

Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta

Ústav českého jazyka a teorie komunikace



DIPLOMOVÁ PRÁCE

2010

Ilona Koulová

Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta

Ústav českého jazyka a teorie komunikace

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Komunikace v jazykové třídě

Vypracovala:

Ilona Koulová

Kováků 905/4

150 00 Praha 5

e-mail: ilona.koulova@seznam.cz

Vedoucí:

prof. PhDr. Karel Šebesta, CSc.

Termín odevzdání: květen 2010

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
Filozofická fakulta
Katedra / ústav:

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

Jméno a příjmení studenta: *Ilona Koulová*

Datum narození: 9. 1. 1985

Kontaktní adresa: Kováků 905/4, Praha 5 – Smíchov, 150 00

Obor studia / kombinace: ČJL

Diplomní obor: ČJL

Název práce v češtině: Komunikace v jazykové třídě (případová studie)

Název práce v angličtině: Communication in the Language Classroom (case study)

Vedoucí práce: doc. PhDr. Karel Šebesta, CSc.

Konzultant:

Pokyny k vypracování:

1. Studium relevantní odborné literatury (zvl. z oblasti pedagogické komunikace, komunikace ve škole, komunikace v jazykové třídě, pedagogické lingvistiky, vyučování druhého/cizího jazyka)
2. Upřesnění cíle práce a metodického postupu
3. Sběr materiálu (nahrávky vyučovacích hodin – čeština jako druhý/cizí jazyk), jejich přepis, a analýza podle stanoveného postupu
4. Shrnutí a vyhodnocení výsledků
5. Formulování závěrů

Doporučená literatura:

MAREŠ, J.; KŘIVOHLAVÝ, J. Komunikace ve škole. Brno, 1995.

MCCROSKEY J. C.; RICHMOND, V. P.; MCCROSKEY, L. L. *An introduction to communication in the classroom : the role of communication in teaching and training.* Boston, 2006.

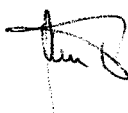
BARKER, L. L. (ED.). *Communication in the classroom : original essays.* Prentice-Hall, 1982.

LYNCH, T. *Communication in the language classroom.* Oxford, 1996.

KASPER, G. (ED.). *Learning, teaching and communication in the foreign language classroom.* Aarhus University Press,, 1986.

SHEILS, J. *Communication in the modern languages classroom.* Strasbourg, 1991.


NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace.* Olomouc, 2002.


Vedoucí práce (podpis): Doc. PhDr. Karel Šebesta, CSc. 

Datum zadání práce:

L.S.

Univerzita Karlova v Praze
Městská knihovna 10
střední oddělení
Královské náměstí 158 110 01


.....
Vedoucí základní součásti:


.....
Děkan:

Datum:

Poděkování

Ráda bych poděkovala paní doktorce Heleně Confortiové z Ústavu bohemistických studií Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze za její ochotu a pochopení během realizace nahrávek k účelům této diplomové práce, dále vedoucímu panu profesoru Karlu Šebestovi z Ústavu českého jazyka a teorie komunikace Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze za jeho trpělivost a cenné rady vedoucí ke zdárnému dokončení této práce. Především však mé poděkování patří studentům českého jazyka, bez nichž by nebylo žádného materiálu k analýze.

*Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, s použitím literatury citované
v závěrečném seznamu bibliografie.*

Lenka Havelková
.....
podpis

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá rozbořem komunikace ve třídě, kde je čeština vyučována jako cizí jazyk. V úvodní, teoretické části jsou vymezena specifika pedagogické komunikace a následně objasněna též ve spojitosti s komunikací ve třídě jazykové. Tato část diskutuje také nejaktuálnější metodické principy ve výuce cizích jazyků, poukazuje na tzv. *komunikační přístup* k výuce a akcentuje význam pojmu *interakce* v technice výuky. Další úsek potom vysvětluje teoretický aparát analýzy diskurzu ve třídě, převzatý od J. McH. Sinclaira a R. M. Coultharda. Autoři v roce 1975 rozčlenili diskurz na několik typů jednotek, přičemž za nejmenší jednotku diskurzu byl považován *akt*. S akty pracuje vlastní analýza diplomové práce. Všímá si typů těchto aktů, jejich jazykových realizací (popř. s využitím parajazykových prostředků) a jejich obměn v závislosti na výukovém cíli hodiny/aktivity. Vedle diskurzních aktů se práce v závěru věnuje též užívání cílového/mateřského/zprostředkujícího jazyka a jejich vzájemných interferencí, především v souvislosti s projednáváním významu.

Klíčová slova:

Pedagogická komunikace, čeština jako cizí jazyk, projednávání významu, interakce, diskurzní akt.

ABSTRACT

This master thesis is concerned with an analysis of communication in the classroom, in which the Czech language is being taught as a foreign language. In the first introductory theoretical part of the thesis, the specifics of educational communication are delimited and afterwards expanded to include communication in the foreign language classroom. This part also examines the most genuine principles in foreign language teaching, points at the so-called *communicative approach* in education, and accents the importance of the concept of *interaction* in the technique of teaching. The next section of the thesis specifies all requisites related to the system of analysis discussed in the communicative discourse of authors J. McH. Sinclair and R. M. Coulthard from 1975, who divided the discourse into several types of units, the smallest of which was established as the *act*. From the acts on, the thesis is based on their analysis. It examines the types of acts, their linguistic (eventually para-linguistic realizations), and their modifications with respect to the educational goal of class/activity. Finally, besides the discourse on acts, the thesis is concerned with the question of crossing the target/mother/mediate language and the influence of these interferences on the negotiation of meaning.

Key words:

Educational (pedagogic) communication, Czech language as a foreign language, negotiation of meaning, interaction, discourse on acts.

OBSAH

ÚVOD.....	10
1. TEORETICKÁ VÝCHODISKA PRÁCE	12
1. 1. Sociální a pedagogická komunikace	12
1. 1. 1. Hlavní charakteristiky	13
1. 1. 2. Účastníci a organizační formy pedagogické komunikace	15
1. 1. 3. Dialog a otázka.....	16
2. KOMUNIKACE V JAZYKOVÉ TŘÍDĚ	18
2. 1. Některé sporné pojmy	18
2. 2. Hlavní charakteristiky jazykové třídy	20
2. 3. Komunikační metoda	21
2. 4. Dopady komunikačního přístupu na učitele, studenta	22
2. 5. Interakce jako nástroj kontroly nad komunikačními vzorci ve třídě	23
2. 5. 1. Interakce a její závažnost pro komunikační metodu.	24
2. 5. 2. Typy interakcí a zpětných vazeb	25
2. 5. 2. 1. Interakce student – učitel	25
2. 5. 2. 2. Zpětná vazba student – učitel	26
2. 5. 2. 3. Interakce student – student	26
2. 5. 2. 4. Zpětná vazba student – student.....	28
2. 5. 2. 5. Kombinace zpětných vazeb	28
2. 6. Projednávání významu	29
2. 6. 1. Komunikační schopnost	30
2. 6. 2. Způsoby projednávání významu v projevu učitele.....	31
2. 6. 2. Způsoby projednávání významu v projevu studenta	32
2. 7. Tolerance chyb.....	33
2. 8. Obavy z komunikace.....	34
2. 9. Komunikační vs. prekomunikační	35
3. UPŘESNĚNÍ CÍLE A POSTUPŮ PRÁCE V ANALÝZE	37
3. 1. Metodologický přístup	39
3. 1. 1. Struktura analýzy.....	39
4. ANALÝZA DISKURZU KOMUNIKACE	47
4. 1. Repertoár zjištěných aktů a jejich jazyková (parajazyková) realizace	47
4. 2. Vazba aktů k edukačnímu (pedagogickému, vzdělávacímu atd.) cíli	65
4. 2. 1. Gramatické cvičení.....	65
4. 2. 2. Korekce chyb v testu.....	68
4. 2. 3. Konverzační cvičení.....	72
4. 3. Shrnutí.....	75
4. 4. Využití cílového/zprostředkujícího/dalšího jazyka v jednotlivých aktech.....	77
4. 4. 1. Přenášení struktur z mateřského jazyka do cílového jazyka	77
4. 4. 2. Přenášení slov s podobným/ekvivalentním/synonymickým významem z mateřského jazyka do cílového jazyka	79
4. 4. 3. Překonávání nesnází při projednávání významu (negotiation meaning) díky zprostředkujícímu/mateřskému jazyku	83
5. ZÁVĚR	88
PŘÍLOHY	90
Příloha I	91
Příloha II	92
Příloha III.....	93
BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE.....	94

ÚVOD

Tato diplomová práce se bude zabývat komunikací v jazykových třídách, kde se vyučuje čeština jako cizí jazyk. Tento typ jazykových tříd je v poslední době stále častějším fenoménem; o češtinu jako cizí jazyk (v porovnání s předchozími lety) se zvyšuje zájem. Komunikace v jazykových třídách nebude pouze teoreticky popisována, ale její rozbor bude uskutečněn prostřednictvím systému, který byl poprvé popsán v roce 1975 anglickými autory J. Mch. Sinclairem a R. M. Coulthardem v knize *Towards an Analysis of Discourse*. V souladu s autory si budeme všimát jazyka, kterého užívají (především) vyučující v jazykových třídách se zahraničními studenty, aby motivovali žáky k reakcím či aby jim pomohli překonat nesnáze způsobené jazykovou bariérou.

Důvodem vzniku této analýzy bylo to, že považujeme za přínosné doplnit ještě nezpracované místo v této oblasti užívání českého jazyka. Výsledky by mohly sloužit jako stimul pro další bádání a rovněž pro pedagogickou praxi nebo jako součást pedagogické přípravy. Protože však ještě nebyla pro češtinu vypracována konverzační analýza na podkladu diskurzních aktů tak, jak s nimi zachází teorie autorů Sinclaire a Coultharda, považovali jsme podnět zpracovat tuto analýzu za užitečný.

