

Český národní korpus – ORAL2008. Ústav Českého národního korpusu FF UK, Praha 2008,
Dostupný z WWW: <<http://www.korpus.cz>>.
Český národní korpus – PMK. Ústav Českého národního korpusu FF UK, Praha 2001. Dostupný z WWW: <<http://www.korpus.cz>>.
Waclawičová M., 2011, Jazykovězemepisné aspekty mluvených korpusů Českého národního korpusu. In *Shorník z konference Dialektologie a geolinguistika v současné střední Evropě*, Opava. V tisku.
Waclawičová M., 2008, Regionální mluva a nivelizační tendence (se zaměřením na oblasti pohraničí a Prahy). *Cestina v mluveném korpusu*, eds. M. Kopřivová, M. Waclawičová, NLN a UČNK, Praha, 262-273.
Waclawičová M., 2009, Regionální mluva v korpusu mluvené češtiny ORAL2006 se zaměřením na situaci v českém pohraničí. *Naše řeč*, 92, č. 2, 72-86.

Příspěvek vznikl za finanční podpory grantu MSM0021620823.

Výukové materiály založené na korpusu

Pavlína Vališová

Ústav českého jazyka, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita

Abstrakt

The aim of this paper is to describe means of exploiting the Czech National Corpus (CNC) in the teaching of Czech as a foreign language. Two approaches exist: 1) Data Driven Learning (DDL) – students work directly with corpora. CNC can become a complement to a dictionary, because it displays lemma, gender or case of words. 2) Corpus-based teaching materials – the teachers use corpora as a source of authentic contemporary language for creating their own exercises, both in KWIC or traditional format. It has been found out that Czech learners have difficulties with hands-on tasks (formulating the query, understanding large quantities of data). This research focuses on corpus-based exercises in KWIC format which have been used in the classroom. These types of tasks are complicated for the students because of limited context, unfinished sentences and unfamiliar vocabulary. Although KWIC attracts their attention and teaches them to recognize the grammatical/lexical patterns, these tasks were challenging for advanced students only. Working with wordlists of collocations was considered to be the most beneficial activity.

1. Teoretická východiska

V době, kdy se čeština již neucí pouze zahraniční bohemisté, ale skupiny cizinců s rozličnými mateřskými jazyky i potřebami (od zahraničních manažerů po žadatele o mezinárodní ochranu), je užitečné otevřít obor čeština jako cizí jazyk různým metodickým přístupům. V posledních letech vzniká mnoho nových materiálů založených na komunikační metodě, ne všechny však využívají autentické věty nebo texty. Proto nás zajímalo, jak bychom v této oblasti mohli uplatnit Český národní korpus (CNC) jako zdroj současného jazykového úzu. Po vzoru výzkumníků zabývajících se výukou angličtiny, jsme aplikovali metodu DDL na češtinu a vytvořili jsme cvičení z korpusových dat jak pro práci přímo s vyhledávačem Bonito, tak i pro klasickou výuku, tj. na papíře. Místo aby vysoká flektivnost češtiny byla překážkou ve využívání autentického jazyka ve výuce, pokusili jsme se z ní udělat přednost, a naše aktivity se zaměřují především na procvičování morfologie (na rozdíl od angličtiny, kde je důraz na lexicální vzory). Budování nové slovní zásoby však slo ruku v ruce s hlavním tématem aktivit. Přestože se ukázalo, že tyto typy cvičení nejsou pro všechny typy studentů (ne všem vyhovuje induktivní přístup) ani pro všechny pokročilosti (pro nižší pokročilosti je ztejně nutné věty z korpusu upravit), část studentů práce s konkordancemi zajímala a vnímala ji jako zajímavé zpestření výuky.

