

LINGVODIDAKTICKÝ PRÍSTUP MILANA HRDLIČKU VO VÝUČBE ČEŠTINY AKO NEMATERINSKÉHO JAZYKA V POROVNANÍ S LINGVODIDAKTIKOU SLOVENČINY AKO CUDZIEHO/DRUHÉHO JAZYKA

Jana Lokajová

Milan Hrdlička's Linguodidactic Approach to the Teaching of Czech as a Non-Native Language in Comparison with the Linguodidactics of Slovak as a Foreign/Second Language

ABSTRACT

This paper focuses on the presentation of Milan Hrdlička's linguodidactic approach to teaching Czech as a foreign language and its comparison with Slovak perspectives on teaching Slovak as a foreign or second language. In the first part of the study, the key principles described by Hrdlička in his three publications will be summed up based on *Kapitoly o češtině jako jazyku nemateřském* (2019), *Kapitoly z didaktické gramatiky* (2023), and *Čeština mezi jazyky* (2025). In the second part of the paper, selected didactic issues in the teaching of Slovak as a foreign language will be compared, including the critique of language textbooks, noun declension, verb conjugation, and the gradual presentation of case and tense. In the didactics of both languages, common analogies will be pointed out along with certain challenges in the presentation of selected grammatical phenomena.

KEYWORDS

CEFR, Slovak language, Czech, didactics, communicative method, textbooks, grammar, migration

1 Základné princípy lingvodidaktiky češtiny u Milana Hrdličku

Didaktický prístup Milana Hrdličku v učení češtiny ako druhého, alebo cudzieho jazyka vychádza zo všeobecne prijímanej komunikatívnej metódy v jazykovom vzdelávaní (viď Littlewood, 1981; Janíková, 2011), ktorá má zohľadňovať nielen formálnu stránku jazyka, ale aj rečové správanie, teda nielen

rovinu langue, ale aj parole (Hrdlička, 2019; Čechová, 1994). Hrdlička pritom terminologicky rozlišuje pojmy „druhý jazyk“ a „cudzí jazyk“ (Hrdlička, 2019, s. 28). Za „druhý jazyk“ považuje podobu češtiny, ktorú sa učia cudzinci v Českej republike, teda čeština je pre nich druhým jazykom, pretože ten zohráva dôležitú úlohu v majoritnej spoločnosti. Češtinu v enklávach a krajanových spoločnostiach považuje Hrdlička za jazyk „cudzí“. Sociolingvistický výskum krajanovej češtiny, alebo jazyka „zdedeného“ vníma za veľmi perspektívny, pretože jeho formy dokladajú vplyvy jazykových kontaktov v diachrónej ako aj synchronickej podobe. Povedomie o týchto interlingválnych analógiách, ktorým venuje značnú časť svojich prác o češtine (najmä Čeština mezi jazyky) je teda možné efektívne využiť v edukačnej praxi konkrétnych jazykových skupín s iným východiskovým jazykom. V česko-poľských kontaktoch tak Hrdlička upozorňuje na interlingválnu homonymiu a „zradné slová“, napr. dobrý humor v zmysle „dobrá nálada“ (< poľ. dobry humor) a česko-poľskej interferenčnej syntaxi na rozdiely v prefixácii, napr. odpsat namiesto odepsat (< odpisać). V americkej češtine (viď Kučera, 1990) sú zasa doložené špecifické fonetické javy (napr. neutralizácia znelosti, aspirácia, posun prízvuku), syntaktické zmeny (účelový infinitív, časová súslednosť, vynechanie dvojitého záporu nikdy jsem ho viděl).

V slovenskej lingvodidaktickej tradícii (Pekarovičová, 2020; Sedláková et al., 2021) sa terminologicky väčšinou používa pojem „slovenčina ako jazyk cudzí“ (tzv. SakoCJ), čo vychádza z koncepcie Spoločného európskeho rámca pre učenie cudzích jazykov (SERR, 2022), a teda didaktiky učenia cudzích jazykov.¹

Pri aplikovaní komunikatívneho prístupu v didaktike češtiny ako druhého, či nematerinského jazyka Hrdlička predovšetkým varuje pred prílišným zjednodušením gramatiky, redukcionizmom vedúcim k agramatickosti. V tejto súvislosti polemizuje s niektorými postojmi, ktoré reprezentuje napríklad Malinovský (1995), ktorý dáva dôraz na „minimálne učenie gramatiky“ češtiny a uplatňovanie konverzačnej metódy vo výučbe, v ktorej sa výpovede typu Karlův most, neznám – jak najdu?, akceptujú, pretože sú situačne zrozumiteľné, no neposkytujú študentovi systémovú oporu na ďalší rozvoj.

Hrdlička vo svojich publikáciách zároveň upozorňuje na chybnú interpretáciu komunikatívnej metódy v českom prostredí: komunikatívny prístup bol neraz pochopený ako výrazné zjednodušenie gramatických princípov, resp.

¹ Sedláková et al. (2021, s. 20) definuje „cudzí jazyk“ ako ten, ktorý sa učíme „od nuly“, na rozdiel od jazyka „druhého“, ktorý nadobúdame po materinskom jazyku, a ktorý je v danom prostredí spoločensky dôležitý.

zámerné opomenutie učenia gramatiky češtiny ako takej, čo viedlo k nesystémovému vyučovaniu a k predstave, že komunikatívnosť je synonymom agramatickosti. Toto nepochopenie komunikatívneho prístupu v českej učebnicovej tradícii reflektujú aj niektoré učebnice češtiny, napr. *Czech step by step* (Holá, 2005), ktoré deklarujú posun v didaktike češtiny smerom ku gramaticko-komunikatívnej metóde.

Teoretické pozadie autorovho uvažovania sa viaže k pojmu komunikačnej kompetencie a jej zložkám. Hrdlička (2019) sa hlási k základným zásadám komunikatívnej metódy, princípom adresnosti a komplexnosti pri adekvátnom rozvíjaní štyroch jazykových zručností (hovorenie, čítanie, poslušnosť, písanie) a šesťzložkovému modelu komunikačnej kompetencie v nadväznosti na van Eka (1993), pričom osobitne zdôrazňuje strategickú kompetenciu ako nedoceňovanú súčasť komunikácie. Študent má totiž pri neporozumení vedieť požiadať o reformuláciu, vyjadriť svoj komunikačný problém, obísť lexikálny deficit opisom a „nezaseknúť sa“ pri neznámom slove (s. 39). Táto zručnosť sa zvykne explicitne definovať aj v českých a slovenských deskriptoroch konkrétnej jazykovej SERR úrovne, napr. pri úrovni B1 (Sedláková, 2021; Liptáková et al., 2015). V súvislosti s týmto Hrdlička pripomína aj opozíciu kompetencia/performancia u Chomského (1965) a posun ku komunikačnej kompetencii (Hymes, 1972), čo mu umožňuje uvažovať o gramatike ako o súčasti širšieho komunikačno-pragmatického rámca.

V rámci uplatňovania komunikatívneho prístupu sa autor kriticky stavia k opomenutiu rozvíjania extralingvistickej zložky komunikácie – neverbálnych prvkov v komunikácii a v didaktike odporúča učiť aj tzv. sociokultúrne minimum (Bischofová & Hrdlička, 2005), ktoré sa zdôrazňuje aj v aktuálnych publikáciách zo slovenského kontextu (Nevrlová et al., 2025). Dôraz kladie aj na autonómnosť komunikatívnych zručností a komplexné rozvíjanie jej všetkých štyroch zložiek – popri hovorení a počúvaní sa má adekvátne a primerane precvičovať aj čítanie a písanie, ktoré je podľa autora marginalizované (Hrdlička, 2023; tiež Hrdlička, 2009). Z metodických princípov však okrem didaktických princípov komplexnosti a adresnosti explicitne spomína aj pragmatizmus („učiť sa jazyk, nie o jazyku“) v nadväznosti na Germaina (1993), o ktoré sa opiera aj slovenská lingvodidaktika (Pekarovičová, 2020).