Počáteční dvě kapitoly práce jsou ryze teoretického charakteru. První z nich se věnuje osobitosti komunikace pedagogické, její povaze a charakteristickým rysům obecně.

Druhá kapitola se již zaměřuje na specifika komunikace ve třídě se studenty – cizinci, jejichž záměrem je osvojit si cizí cílový jazyk (češtinu). Všimli jsme si nejnovějších poznatků z oblasti metodiky tohoto typu výuky, nejaktuálnějších výukových metod a jejich uplatnění v jazykových třídách.

Třetí kapitola vysvětluje analýzu, jejíž systém jsme při rozboru komunikace ve vybraných třídách použili, dále obsahuje informace o sledovaných třídách, o způsobu získávání dat a o grafickém značení užitém v transkripci analyzovaného materiálu.

Vlastní analýza je potom náplní čtvrté kapitoly. Zaměříme se v ní na charakter diskurzu – na typy replik, které se v něm objevují, porovnáme, jak se tento diskurz proměňuje v souvislosti s odlišnými typy vybraných výukových aktivit, popíšeme způsoby, jakými je komunikace

ovlivňována díky vzájemnému působení cílového/zprostředkujícího/mateřského jazyka. Závěrečné shrnutí obsahuje poslední pátá kapitola.

Nakonec bychom ještě rádi připomenuli, že tento výzkum je pouze případovou studií, tedy ověřením určitých hypotéz prezentovaných v odborné literatuře. Její eventuální závěry a výstupy nejsou (a ani neměly být) určeny k zobecňování na širší vzorek tříd s výukou češtiny, stejně tak jako neměly vést k tvorbě jakýchkoli statistických údajů.

1. TEORETICKÁ VÝCHODISKA PRÁCE

Budeme-li se zabývat *komunikací*, půjde nám v této souvislosti o komunikaci *sociální*, včetně určitých podtypů, které do její sféry spadají. Jejich rozlišení vymezuje funkční rámec, ve kterém jsou užívány a kterým jsou charakterizovány. Hovoříme zde o těchto třech termínech:

- *sociální komunikace*
- *pedagogická komunikace*
- *komunikace v jazykové třídě*

1. 1. Sociální a pedagogická komunikace

Slovem *sociální komunikace* zpravidla rozumíme řečový proces, který slouží k dorozumívání se s okolím, jehož prostřednictvím vyjadřujeme svoje záměry a cíle; skrze něj formulujeme své myšlenky, emoce, postoje a sdělujeme je okolnímu prostředí. Jinými slovy jde o výměnu informací s okolím. Slovem *sociální* rozumíme komunikaci *mezilidskou* mezi mluvící osobou – *řečníkem* a naslouchající osobou – *posluchačem*.¹ Sociální (společenský) charakter komunikace je zdůrazňován proto, že setká-li se člověk s člověkem, nastává vždy komunikační proces, protože *není možno ne-komunikovat* (Watzlawick, 1999, s. 45). Ke komunikaci potom potřebujeme znalost určitého, primárně mateřského jazyka, skrze který proces komunikace realizujeme (verbální komunikace).² To, na jaké úrovni jsme schopni jazyka efektivně využívat ke komunikaci, záleží na tom, do jaké míry je rozvinuta naše *komunikační kompetence* – dovednost komunikovat.³

„Řeč je nejuniverzálnějším prostředkem komunikace, neboť při přenosu informací řečí se nejméně ztrácí smysl sdělení. Je však nutné, aby byla provázena vysokým stupněm porozumění dané situaci, a to všemi účastníky komunikace“ [Andrejevová, 1984, citováno podle Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 57].

¹ Vedle specificky lidské komunikace totiž rozlišujeme i komunikaci *technickou*, která se odehrává mezi stroji – mezi tzv. *vysílačem* a *příjímačem* (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 15). Jde o odlišný typ komunikace, který již do sféry komunikace sociální nespadá.

² Znalostí konkrétního mateřského jazyka máme na mysli samozřejmě také složku psanou. Komunikujeme též pomocí dopisů a e-mailů, proto není možné psanou složku z procesu komunikace vyloučit.

³ Termín jazyková *kompetence* pochází od N. Chomského (1956, 1957); v souvislosti s komunikací jej posléze zpracoval D. Hymes (1972), který Chomského pojetí kritizoval především za omezení termínu kompetence na pojmy homogenního prostředí, perfektní jazykové znalosti a nezávislosti na socio-kulturních faktorech.

Především ty je nutné při komunikaci respektovat, neboť komunikace je jimi do značné míry ovlivněna. Podle něj v sobě zahrnuje jazyková kompetence jako svou součást tzv. *ability for use* (schopnost užívání) a ta se vztahuje k následujícím čtyřem parametrům:

I. Zda (a v jaké míře) je něco formálně *možné*

II. Zda (a v jaké míře) je něco *přijatelné* na základě prostředků dostupné realizace

III. Zda (a v jaké míře) je něco *vhodné* (adekvátní, zdařilé) ve vztahu ke kontextu, ve kterém je to užito a hodnoceno

IV. Zda (a v jaké míře) je něco opravdu uskutečněno, vlastně *provedeno*, a co toto uskutečnění znamená

Neverbální je potom komunikace taková, která využívá k dorozumění se nejazykové prostředky – gesta, mimiku, posuňky, znaky. Termín *sociální* charakterizuje komunikaci v jejím nejobecnějším, nejširším rozsahu.

Oproti tomu komunikace *pedagogická*, je vlastně podtypem komunikace sociální. K náležitému vyložení jejího významu proto pouze patřičně specifikujeme její funkci, která ji od komunikace sociální vyděluje. Budeme vycházet především z prací autorů J. Mareše, J. Křivohlavého a A. Nelešovské. Přívlastek *pedagogická* by mohl vést k ne zcela přesnému předpokladu, že půjde o komunikaci, která probíhá pouze na školní, pedagogické půdě mezi učitelem a studentem. Jakkoli je tato intuice pravdivá – pedagogická komunikace se skutečně uplatňuje nejčastěji ve škole a jejími hlavními účastníky jsou pedagog (vychovávající) a žák (vychovávaný), je nutné brát v úvahu, že pedagogicky mohou komunikovat též rodiče s dětmi v mimoškolním prostředí; jistý druh pedagogické komunikace probíhá např. i mezi studentem a učebním textem. Zprostředkovat pedagogickou komunikaci nám pomáhají též různé učební pomůcky a didaktická technika (Nelešovská, 2005, s. 27). Tato diplomová práce se však bude soustředit na pedagogickou komunikaci pouze v jejím „školském“ vymezení. Přesto to neznamená, že ostatní výše uvedené aspekty je možné z jejího vlivu vyloučit. Naopak, je třeba vést v patrnosti, že se počítá s jejich zahrnutím do jejího komplexního významu.

1. 1. 1. Hlavní charakteristiky

V pedagogické komunikaci jde stále o výměnu informací, pouze s tím rozdílem, že tento typ dorozumění užíváme plánovitě, sledujeme jím nějaký záměr: Pedagogicky komunikujeme ve snaze objasnit či vyložit nějaký problém, poučit, kultivovat, instruovat. Právě proto je tento druh komunikování těsně spjat s prostředím školní třídy, tudíž se jeho použití uplatňuje ve výchovně-vzdělávacím procesu. Říkáme tedy, že pedagogická komunikace plní určitou výchovně-vzdělávací **funkci**.

Mareš, Křivohlavý (1995, s. 25) užívají terminologii jemněji diferencovanou – rozlišují těchto šest funkcí, které pedagogická komunikace plní:

- zprostředkovává společnou činnost účastníků, jednotlivé pracovní postupy včetně kodifikovaného pojetí úspěšnosti a neúspěšnosti (Charaš, 1979);
- zprostředkovává vzájemná působení účastníků v nejširším smyslu včetně výměny informací, zkušeností, ale také motivů, postojů, emocí (Vyskočilová, 1991);
- zprostředkovává osobní i neosobní vztahy (A. A. Leont'jev, 1979);
- formuje všechny účastníky pedagogického procesu, zejména pak osobnost žáků (Helus, 1990);

- je prostředkem k uskutečňování výchovy a vzdělávání, neboť cíl, učivo, metody atd. nemohou vystupovat v pedagogickém procesu přímo, nýbrž ve slovní či mimoslovní podobě (Gavora a kol., 1998);
- konstituuje každý výchovně vzdělávací systém, neboť tvoří jednu z jeho hlavních složek, zajišťuje jeho fungování, vnáší do něj pohyb, vývoj, dynamiku, udržuje však i jeho stabilitu (Kuzmina, 1976; Kan-Kalik, 1979).

Vedle termínu (výchovně-vzdělávací) funkce se pracuje při analýze pedagogické komunikace rovněž s termínem (výchovně-vzdělávací) cíl. Oproti funkci bývá cíl pojat méně souhrnně; má taktickou povahu – např. procvičit určitý jev, podnítit třídu k určité aktivitě, často se ovšem oba termíny zaměňují, resp. používají oba ve stejném významu (A. Nelešovská, 2005, s. 26 užívá tohoto termínu víceméně ve stejném významu jako funkce – píše o cíli *výchovně-vzdělávacím*,⁴ protože skrze komunikaci se uskutečňuje výchova a vzdělávání – převzato od Navrátil, Fleischmann, Klimeš, 1982).

Mareš s Křivohlavým (1995, s. 29) doporučují zavést vedle pojmu/termínu výchovně-vzdělávací cíl (resp. cíle) ještě pojem tzv. *cíle komunikačního* s tím, že výchovně-vzdělávací cíl určuje celkovou strategii postupu, zatímco komunikační cíl jednotlivé taktické kroky. Je užší, konkrétnější a aktuálnější; jde o momentální, dílčí realizaci pedagogické komunikace.