■ 1.1. Data-Driven Learning (DDL)

První, kdo se zabýval využitím korpusu v jazykové výuce, byl Tim Johns, který začal vytvářet cvičení podle Bristského národního korpusu a používal je ve svých lekcích angličtiny pro zahraniční studenty na univerzitě v Birminghamu. Johns (1991) zavádí pojem Data Driven Learning (DDL) pro svůj přístup, jenž nezáleží pouze v použití korpusových dat, ale ve změně procesu učení, stejně jako s sebou přináší odlišnou roli studentů a učitele. Změna od deduktivního přístupu k induktivnímu známená, že učitel již není znalec jazyka, ale pomáhá či ukazuje, jak se učit, a student objevuje pravidla jazyka vlastními silami. Týž proces lze sledovat u rodilého mluvčího, který svůj rodný jazyk zná, ale jeho pravidla či vzory si neuvedomuje, musí je objevit. Bernardiniová (2004) nazývá tento přístup Discovery Learning, neboť v centru se vyskytuje student, který je výzkumníkem a objevitelem. Učí se díky cvičením, která zahrnují pozorování jazykových vzorů a jejich následné zobecnění. Učitel již není autorita, která zná správnou odpověď, ale je spíše organizátorem. Johnsův proces učení tak postupuje od jazykových dat směrem k pravidlům a dá se shrnout do tří fází: 1. identifikovat, 2. klasifikovat, 3. generalizovat (Bernardiniová 2004, 16–17). Jedná se tedy o opačný postup než v případě tradiční gramaticko-překladové metody ve smyslu předvedení pravidla a následného procvičování. Tento neautovativní přístup zvyšuje studentovu samostatnost a motivuje ho.

Přestože se v posledních letech mnoho výzkumníků experimentuje s korpusovými daty ve výuce (např. Bernardiniová 2004, Boulton 2009, Braunová 2007, Granathová 2009, Estling Vannest et al. 2007), každodenní používání korpusu v jazykové výuce je však daleko od reality, což platí i pro angličtinu. Důvodem byvá nejen nedostatečná technická vybavenost škol, ale i malé povědomí učitelů o tom, jak lze korpus ve výuce efektivně využít. Römerová (2009, 84) vyslá z toho, že nejdříve je nutné ověřit, zda vůbec korpus může být pomocníkem a vyřešit každodenní problémy učitelů. Provedla výzkum mezi učiteli angličtiny na německých středních školách a zjistila, že jen minimálně z nich se dívá v případě nejasnosti do korpusu. Nejvíce z nich dává přednost konzultaci s rodilým mluvčím. Ten však není vždy nabízku, proto mnoho z nich také využívá slovníky. Učitelé si však stěžovali, že vyhledávání ve slovnících je pomalé a často tam chybějí informace o kolokacích. Korpus tak může nahradit konzultaci s rodilým mluvčím a zároveň i on-line slovník. Podobné je to s jazyky jinými než angličtina. Velmi málo výzkumů bylo provedeno pro jiné jazyky, přitom např. při výuce flektivních jazyků lze korpus využít k procvičování různých gramatických forem, ať již standardních nebo substandardních. Jsou-li cílovou skupinou výuky

slovanského jazyka mluvčíjiného slovenského jazyka, mohli bychom navíc těžit z vysokého stupně pasivního porozumění, které napomáhá při orientaci v korpusových datech.

■ 1.2. Empirický výzkum

Ostatkou však zůstává, zda je DDL přístup k výuce vhodný pro všechny a zda je zrealizovatelný v rámci kurikula. Granath (2009, 59, 62) poukazuje na to, že pro některé studenty je těžké vyhledávat v korpusu i interpretovat korpusová data. Nejsou zvyklí postupovat induktivně a neumí se vyznat v množství dat bez učiteleho vedení. Na podobné problémy jsme narazili při práci studentů čestiny přímo s korpusovým vyhledávačem Bonito (Vališová 2011). Zajímavé však bylo zjištění, že i prosté vyhledání slova bylo pro studenty velmi užitečné. Studenti vyhledávali slova v pádech, které se ještě neučili nebo slova, u kterých dochází k alternaci konsonantů, a že tedy obtížně odvodit nominativ. Pro zobrazení lemmatu stačí třikrát kliknout a tento postup si studenti osvojili již po prvním vyhledávání a poté byli schopni samostatně odpovědět na analogická zadání. Stejně probíhalo zobrazení morfologické značky u slov, kde měli za úkol rozeznat rod nebo pád. Zjistili jsme, že korpus je výborným doplňkem slovníku, kde byvá uveden pouze nominativ nebo infinitiv, popř. rod.