V lingvodidaktickej postupnosti učiva Hrdlička odporúča aplikovať štyri princípy didaktickej prezentácie učiva (Akišinová & Kagan, 2008), ktoré spomína už samotný J. A. Komenský (1958), a to od ľahšieho k ťažšiemu, od rovnakého k odlišnému, od frekventovaného k menej frekventovanému, od pravidelného k nepravidelnému; pričom pripúšťa aj ich kombinovanie. Zároveň nadväzuje na špecifické didaktické zásady jazykového vyučovania v tradícii Čechovej a Styblíka (1998), najmä na integritu jazykového vzdelávania.

Zaujímavým prínosom Hrdličkovho výskumu, ktorý obohacuje jeho lingvodidaktický prístup, sú jeho dotazníkové sondy do percepcie obtiažnosti českej

gramatiky zahraničných bohemistov na SERR úrovni B1 a B2 (24 Slovanov a 18 Neslovanov). Ich didaktický význam spočíva v tom, že poukázali na odlišné „heuristiky“ rozpoznávania pádov v slovanských a neslovanských skupinách. Ukázalo sa, že zatiaľ čo Slovania rozpoznávajú pád najčastejšie podľa pádovej otázky, potom podľa predložiek a slovesnej väzby, Neslovania sa opierajú menej o pádové otázky a viac o predložky (Hrdlička, 2014). Tento výskum tiež naznačuje, že pre študentov češtiny ako druhého (L2) jazyka je jednoduchšie rozpoznávať a používať singulár pádov než plurál, čo Hrdlička spája s pozorovaním, že singulár je v učebniciach češtiny približne trikrát frekventovanejší než plurál.

V skupine Slovanov sa na základe dotazníkov javí ako relatívne ľahší jav genitív singuláru, zatiaľ čo problémový je datív a lokál singuláru. Výsledky tejto sondy možno aplikovať v didaktike pádov češtiny s ohľadom na východiskový jazyk skupiny. Autor polemizuje s dvoma prístupmi v ich didaktickej prezentácii, ktoré reprezentujú Horák a Svoboda – O. Horák obhajuje zdvojené pádové otázky (koho? čo?) aj pri neživotných substantívach a odporúča začínať prvou otázkou. Svoboda však považuje zdvojené otázky za neprirodzené (Svoboda, 1977; Hrdlička, 2019). Hrdlička zaujíma vyvažujúcu pozíciu: pádové otázky majú v didaktike svoje miesto a empiricky sa ukazuje, že študentom pomáhajú, no univerzálnejšie je podľa Hrdličku kombinovať pádové a nepádové otázky. Príkladom je veta Přijela autem a otázka Jak přijela?, ktorá lepšie v danom kontexte zachytáva význam výpovede – spôsob (adverbiálne) a nie inštrument (čím).

Zároveň Hrdlička upozorňuje, že kladenie otázok pri prezentovaní pádov môže byť zavádzajúce: prepozícia pro vo verbálnej konštrukcii Udělala to pro peníze môže byť interpretovaná ako príčina alebo účel a pádová otázka môže študenta viesť k jednej z možností. V komunikácii však môže byť relevantná práve polysémia. Výučba pádov sa tak nemá limitovať drilovaním pádových otázok, ale viesť k širšiemu významu, kontextu výpovede a pragmatike. Hrdlička tak viac zastáva lingvodidaktický prístup postupovania od významu k forme (onomaziologický prístup), a nie prístup semaziologický (od formy k významu). Výhodou onomaziológie je podľa neho zameranie sa na vyjadrenie vzťahov medzi konkurujúcimi si formami pri vyjadrení toho istého, resp. podobného významu (časového, miestneho, účelového). Pri čisto semaziologickom postupovaní v horizontálnej lingvodidaktickej koncepcii učebníc by sa tak napríklad prezentovanie týchto vzťahov pri prepozíciách limitovalo iba na konkrétny jeden pád a alternatívne používanie iných pádov by bolo opomenuté (Hrdlička, 2019, s. 17). Hrdlička preto odporúča prepájať v lingvodidaktike gramatiky češtiny kombináciu oboch prístupov – semaziologie a aj onomaziológie, čo však môže predstavovať istú výzvu.

Podľa Hrdličku je istou výhodou horizontálnej koncepcie prezentovania českej gramatiky v učebniciach, napríklad to, že ponúka priestor aj pre

zohľadnenie a precvičenie sociolingvistiky a štylistiky (spisovnosť/nepisovnosť). Pri nižších úrovniach odporúča prezentovať neutrálne podoby jazyka a až neskôr podoby hovorové, hoci sa s nimi študenti môžu bežne stretnúť. Horizontálna štruktúra učebníc však môže preťažovať jednu pádovú kategóriu pri jej prezentovaní v tej istej kapitole, čo môže spôsobovať ťažkosti pri identifikovaní iných pádov v iných kontextoch. V takejto horizontálnej koncepcii je oddelená prezentácia singuláru a plurálu, ale spoločná prezentácia mäkkých a tvrdých vzorov. Na rozdiel od horizontálnej koncepcie, je vertikálna koncepcia zriedkavá, systémovo komplexná, vhodnejšia pre filológov a slovanské skupiny než pre Neslovanov. Je v nej ale oddelená prezentácia mäkkých a tvrdých vzorov. V učebniciach slovenčiny ako cudzieho jazyka možno badať podobnú tendenciu v prezentácii učiva – horizontálny spôsob prezentácie slovenskej gramatiky, ktorý uviedol do praxe Dratva (1993), však kritizujú niektorí slovenskí didaktici pracujúci so slovanskými skupinami (Hnilicová, 2023), v ktorých je efektívnejšia vertikálna prezentácia učiva.

Výrazným odporúčaním Hrdličku je neprekladať automaticky tú istú učebnicu do viacerých jazykov bez zohľadnenia typologickej blízkosti, ako je to napr. v učebnici *Chcete mlúvit česky* (Čechová et al., 1993), ktorá je preložená do siedmich jazykov. Podľa Hrdličku a aj podľa Hádkovej (2001) je takýto postup didakticky problematický.

Na formalistický prístup prezentácie učiva (od formy k významu) sa upozorňuje najmä pri predložkách. Hrdlička (2023) ich nazýva „popoluškou“ v českej gramatike (s. 52). Českí didaktici ich predstavujú sporadicky a iba v súvislosti s pádmi, ktoré sa pri nich používajú. Chýbajú však kontextové pravidlá, kedy sa použije v češtine „na“ a kedy „do“. Hrdlička uvádza vhodné príklady rozdielného použitia prepozícií napríklad pri geografických názvoch vrchoch, napr. íst na Šumavu (sg.) vs. do Krkonoš (pl., pohorie). Rovnako upozorňuje, že pri akuzatívě bývajú opomínané väzby typu zaujímá se o téma (akuzatív) či věřit ve vítězství (akuzatív), čo opäť poukazuje na dôležitosť začleňovania valenčného prístupu do výkladu českej gramatiky (Hrdlička, 2023).