„Výchovně-vzdělávací cíl bývá výslovně stanoven, dopředu promyšlen, komunikační cíl nebývá často vyjádřen, mění se s měnící se situací, nebývá plně uvědomován.“ [Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 29]

Dalším rysem pedagogické komunikace je to, že její průběh je řízen jistými specifickými **pravidly**, která musí být respektována jak ze strany mluvčího, tak ze strany posluchačů. Veškeré pedagogické záměry by jinak v komunikaci pozbývaly smyslu a komunikace ve škole by ztratila svou funkčnost. Je předem stanoveno, jaké kompetence náleží mluvčímu a jaké posluchačům, včetně místa a hodiny konání a přípustného oslovení. Například pokud se učitel dotáže žáků, mají-li nějakou otázku, předpokládá se, že půjde o dotaz z oblasti probíraného učiva. Stejně tak je nepřípustné, aby učitel zahájil vyučování kupříkladu nesouvisející příhodou ze života nebo aby žáci přerušovali jeho výklad svými připomínkami, pokud nejsou tázáni nebo neupozorní-li na sebe vhodnou formou (obvykle zvednutím ruky, či patřičným zdvořilým oslovením učitele).

⁴ Literatura není ohledně vymezení cílů pedagogické komunikace zcela jednotná. Vedle cíle výchovně-vzdělávacího, který je zde uváděn jako nejzásadnější, např. K. Šebesta uvádí navíc cíle (2005, s. 59 – 60) *kognitivní* (zprostředkování poznatků o jazyce a komunikaci), *formativní* (rozumová výchova) a *dominující cíl praktický*, tedy osvojení si češtiny jako hlavního nástroje veřejného společenského styku a nejfrekventovanějších slohových útvarů.

Pedagogická komunikace může být na rozdíl od té každodenní **řízena**, neprobíhá zcela samovolně a neorganizovaně.⁵ To znamená, že můžeme dopředu (více či méně) předvídat její průběh, máme tak možnost patřičně se na ni připravit a vhodně ji strukturovat. Navíc, zkušený pedagog často předpokládá dotazy, které by mu mohly být adresovány, má proto připraveny náležité odpovědi. Mluvíme zde proto o **projektovaném obsahu** pedagogické komunikace.

Přesto však i plánovaný průběh komunikačního procesu je vždy do jisté míry modifikován aktuálním děním ve třídě. Věci, které jsou stanovené, o kterých se domníváme, že budou mít jistý charakter, se mohou v reálné situaci odehrávat jinak, než předpokládáme. V této souvislosti uvádí Mareš a Křivohlavý, že obsah pedagogické komunikace není plochý, nýbrž prochází několika etapami v závislosti na tom, kterou z pedagogických (vzdělávacích) funkcí komunikace právě plní. Může jít o zprostředkování postojů či emocionálních stavů, o organizaci společné činnosti, které se mnohdy věnuje více času, než bylo zamýšleno, což mění naplánovaný program.

Navíc určité typy předmětů též ovlivňuje způsob komunikace učitele s žáky – při hodinách spojených s určitou kreativní činností obvykle ustupuje do pozadí koncentrace na logický obsah a uspořádání učiva a převládá příkladnost, větší originalita výkladu a učební hodina se stává méně stereotypní (1995, s. 32).

1. 1. 2. Účastníci a organizační formy pedagogické komunikace

Bylo již zmíněno, že pedagogická komunikace může probíhat doma mezi rodiči a dětmi, při různých volnočasových aktivitách mimo školu, může se na ní podílet též např. studijní text a didaktické pomůcky. Protože však primárně slouží jako výukový nástroj, je nejzásadněji propojena s prostředím školy, a tudíž s osobností učitele a žáka. Podle organizace práce v hodině rozlišujeme tři typy vyučování: hromadné, skupinové, individualizované.

Hromadné vyučování je nejklasičtější organizační formou při vyučovací hodině, kdy učitel rozmlouvá se žáky před třídou. Komunikace zde může probíhat jednosměrně i obousměrně mezi učitelem a třídou, obousměrně se žákem u tabule či mezi lavicemi a obousměrně mezi učitelem a žákem i mezi žáky vzájemně (rozprava).

Při **skupinovém vyučování** jsou žáci zorganizováni k práci v menších kolektivech – probíhá tedy obousměrná žákovská komunikace v párech či v početnějších skupinách. A nakonec při

⁵ Řízenost je vůbec typická pro institucionální komunikaci – například porady, které jsou také řízené.

výuce **individualizované** komunikují obousměrně žák s učitelem nebo žák s autorem prostřednictvím knihy, počítače atp.⁶

1. 1. 3. Dialog a otázka

Jak jsme viděli, již z organizační struktury výuky je zřejmé, že pedagogická komunikace se realizuje skrze vzájemné působení mezi učitelem a žákem, protože pouze tak jsou schopni pochopit jeden druhého. Tato interakce bývá obvykle nazývána *výukový dialog* (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 73). Přestože je možné vést výukový dialog také sám se sebou (jedná se tzv. dialog vnitřní, který je speciálním případem, dojde-li ke ztotožnění vychovávajícího a vychovávaného – například při samostudiu; Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 27), je dialog, jak uvádí M. Čechová, (1998, s. 17) velmi důležitým výchovným činitelem. Neboť v komunikaci vždy počítáme s partnerem. Oproti běžnému dialogu má výukový dialog svá specifika. V první řadě jde o dialog řízený, v jehož centru je diskutováno aktuální probírané téma, které je poměrně konstantní, málo proměnlivé a často vzdálené žákovu bezprostřednímu prožitku a zkušenosti. V porovnání s každodenním dialogem je ten výukový méně dynamický, není bezprostřední a je tedy do jisté míry veden uměle. Ani role účastníků dialogu nejsou rovnocenné. Na jedné straně stojí učitel, který je s diskutovanou problematikou velmi dobře obeznámen, na straně druhé student, který se o daném tématu teprve informuje.

V pedagogickém kontextu dialog vzniká formulováním otázky a následnou náležitou odpovědí. Tím, že se učitel žáka dotazuje, snaží se stimulovat jeho reakci, byť předem zná správnou odpověď. Pokládá-li otázku žák, může takto jistým způsobem usměrňovat učitelův výklad – dává najevo, kde byl učitel ve svém výkladu málo srozumitelný apod. Žákovská otázka je tedy dalším významným faktorem v pedagogické komunikaci a ve výukové praxi by měla být podporována,⁷ protože pokud se žák táže, znamená to, že přemýšlí o problému.

Na základě uvedených faktů můžeme nyní shrnout termín pedagogická komunikace do následujících bodů:

- plní funkce sloužící výchovně-vzdělávacímu cíli
- na její průběh jsou kladeny restriktce díky specifickým pravidlům, která ji určují

⁶ Pro grafické znázornění všech možností organizace komunikační struktury viz Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 40, též Nelešovská, 2005, s. 33.

⁷ M. Čechová (1998, s. 14) zdůrazňuje, že dialogický charakter výuky je nesmírně důležitý. Uvádí, že přesvědčení učitele o tom, že musí stále mluvit monologicky, je „nemoc z povolání“, protože stálá učitelova mluvní aktivita umrtvuje mluvní i myšlenkovou aktivitu žáků.

- je zpravidla spojena s charakteristickým prostředím
- je vázaná na dialog
- její obsah lze předvídat a plánovat

Závěrem této kapitoly ještě zmíníme, že vědní obor, který se zabývá rozvíjením, výukou a zlepšováním pedagogických komunikačních kompetencí při výuce jazyků, se nazývá *pedagogická lingvistika* (Šebesta, 2005, s. 18) a plní zprostředkovatelskou funkci mezi praxí jazykového vyučování a základními vědami, které jsou obvykle chápány jako jednotlivé složky nauky o jazyce (např. psycholingvistika, neurolingvistika, sociolingvistika, jazykovědná bohemistika).

2. KOMUNIKACE V JAZYKOVÉ TŘÍDĚ

Nyní, když byly vymezeny hlavní atributy pedagogické komunikace, se můžeme zaměřit na to, jak se odrážejí ve výuce nemateřského, druhého jazyka. Tento typ komunikace označíme jako *komunikaci v jazykové třídě*, přičemž výrazem jazyková třída máme na mysli třídu studentů, kteří se učí cizí jazyk.

Ještě před charakteristikou jazykové třídy nám však připadá vhodné uvést na pravou míru některé termíny, které se objevují v souvislosti s teorií výuky cizích jazyků a na které upozorňuje literatura jako na potenciálně problematické. A protože jde o pojmy, které se v této diplomové práci opakovaně vyskytují, bude k nim v závěru odstavce uvedeno naše vlastní stanovisko.

2. 1. Některé sporné pojmy

V souvislosti s výukou cizích jazyků se objevuje celá řada termínů. Odborná literatura však poukazuje na skutečnost, že některé z nich jsou užívány nedůsledně, a dochází proto k jejich zaměňování – míněna je především směsice výrazů užívaná k popisu opozic *first/second language*, *native/non-native language*, *mother/foreign language*, *primary/secondary language*, *stronger/weaker language* (Stern, 1984, s. 9). Tři nejdůležitější opozice vymezuje následující oddíl:

Opozice L1 vs. L2⁸

Pod označení L1 spadají výše uvedené termíny první (first), rodný (native), mateřský (mother), primární (primary), silnější (stronger), pod označení L2 zase druhý (second), nemateřský (non-native), cizí (foreign), sekundární (secondary), slabší (weaker).