Složitější aktivity, jako např. vyhledávání kolokací, jež vyžadovalo bližší znalost manažera Bonito a také toho, jak interpretovat nalezená data, byly studenti schopni zvládat pouze za učitelovy neustálé asistence. Granathová (2009, 59) shodně poznámená, že studenti potřebovali neustálou pomoc učitele jak při formulování dotazu, tak i při čtení konkordancí. Studenti, kteří při vyhledávání čelili největším problémům, byli ti, jejichž jazykové znalosti byly na nižší úrovni než u ostatních. Boulton (2009, 49–50) však ve svém výzkumu dokládá, že DDL je vhodné i pro méně pokročilé studenty. Vyzkoušel cvičení s celým větami i ve formátu KWIC a studenti měli lepší výsledky u druhého typu cvičení. Zdůrazňuje, že studenti s nižší pokročilostí jazyka se kvůli malé slovní zásobě soustředí pouze na nejbližší kontext slova, a proto snadněji odhalí vzor, který se opakuje.

Braunová (2005, 2007) naopak navrhla vytvořit pedagogicky relevantní korpus, který bude sloužit pro vzdělávací účely. Poukazuje na to, že velké množství slov je výhodné pro lexikografy, ale pro výuku jazyků stačí menší specializovaný korpus, např. o velikosti 20 000 až 200 000 slov. Přednostmi takového korpusu není jenom velikost, ale hlavně obsah, který může zahrnovat texty nebo dokonce i videa různých zdrojů a na různá téma. Takto se však vymene neobyvklé slovní zásobě z beletic či odborných textů. Důležitý je také design vyhledávače, jenž by měl být uživatelsky přátelský a snadno ovladatelný. Braunová (2007) též představuje svůj projekt korpusu pro pedagogické účely, jež obsahuje rozhovory rodilých mluvčích na rozličná téma, přičemž student může nejen číst přepsaný text, ale i sledovat video.

Vidíme tedy, že výhody korpusu, jako je velké množství dat, realní úzus rodilých mluvčích a rychlosť při vyhledávání, nemusí být pro DDL vždy výhodami.

Presto je však práce s korpusem (ať již přímo nebo s vybranými větami) užitečná, neboť přináší do výuky něco nového. Podle Granathové (2009, 63) poskytuje korpus užitečný a přitažlivý doplněk, který ozvláštňuje tradiční výuku tím, že přináší živější pohled na jazyk.

■ 1.3. Autentický jazyk ve výuce

Vyřešit obtížnosti práce s korpusem pro studenty-cizince je možné několika způsoby: vytvořit uživatelsky přitažlivý vyhledávač pro jednoduché vyhledávání, vytvořit pedagogicky relevantní korpus neobsahující rušivé elementy, nebo připravit korpusová cvičení na papíře s již vybranými konkordancemi (z nichž některé mohou být do jisté míry upravené/zkrácené). Rozhodli jsme se jít třetou cestou a vyzkoušet korpusová cvičení s předem připravenými daty z korpusu mezi studenty češtiny. Sporné je, zda věty z korpusu upravovat, a pokud ano, jak a do jaké míry.