Kľúčové odporúčania Milana Hrdličku sa týkajú prezentovania českých pádov, vidu, ale aj trpného rodu. V ich lingvodidaktickej prezentácii je vhodné postupovať funkčne a zároveň frekvenčne – na základe výskytu javu v danom štýle, diskurze. Pri sprístupňovaní kategórie pádu je optimálne začínať nominatívom a akuzatívom, no upozorňuje na konkurenciu genitívu a lokálu, ktoré sú frekvenčne silné, ale z hľadiska pravidiel komplikovanejšie. V lokáli totiž dochádza k alternáciám (matka – o matce; sestra – o sestře), v genitíve sú zasa problematické maskulína s -l (Karel – bez Karla; přítel – bez přítele). V ďalšej postupnosti sa zvykne pokračovať s datívom a vokatívom. Za nie veľmi správne považuje Hrdlička odsúvanie inštrumentálu na koniec učebníc, ktorý je frekventovanejší ako datív. Čo sa týka postupnosti prezentácie sloviess a slovesných tried, ktoré sú často v didaktike češtiny redukované na štyri, väčšina českých

učebníc začína výklad slovies s nepravidelným verbom byť. Podľa Hrdličku (2023) je vhodné upozorniť okrem nepravidelnej deklinácie na nepotrebnosť používania explicitne vyjadreného podmetu, a to najmä pri neslovanských skupinách, alebo poukázať na zaujímavú tvorbu otázok s týmto verbom v zápornom tvare. Tá implikuje kladný predpoklad a signalizuje kladnú odpoveď (Nejsi student?, s. 40). Taktiež je vhodné prezentovať spolu s týmto verbom pragmatiku vykania a tykania v češtine (Kde jste byli vs. Kde jste byl?), čo sa zhoduje s odporúčaniami na úrovni A1 v slovenskom jazyku pre cudzincov.²

Vid je podľa Hrdličku najkomplexnejšou kategóriou pre nerodených hovoriacich. Zaujímavosťou je, že s rastom SERR jazykovej úrovne neklesá jeho vnímaná náročnosť. Hrdlička ho chápe ako lexikálno-gramatickú kategóriu, pričom niektorí lingvisti (Veselý et al., 2021) ho chápu skôr morfológicky. Autor odporúča učiť vid vo dvojiciach (kupovat – koupit) alebo v tripletoch (dít se – stát se – stávat se u Čechovej), čo je podobné so slovenským lingvodidaktickým prístupom. V slovenčine sa však nesprávne predpokladá výraznejší počet vidových dvojíc než ukazuje realita. Zásadné tu je odporúčanie Hrdličku, že do A2/B1 jazykovej úrovne postačuje prezentovať vid prostredníctvom zjednodušenej metafory Poldaufa a Šprunka (1968) „filmovanie vs. fotografovanie“ (nedokonanosť ako proces vs. dokonanosť ako výsledok). Od SERR úrovne B1/B2 treba však už pracovať s variantnosťou použitia. Podľa Hrdličku je správne učiť širší kontext použitia imperfektíva (napr. aktuálny prézens; paralelné deje; jeho použitie v zápornom imperatív; vyjadrenie dlhodobého zámeru; vlastnosti, skúsenosti) a perfektíva (vyjadrenie kladného rozkazu; rýchla následnosť dejov; časové väzby po až; „náhodnosť“ typu tady vždycky uklouzne). Dôležitý je aj významový posun v iteratívnych situáciách a použitie dokonavého vidu, takže považuje za vhodné upozorniť pokročilých študentov aj na výskyt perfektíva v týchto vetných štruktúrach.

2 Lingvodidaktika slovenčiny ako cudzieho jazyka a interlingválny prístup

Slovenský jazyk sa medzi lingvistami často nazýva „esperantom“ medzi slovanskými jazykmi vďaka svojej stredovej pozícii medzi nimi (Buzássyová, 1997, s. 69), svojmu vyrovnanému a pomerne jednoduchému fonologickému systému (Novák, 1994) a bohatému spoločnému slovanskému lexikálnemu fondu (Pekarovičová, 2020; Sedláková, 2021). Spolu s češtinou, nemčinou

² Z jazykového hľadiska je však realizácia slovenského vykania odlišná od češtiny v tom zmysle, že sa pri vykaní uplatňuje plurál v určitých slovesných tvaroch, a nie v nominálnych slovných druhoch (Kde ste boli?; Boli ste rád/rada?).

a maďarčinou je súčasťou stredoeurópskeho jazykového areálu (Krupa, 1993)³, ktoré dlhodobo konverguje (Čermák, 2004; Karlík et al., 2016). Podľa Hrdličku a Skaličku možno hovoriť o určitých stredoeurópskych paralelách medzi týmito jazykmi, napr. expiratívnom prízvuku na 1. slabike (s výnimkou nemčiny), trojuholníkovom systéme vokálov (neplatí pre slovinčinu a nemčinu), alebo vokalickej kvantitatívnej korelácii. Podobnosti však existujú aj vo frazeológii. Tieto interlingválne analógie a kontrasty možno efektívne využiť nielen v didaktike češtiny ako nematerinského jazyka, ale aj v didaktike slovenského jazyka pre cudzincov, a to napríklad v rámci osvojovania receptívnych znalostí či interkultúrnej kompetencie (Pekarovičová, 2020, s. 27). Tú môžu tematizovať samotné učebné pomôcky a poodhaliť tak interkultúrne asymetrie alebo podobnosti medzi konfrontovanými jazykmi a ich zvyklosťami. Sondy do percepcie slovenskej kultúry z pohľadu inojazyčných frekventantov kurzov slovenského jazyka ako cudzieho jazyka na FF Univerzity Komenského poukázali napr. na to, že na vzniku komunikačných nedorozumení sa podieľajú verbálne a aj neverbálne transkultúrne bariéry, hoci aj v neverbálnej komunikácii dochádza v súčasnosti k istej internacionalizácii kultúrnych rozdielov (Pekarovičová, 2020, s. 146).

V slovenskej lingvodidaktike sa kontrastívny spôsob výučby na pozadí znalosti iných východiskových jazykov percipuje ako efektívny s ohľadom na možné predvídanie komunikačných šumov či dezinterpretácie výpovede (Pekarovičová, 1999; Vaňko, 2002). Je vhodné rozlišovať vo výučbe slovanské a neslovanské skupiny, ako aj skupiny s typologicky iným východiskovým jazykom – Slovania môžu robiť chyby v deklinácii, vidových dvojiciach ako aj prepozíciách, či kategórii životnosti (Pekarovičová, 2020). Za kľúčovú v lingvodidaktike sa považuje oblasť interlingválnej homonymie, zradných slov (tzv. falošných priateľov), ktoré znejú rovnako, ale majú odlišný význam, ako aj o oblasť polysémie, ktorá v historickom vývine slovenčiny pri niektorých lexémach prestala byť plne funkčná. Z tohto pohľadu sa odporúčania pre učenie slovenčiny ako cudzieho jazyka vo filologických programoch týkajú prezentácie nielen tzv. „lexikálneho“, či „gramatického minima“, ale aj tzv. „retrospektívneho minima“ (Pekarovičová, 1997; Krajčovič, 1980). V nefilologických odboroch sa v didaktike slovenčiny ako cudzieho jazyka pracuje predovšetkým s prvými dvoma pojmami. Sociokultúrny kontext, ktorý zahŕňa slovenské konvencie, zdvorilostné frázy, ale aj neverbálne prvky odkazuje vo svojej podstate

³ Stredoeurópsky (podunajský) jazykový zväz vytvárajú jazyky bývalého Rakúsko-Uhorska, ako maďarčina, nemčina, čeština, slovenčina a slovinčina, ale niektorí autori vymedzujú tieto jazyky odlišne. H. Kurzová namiesto slovinčiny uvádza poľštinu (Hrdlička, 2025). Pekarovičová (2020, s. 9), Krupa (1993, s. 44) a Newerkla (2003) považujú za jeho súčasť češtinu, slovenčinu, nemčinu a maďarčinu.

k „sociokultúrnemu minimu“, ktoré je zohľadnené v nových metodických materiáloch SakoCj. (Nevrlová & Chlpíková, 2025).