H. H. Stern (1984, s. 13) definuje distinkci mezi L1 a L2 následovně: L1 je náš rodný (native) jazyk, který si osvojujeme již v dětství. Je to jazyk, ve kterém disponujeme nejvyšším stupněm zdatnosti, obvykle ten, ve kterém nás vychovávají rodiče. Může to být i jazyk školní výuky, avšak pouze v případě, je-li identický s jazykem, ve kterém jsme byli vychováni. Oproti tomu L2 je dle Sterna např. jazyk školní výuky v multilingvních zemích nebo jazyk, který si musejí osvojit imigranti v různých státech (pokud děti imigrantů navštěvují v dané zemi školní výuku, je pro ně jazyk výuky v tomto případě L2), či jazyk, ve kterém jsou úzce propojeny prvky lokálních, popř. regionálních jazyků s jedním z jazyků „širší komunikace“,

⁸ L jako language (jazyk); tedy opozice první vs. druhý jazyk.

jako je angličtina, francouzština, popř. svahilština či hindština ve státech Afriky a Asie. S rozlišením L1 a L2 úzce souvisí diference mezi termíny *bilingvní* a *bilingvismus* (dvojazyčnost). Pokud řekneme o určitém jedinci, že je bilingvní, znamená to (ve Sternově pojetí, s. 14), že jeho jazykový vývoj probíhal kontinuálně a analogicky ve dvou jazycích a z hlediska míry zdatnosti jsou si oba jazyky rovné, tedy na úrovni L1. Typickým případem bilingvních jedinců jsou často děti rodičů odlišných národností.

Na druhou stranu je potom jedinec disponující jazykovým bilingvismem definován jako ten, kdo ovládá jakoukoli zdatnost ve více nežli jednom jazyce; jazykový bilingvismus je považován za výhodu např. při hledání zaměstnání.

Opozice druhý vs. cizí jazyk

Přestože se oba tyto výrazy používají při učení se nerodnému jazyku, druhý jazyk se učíme v odlišné situaci nežli cizí jazyk.

Mluví se mu učí v určité zemi obvykle proto, aby se mohli plně účastnit politického a ekonomického života dané země, popř. v zemi, kde žijí jinojazyčné komunity, které se učí jazyku používanému národnostní většinou (případem může být vietnamská menšina žijící v ČR). Jeho výuka se opírá o podstatně výraznější přirozenou podporu prostředí. Mluví jsou působení druhého jazyka přímo vystavení (ve srovnání s cizím jazykem, který je vyučován v institucionálních souvislostech a ne v přirozeném jazykovém prostředí), jeho osvojení se uskutečňuje na podobných mechanismech jako osvojení si prvního (rodného) jazyka.

Oproti tomu cizí jazyk může být používán v zemi na tisíce kilometrů vzdálené a učíme se ho např. proto, že chceme do dané země cestovat, umět v daném jazyce číst či komunikovat s rodilými mluvčími, případně a jednoduše pouze proto, že se nám líbí (Stern, 1984, s. 16).

Opozice učení se vs. osvojení si

Ačkoliv existují hypotézy, které tyto dva pojmy rozlišují (Stern, 1984, s. 20 uvádí lingvistu Krashena, který navrhuje užívat termín *osvojení si* analogicky k procesu, kterým si dítě osvojuje svůj první jazyk L1, tedy bez vědomého jazykového rozvoje; termín *učení se* je potom pro Krashena vědomý jazykový rozvoj vázaný především na formálním školské prostředí), Stern toto rozdělení odmítá, především kvůli nevýhodnému střetu s pojmy z psychologie. Namísto nevhodné distinkce navrhuje pod koncept učení se (learning) zahrnout jak L1, tak L2 a také rozvoj bilingvismu.

Naše stanovisko

Shodně s koncepcí navrženou H. H. Sternem budeme v této práci chápat termíny *L1*, *L2* (půjde o distinkci mezi rodným a nerodným jazykem) a také *učení se*, *osvojení si* (půjde o synonymní pojmy).

Termíny *cizí* i *druhý* jazyk pro nás budou (na rozdíl od H. H. Sterna) identické, protože se chceme vyhnout případným konfúzím spojeným s jejich odlišováním.⁹

2. 2. Hlavní charakteristiky jazykové třídy

Jazyková třída je prostředí, ve kterém užívané komunikační vzorce musí být projednány mezi studenty a učiteli (Johnson, 1996, s. 3), aby byly řádně pochopeny jejich významy. Proto je oproti klasické třídě komunikace ve třídě jazykové mnohem více *dynamická*. S tímto faktorem se musí vyrovnat především učitel, a to přizpůsobením komunikačních vzorců, aktivit a úkolů tak, aby vytvořily podpůrné prostředí pro osvojení si druhého jazyka (Johnson, 1996, s. 3). Protože studenti jazykových tříd obvykle nedisponují identickou úrovní pokročilosti jazyka a pocházejí z různých socio-kulturních prostředí, je dorozumění se s nimi mnohem *obtížněji předvídatelné*.

Na druhou stranu se však též vyznačuje vysokou mírou *strukturovanosti* – tzn. je-li účelem studia v jazykové třídě získání vědomostí o struktuře cizího jazyka, jsou jeho gramatické struktury jakožto předměty výuky uspořádány do dílčích jednotek, které jsou učitelem či v učebnici (v závislosti na rozličných faktorech) seřazeny do určitého pořadí, ve kterém student postupuje od jedné jednotky ke druhé (Gass, 1997, 152); zpravidla od dílčích jednotek ke komplexnějším.

Dále (na rozdíl od klasické výukové hodiny) se nerealizuje výuka cizího jazyka pouze skrze teoretický výklad, ale stavebními kameny každé lekce jsou tzv. *tasks* (úkoly, aktivity), které specifikují, co se v hodině probírá a jak. Jsou slučitelné jak se strukturními, tak s funkčními aspekty učebního plánu (jinými slovy se mohou týkat všech čtyř komunikačních činností – čtení, psaní, poslechu i mluvení), avšak jsou závislé na aktuálním zaměření učiva v jednotlivých hodinách (Gass, 1997, s. 152). Pro rozvoj komunikační schopnosti studentů jsou tyto aktivity velmi cenné, protože tvoří ten díl práce ve třídě, který od nich vyžaduje porozumění, manipulaci, produkci a interakci v cílovém jazyce; přičemž jejich pozornost je

⁹ Problém s více oficiálními jazyky není pro ČR relevantní.

zaměřena hlavně na význam spíše než na formu (Nunan, 1989 citováno z Gass, 1997, s. 153). Mimo to nerodilí mluvčí stráví v prostředí třídy mnohem více času promýšlením metalingvistických aktivit (např. zapamatováním si významů jednotlivých slov, studiem gramatických pravidel) než jenom promýšlením praktických aktivit užití jazyka (Gass, 1997, s. 154).

2. 3. Komunikační metoda

Následující oddíl bude zaměřen na aktuální doporučovaný metodický postup při výuce cizích jazyků tak, jak je prezentován v odborné literatuře, a na to, jaké pozitivní efekty s sebou nese jeho aplikace v procesu učení se druhému jazyku.

Při výuce cizích jazyků se během let uplatňovala řada výukových metod,¹⁰ od počátku 70. let však mezi nimi převládá tzv. *komunikační metoda*.¹¹ Jde o důsledek stále intenzivnějšího požadavku distinkce mezi výukou jazyka jako systému gramatických, syntaktických a sémantických pravidel a mezi jejich následným uplatněním při realizaci komunikačního záměru. Stále výraznější kritika předchozích metod se týkala především toho, že cizí jazyk byl při výuce prezentován jako neživá soustava lingvistických jednotek, které následně studenti nejsou schopni efektivně využít při běžné komunikaci mimo třídu; výsledkem takového postupu jsou sice gramaticky správné věty, avšak vytržené z kontextu. Aby bylo možné vyhnout se tomuto problému, je třeba zaměřit cílenou pozornost i na složku, která předpokládá použití vět v konkrétních komunikačních situacích.¹²

Počátek termínu komunikační metoda bývá uváděn ve spojitosti s osobou Henryho G. Widdowsona a jeho monografií *Teaching Language as Communication*. Dle Widdowsona lze naplnit komunikační cíl pouze vhodným použitím jednotlivých gramaticky správných

¹⁰ O jednotlivých typech vyučovacích metod více M. Hrdlička, články *Nad dějinami výuky cizích jazyků* (2001) a *O vyučovacích metodách cizích jazyků na konci dvacátého století* (2001), oba dva ve sborníku *Cizí jazyk čeština* viz seznam bibliografie.

¹¹ Komunikační metody je využíváno nejenom při výuce druhého jazyka, ale i při výuce češtiny jako mateřského jazyka v rámci tzv. *komunikační výchovy*. Komunikační metodu rozpracoval K. Šebesta ve své monografii *Od jazyka ke komunikaci*.

¹² Schopnost začlenit gramatické znalosti do kontextu zdůrazňuje také Společný evropský referenční rámec, který umožňuje porovnání a hodnocení znalostí osob v oblasti cizích jazyků v rámci Evropské unie. Tento dokument počítá s osvojením si tzv. *komunikační jazykové kompetence*, která předpokládá propojení tří komponent – lingvistické (znalosti fonetické, syntaktické, lexikální), sociolingvistické (povědomí o společenských pravidlech, konvencích a zdvořilostních normách, které řídí vztahy mezi generacemi, pohlavími a sociálními skupinami a třídami) a pragmatické (funkční využití jazykových prostředků, zvládnutí scénářů a rutin interakčních výměn, osvojení si jazykové promluvy – její koherence a koheze, rozpoznání jednotlivých forem textů – jde-li o ironii, parodii atp.).

promluv. V tomto smyslu proto rozlišuje dva aspekty, které jsou přítomny v procesu učení se cizímu jazyku. Na jedné straně jde o schopnost vytvářet mluvnicky správné věty – *usage*, na straně druhé potom o následné pochopení, v jakých konkrétních kontextech jsou vhodné, schopnost naučit se využívat jazyka pro účinnou komunikaci – *use*. M. Hrdlička (2002) překládá tyto pojmy jako **úzus** a **(po)užití**. Pouze práce s jazykem, která respektuje tyto dva aspekty, vede ke smysluplnému komunikačnímu chování. Kromě toho schopnost úzu je podmíněna znalostí použití, nikoli však naopak. Při výuce je proto nutné dbát na to, aby si studenti byli vědomi, ke které (byť i jednoduché) komunikační situaci ta která konkrétní věta odkazuje. Takto se vyhneme konfrontaci s častou nesnází, že způsob, jak je jazyk prezentován ve třídě, se neshoduje se studentovou vlastní zkušeností, kterou si odnáší z reálné komunikace mimo třídu. Widdowson proto navrhuje hned od počátku zavést do výuky tzv. *area of use*, což je jakási oblast použití pro konkrétní aktuálně vysvětlovanou učební látku.

