro české prostředí autenticky. Jako první příklad uvedeme banální opomenutí pozdravu, příp. oslovení při dialogu v obchodě v učebnici *Communicative Czech – Elementary Czech* (Bednářová & Pintarová, 1995, s. 53):

- (11)- *Kde máte banány? (Kde jsou banány?)*
- *Tam vlevo.*

Z pragmatického pohledu by taková interakce byla z pohledu adresáta jistě vnímána jako nezdvorná až agresivní, proto by se nemělo stát, že student získá z učebnice dojem, že takto lze bezpříznakově v dané situaci komunikovat.

Druhý příklad představuje komplexnější dialog tří osob, kdy první mluvčí přichází na návštěvu ke kamarádce a tam potkává její kamarádku, se kterou se seznamuje. Dialog obsahuje přímé otázky a reakce, které u českých mluvčích nejsou při seznámení obvyklé, v českém prostředí by mohly být považovány za nevhodné až agresivní. Studenti z dialogu ale mohou získat dojem, že je to běžné (tamtéž, s. 86):

- (12)- *Ahoj! Ty máš návštěvu? [...]*
- *Máte už nějaký plán na večer? [...]*
- *Koupím je [lístky do divadla] teď.*

Ukázky nestandardně přímé komunikace je dle našeho názoru potřeba opatřit vysvětlením, příp. je vůbec neuvádět.

Tendence k neadekvátně přímočaré komunikaci se týká ve velké míře prezentace imperativu jako gramatického jevu, při které jsou jednotlivé imperativní formy uváděny pouze za účelem ilustrace daného gramatického jevu bez upřesnění zdvořilostní platnosti či dokonce bez kontextu.

Nař. učebnice *Čeština pro středně a více pokročilé* (Bischofová et al., 2019, s. 52) uvádí bezprostředně za sebou a bez kontextu formy imperativu, které plní (nebo mohou plnit) zcela odlišné komunikační funkce:

- (13) *Z tábora nám piš!*
(14) *Pomáhej mamince!*
(15) *No tak dávej přece pozor!*
(16) *Přecházej na přechodu!*
(17) *Nemluv při jídle.*
(18) *Nenapovídejte.*
(19) *Nevyhazuj ty knihy!*

U této starší učebnice, která není komunikačně zaměřená a navíc je určená pro pokročilé uživatele češtiny, lze tento přístup očekávat, nicméně obdobný

stav konstatujeme také u novějších učebnic. Např. v učebnici *Čeština pro cizince – úroveň B1* (Boccou Kestřánková et al., 2022, s. 84–93) je imperativ prezentován v podobě příkazů a zákazů bez přihlídnutí ke zdvořilostnímu aspektu (u veškerých imperativních forem prezentovaných na několika stranách v rámci daného oddílu se vyskytuje jen jednou slovo „prosím“ coby signál zmírnění přímosti komunikace).

Zcela nevhodné a příznakové použití imperativu, navíc i lexikálně archaické, se ojediněle objevuje také v dialogu v učebnici *Česky, prosím II* (Cvejnová, 2019, s. 253):

(20) *Poslyšte, pane, nevíte, kde je tady autobusové nádraží?*

Příkladem naopak vhodné prezentace imperativních forem v dialogu může být následující ukázka z učebnice *Communicative Czech – Elementary Czech* (Bednářová & Pintarová, 1995, s. 86). Jsou zde použita slovesa, která běžně a neutrálně používáme v imperativu, bez příznaku nezdvornosti, příp. je imperativ doplněn zdvořilým „prosím“.

(21)- *Heleno, podívej... [...]*

- *Tak pojď. [...]*

- *Tady je, zkuste si ji. [...]*

- *Počkej. [...]*

- *Zaplaťte u pokladny, prosím.*

Za nejzdařilejší prezentaci imperativu, zohledňující míru přímosti komunikace v češtině, považujeme vysvětlení v učebnici *Česky, prosím II* (Cvejnová, 2019, s. 246–253), kde jsou jednotlivé formy imperativu použity v kontextu a následně přehledně prezentovány v tabulkách pro jednotlivé komunikační funkce (varování, zákaz, rada, záporná rada).

5 Závěr

V této kapitole jsme nastíhli, jaké tendence lze vysledovat ve výuce jazykové zdvořilosti, a to pohledem komunikačního přístupu k jazykovému vyučování. Z prezentace zdvořilosti jakožto nedílné součásti sociolingvistické kompetence v *SERRJ* vyplývá, že evropská jazyková politika na ni klade značný důraz odůvodněný např. prevencí xenofobie (*SERRJ*, 2002, s. 2). V této studii prezentujeme ukázky z učebnic češtiny pro cizince, kde dle našeho názoru není reflexe popisu jazykové zdvořilosti v *SERRJ* dostatečná.

V analytické části studie jsme se zaměřili na několik základních zdvořilostních kategorií. U pozdravů a rozloučení jsme shledali problém s rozlišováním formální a neformální situace. Ačkoli jsou formální a neformální ekvivalenty v učebnicích zpravidla systematicky uváděny, výběr mezi nimi zůstává na studentovi. Kromě pozdravů a rozloučení tato tendence prostupuje také do dalších kategorií, typicky se s tímto jevem setkáváme při výběru mezi

tykáním a vykáním. Zde už se problém odráží i v některých učebnicích, např. L. Holá doporučuje výběr konzultovat s lektorem.

Další sledovanou tendencí je výskyt archaizujících či archaických zdvořilostních forem v učebnicích. U zmíněného tykání a vykání je to pravopisná varianta s velkým počátečním písmenem, která dle našeho názoru zastarává především při tykání v neformální komunikaci. Nejmarkantnější je však tradičně zastarávání v oblasti lexika. Zmíňme oslovení *milý/milá* v neformální písemné komunikaci či v učebnicích se opakující tradiční oslovení jako *pane vrchní, mladá paní* apod.