Medzijazykový konfrontačný prístup v didaktike slovenčiny ako cudzieho jazyka tiež odzrkadľujú mnohé učebnice slovenčiny na pozadí iných jazykov ako češtiny (Sokolová et al., 2005), angličtiny (Böhmerová, 1996), ruštiny (Mistrík & Tuguševa, 1981), či čínštiny (Mei Žu, 1999), ale aj fonetická príručka Pekarovičovej a kolektívu. Tá obsahuje ortoepické cvičenia špeciálne určené pre konkrétne východiskové jazyky (2005). Spomínané publikácie zohľadňujú typické interlingválne interferenčné problémové javy, napríklad odlišnú podobu vokalickej a konsonantických alternácií v češtine (*sníh – sněhu*) a slovenčine (*veta – viet*) (Pekarovičová, 2005, s. 44–45), alebo nesprávny priebeh znelostnej asimilácie v slovenčine pri realizácii hlásky [h] u maďarských hovoriacich, čo súvisí s neznelosťou danej hlásky v maďarčine ako prvom (L1) jazyku na rozdiel od slovenčiny. Didaktiku slovenčiny v prostredí maďarského L1 jazyka reflektuje čiastočne aj najnovšia publikácia „Bilingvizmus z aspektu vyučovania slovenčiny na školách s vyučovacím jazykom maďarským“ (Kováčová et al., 2025), kde sa nadväzuje aj na výskumy M. Alabánovej (2015) pri výučbe detí hravou metódou, napríklad nácviku znelého [h] a [x] v hre typu „ozvena“ či smiech, a neskôr aj v konkrétnych slabikách s vokálmi a znelými konsonantmi (s. 93). V didaktike SakoCj sa upriamuje pozornosť na dôležitosť fonetickej, ale aj ortografickej stránky vo výučbe jazyka, keďže chyby v ortoepii môžu byť v úvodných fázach osvojovania si cudzieho jazyka zle fixované, a to môže viesť nielen k nedorozumeniam, ale aj komplikáciám pri ich neskoršom odstraňovaní v lektorskej praxi (Pekarovičová, s.135). Cudzinci osvojujúci si slovenčinu si niekedy zamieňajú prízvuk s dĺžkou a presúvajú ho na inú než 1. slabiku, alebo vo výslovnosti redukujú slovenské neprízvučné samohlásky. Pri internacionalizmoch nepoznajú okrem ich správnej fonetickej realizácie v slovenčine taktiež slovenské pravidlá gramatickej adaptácie lexikálnych výpožičiek (Orgoňová, 2003). Prozodika reči sa v SakoCj považuje za jedno z kľúčových a didakticky podceňovaných miest, kde dochádza k negatívnemu alebo pozitívnemu jazykovému transferu, čo dokladujú aj mnohé medzinárodné fonetické a sociolingvistické výskumy (Hsieh et al., 1992; Munro, 1995).

Hoci je podľa Pekarovičovej (2020) v učebniciach slovenčiny pre cudzincov suprasegmentálna stránka marginalizovaná a limituje sa na slovný prízvuk (slovenčina má prízvuk na 1. slabike slov), niektorí lingvisti apelujú na dôležitosť správneho osvojovania si segmentálnej roviny, keď sa realizácia hlások medzi východiskovým a cieľovým jazykom podobá (viď Flege, 1991; Alabánová, 2015; Kováčová et al., 2025), čo je dôležité napríklad v slovensko-maďarských jazykových kontaktoch.

Pri porovnaní didaktiky češtiny ako druhého, resp. cudzieho jazyka, a didaktiky SakoCj je možné poukázať na mnohé podobnosti, a to nielen v rovine komunikatívnej metódy (Sedláková, 2021; Pekarovičová, 2020; Kamenárová,

2015), či princípe prezentovania frekventovanosti javov v konkrétnom relevantnom kontexte, ale aj princípe adekvátneho, kognitívne primeraného začleňovania zvoleného učiva.

V nadväznosti na Komenského didaktiku sa slovenskí lingvodidaktici hlásia k obdobným štyrom princípom ako Hrdlička a Akišinová & Kagan (2008), teda postupovania od jednoduchšieho k zložitejšiemu, pravidelného k nepravidelnému, frekventovaného k menej frekventovanému. Učivo sa má zároveň cyklicky opakovať, „naberať“ a fixovať (Nevrlová & Chlpíková, 2025). Lexikálne a gramatické minimum by malo tiež vychádzať z vytýčených tém kurzu, teda komunikačného pragmatizmu. Prezentácia slovenčiny ako cudzieho jazyka, tak ako je definovaná v najnovších publikáciách o slovenských jazykových štandardoch, má tiež rozvíjať aj interakčné zručnosti a mediáciu (schopnosť sprostredkovania informácií) a rôzne jazykové funkcie, ako vyjadrenie názoru, pocitov, preferencií, či ukončenia rozhovoru (Nevrlová & Chlpíková, s. 6). Komunikačná kompetencia by mala zahŕňať aj strategickú kompetenciu, podobne ako odporúča Hrdlička (2019).

Na nedostatočné aplikovanie komunikatívneho prístupu v učebniciach slovenčiny ako cudzieho jazyka upozorňujú, podobne ako v českom kontexte, aj slovenskí lingvodidaktici. Podľa nich si totiž niekedy nevyvážene konkuruje s kognitivismom a dôrazom na prezentáciu gramatického systému. Za zásadné chyby viacerých učebníc slovenčiny ako cudzieho jazyka sa považujú prílišné gramatické zjednodušenia, napr. v redukcii slovíes iba na 3 kategórie (napr. Dratva & Buznová, 1992; Holíková et al., 1991), prípadne začlenenie niektorých pádov ako genitív až na ich koniec (Holíková & Weissová, 1994). v porovnaní s učebnými materiálmi pre češtinu ako druhý/cudzí jazyk, ktorých je k dispozícii približne dvesto (Hrdlička, 2019, s. 61), je počet slovenských učebných materiálov pre cudzincov menší (Pekarovičová, 2020), čo je tiež možno vnímať ako problematické.⁴ Princíp pragmatizmu a komunikativizmu tak motivoval autorky monolingválnej série učebníc *Krížom-krážom* z dielne SAS (Kamenárová et al., 2018) pri výbere nového spôsobu deklinácie substantív podľa M. Sokolovej (2007), čo viedlo k zmene názvov niektorých deklinačných substantív v slovenčine ako cudzom jazyku, ako aj prototypických konjugačných tried s ohľadom na ich frekvenciu a produktivitu, resp. morfológickú receptivitu.

⁴ Pekarovičová (s. 197 - 200) uvádza šesťdesiatdva titulov, čo je iba jedna tretina z počtu učebných materiálov pre češtinu ako druhý/cudzí jazyk. Uvedený zoznam však nie je úplný - nezahŕňa niektoré učebnice a skriptá slovenčiny, napr. pre lekárov, viď Haláková, Kšiňanová, Bábelová (2019).

3 Porovnanie prezentácie vybraných javov v slovenčine (pády, konjugácia, časy a vid)

V deklinácii slovenských substantív v učebniciach Krížom-krážom (Kamenárová et al., 2018) sa substituovali staršie kodifikované vzory (Pauliny et al., 1953) za nové, frekventovanejšie, nielen s ohľadom na morfológickú receptivitu konkrétnej paradigmy, ale aj praktické používanie a profesijnú orientáciu adresátov, či pôvod slov. Vzor plán tak nahradil napr. starší vzor dub, pretože sa podľa neho ohýba viac maskulín (Kamenárová, 2015). Veľkú časť slovníka učebnice z tejto série na úrovni A1 tvoria práve cudzie slová, ktoré sa zakončujú v G sg. -u (internet, bufet, experiment, stres), alebo feminína typu reštaurácia (prezentácia, tradícia), čo podľa autoriek pôsobí výrazne motivujúco pri osvojení si SakoCJ. Internacionalizmy sa preto používajú v daných sériách učebníc aj v prezentácii gramatiky, napr. termín konjugácia namiesto časovania, substantíva namiesto podstatné mená, čo by malo napomôcť väčšej sémantickej priezračnosti týchto termínov.