Výhody komunikační metody, pro které se zdá být v současné době nejlepším metodologickým přístupem, shrnuje M. Hrdlička (2002) takto: je **komplexní** (třbí v ideálním případě jak ústní, tak písemný projev, poslech a čtení s porozuměním),^{13,14} **adresná** (v centru pozornosti je učící se jedinec¹⁵ a jeho jazykové a komunikační potřeby; učitel vystupuje pouze v roli partnera, konzultanta) a **užitečná** (je pragmaticky zaměřena, pracuje s živou jazykovou materií).

2. 4. Dopady komunikačního přístupu na učitele, studenta

J. Sheils hodnotí důsledky vlivu komunikační koncepce, který formuje jak učitele, tak studenta, následovně (Sheils, 1991, s. 2 – 3):

Centrální filozofie koncepce komunikační metody je založena na přesvědčení, že procesu zdárného učení se jazyka může být dosaženo pouze efektivním využíváním jazyka za účelem komunikace. K naplnění této zásady přispívá učitel zapojením zjišťovacích otázek – *probe questions*, kterými je identifikován jeho postoj ke studentům. Komunikační chování studentů dále podporuje učitel takto:

¹³ Čtyři různé složky vztahující se ke komunikaci nazýváme *komunikační činnosti* (Šebesta, 2005, s. 60 – 61), přičemž jejich klasifikace je následující: mluvení a psaní jsou činnosti produktivní (informace vytváříme), čtení a naslouchání jsou činnosti receptivní (informace přijímáme). Mluvení a naslouchání se potom realizuje skrze médium zvukové, psaní a čtení skrze médium vizuální.

¹⁴ Nad otázkou, do jaké míry je uspokojivé definovat cíle jazykového vyučování skrze referenci k těmto čtyřem dovednostem, se zamýšlí H. G. Widdowson ve třetí kapitole výše uvedené monografie.

¹⁵ Joe Sheils uvádí jako jeden z jejich primárních atributů tzv. *learner-centred*, který zdůrazňuje schopnost a ochotu studenta užívat cílový jazyk vhodně a správně pro účely efektivní komunikace (Sheils, 1991, s. 2).

- umožněním spolupráce i samostatnosti – respektuje poznámky studentů k výběru témat do hodiny, podporuje jejich vlastní vyjádření a reakce, samostatné projevy studentů rozvíjí pomocí organizace práce ve skupinách
- spolupracuje jako partner – umožňuje studentům vyjádřit vlastní nonkonformní názory a myšlenky, které mohou být dále do hodiny zapojeny, neodrazuje studenty od vlastních reakcí i v případech, nejsou-li si jisti jejich gramatickou správností, na společných myšlenkách se podílí dohromady se studenty
- poskytováním zpětné vazby – učitel respektující předešlé dva body přestává být pouhou zásobnicí vědomostí, ten kdo udílí slovo a vynáší rozhodující závěry, ale skrze udílení zpětné vazby studenty motivuje a stimuluje

Student vzdělávaný v tomto duchu je potom komunikativní za každé situace, aktivně se účastní dění ve třídě – nabízí své názory na diskutované texty, respektuje ostatní tím, že sdílí jejich vědomosti, pocity, reakce, akceptuje opravu nejenom od učitele, ale i od svých spolužáků, respektuje problémy a podílí se na jejich řešení.

Avšak jakkoli se jeví komunikační metoda v příznivém světle, v souvislosti s její aplikací na češtinu jako cizí jazyk se vyskytuje řada obtíží. V první řadě jde dle Hrdličky (2002) o neuspokojivou a nesystémovou prezentaci mluvnice, protože přívlastek *komunikační* bývá směřován se synonymem lehký či bezproblémový, dále o míru orientace na mluvenou podobu českého jazyka, nedostatečná pozornost psanému vyjadřování a nedostatek učebních materiálů zaměřených na jednotlivé profesní specializace (oblast lékařství, peněžnictví, legislativy apod.).

2. 5. Interakce jako nástroj kontroly nad komunikačními vzorci ve třídě

Obvyklý způsob organizace promluv student – učitel ve třídě se realizuje skrze pokládání otázek. Tzv. *displayed questions* (znázornovací otázky) jsou takové, když učitel položí otázku, na niž předem zná odpověď. Tím se ujišťuje, že dotazovaný – student zná tuto odpověď taktéž. Pokud však reakce studenta nesouhlasí s tím, co je považováno za správnou odpověď, učitel studenta opraví (tzv. *giving feedback* = poskytnutí zpětné vazby; Lynch 1996, s. 107). V opačném případě potvrdí správnost odpovědi. Jde o proces zpravidla organizovaný ve třech částech:¹⁶ iniciační akt (iniciation act), akt odpovědi (response act) a vyhodnocovací akt (evaluation act).

¹⁶ Tzv. IRE dle Mehan 1979 a Sinclair a Coulthard 1975; citováno z Johnson, 1996, s. 8.

Tento otázkový stereotyp tvoří však pouze část interakce ve třídě; samotné mluvení zahrnuje mluvní aktivity od jakékoli prosté interakce až po drilová cvičení, která jsou součástí tzv. prekomunikačních aktivit (viz dále v práci). Lynch uvádí, že je nevhodné využívat pouze tuto formu otázek, naopak je žádoucí uplatnit i tzv. *referential* nebo *real question* (odkazující, reálné otázky, Lynch, 1996, s. 108). Za prvé z kvantitativních důvodů, protože studenti díky tomu tíhnou k produkci delších odpovědí, za druhé z kvalitativních důvodů, kdy takto přestávají být pasivními respondenty a mohou převzít iniciativu v mluvení. Kromě toho může jednostranné užívání znázorňovacích otázek odradit studenta od reakcí (Lynch, 1996, s. 108 – 109).

Otázkové šablony neslouží pouze k získání správné odpovědi, ale též ke *kontrole* nad interakcí ve třídě. Chceme-li rozvinout studentovu kompetenci v mluvení, je nutné vědět, kdy tuto kontrolu nad interakcí vhodně „uvolnit“, dát studentům příležitost mluvit. Ovšem neznamená to, že tímto je kontrola nad interakcí nulová, učitel ji stále uplatňuje skrze rozdělení a výběr úkolů, sdružením studentů do skupin či párů, nelimituje však jazyk, který student produkuje. Respektuje jeho volnější užití (Lynch 1996, s.110). Komunikaci v jazykové třídě bychom tedy takto v určitém smyslu mohli brát jako hru s pravidly organizovanými učitelem, ve které se hovoří o tématu, a jejíž úspěch je hodnocen množstvím poznatků, které se studenti naučili za danou periodu jejího hraní (Belleck 1966, citováno z Johnson, 1996, s. 8).

2. 5. 1. Interakce a její závažnost pro komunikační metodu.

V oddíle 1. 1. 3. byla zdůrazněna závažnost dialogu a otázky v pedagogické komunikaci. Ani v procesu učení se cizímu jazyku jejich závažnost neustupuje; naopak v předcházejících odstavcích byly tzv. *referenční* nebo *znázorňovací* otázky uvedeny jako jeden z aspektů profilující osobnost učitele vyučujícího L2. S dialogem i otázkou je neoddiskutovatelně spjata *interakce* mezi tím, kdo informaci přijímá, a tím, kdo na informaci reaguje. A interakce sama o sobě jakožto termín je jedním ze zásadních pojmů konceptu komunikačního metodického přístupu k výuce cizích jazyků.

Nejzřetelnější kontrast mezi procesy osvojování si L1 a L2 je intenzita a frekvence působení toho kterého jazyka na učícího se jedince. Podobně jako od dítěte, které se učí mluvit formou nápodoby od svého okolí, se od studenta L2 očekává, že bude produktivně reagovat na konfrontaci s jazykem imitací – nápodobou (Wilkins, 1975, s. 35). Tato imitace by však

nebyla možná bez vnějšího stimulu, bez vzájemné komunikace – tedy interakce s ostatními mluvčími. Komunikace již ve své podstatě obnáší přítomnost partnera.¹⁷ Od posluchače se neočekává pouze sociální role naslouchání, ale též mluvený projev. Proto je termín interakce velice významnou složkou komunikační metody: skrze ni dosahují komunikační partneři shody (Lynch, 1996, s. 3).

2. 5. 2. Typy interakcí a zpětných vazeb

Přestože jsme v předchozím odstavci popsali typ promluvy, v níž iniciátorem interakce byl učitel a student vystupoval v roli toho, kdo na interakci reaguje, neznamená to, že jde o jediný možný model interakce ve třídě. V tomto odstavci bude již zmíněný typ interakce nejprve blíže rozvinut a následně bude popsán druhý možný typ.

2. 5. 2. 1. Interakce student – učitel

Jde o nejběžnější třídní komunikační rutinu, kdy učitel kladením otázek (pomocí IRE nebo znázorňovacích otázek), reformulacemi a preformulacemi kontroluje obsah výuky. Ovlivňuje, kdo mluví, kdy a o čem; je-li k dispozici učebnice, vybírá z ní vhodnou slovní zásobu.