S tímto tématem souvisejí přímo autentické věty/texty ve výuce jazyků obecně. Od roku 1987, kdy byl vydán COBUILD-1, první slovník plně založený na korpusu (Atkins et al. 2008, 456) začala na toto téma rozsáhlá debata. Nejde jen o dichotomii vytvořené versus autentické věty, ale v prostoru mezi nimi se ještě nachází upravené autentické věty (Svensén 2009, 283). Tyto věty ve slovnících pro studenty jazyka demonstrují význam slova nebo jeho nejčastěji použití, podobně jako modelové věty v jazykové učebnicí mohou demonstrovat význam slova nebo častěji použití určitého gramatického jevu. Úplně autentické věty mohou sice demonstrovat přirozené užití, ale bez šířského kontextu je takovato užití často nejasná nerodilým mluvčím, pro které je napak srozumitelnost a užitkovost právě tak důležitá, jako je ukázání slov v jejich přirozených podmínkách ("intelligibility and helpfulness are at least as important as showing words in their natural settings") (Atkins et al. 2008, 457). Některé lingvistiky hají umělé vytvořené věty s ohledem na jejich jednoduchost a lepší porozumění (Lauffer, 2008) nebo zdůrazňují jazykovou hrnu a zapamatovatelnost (Cook, 2001).

Současný lexikografové (Atkins et al. 2008, Svensén 2009) však prosazují upravené věty z korpusu, tzn., že stále zachováváme přirozené prostředí, ale ne na úkor porozumění. V praxi postupují tak, že vyberou větu, která demonstruje typické užití, a pokud je potřeba, tak ji zkrají na 4–6 slov a vymažou nebo nahradí obtížnou nebo málo známou slovní zásobu. Správný příklad užití tedy musí být: 1. přirozený a typický, 2. informativní a 3. srozumitelný (Atkins et al. 2008, 458). Podle těchto pravidel můžeme postupovat i při vytváření tradičních výukových materiálů podle korpusu.

2. Metoda

Pro naši pilotní studii jsme použili vybrané konkordanční rádky jako základ, ke kterému se vztahují další doplňující otázky. Naším cílem bylo zjistit, zda jsou tyto typy cvičení aplikovatelné na češtinu a jak obtížné bude pro studenty-cizince číst a interpretovat věty z korpusu. Pro angličtinu jsou DDL aktivity velmi vhodné,

snadnější orientaci v rádku zvýrazněn. Otázka B se sice vztahuje k rádkům 4 a 5, ty však jenom příkladem, a studenti mají za úkol využít svých dosavadních znalostí. Poté studenti dostanou seznam kolokací slovesa vědět, který mohou porovnat se slovy, která si napsali, popř. diskutovat o významu v seznamu uvedených slov. Práce se seznamem slov zahrnovála rozdělení slov na tři skupiny (např. vím dobre, vím jistě, vím dopředu) a výběr slov označujících největší stupeň jistoty. Další typy aktivit se seznamy slov byly např. vybrat si 5 slov a najít ve slovníku (u nížních pokročilostí), dávat otázky partnerovi nebo vytvořit krátký dialog/diskodu s využitím některých frazí.

CVIČENÍ 1

A) Doplňte slovesa: znát, vědět, umět.

1. jelena . Správná myslivská rána na komoru
2. lozofa a jeho nejrůznější praktické rady.
3. dosti hustém lesě běhy velkého kusu vysoké
4. chá , jak mu něco vylákám a k tomu český.
5. erý se moc rychle koukal dostat nějak ven.
6. ím nebo pacíni? Kdy je pauza na oběd? Já
7. ? Ano , byl presvědčen , že od lidí , co
8. tu výrobu rozjede . Věř mi , já to dokážu,
9. jich děti - protože jsou tělesně vyspělé -
10. jsem si ho vybral pravděpodobně protože se
11. statečnou průběžnou záťatí to není snadné.
12. sem měl na dostrel medvěda a pušku v ruce.
13. ,protože ke všemu naše vzdáleninky.
14. k jsem vylej . Cestu oba kamarišdi údajně
15. roubil tríkat se sébou skautskou večerku.
B) V rádcu č. 4 a 5 jsou mezi doplněným slovesem a čárkou vložená adverbia přesně a dodnes. Jaká další adverbia můžeme s tímto slovesem použít? Uvedete příklady.
C) Můžeme po slovesu v rádcích 6-10 použít něco jiného než infinitiv? Uvedete příklad.

D) V rádcích č. 11-14 najděte slova v akuzativu sg. (objekt), která se vážou k doplněnému slovesu. Proč má subjekt v rádku č. 14 jinou pozici než v ostatních větách?