V pádovej postupnosti deklinácie v tejto sérii učebníc sú pády prezentované v poradí čiastočne odlišnom od českých učebníc, rešpektujúc pragmaticko-didaktické hľadisko – výskyt pádov v konkrétnom zvolenom tematickom okruhu. Postupuje sa od nominatívu k akuzatívu, inštrumentálu, cez lokál až po genitív a datív. Vokatív sa v slovenčine na rozdiel od češtiny nepoužíva – zostal iba pri osloveníach typu „otče“/ „synku“ a namiesto neho sa v slovenčine využíva nominatív. S témou cestovania sa napríklad spája inštrumentál, zatiaľ čo s témou reštaurácie a jedla akuzatív, čo je v súlade s komunikatívnym prístupom. Genitív a datív sa systematicky prezentuje na vyššej A2 SERR úrovni, hoci genitív je informatívne uvedený pri prepozíciách vyjadrujúcich smer už na A1 úrovni. V češtine sa genitív zaraďuje po nominatíve a akuzatíve, pričom si konkuruje v učebniciach s lokálom. Neskôr nasleduje datív, vokatív a inštrumentál je často kladený na záver učebníc, hoci je v češtine dvakrát viac zastúpený ako datív (Hrdlička, 2023). Frekvenčné hľadisko pádového výskytu podstatných mien v slovenčine je podľa korpusových štúdií pritom podobné a vykazuje v porovnaní s češtinou rozdiely najviac v nominatíve a akuzatíve singularu, čo sa dá využiť v didaktike jazykov (Kovaříková, 2021).⁵ Niektoré slová sa totiž môžu vyskytovať v konkrétnom korpuse textov najviac v lokáli, ako napr. lemma „zahrada“ (64%), takže v nižších jazykových úrovniach by bolo vhodné zamerať sa na osvojovanie slov v konkrétnom frekventovanom páde (Kovaříková, 2021, s. 541). Podľa Pekarovičovej (2020) však nie je optimálne uvádzať

⁵ Korpusová frekvenčnosť pádov samozrejme súvisí s výberom textov a konkrétnym štýlom. V spomínanej štúdii s paralelným slovensko-českým korpusom sa nominatív singularu vyskytol o 1,1 percenta častejšie v českých substantívach ako v slovenských. Akuzatív singularu bol zase o 0,9 percenta frekventovanejší v slovenčine.

niektoré pády ako genitív na záver učebných textov. Keďže sa v slovenčine, podobne ako v češtine, vyskytuje kongruencia tvarov, odporúča sa v slovenskej lingvodidaktike poukázať napríklad na analogické prípony v genitíve pri podstatných menách životných maskulín a stredného rodu (toho môjho dobrého priateľa), ktoré môžu uľahčiť proces osvojovania si cudzieho flektívneho jazyka na báze intralingválneho porovnania pravidelností. Homonymia koncoviek genitívu a akuzatívu, ktorých použitie riadi valencia sloviess, však zároveň nastoľuje problém ako rozlíšiť tieto pády. Slovenskí didaktici radi postupovať podobne ako M. Hrdlička pri češtine – využiť didaktickú oporu cez porovnanie s genitívnou koncovkou v ženskom rode, kde je pádový rozdiel evidentnejší (feminína -y/e). Práve preto sa zdá byť vhodné genitív začleňovať do lingvodidaktickej prezentácie aspoň informatívne skôr ako na koniec učebníc, čomu môže napomôcť uvedenie tohto pádu popri nominatíve sg. aj do pravidelných slovníkových hesiel na konci každej kapitoly.

Lingvodidaktická prezentácia konjugácie slovenských sloviess na úrovni A1.1. sa orientuje predovšetkým na predstavenie primárnej sémantiky verb v duchu komunikatívnej metódy; neoperuje sa tu s lingvistickou klasifikáciou verb na limitné, či kopulatívne. Výnimku tvoria iba modálne verbá. Precvičenie relačných morfém sa orientuje najmä na 1.os. sg., 2. sg. a 2. pl., ale v tabuľkách sa uvádzajú všetky konjugačné formy. Ich obmedzenie na tri najfrekvencovanejšie by podľa Hrdličku vytváralo nesprávny dojem o fungovaní systému jazyka. Verbálne minimum slovenčiny na tejto úrovni tak zahŕňa približne šesťdesiat sloviess, čo je v porovnaní so substantívami a adjektívami menej, ale vo vyšších SERR úrovniach sa počet verb v učebniciach zvyšuje.

Pragmatizmus a ohľad na rýchlejšie osvojenie si slovenčiny sa zrkadlí v zmene názvu konjugačných tried pôvodných slovenských verb chytať na volať sa, robiť na hovoriť, pracovať na študovať, alebo žuť na verbum žiť (Mošaťová & Španová, 2015, s. 224). V prvých kapitolách učebnice na A1 sa tiež podobne ako v českej lingvodidaktike prezentuje nepravidelné verbum byť spolu s niekoľkými pravidelnými verbami (volať sa, hovoriť, študovať, rozumieť) a jednoduchými a frekvencovanými nepravidelnými slovesami ísť, prísť a odísť. Tie majú v prézente slovenčiny rovnaké a spoločné konjugačné zakončenie (idem/prídem/odídem, idú/prídu/odídu).

Hrdlička pri prezentovaní slovesa byť v češtine odporúča okrem upozornenia na pragmatiku vykania a tykania, uviesť aj základné poučenie o zápornej otázke v češtine, ktorá signalizuje kladné očakávanie a odpoveď. Takéto pragmatické odporúčanie je z nášho pohľadu určite opodstatnené. Je však otázne, či ho zaradiť už do jazykovej úrovne A1, resp. do úvodných kapitol k tvorbe otázok v slovenčine (a češtine), keďže explanácia pragmatických predpokladov komunikanta pri použití zápornej otázky (Nebol si tam?, Nie je tam?) môže vyžadovať využitie komplexnejších jazykových štruktúr, napr. préterita.

V lingvodidaktike temporálneho systému SakoCj badať podobnosti s češtinou, keďže na rozdiel od morfológie, nie je tento systém komplexný a obmedzuje sa na tri základné časy. Vo väčšine slovenských učebníc sa jeho prezentovanie začína prítomným časom, ďalej postupuje cez préteritum a následne futúrum (Kamenárová et al., 2018; Baláž et al., 1976; Bortlíková et al., 2021). V učebniciach Krížom-krážom na A1 úrovni sa préteritum uvádza tiež pred analytickým futúrom imperfektívnych verb (budem pracovať) a syntetické futúrum od perfektívnych verb (uvidíme sa) sa odporúča začleňovať na jazykovej úrovni A2 (Nevrlová & Chlpíková, 2025). Hoci sa z didaktického pohľadu zdá primerané prezentovať préteritum v následnosti na verbum byť, ktoré sa zapája do tvorby minulého času v slovenčine aj v češtine, je otázne, či je takéto lingvodidaktické riešenie optimálne z pohľadu jeho kognitívnej náročnosti. Syntetické futúrum prefixálneho typu sa dá totiž napríklad didakticky napojiť na preberaný prézens konjugačných tried už na úrovni A1 (vidím - uvidím). Skoršia prezentácia analytického futúra, ktorý na rozdiel od préterita nereflektuje rodovú kategóriu, ale iba kategóriu osoby a čísla (budem/budeme), by navyše podľa nás mohla pôsobiť pri osvojovaní tohto času psychologicky motivujúco na adresátov, ktorí pri slovenskom préterite často chybujú (Hilecká, 2023; Ivoríková et al., 2023). Hoci tieto jazykové chyby vykazujú podľa slovenského korpusu akvizičných chýb najmä študenti z typologicky odlišných jazykov, skúsenosti lektorov slovenského jazyka učiacich niektoré slovanské L1 jazyky (napr. ukrajinský) napovedajú, že zvládnutie préterita je obtiažne, keďže v ukrajínčine absentuje podobné použitie verba byť.