Během interakce student – učitel kontroluje učitel nejen průběh a obsah výuky, ale objasňuje též instrukce k výukovým úkolům. Pokud tedy směřuje komunikaci ke studentům skrze zadávání úkolů, skrze pokyny a hodnocení správnosti jejich odpovědí apod., říkáme, že vystupuje v roli *informátora* (Johnson, 1996, s. 27).

Avšak interakce student – učitel může být rovněž daleko méně striktní. Ne všechny otázky pocházející od učitele jsou uzavřené; mohou mít také otevřený konec (tzv. *open-ended questions*).¹⁸ Jde o dotazy typu „*Co byste dělali kdyby...?, Jaký je Váš názor na...?*“, které otevírají rozpravu nad konkrétním problémem z aktuálně probíraného tématu. Snížením míry striktnosti v IRE student dostává více prostoru ke spontánním reakcím – ty mohou posloužit např. k obohacení slovní zásoby zadaného úkolu. Co víc, sám do jisté míry ovládá diskutované téma a může mít pod kontrolou, kdy se diskuze zúčastní (Johnson, 1996, s. 104). To, který z uvedených dvou komunikačních vzorců je vhodnější, záleží na pedagogickém

¹⁷ Máme na mysli případ klasické dvojsměrné komunikace „tváří v tvář“ komunikačnímu partnerovi. Ostatní případy jako jednosměrná komunikace např. směrem k posluchačům rádiového vysílání, komunikace se sebou samým či komunikace s knihou nevystihují termín *interakce* zcela přesně v tom smyslu, ve kterém je charakterizován výše.

¹⁸ Tento výraz je převzat od autora W. Littlewooda, který jej užívá ve své monografii *Communicative Language teaching*.

záměru hodiny a též na pokročilosti studentů.¹⁹ Karen Johnson však (1996, s. 109) navrhuje, že při výběru jednoho z typů interakce je výhodnější položit si následující otázky: kdy je více či méně řízená komunikace vhodná pro účely té které hodiny, která z variant je vhodná pro konkrétní skupinu studentů, do jaké míry mohou tyto varianty snížit, či zvýšit studentovo využití jazyka v procesu učení se ve třídě a při osvojování si druhého jazyka.

Pokud tedy učitel poskytne určité téma a umožní studentům, aby používali jazyk ve smysluplném kontextu (přičemž negramatické odpovědi následně parafrázuje) říkáme, že vystupuje v roli *facilitátora* – toho, kdo usnadňuje, pomáhá (Jonhson, 1996, s. 27).

2. 5. 2. 2. Zpětná vazba student – učitel

To, jestli vyslaná zpráva měla zamýšlený efekt, nám sděluje *zpětná vazba* (feedback). Je to informace, která referuje o „úspěšnosti“ zprávy (Lynch, 1996, s. 117). V prostředí jazykové třídy jde o velmi přínosný element, naproti tomu v komunikaci mimo třídu není běžné, aby se mluvčí vzájemně opravovali, preferuje se – jak poukazuje Lynch, opraví-li se mluvčí sám; odborně byl tento jev nazván *conversational repair* (Lynch, 1996, s. 4 – 5). Role učitele je tedy v tomto směru poněkud neobvyklá. Dále Lynch uvádí (1996, s. 117), že kromě *kognitivní* zpětné vazby, která dává na vědomí, zda byla výpověď správná a pochopitelná, poskytuje učitel i zpětnou vazbu *afektivní*, kterou projevuje souhlas, či nesouhlas s výpovědí.

Přestože v každodenní konverzaci inklinujeme udělat konverzační opravu místo mluvčího (např. se snažíme odhadnout, co čím myslel), v hodině preferujeme, aby odpovědnost za chybné vyjádření spočívala na studentovi; tím ho nutíme k větší přesnosti. Pochopitelně je nutné upozornit studenty na to, že zpětná vazba jim může být velmi nápomocna;²⁰ omezujeme takto počet studentů, pro které by (byť „nezákeřně“ myšlená) zpětná vazba znamenala psychickou zátěž (Lynch, 1996, 117).

2. 5. 2. 3. Interakce student – student

Interakci mezi studenty navzájem se poměrně dlouhou dobu nevěnovala téměř žádná pozornost. Její velkou výhodou je to, že umožňuje při samostatné práci studenty sdružovat jednak do menších skupinek, jednak do párů a jednak umožňuje hromadnou diskuzi v rámci obecnstva celé třídy. To je velmi výhodné z hlediska oživení jinak poměrně jednotvárného

¹⁹ Open-ended questions jsou samozřejmě vhodnější pro pokročilejší studenty, kteří již mají určitou lingvistickou kapacitu na komplexnější vyjádření vlastních myšlenek.

²⁰ Lynch zdůrazňuje, že implicitní feedback (objasnění, zpřesnění) může být daleko účinnější pedagogický nástroj, nežli explicitní opravení (1996, s. 117).

dění ve třídě. K. Johnson uvádí (1996, s. 112), že od 80. let jsou známy vědecké závěry, které uvádějí, že výukové úkoly založené na spolupráci v malých skupinkách zlepšují studijní výsledky studenta, jeho sebeúctu, podporují pozitivní postoje ke škole a zlepšují vztahy mezi studenty navzájem. Navíc práce v menších skupinkách či párech odnímá psychickou zátěž mluvit před ostatními (Lynch, 1996, s. 110).

Dalším pozitivním efektem, který s sebou nese včlenění interakce mezi studenty do výuky, je předpokládaný kognitivní přínos pro studenty. Barnes (1976, citováno z Johnson, 1996, s. 113) uvádí dva typy kognitivně orientovaných mechanismů, které podněcuje práce ve skupinách. Prvním z nich je tzv. *final draft talk* (promluva konečné koncepce), což je jakási reprezentativní forma promluvy, jejímž prostřednictvím formulujeme před publikem třídy a před učitelem své konečné myšlenky, reagující často na nějaké zadání. Oproti tomu *exploratory talk* (předběžná promluva),²¹ je jakási „pracovní“ verze jazyka, která obnáší řadu oklik, nesprávných začátků a kognitivních přeuspořádání. Její pomocí se formuje porozumění a studenti ji využívají ve chvílích, kdy se postupně učí porozumět zadanému úkolu. Není určena k prezentování před publikem. Tím, že studenti pracují ve skupinkách a používají přitom spíše *exploratory talk*, činí z jazyka nástroj k učení, namísto aby demonstrovali to, co již bylo zvládnuto.²²

Interakce student – student vyžaduje od učitele dobrou organizaci; musí kontrolovat struktury výukových cílů v jednotlivých aktivitách obsažených. Samozřejmě je možné, že studenti mohou v rámci úkolů spolu soupeřit, pracovat dohromady či individuálně – a každá z těchto struktur pak poskytuje jiný vzorec interakce mezi studenty (Johnson, 1996, s. 112). Důležité ovšem je, aby se např. spolupráce nezvrhla v soutěž a jeden z partnerů nebyl zbytečně frustrován (Lynch, 1996, s. 111). Dále je pravda, že zapojení interakčních aktivit student – student předpokládá od učitele také schopnost se vypořádat se s konflikty, za kterými tyto aktivity stojí a kterým se čas od času nelze vyhnout. Na druhou stranu tyto konflikty ale mohou být vysoce konstruktivní – zvyšují totiž motivaci. Je-li student vystaven protikladnému názoru svého spolužáka, je často nucen promýšlet nové informace či alternativní perspektivy, aby obstál protiargumentům svého kolegy. Na reorganizaci vlastních

²¹ Překlady obou termínů jsou mé vlastní.

²² Je však pravda, jak namítá K. Johnson (1996, s. 113), že *exploratory talk* využívá spíše formální stránky jazyka a že učební strategie studenta je snížena díky učitelovým instrukcím k úkolu.

názorů s ohledem na argumenty ostatních reaguje hypotéza známá pod názvem *discourse as catalyst*, jejímž autorem je Cazden (1988, citováno z Johnson, 1996, s. 112).

2. 5. 2. 4. Zpětná vazba student – student

Poskytnutí zpětné vazby mezi studenty navzájem má řadu výhod. Pokud jsou totiž studenti zvyklí na to, že po skončení aktivity musí poskytnout komentář k výkonu svých kolegů, zaměřují se vědomě na jazykovou formu. Mimo to je to pro ně další z příležitostí, kdy se můžou jazykově projevit, a to navíc formou reálné komunikace. Naopak nevýhodou této formy zpětné vazby je, že nemůže zaručit, že budou odhaleny a napraveny všechny chyby, které odhaleny a napraveny měly být.

2. 5. 2. 5. Kombinace zpětných vazeb

Každý z předešlých uvedených typů zpětné vazby má své specifické přednosti i rizika. Lynch proto doporučuje, aby oba dva typy zpětných vazeb byly v hodině přítomny a aby se střídaly. Po studentech nemůžeme požadovat, aby odhalili všechny problematické body, které potřebují komentář (navzdory výhodám, které přináší uplatnění studentské zpětné vazby). Na druhou stranu je však nevhodné ponechávat soustavně bez připomínky nesprávná vyjádření.

Lynch (1996, s. 119) popisuje následující techniku, která umožňuje prolnutí obou typů zpětných vazeb. Jde o postup založený na audio či video nahrávce výkonu vybraných studentů ve třídě. Je uspořádán do tří postupných kroků. Nahrávka je přehrána dohromady třikrát, přičemž během prvního poslechu mohou poskytovat vysvětlení a komentáře svých výkonů pouze účastníci z nahrávky. Při druhém poslechu mohou i ostatní studenti ve třídě vyjadřovat své postřehy, upozorňovat na chyby, případně nahrávku pozastavit. Třetí poslech potom slouží učiteli; orientuje pozornost studentů na další body, které nebyly během prvních dvou poslechů diskutovány.