U cvičení č. 2 již bylo cílem doplňovat konkretní tvary slov (různé pády slova cukr), ale ty již byly předpřipravené. Stačilo opět jen spojit tvar slova v určitém pádu s pěti konkordančními rádky podle nejbližšího kontextu slov (např. adjektiv, předložek, číslovek). Další otázky se týkají slovní zásoby obsažené v rádcích.

neboť jejich hlavním cílem je výuka kolokací, tj. slov, jež se často vykupují vedle sebe (a navíc zde nenarazíme na problém s porozuměním kontextu jako u fiktivní češtiny). Naopak pro zvládnutí češtiny je nezbytné osvojení deklinacích a konjugacích vzorů. Hrdlička (2002) poukazuje na to, že v učebnicích češtiny pro cizince je tento fakt většinou buď přečernován (důraz na gramatiku, množství drilových cvičení) nebo naopak podečlenován (snaha o simplifikaci gramatiky, výuka lexicálních vzorů bez poukázání na gramatickou strukturu), a zdůrazňuje nezbytnost strukturní složky v rámci komunikační metody (Hrdlička, 2002, 2005, 2009). Proto jsme se rozhodli zaměřit cvičení na gramatiku jako hlavní téma, ale zároveň je spojit s výukou slovní zásoby (slov/frázi/slovních spojení).

■ 2.1. Cvičení pro češtinu ve formátu KWIC

Aby cvičení odpovídalo kurikulu, vybrali jsme pět témat podle učebnic na úrovni B1 (Bořilová a Holá, 2009; Bischofová a Hrdlička, 2005)⁶⁹, přičemž doplňující otázky se týkaly kolokací klíčových slov nebo lexika obsaženého v konkordančních rádcích. Páte cvičení bylo pouze lexikální. K některým otázkám jsme vytvořili seznam slov, jenž zahrnoval vybrané kolokace, popř. další aktivity vztahující se k příslušnému seznamu.

Všechna cvičení jsou vytvořena na základě reprezentativních psaných korpusů SYN2000 a SYN2005. SYN2000 se zdá být lepší volbou pro výuku cizinců, protože obsahuje menší podíl beletrie, a větší podíl publicistiky. Pro přiblížení se k požadavku současného úrovně jsme všecky přidal i novější SYN2005. Některé konkordanční rádky jsme upravily i přesto, že se nejedná o klasická cvičení. Jednalo se o výjimečně vymazávané rušivých prvků. Při práci na seznamech slov jsme však již cíleně vymazávaly z nejfrekventovanějších kolokací pouze ty snadno srozumitelné.

V následujících tabulkách vidíme dva příklady cvičení. První se věnuje rozdílům sloves znát, vědět a umět. Přestože by studenti úrovni B1 tato slovesa již měli znát, cvičení se snáší, aby si uvedomili rozdíly mezi nimi, a prohloubili si zde zvýšenou znalost. Nejprve je nutné doplnit jednotlivá slovesa do mezery, přičemž každému slovesu případně 5 konkordanční rádků. Není nutné psát konkretní tvar slovesa pro každý rádek, ale pouze přidat sloveso a pěticí větu. Také je důležité zdůraznit, aby se studenti nesnažili číst celé věty a porozumět jim, ale že se mají souředit pouze na nejbližší kontext a rozlišit tak okolí, které tato slovesa obklopuje (vdejší věta, infinitiv, objekt). Studenti si tedy musí být vědomi, že jde o jiný typ aktivity, než na který jsou zvyklí a že vyžaduje hledání typických kontextů nebo opakujících se verzorů.

Všechny doplňující otázky budou uváděny konkrétní konkordanční rádek nebo skupinu rádků, ke kterým se vztahují, popř. uvádí i slovo nebo frázi, které jsou pro

69 Témata cvičení: 1. Slovesa znát/vědět/umět, 2. Různé pády slova cukr (cukr, cukru, cukrem, cukry, cukrá), 3. Adverbia chladno/chladně, hlboko/hluboce, smažit/smádat, 4. Slovesa říct/říkat, učit/s/vyučit, učit/s/vyučit, učit/s/vyučit, 5. Význam slov význam, smysl, hodnota, účel.