Súčasná európske a medzinárodné odporúčania Rady Európy (Council of Europe, 2014) pre výučbu v špecifickom kontexte migrácie taktiež navrhujú v tvorbe učebných plánov citlivo zohľadniť výber tematických okruhov podľa potrieb skupín, pričom niektoré tematické okruhy jazykových kurzov môžu byť citlivé (napr. môj domov, bývanie). Lektori a pedagógovia tak v aktuálnej praxi pri výučbe napríklad ukrajinských odídencom (dospelých, no najmä detí) čelia prehodnocovaniu výberu vhodnej lexiky, ktorá by napríklad nemala pôsobiť traumatizujúco s ohľadom na nedávnu minulosť spájanú s vojnovým konfliktom, alebo s ich pocitom straty „domova“. Z tohto pohľadu by sa mohlo zdať azda vhodnejšie v kontexte didaktiky slovenčiny pre migrantov prezentovať napríklad minulý čas až po čase budúcom, hoci oba časy môžu frekventanti v kurzoch využiť pre rôzne profesijné alebo administratívne úlohy. Dôraz na ciele skupiny, vek či úroveň gramotnosti zohráva tiež nosnú úlohu (Hill, 2020).

Podobne ako v českej lingvodidaktike, aj v slovenskej lingvodidaktike sa vid považuje za jeden z najnáročnejších didaktických problémov, ktorého explánácia sa však môže opierať nielen o klasickú metaforu filmu a fotografovania (tiež Sokolová, 2002), ale aj o medzijazykový preklad. Podľa Vaňka (2019) a podobne aj u Hrdličku (2023) sa možno v didaktike jazykov opierať o medzijazykové analógie, takže napr. perfektívne tvary predbudúceho času

v angličtine, majú pendanta v dokonavých slovenských slovesách, zatiaľ čo priebehové tvary v angličtine naznačujú nedokonavosť. Perfektívne časy v angličtine sa však neprekladajú vždy do slovenčiny ako dokonavé a dôležitú rolu zohráva celkový komunikačný kontext výpovede, sémantika slovies (ich telicnosť a ohraničenosť) v L1 jazyku, ako aj časová následnosť dejov v hlavnej a vedľajšej vete s použitím časových konjunkcií (kým, dokiaľ), alebo prefixácia a sufixácia. Hrdlička (2023, s. 65) však uvádza, že lepšie než samotný preklad je poukázať na význam vyjadrený časmi, takže napr. istá budúcnosť („sure future“) sa vyjadruje českým napíšu a plánovaná budúcnosť („planned future“) českým budu psát.

Podľa neho je možné analógiu češtiny s iným zrozumiteľným jazykom, napríklad angličtinou, využívať aj pri učení iných východiskových jazykov, keď je podmienená objektívnymi podmienkami (napr. typologicky odlišný jazyk), či voľbou didaktickej metódy. S postupným zvyšovaním jazykovej úrovne by však využívanie iného jazykového kódu malo klesať. Využívanie angličtiny ako mediačného jazyka lingua franca by zahŕňalo prepínanie do iného kódu (tzv. code-switching), ale toto by malo byť podľa Hrdličku (2019) premyslené, systematické a funkčné, a to predovšetkým pre začiatočníkov a mierne pokročilých (s. 45). Takáto funkčnosť v striedaní jazykov by obmedzovala použitie mediačného jazyka na prezentáciu gramatiky jazyka, čiže na metajazykovú prezentáciu učiva. Za výhodu používania mediačného jazyka vo výučbe (ak je ním východiskový jazyk skupiny) považuje využitie pozitívneho a predvídanie negatívneho jazykového transferu, čiže predchádzanie možným komunikačným nedorozumeniam. Na druhej strane výlučné používanie cieľového jazyka vytvára podľa neho priestor pre rozvoj kompenzačných stratégií. Tie súvisia práve s interakčnými zručnosťami a širším pragmatickým ponímaním komunikačnej kompetencie, ktoré definuje vo svojich deskriptoroch SERR, ako aj najnovšie publikácie z dielne SAS pre jazykové funkcie SakoCj (Nevrlová et al., 2025).

V slovenskej lingvodidaktike SakoCj sa aplikovanie interlingválneho prístupu sprístupňovania jazyka cudzincom prostredníctvom poukázania na analógie a kontrasty s L1 jazykom, považuje za efektívne, ale dôraz sa tiež kladie na potreby a ciele konkrétneho kurzu a špecifiká zvolenej pedagogickej metódy. Aktuálne dostupné výskumy o pedagogických zručnostiach slovenských učiteľov v primárnom vzdelávaní (Mikulajová, 2018, s. 133) však naznačujú, že v jazykových znalostiach učiteľov výrazne dominuje predovšetkým znalosť anglického jazyka (89,1 %), pričom znalosť tretieho jazyka je minimálna (9,4 %).⁶ Štatistiky poukazujú tiež na to, že hoci ruský jazyk je po anglickom

⁶ Títo učitelia neovládali tretí jazyk ani slovom ani písmom, ale to isté percento ovládalo štvrtý jazyk na úrovni A1 (9,4 %). Tento výskum z roku 2017 sa nere realizoval výlučne na vzorke jazykových pedagógov, ale všetkých pedagógov základných škôl z rôznych regiónov Slovenska (n=266).

a nemeckom jazyku treťou najfrekvencovanejšou voľbou cudzieho jazyka na základných školách na Slovensku ako aj v Čechách, iba 0,5 % mladej slovenskej populácie vo veku 15-34 rokov, teda perspektívnych mladých pedagógov, hovorí po rusky v porovnaní s 2,6 % českej mladej populácie (European Commission, 2024).⁷ V kontakte s viacjazyčnosťou tak slovenskí pedagógovia v primárnej edukácii pociťujú potrebu dozvedelať sa a v triede sa spoliehajú aj na mediáciu iných študentov.

Takáto situácia prirodzene nastoluje legitímnu otázku, ako v súčasnej didaktickej praxi využiť kontrastívny interlingválny prístup, ak samotní lektori slovenského jazyka pre cudzincov nemajú adekvátnu alebo žiadnu znalosť východiskového, predovšetkým slovanského, jazyka skupiny v triede. Komplikácie tiež môže spôsobiť prezentácia učiva v heterogénnych jazykových skupinách, alebo triedach so zmiešanou SERR úrovňou. Hoci by podľa nášho názoru monolingvizmus lektorov nemal brániť pedagógom v ich cielenom vytváraní aspoň niektorých typov jazykových aktivít na odstránenie nežiaducej interferencie L1- L2 jazykov, monolingválnu výučbu by bolo možné efektívne využiť v prospech rozvoja individuálnych kognitívnych, ale aj skupinových interakčných zručností osvojovateľov jazyka L2. V modernom ponímaní jazykovej výučby, kde sa aktivita sústreďuje na študentov a ich produktívne schopnosti, by bolo možné projektovo zapájať skupiny študentov z tých istých jazykových L1 skupín priamo do tvorby prezentácií o interlingválnej lexike (zradné slová), či zaujímavých charakteristikách ich L1 jazyka/ov, čo by mohlo napomôcť rozvoju inkluzívnej, interkultúrnej a viacjazyčnej spoločnosti. V obmedzenej miere by sa dali využiť vo výučbe na základe analýzy potrieb skupiny aj samotné prekladové mediačné techniky, alebo peer-learning, ktorý nadväzuje na sociokultúrnu teóriu Vygotského (1978) a jeho zónu najbližšieho vývinu.