S ohledem na rozdílnost úkolů a aktivit, které jsou užívány při výuce, je samozřejmě důležité přizpůsobit relevanci jednotlivých zpětných vazeb specifickým úkolům. Například komplexnější mluvní aktivity jako je hraní rolí, potřebují daleko širší zpětnou vazbu zahrnující reflexi nejenom např. výslovnosti. Jinými slovy: zpětná vazba by měla být jak *komunikační* – hodnotící úspěšnost komunikačního výstupu a zamýšlené významy, tak *strukturní* – to znamená, jak úspěšně vyhovovalo vystoupení strukturní kritériu jazyka (Littlewood, 1990, s. 90).

Následující grafické shrnutí sděluje, na co zacílit pozornost při poskytování zpětné vazby během souhrnných konverzačních aktivit.²³

Strategie	<p>Podářilo se jim dosáhnout toho, co zamýšleli?</p> <p>Dopadl jeden z hráčů jako poražený?</p>
Informace	<p>Využili poskytnutou náležitou informaci pro svou roli?</p> <p>Zapomněli nebo změnili nějaké detaily?</p>
Communication	<p>Došlo k nějakým selháním v komunikaci?</p> <p>Jak (a jak dobře) je vyřešili?</p>
Language	<p>Zvládli vyjádřit zamýšlený význam?</p> <p>Mělo jejich vystoupení nějaké význačné nedostatky v gramatice, slovníku, výslovnosti?</p>

2. 6. Projednávání významu

Interakce není klíčová pouze pro dosažení shody mezi v partnery v komunikaci, ale také pro *projednávání významu* (tzv. negotiation meaning) jednotlivých struktur.²⁴ Postřeh, že o významu jednotlivých slov lze jistým způsobem „jednat“, zaznamenává i literatura. Někteří badatelé (např. Barnes 1972, citován z Johnson, 1996, s. 8) dokonce věří, že komunikační proces v jazykové třídě je založen pouze na vyjednávání mezi tím, co učitel míní, a mezi tím, co student rozumí. Specifika konverzace rodilého mluvčího s cizincem potom reflektuje literatura pod pojmem *Foreigner Talk*, který pochází od amerického lingvisty Charlese Fergusona (1971).

Foreigner Talk je specifický způsob mluvy, který užívají rodilí mluvčí v komunikaci s cizincem. Když cítí, že by jim cizinec nemusel rozumět, snaží se mu svou mluvu přizpůsobit, simplifikují ji (Lynch, 1996, s. 40).²⁵ Vlna zájmu vědeckých výzkumů, kterou Foreigner Talk vyvolal, se postupem let přesunula od pozornosti k modifikacím formy k obecným vzorcům komunikace mezi rodilými a nerodilými mluvčími, k tzv. *Foreigner Discourse Talk*. Na rozdíl od Foreigner Talk nezdůrazňuje Foreigner Discourse Talk jazyk

²³ Tabulka vysvětluje čtyři aspekty mluvení a zároveň ujasňuje pořadí jednotlivých priorit v aktivitě. Jazyk je umístěn až na posledním místě, za ostatními aspekty konverzace. Převzato z Lynch, 1996, s. 120.

²⁴ Míněno projednávání významu nastávající obvykle při komunikaci rodilého mluvčího s cizincem, kdy dochází k selhání pochopení strukturního významu věty, nikoli k selhání významu funkčního, který může nastat i v komunikaci dvou rodilých mluvčích (kde již nejde o nepochopení významu jednotlivých slov, ale spíše o nepřesný výklad zamýšleného významu či o dezinterpretaci nějakého funkčního aspektu věty – zda jde např. o otázku či imperativ).

²⁵ V běžné každodenní konverzaci se tato simplifikace může dít na úkor gramatičnosti. Je-li Foreign Talk však užíván při výuce v jazykové třídě, Lynch upozorňuje, že učitel musí gramatičnost struktur zachovat.

jako produkt, který nerodilý mluvčí pasivně přijímá jako konzument, ale více se zaměřuje na *proces* komunikace, jehož účastníky jsou rodilý a nerodilý mluvčí (Lynch, 1996, s.43). Interakce je potom prostředkem, který tento Diskurz ulehčuje.

Kromě toho přínos interakce spočívá i v pozitivním efektu, který zanechává na procesu učení se cílovému jazyku. Vztah mezi porozuměním a učením byl dlouhodobě sporným bodem mezi odborníky. Pokud by zde nějaká spojnice existovala, jak ji dokázat? Lynch (1996, s. 74) odkazuje na Craiga Chaudrona (1988), odborníka na vztahy mezi vstupními daty (input), interakcí a učebním procesem. Podle Chaudrona komunikační interakce zcela jistě přispívá k rozpoznání složitějšího syntaktického či morfologického pravidla nebo specifického slovního významu; a to společně s četností (frekvencí) výskytu určitých jevů. Proto se lze domnívat, že skrze interakci si fixujeme snadněji ta slova, se kterými jsme konfrontováni vícekrát a v různých kontextech. Interakce nás jednoduše „tlačí“ k přesnějšímu vyjadřování (Lynch, 1996, s. 76).

Každý student je však jedinečná osobnost s rozdílným vnímáním, schopnostmi a vzpomínkami. Podle Lynche proto existují ještě další faktory vedoucí k tomu, abychom se naučili a zapamatovali si určité slovo. Cituje například odborníka Earlem Stevicka a jeho předpoklad o tzv. *depth* (hlubina, intenzita; Lynch, 1996, s. 75). Jde o jakousi oblast (významů), do které zapojujeme nové položky.²⁶ Podle této hypotézy lidé obecně nejvíce upoutají ta z nových slov, která jsou jim nejnápadnější buď intelektuálně (jsou např. důležitá ve vztahu k jejich povolání), nebo emocionálně (jsou pro ně zábavná). Nejlépe si prostě zapamatujeme slova, která nám připadají nejvíce výrazná, a proto je zapojíme do významové oblasti (*extent*) s největší intenzitou (*depth*).

2. 6. 1. Komunikační schopnost

Proces komunikace je dvousměrná záležitost. Jejím prostřednictvím se dozvídáme, zda byla zpráva pocházející od mluvčího správně interpretována jejím příjemcem. Když mluvíme, soustavně odhadujeme posluchačovy lingvistické i nelingvistické znalosti i předpoklady a podle toho vybíráme vhodný jazyk, kterým umožňujeme příjemci zprávy vyložit si správně smysl našeho sdělení (Littlewood, 1991, s. 3). Například ze strukturního hlediska jasně definovaná tázací věta „Proč jsi nezavřel dveře?“ může být z funkčního hlediska myšlena

²⁶ Původní termín, který Lynch uvádí je *extent*, což je šíře, rozsah, oblast.

mluvčím jako přání nebo rozkaz – třeba je-li adresován učitelem žákovi (Littlewood, 1991, s. 1). Totéž platí i pro komunikaci v cizím jazyce; chceme-li, aby sdělení zapůsobilo na příjemce se zamýšleným efektem, musíme si být jisti, že pro to disponujeme v daný okamžik stejnými lingvistickými i nelingvistickými předpoklady. *Komunikační schopností* potom nazýváme dovednost respektovat znalosti sdílené mezi aktéry komunikace a tomu přizpůsobovat výběr jazykových jednotek referujících ke sdělení co nejučinněji. Studenti se této dovednosti učí tím, že jsou vystaveni situacím, kde musí využívat efektivně a co nejekonomičtěji své **dostupné** komunikační zdroje. Nestačí pouze lingvistické jednotky, ale je nutné si osvojit také repertoár komunikačních strategií, které budou používány v konkrétních situacích (Littlewood, 1991, s. 4).

2. 6. 2. Způsoby projednávání významu v projevu učitele

V komunikaci se studenty L2 je pochopitelně obtížnější zjistit, nakolik efektivně byl z jejich strany akceptován význam naší zprávy. Pro učitele je zpravidla nejvýraznějším vodítkem reakce studentů na sdělení (včetně té neverbální), které musí využívat jako pozadí při selhání komunikačního pokusu.²⁷ Toto selhání se snaží napravit použitím nového jazyka (Littlewood, 1991, s. 4). Nový jazyk potom obsahuje řadu úprav, které zvyšují porozumění sdělení. Tony Lynch uvádí jako nejběžnější tyto modifikace (Lynch, 1996, s. 47):²⁸

- *potvrzení porozumění (confirmation check)* – učitel se ujistí, zda pochopil, co student míní
- *ověření porozumění (comprehension check)* – student se ujistí, zda pochopil to, co učitel míní
- *objasňující požadavek (clarification request)* – student je požádán o vysvětlení či reformulaci
- *opakování (repetition)* – opakování svých vlastních slov nebo slov studenta
- *přeformulování (reformulation)* – přeformulování právě vyřčeného obsahu
- *dokončení (completion)* – doplnění studentovy výpovědi
- *zpětné vyhledání (backtracking)* – návrat v konverzaci k bodu, o kterém se učitel domnívá, že byl posledním, ve kterém mu student správně rozuměl

Jednotlivé body je samozřejmě možné v konverzaci libovolně vzájemně kombinovat. Tento výčet je přehledem možností, jak zvyšovat porozumění během interakce. V monologickém projevu (již diskutovaný Foreigner Talk, odstavec 1. 3. 4.) se potom doporučuje modifikovat vstupní data – tzv. *input* následovně (Lynch, 1996, s. 41):

²⁷ Lynch, 1996, s. 49 toto nazývá pozitivními a negativními klíči v komunikaci.

²⁸ Překlady jednotlivých způsobů modifikací jsou mé vlastní, stejně jako překlady komunikačních strategií uváděných na následující straně.