CVIČENÍ 2

A) Doplňte vhodné tvary slova a určete, jaký je to pád: cukr, cukru, cukrem, cukry, cukrů

1. é dlouhém ūtem (6 - 12 C) . Množství
2. za sešitem formuléri benzinu , kyselin ,
3. poklesu celkové spotřeby mléka . Spotřeba
4. o jeřábu je využívána nejvýš oblehem
5. molekula glukózy , jednoho ze základních
6. odíla ji . Vzala větši hřímek , pytlík s
7. rušní slupku . 2. Omy maliny a posyp je
8. lří a ozdob šlehačku oslázenou práškovým
9. , řek Ray . " Ledový čaj , prosím , s
10. beránkem ! Beránek zlatova upečený ,
11. ič enzym rozkládající bílkoviny , tuky a
12. nejúžinnější láky na sklerózu , obsahují
13. vnorila do těla výtažek z tuberálního
14. 100g jedlého podluží) ; většinou jsou to
15. pro oba kávu a do svého šálku si dal tří
16. , jasné že ne . Nedáš si káfe ? Smetanu ,
17. Boothovou , aby urovnila salát , mléko a
18. Lois , nerada te oběží , ale dole nám
19. elímky z kuchyňskými potřebami . Práškový
20. a spéčal jinam . Lockhart si do kávy dal
21. , že vědění se musí podávat zaobleně do
22. guarany , surová koka a trochu hruškového
23. vlastní došlo , příšanek . Zdejší metodáž
24. kávu ? " Kávu , prosím . S mlékem , bez
25. usednul vůli . Svitla , jako kdysi byla z
za den čini 300 - 400g (5040 - 6720 kJ) .
a soří , které dosud neexistují , ale které
poklesla jen zcela nepatrně . Výrazně se zvý
, ale také nižším obsahem tříslovin . Na pří
se všemi svými atomy . Vpravo je táz molek
a podšálek . Zdálo se , že Rex se ani nepohn
, 3. Na talíři rozmáckají pomerančovou dužin
. Nech v ledničce , dokud nebude podávat . R
a citronem , objednala si a přehodila si no
posypaný , že byl jako bílou vlnou porosty
, je umístěna podél větších cév v játrech ČÍ
, škroby , organické kyseliny , pektin , kar
. Srovna je do rádky a hledela na ně . Kaž
, což snadno poznáme na chuti . Jiné - li te
. Potom objal šálek prsty , aby si je ohřál
? Bez nicého . Přesel přes mísost k automa
na podnos . Když se Cajník hrál u kbra a zav
. Horace zůřivé maluje a zrovna jsem mu nali
byl v hranaté krabičce z tuhého papíru z tuhé
a mléko a pečlivě zamíchal . " Ví si opravdu
a že učitel má být kámoš . Je tady Fred Loom
. Všechny látky jsou běžné k dostání - žal
a bice . Tvrď mi , že u tebe dostávám jen
. " Karys se krátce usmála . " Držíte dietu
. Za správné přílehlující zatemnění zářilo s

B) Dva rádky (6-10) jsou úryvky z receptu. Které? Jaká další slovesa můžeme použít při psaní receptu?

C) Jaký je rozdíl mezi poddálkem a podnosem (rádek č. 6 a 17)?

D) Vysvětlete, co znamená fráze „cukr a bič“. Jak se to řekne ve Vašem jazyce?

Pokusíme se nyní shrnout, jakým způsobem postupovat při tvorbě podobných cvičení. V první fádě je nutné, aby učitel připravující cvičení uměl dobré pracovat s korpusem a před vyhledáváním si uvědomil, jaké typické kontexty nebo jazykové výzory potřebuje hledat. Poté vybíráme konkordanční rádky, ze kterých

Poděkování

Děkuji dr. Paulu Johnsonovi za konzultace a cenné rady při tvorbě korpusových cvičení, magistrámu Jitce Lukášové a Petře Stražovské za jejich otestování ve výuce a studentům češtiny, kteří se do testování zapojili.