4 Záver

V našej štúdii sme sa zamerali na predstavenie didaktických odporúčaní M. Hrdličku pre češtinu ako nematerinský jazyk a ich porovnanie s lingvodidaktikou slovenčiny ako cudzieho jazyka. V oboch lingvodidaktikách sme poukázali na výrazné podobnosti, ktoré vyplývajú nielen z nadväzovania na komunikatívno-pragmatický prístup vo výučbe, ale z typologickej blízkosti češtiny a slovenčiny ako flektívnych jazykov patriacich do stredoeurópskeho areálu. V oboch prístupoch sa kritizuje prílišný gramatický redukcionizmus reflektujúci nepochopenie komunikatívnej metódy. U Hrdličku sa nepovažuje za funkčné

⁷ V európskom prieskume o viacjazyčnosti z roku 2023 uvádzajú schopnosť viesť rozhovor v druhom jazyku slovenskí respondenti (n=1008) najčastejšie pri angličtine (38%), češtine (24%) a nemčine (19%). Ruský jazyk bol pri tejto otázke na 4. mieste (14%).

prezentovať jazyk semaziologicky a navrhuje sa aplikovať aj onomaziológia s valenčným prístupom. Upozorňuje sa na to, že dotazníkové metódy percepcie gramatiky u samotných osvojovateľov L2 jazyka môžu byť zaujímavou empirickou sondou, ktorá má praktické didaktické implikácie – môže totiž poukázať na odlišný spôsob rozlišovania správneho pádu u slovanských a neslovanských skupín osvojujúcich si druhý jazyk cez pádové otázky alebo prepozície. V didaktike češtiny a slovenčiny ako druhého/cudzieho jazyka sa poukazuje na to, že znalosť interlingválnych súvislostí môže byť výhodou pri predvídaní negatívneho alebo pozitívneho transferu z L1. V oboch prístupoch sa za nesprávne tiež považuje ignorovanie frekvenčného prístupu vo výučbe – v českých učebniciach sa totiž zaraďuje inštrumentál často až na ich koniec, hoci jeho výskyt je častejší ako datív. V didaktike slovenčiny ako cudzieho jazyka sa zasa kritizuje začleňovanie genitívu na záver niektorých učebníc, pretože práve tento pád u feminín možno využiť pri rozlišovaní pádovej homonymie s akuzatívom. Efektivizácii didaktiky môže podľa slovenských lingvodidaktikov napomôcť zmena názvu deklinačných vzorov substantív podľa nového systému M. Sokolovej (2007), v ktorom nájdú svoje uplatnenie aj internacionalizmy, ako aj zohľadnenie vyššej morfolologickej receptivity niektorých vzorov (vzor plán namiesto vzoru dub). Pri prezentovaní vidu, ktorý je pre cudzincov učiacich sa češtinu alebo slovenčinu často problematický, sa tiež v oboch prístupoch odkazuje na metaforu fotografie a filmu Poldaufa a Šprunka (1968), dichotómiu výsledku a procesu, jednorázovosti a opakovania. Podľa Hrdličku je však v pokročilejších jazykových skupinách vhodné poukazovať na ďalšie pravidlá použitia vidu, pričom sa nevyklučuje pri jeho výklade ani použitie medzijazykového prekladu prostredníctvom poukázania na analógiu s temporálnym systémom v angličtine. Podobné didaktické odporúčanie prezentujú aj niektorí slovenskí lingvisti (Vaňko, 2019). Z pohľadu kognitívnej náročnosti by sa dala z nášho pohľadu považovať za čiastočne problematickú skorá prezentácia prétérita v slovenčine ako cudzom jazyku, ktorý je začleňovaný do výučby cudzincov na jazykovej úrovni A1 pred futúrom, pričom je z pohľadu tvorby jednoduchší. Korpus jazykových chýb slovenčiny ako cudzieho jazyka totiž poukazuje na chybovosť cudzincov osvojujúcich si slovenský jazyk v prétérite práve na tejto úrovni, avšak to môže reflektovať aj jeho nedostatočné precvičovanie a fixovanie v samotnej jazykovej výučbe.

REFERENCIE

- Adamovičová, A., Ivanová, D., & Hrdlička, M. (2014). *Basic Czech II*. Karolinum.
- Akišinová, O., & Kagan, E. (2008). *Učím sa učiť: Metódy a techniky učiaceho sa vzdelávania*.

- Alabánová, M. (2015). *Slovenský jazyk a slovenská literatúra v základných školách s vyučovacím jazykom maďarským*. Univerzita Konštantína Filozofa.
- Anderson-Hsieh, J., Johnson, R., & Koehler, K. (1992). The relationship between native speaker judgments of nonnative pronunciation and deviance in segmentals, prosody, and syllable structure. *Language Learning*, 42(4), 529–555. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1992.tb01043.x>
- Baláž, P., Darovec, M., & Trebatická, H. (1976). *Slovak for Slavicists*. SPN.
- Bischofová, J., & Hrdlička, M. (2005). *Sociokulturní minimum pro azylanty*. SOZE.
- Bortlíková, E., Maierová, E., & Navrátilová, J. (2021). *Hovorme po slovensky! Učebnica slovenčiny pre cudzincov*. Univerzita Komenského v Bratislave.
- Böhmerová, A. (1996). *Slovak for you: Slovak for speakers of English – Textbook for beginners*. Perfekt.
- Buzássyová, K. (1997). Slovenčina ako stredoeurópsky jazyk. In s. Ondrejovič (Ed.), *Slovenčina na konci 20. storočia, jej normy a perspektívy* (Sociolinguistica Slovaca 3) (pp. 69–78). Veda.
- Council of Europe. (2014). *Language support for adult refugees: a Council of Europe toolkit*. <https://rm.coe.int/16805a7033>
- Čechová, E., Trabelsiová, H., & Putz, H. (1993). *Do you want to speak Czech? = Chcete mluvit česky?* Praxis.
- Čechová, M. (1994). O potřebě integrace komunikační a systémové jazykové výuky. *Český jazyk a literatura*, 44(7–8), 158–162.
- Čechová, M., & Styblík, V. (1998). *Čeština a její vyučování*. SPN.
- Čermák, F. (2004). *Jazyk a jazykověda*. Karolinum.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press.
- Dratva, T. (1993). Metodické postupy vo výučbe cudzích jazykov. In *Učíme slovenčinu* (pp. 76–81). ÚJOP UK.
- Dratva, T., & Buznová, V. (1992). *Slovenčina pre cudzincov*. Media Trade–SPN.
- Đurajka, J. (2018). *Psycholingvistické aspekty osvojovania si cudzieho jazyka* [Disertačná práca]. Univerzita Komenského v Bratislave.
- European Commission. (2024). *Europeans and their languages (Special Eurobarometer 540)*. <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/2979>
- Flege, J. E. (1991). Perception and production: The relevance of phonetic input to L2 phonological learning. In T. Huebner & C. A. Ferguson (Eds.), *Crosscurrents in second language acquisition and linguistic theories* (pp. 249–289). John Benjamins.
- Gass, S. M., & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition*. Routledge.
- Germain, C. (1993). *Le point sur l'approche communicative en didactique des langues*. Centre éducatif et culturel.
- Hádková, M. (2001). Cesty ke komunikační kompetenci. In *Český jazyk a literatura na sklonku 20. století*.