Další sledované tendence jsou propojené s obecnými zdvořilostními normami či strategiemi. Jedná se o tzv. *small talk* při navázání komunikace za pomoci otázky *Jak se máš/máte?*, jehož funkce v učebnicích až na výjimky (např. učebnice Lídy Holé) není adekvátně vysvětlena. Českým zdvořilostním strategiím neodpovídá ani přílišná přímost při komunikaci – tuto tendenci jsme sledovali především při užití imperativů, u nichž v učebnicích zpravidla nejsou dostatečně vysvětleny (potenciální) komunikační funkce imperativních forem. Výjimkou je v tomto směru učebnice J. Cvejnové, kde je imperativ prezentován důsledně a přehledně podle komunikační funkce.

Jsme si vědomi skutečnosti, že komplexně pojaté učebnice, u nichž jsme výše uvedené tendence sledovali, nemohou věnovat neúměrné množství prostoru sociolingvistickým a zdvořilostním jevům, protože by tak autoři činili na úkor jiných komunikačních kompetencí. Nicméně se domníváme, že i drobné změny by mohly studentům při orientaci ve zdvořilostních jevech pomoci, ať už to budou stručné pragmatické poznámky a vysvětlení v učebnicích nebo jiná signalizace komunikační funkce a zdvořilostní platnosti dané formy. V tomto směru oceňujeme učebnice Lídy Holé, které se ke zdvořilostním a jiným sociolingvistickým jevům vyjadřují formou komentářů v příloze. Z metodologického hlediska považujeme za vhodné řešení i jednotlivých učebnicových komponent důsledně sledovat mluvnické akty, resp. komunikační funkce, které konkrétní jazykové formy plní, a tuto informaci uživatelsky přijatelným způsobem signalizovat.

PRIMÁRNÍ LITERATURA (UČEBNICE)

BEDNÁŘOVÁ, I., & PINTAROVÁ, M. (1995). *Communicative Czech – Elementary Czech*. ÚJOP.
BISCHOFOVÁ, J., HASIL, J., HRDLIČKA, M., KRAMÁŘOVÁ, J. (2019). *Čeština pro středně a více pokročilé*. Karolinum.

BOCCOU KESTŘÁNKOVÁ, M., KOPICOVÁ, K., & ŠNAIDAUFOVÁ, G. (2020). *Čeština pro cizince – úroveň B1*. Edika.

CVEJNOVÁ, J. (2019). *Česky, prosím II*. Karolinum.

HOLÁ, L. (2016). *Česky krok za krokem 1*. Akropolis.

HOLÁ, L. (2022). *Čeština expres start*. Akropolis.

HOLÁ, L., & BOŘILOVÁ, P. (2021). *Česky krok za krokem 2*. Akropolis.

- HOLÁ, L., & BOŘILOVÁ, P. (2011–2019). *Čeština express 1–4*. Akropolis.
- HRADILOVÁ, D., BEDNAŘÍKOVÁ, B., ČERMÁK, M., DANIELOVÁ, K., DOSOUDILOVÁ, M. MÁŠOVÁ, M., SVOBODOVÁ, J. (2020). *Czech it up! 5*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- MÉRIEUX, F. R., LOISSEAU, Y. (2007). *Connexions 1*. Didier.
- NEKOVÁŘOVÁ, A. (2006). *Čeština pro život*. Akropolis.

SEKUNDÁRNÍ LITERATURA

- BROWN, P., LEVINSON, S. (1987). *Politeness. Some Universals in Language Usage*. Oxford University Press.
- BROWN, P., YULE, G. (1991). *Teaching the Spoken Language*. Cambridge University Press.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors* (2018). Council of Europe. Dostupné z <https://rm.coe.int/cefr-companion--volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- HRADILOVÁ, D., KOPEČKOVÁ, M., & SVOBODOVÁ, J. (2023). *Didaktika češtiny jako cizího a druhého jazyka*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- HRDLIČKA, M. (2010). Čeština a český národní charakter. In M. Hrdlička, *Kapitoly o češtině jako cizím jazyku* (s. 134–141). Západočeská univerzita v Plzni.
- CHEJNOVÁ, P. (2013). *Zdvořilostní strategie*. Univerzita Karlova v Praze.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1996). *La conversation*. Seuil.
- LAKOFF, R. (1973). The Logic of Politeness, or, Minding Your P's and Q's. In C. Corum, T. Cedric Smith-Stark & A. Weiser (Eds.), *Papers from the 9th Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*, (s. 292–305). Chicago Linguistic Society.
- LEECH, G. N. (1983). *Principles of Pragmatics*. Longman.
- KÁDÁR, D. Z., & HAUGH, M. (2013). *Understanding Politeness*. Cambridge University Press.
- NEKULA, M. (2017). Zdvořilost. In P. Karlík, M. Nekula & J. Pleskalová (Eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. Dostupné z <https://www.czechency.org/slovník/ZDVOŘILOST>
- VALKOVÁ, J. (2013). *Komunikační přístup k vyučování druhého jazyka v současných učebnicích češtiny pro cizince*. Disertační práce. Univerzita Karlova v Praze.
- VÁLKOVÁ, S. (2004). *Politeness as a communicative strategy and language manifestation*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky* (2002). Univerzita Palackého v Olomouci. Dostupné z <https://msmt.gov.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>.

GRANTOVÁ / INSTITUCIONÁLNÍ PODPORA

Text kapitoly byl rozpracován s podporou Slezské univerzity v Opavě v rámci projektu Prezentace jazykové zdvořilosti v učebnicích češtiny pro cizince (SGS/6/2024).