Literatura

- Atkins S., Rundell M., 2008, *The Oxford Guide of Practical Lexicography*. Oxford University Press, Oxford, Kapitola 10.8, Examples, 452–464.
- Boulton A., 2009, Testing the limits of data-driven learning: language proficiency and training. *ReCALL*, 21, č. 1, 37–54.
- Bernardini S., 2004, Corpora in the classroom. An overview and some reflections on future developments in Sinclair J., *How to Use Corpora in Language Teaching*. John Benjamins, Amsterdam, 17–36.
- Bischofová B., Hrdlička M., 2005, *Čeština pro cizince B1 (Učebnice)*. Soze, Brno.
- Bořilová P., Holá L., 2009, *Český krok za krokem 2*. Akropolis, Praha.
- Braun S., 2005, From pedagogically relevant corpora to authentic language learning contexts. *ReCALL*, 17, č. 1, 47–64.
- Braun S., 2007, Integrating corpus work into secondary education: From data-driven learning to needs-driven corpora. *ReCALL*, 19, č. 3, 307–328.
- Cook G., 2001, The philosopher pulled the lower jaw of the hen' Ludicrous Invented Sentences in Language Teaching. *Applied Linguistics*, 22, č. 3, 366–387.
- Český národní korpus – SYN2000, 2000, Ústav českého národního korpusu FF UK, Praha 2000. Dostupný z WWW: <<http://ucnk.ff.cuni.cz>>
- Český národní korpus – SYN2005, 2005, Ústav českého národního korpusu FF UK, Praha 2000. Dostupný z WWW: <<http://ucnk.ff.cuni.cz>>
- Estling Vanneatal M., Lindquist H., 2007, Learning English grammar with a corpus: Experimenting with concordancing in a university grammar course. *ReCALL*, 19, č. 3, s. 329–350.
- Granath S., 2009, Who benefits from learning how to use corpora? In Aijmer, K. (ed.) *Corpora and Language Teaching*. Amsterdam, John Benjamins, s. 47–65.
- Hrdlička M., 2002, *Cizí jazyk čeština*. Praha, ISV.
- Hrdlička M., 2009, *Gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka. K prezentaci gramatiky českého jazyka v učebnicích češtiny pro cizince*. Praha, Karolinum.
- Hrdlička M., 2005, K otazce komunikační metody a komunikativnosti. In *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUCČJ) 2003-2005*, eds. Čemusová J., Holá L., Rynová J., Praha, Akropolis, s. 17–20.
- Johns T., 1991, Should you be persuaded. Two samples of data-driven learning materials. In *Classroom Concordancing*, eds. Johns T., King P., Birmingham, English Language Research Journal 4, University of Birmingham, s. 1–13.
- Laufur B., 2008, Corpus-based versus Lexicographer Examples in Comprehension and Production of New Words. In Fontanelle T., *Practical Lexicography (A Reader)*. Oxford, Oxford University Press, s. 215–218.
- Römer U., 2009, What help do teachers need and what can we offer? In *Corpora and Language Teaching*, ed. Aijmer K., Amsterdam, John Benjamins, s. 83–98.
- Rychlý P., 2008, Bonito – grafické uživatelské rozhraní systému Manatee, Verze 1.49., 1998–2003. Dostupné z WWW: <<http://ucnk.ff.cuni.cz/bonito/index.php>>
- Svensén B., 2009, *A Handbook of Lexicography. The Theory and Practice of Dictionary-Making*. Cambridge, Cambridge University Press, Kapitola 15, Examples, s. 281–288.
- Vališová P., 2011, Využití korpusu při výuce češtiny jako cizího jazyka. In *20 let didaktiky cizích jazyků*, Liberec, Technická univerzita (v tisku).

Tento článek byl podpořen děkanským grantem FF MU: MUNI/21/VAL/2011