- Haláková, M., Kšiňanová, M., & Bábelová, J. (2019). *Slovenčina ako liek: Konverzačná učebnica slovenčiny pre študentov medicíny*. Univerzita Komenského.
- Hill, J. (2020). *Teaching English to refugees and immigrants with low literacy in their native language and limited English proficiency*. University of San Francisco.
- Holá, L. (2001). *Czech step by step*. Fragment.
- Holíková, K., Balážiková, R., Blašková, E., Pekarovičová, J., & Dratva, T. (1991). *Dobrý deň, slovenčina*. Kon-Press.
- Holíková, K., & Weissová, M. (1994). *Základy slovenčiny: Učebnica*.
- Hrdlička, M. (2014). O obtížnosti českého skloňování z pohledu jinojazyčných mluvčích. *Nová čeština doma & ve světě*, (2), 36–43.
- Hrdlička, M. (2019). *Kapitoly o češtině jako jazyku nemateřském*. Karolinum.
- Hrdlička, M. (2023). *Kapitoly z didaktické gramatiky*. Karolinum.
- Hrdlička, M. (2025). *Čeština mezi jazyky*. Karolinum.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected readings* (pp. 269–293). Penguin.
- Ivoríková, H., Mošatová, M., & Švancarová, P. (2023). *Učíme sa na chybách: ERRKORP – akvizičný korpus*. Univerzita Komenského v Bratislave. https://stella.uniba.sk/texty/FIF_MLIS_errkorp_ucime_sa_na_chybach.pdf
- Janíková, V. (2011). *Didaktika cizích jazyků*. Masarykova univerzita.
- Kamenárová, R., Španová, E., Los Ivoríková, H., Mošatová, M., Krchová, Z., & Tichá, H. (2018). *Křížom-krážom: Slovenčina A1* (doplnené a prepracované vydanie). Univerzita Komenského.
- Kamenárová, R. (2015). Substantívne vzory a deklinačný systém v slovenčine z lingvodidaktického hľadiska. In *Studia Academica Slovaca* (pp. 197–217).
- Karlík, P., Nekula, M., & Pleskalová, J. (Eds.). (2016). *Nový encyklopedický slovník češtiny*. NLN.
- Komenský, J. A. (1958). *Didaktika velká*. SPN.
- Kovaříková, D. (2021). Sharing data through specialized corpus-based tools: The case of GramatiKat. *Journal of Linguistics*, 72(2), 531–544. <https://doi.org/10.1017/S0022226721000138>
- Krajčovič, R. (1980). *Svedectvo dejín o slovenčine*. Matica slovenská.
- Kučera, H. (1990). Český jazyk v USA. *Naše řeč*, 73(2), 65–72.
- Kurzová, H. (1996). Mitteleuropa als Sprachareal. *Germanistica Pragensia*, 13, 57–73.
- Language Knowledge EU. (2024). *Russian language in Slovakia*. <https://languageknowledge.eu/countries/slovak-republic/languages/russian>
- Language Knowledge EU. (2024). *Russian language in the Czech Republic*. <https://languageknowledge.eu/countries/czech-republic/languages/russian>

- Liptáková, L., Andričiková, M., Cibáková, D., Hlebová, B., Klimovič, M., Mitrová, A., Pršová, E., Rusňák, R., Sičáková, L., Stanislavová, Z., & Vužňáková, K. (2015). *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry*. Prešovská univerzita v Prešove.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching*. Cambridge University Press.
- Malinovský, M. (1995). „Redukce“ gramatiky. *Slovo a slovesnost*, 56(3), 218–222.
- Mikulajová, M., Šelingerová, A., Mifsud, C., Papadopoulos, T., & Dockrell, J. (2018). Viacjazyčné triedy – názory učiteľov na Slovensku na vzdelávanie detí cudzincov. *Gramotnost, pregramotnost a vzdelávání*, 2(1), 125–142. https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2018/11/06_Mikulajova.pdf
- Mistrič, J., & Tuguševa, R. (1981). *Slovenčina pre cudzincov*. SPN.
- Mošaťová, M., & Španová, E. (2015). Lingvodidaktické aspekty klasifikácie konjugačných tried v slovenčine ako cudzom jazyku. In J. Pekarovičová & M. Vojtech (Eds.), *Studia Academica Slovaca* (pp. 218–233). Univerzita Komenského v Bratislave.
- Munro, M. J. (1995). Nonsegmental factors in foreign accent. *Studies in Second Language Acquisition*, 17(1), 17–34.
- Nevrlová, B., & Chlpíková, B. (2025). *Témy a ciele jazykového kurzu A1 (slovenčina ako cudzí jazyk)*. Univerzita Komenského.
- Nevrlová, B., & Chlpíková, B. (2025). *Témy a ciele jazykového kurzu A2 (slovenčina ako cudzí jazyk)*. Univerzita Komenského.
- Nevrlová, B., Chlpíková, B., & Mošaťová, M. (2025). *Témy a ciele jazykového kurzu B1 (slovenčina ako cudzí jazyk)*. Univerzita Komenského.
- Newerkla, S.-M. (2002). Čeština v monarchii a stredoevropský jazykový areál. *Český jazyk a literatura*, 53(2), 61–68.
- Novák, L. (1984). Aký jazyk je slovenčina. In *Studia Academica Slovaca* (pp. 389–412).
- Orgoňová, O. (2003). *Slovensko-francúzske jazykové vzťahy*. Univerzita Komenského.
- Pauliny, E., Ružička, J., & Štolc, J. (1953). *Slovenská gramatika*. Osveta.
- Pekarovičová, J. (1997). Neverbálne prostriedky v komunikácii cudzincov. In *Štylistika neverbálnej komunikácie* (pp. 161–167).
- Pekarovičová, J. (1999). Komunikačné bariéry pri osvojovaní slovenčiny ako cudzieho jazyka. In *Retrospektívne a perspektívne pohľady na jazykovú komunikáciu* (pp. 154–160).
- Pekarovičová, J. (Ed.). (2024). *Jazykové chyby v slovenčine ako cudzom jazyku na báze akvizitného korpusu*. Univerzita Komenského.
- Pekarovičová, J., Žigová, L., Palcútová, M., & Štefánik, J. (2005). *Slovenčina pre cudzincov: Praktická fonetická príručka*. Stimul.
- Poldauf, I., & Šprunk, K. (1968). *Čeština jazyk cizí*. SPN.

- Sedláková, M. (2021). *Praktická didaktika slovenčiny ako cudzieho jazyka*. UPJŠ.
- Skála, E. (2000). Středoevropský jazykový svaz. In *Přednášky z letní školy slovenských studií*.
- Sokolová, M. (2002). Morfematický pohľad na slovesný vid v slovenčine ako cudzom jazyku. In *Slovenčina ako cudzí jazyk* (pp. 75–87).
- Sokolová, M. (2007). *Nový deklinačný systém slovenských substantív*. Prešovská univerzita.
- Sokolová, M., Musilová, K., & Slančová, D. (2005). *Slovenčina a čeština: Synchronne porovnanie s cvičeniami*. Filozofická fakulta UK.
- Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky: Učenie sa, vyučovanie, hodnotenie: Doplnujúce vydanie. (2022). Štátny pedagogický ústav.
- Svoboda, K. (1977). *Didaktika českého jazyka a slohu*. SPN.
- Šebesta, K., et al. (2014). *Druhý a cizí jazyk: Osvojování a vyučování*. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy. (2014). *Druhý a cizí jazyk*. FF UK.
- Van Ek, J. A. (1993). *Objectives for foreign language learning*. Council of Europe.
- Vaňko, J. (2002). Slovenčina z pohľadu slovinčiny. In J. Pekarovičová (Ed.), *Slovenčina ako cudzí jazyk: Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie* (pp. 153–161). Stimul.
- Vaňko, J. (2019). Slovesný vid v slovenčine v interlingválnych súvislostiach. In J. Pekarovičová & M. Vojtech (Eds.), *Studia Academica Slovaca 48* (pp. 339–358).
- Veselý, L., Veselý, V., Bláha, O., & Chromý, J. (2021). *Kapitoly o slovesném vidu nejen v češtině*. Akropolis.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.
- Zajícová, L. (2010). *Český jazyk v Paraguayi*. Univerzita Palackého.
- Žu, M. (1999). *Slovenčina pre cudzincov*. Univerzita Komenského.

AUTHOR

Mgr. Jana Lokajová is an Assistant Professor at the Department of Languages, Institute of Lifelong Learning (ÚJŠSV), Faculty of Mechanical Engineering, Slovak University of Technology in Bratislava. She is a certified court translator and an instructor of Slovak and English for non-native speakers. Her research interests include linguistics, pedagogy, and conversation analysis.

Slovenská technická univerzita v Bratislave
Strojnícka fakulta
Ústav jazykov a spoločenskovedných predmetov
Námestie slobody 17