- ve slovníku – použitím běžnějších výrazů, vyhýbáním se idiomům, upřednostňováním jmen před zájmeny
- v gramatice – kratšími a méně komplexními výpověďmi, pravidelnou povrchovou strukturou vět, zvýšeným používáním přítomného času
- ve výslovnosti – pomalejším tempem, zřetelnou artikulací, užíváním standardních forem, nezanedbáváním samohlásek, diferenciací přízvukem, širší škálou polohy hlasu, delšími a častějšími pauzami
- neverbálně – častějším užitím gest a mimiky

Pochopitelně je ale vždy nutné nalézt nějakou rozumnou míru a frekvenci při využívání těchto modifikací. Autoři upozorňují, že je čas od času lepší řídit se zásadou méně znamená více, protože nadměrný výskyt reformulací, tázacích dovětků a parafrází může být pro studenta naopak spíše matoucí (Derwing, citováno z Lynch, 1996, s. 70). Lynch dále varuje, že hranice mezi *helpful* a *overhelpful* je velmi tenká.

2. 6. 2. Způsoby projednávání významu v projevu studenta

Není to vždy pouze učitel (nebo rodilý mluvčí), kdo musí být během komunikace sensitivní k projevu svých studentů (či komunikačních partnerů). Také oni mohou během konverzace dát ostatním účastníkům komunikace signál, že rozhovor se stal příliš náročným, popřípadě mohou sami korigovat svou výpověď, cítí-li, že nespěje ke srozumitelnému závěru. Joe Sheils (1991, s. 140 – 141) uvádí tyto možné komunikační strategie, jejichž pomocí mluvčí (nebo student) může upozornit partnera na své nesnáze (převzato od van Eka):

A. Strategie, které používají mluvčí i ve svých rodných jazycích, bez nutnosti tyto strategie jakkoli procvičovat:

- *retracting* (vzít zpět) – uvízneme-li v komplexní větné struktuře: „*Promiňte, začnu znova...*“
- *rephrasing* (reformulace) – „*Dovolte mi vyjádřit to jiným způsobem...*“
- *substitution* (nahrazení) – neznalost určitého slova nahradíme pomocí obecnějšího výrazu (ta věc, ta osoba), zájmenem (to, něco, toto, oni), nadřazeným pojmem (maso pro jehněčí), synonymem
- *description by means of* (popis významu prostřednictvím) – obecné fyzické vlastnosti (barva, velikost), specifického rysu (má to čtyři nohy), interakční/funkční charakteristikou (můžeme si to obléknout)
- *demonstration* (ukázka) – „*Podívej na tohle – to mám na mysli!*“
- *gesture, mime, sounds* (gesta, mimika, zvuky)
- *appeal for assistance* (požádání o pomoc) – „*Jak tomu říkáte?*“

B. Strategie, které typicky používají uživatelé L2

- *foreignising* (cizí vazba) – např. *candelle* místo *candle* (svíčka)
- *transliteration* (transliterace) – *place de feu* místo *fire place* (ohniště)
- *word-creation* (tvoření slov) – skrze skládací a derivační procesy cizího jazyka
- *mutilation* (komolení) – zanedbání inflekčních sufixů, rozdílů mezi rody
- *language switch* (přepínání mezi jazyky) – užívání prvků z dalšího nebo mateřského jazyka

Komunikačních strategií by si žáci měli být vědomi, měli by vnímat ty z nich, které používají ve svých rodných jazycích, a dále je uplatnit v cílovém jazyku (Sheils, 1992, s. 141).

2. 7. Tolerance chyb

Naučit se cizí jazyk je komplexní záležitost a vyžaduje to velkou míru trpělivosti jak od studenta, tak od učitele. Metodologické přístupy nejsou v otázce respektování chyb příliš jednotné. Některé návrhy doporučují trvat na přesnosti od úplného začátku a opravovat chyby, aby se neupevňovaly.²⁹ Oproti tomu jiné techniky radí tolerovat rozumnou míru chyb tak, aby se studenti nebáli komunikace, když si nejsou jistí. Upevnění chyb je potom pouze jakýmsi mezistupněm v procesu učení se L2; chyby postupně mizí.

Nicméně, i když kvůli zvládnutí jazyka student musí riskovat chyby, je na učiteli, aby věděl, které chyby opravovat a které nikoli (Sheils, 1991, s. 139). V tom mu pomáhají typy aktivit, kterých užívá při výuce. Obecně se doporučuje zaměřit se na opravu chyb v řízených drilových cvičeních, která jsou zaměřena na konkrétní problematiku; korekce spontánních projevů je vhodnější nechat na později. Přesto však Sheils (1991, s. 139) upozorňuje, že chyby, které by bránily porozumění, zatěžovaly by příjemce sdělení a vedly by tak k selhání komunikace, je nutné vždy opravit hned. I přes psychickou frustraci, kterou s sebou chybování v cizím jazyce přináší, by omyly v jazykové třídě měly být vnímány pozitivně, protože jsou možným poučením pro příště. Určitá míra zoufalství nad neschopností vyjádřit se v druhém jazyce je sice nepříjemná, avšak nevyhnutelná (Harder, 1981, citováno z Lynch, 1996, s. 70). Harder dále uvádí, že naše osobnost je vlivem této neschopnosti redukována, avšak k pokroku v obratnosti v cizím jazyce je možné dopracovat se pouze skrze tuto „polobratnost“.

²⁹ V češtině je tento postup téměř nemožný. Kvůli deklinaci by tak mírně pokročilí studenti byli opravováni téměř za každým slovem, což by vedlo k jejich demotivaci.

Mluvení je reciproční aktivita, která obnáší projednání významu s komunikačním partnerem. Je mylné se proto domnívat, že užití jakkoli přínosných výrazů či komunikačních rutin znamená „všelék“ v komunikaci. Musíme si uvědomovat, že v komunikaci je třeba být senzitivní k odezvám svého partnera, adaptovat svoje reakce na partnerovy nepředvídatelné odpovědi, hledat objasnění významů a kompenzovat komunikační mezery. Během rutinní konverzace s rodilým mluvčím nikdy nebudeme mít dostatek času naplánovat si svůj projev nebo kontrolovat, jestli naše sdělení bylo z partnerovy strany patřičně přijato (Sheils, 1991, s. 139). Akceptujeme-li toto, vypořádáme se s cizím jazykem tím snadněji.

2. 8. Obavy z komunikace

Bylo již uvedeno, že jakákoli výchova probíhá skrze komunikaci. Vzdělávání je komunikační proces, ve kterém používáme schopnosti čtení, psaní, poslouchání a mluvení k tomu, abychom přijímali informace. Každopádně však existují jedinci, pro které může být komunikace v některé ze svých složek stresující, nebo v nich může alespoň vyvolávat úzkost a nepříjemné pocity. Proto v prostředí natolik specifickém jakým je jazyková třída, mohou být studenti vystaveni svým negativním emocím o to výrazněji.

Je třeba mít na zřeteli skutečnost, že jazyková třída je skutečně jedinečný komunikační kontext. Už jenom proto, že veškeré významy v komunikaci i její samotná struktura nejsou formovány pouze činnostmi a percepce studentů i učitelů, ale také společenskými, kulturními a institucionálními kontexty, které jsou v multikulturní třídě přítomny. Rozdílné percepce komunikačního kontextu mohou vést k jeho rozdílným interpretacím (Johnson 1996, s. 160). Literatura popisuje řadu případů dezinterpretací pedagogových záměrů studenty z odlišných socio-kulturních pozadí, zejména kvůli odlišnému nastavení komunikační normy v mateřském jazyce. Typickým příkladem jsou studenti především z asijských kultur, kteří mluvení a zasahování do hodiny chápou jako neslušné a neuctivé k učiteli. Tento (z našeho hlediska) předsudek je potom odrazuje od komunikace.³⁰ Nemusí jít tedy přímo o obavu v

³⁰ Nemusí jít pouze o komunikační blok ve vztahu mezi studentem a učitelem, ale též o vztahy mezi studenty navzájem. Dostatečně názorný je příklad, který se odehrál v hodině výuky češtiny pro cizince mé kolegyně, při procvičování adjektiv. Studenti měli adjektiva používat k popisu svých spolužáků. Japonská studentka popsala svého ukrajinského kolegu jako tlustého, ošklivého a starého, přičemž svou odpověď ospravedlnila tím, že je to *přeci pravda*. Skutečnost, že byla velmi hrubá ke kolegovi z kurzu, buď úmyslně ignorovala, nebo si ji zkrátka neuvědomovala vlivem působení odlišné komunikační normy, kterou používá ve svém mateřském jazyce.

psychologickém smyslu. Tak či tak, oficiální teoretické označení pro úzkost z mluvení je *communication apprehension*.³¹

Existuje několik příčin, které jsou za ni odpovědné (Barker, 1982, s. 136 – 137): od genetické komponenty, přes individuální plachost a nápodobu problematických komunikačních vzorců (tj. plaší rodiče budou mít plaché dítě spíše nežli rodiče extrovertní). Přímý vztah mezi obavou komunikovat a inteligencí však nalezen nebyl.

Protože je ale úzkost z komunikace škodlivý prvek v procesu učení, je třeba mu předcházet. Několik hypotéz preferovalo přistupovat k neprůbojným studentům sice s respektem, ale stále je pobízet mluvit, protože podle těchto teorií zkušenost redukuje nervozitu (Barker, 1982, s. 138). Modernější přístupy (např. McCroskey, citováno z Barker, 1982, s. 139) však namítají, že tato metoda selhává u skutečně zakřiknutých jedinců. Namísto vynucování si mluvení je do komunikace zapojíme alternativními komunikační úkoly, a to nejenom ústními (protože ostýchaví jedinci dávají přednost čtení a psaní před třídními veřejnými diskuzemi), které pomohou vytvořit příznivé výukové prostředí.

2. 9. Komunikační vs. prekomunikační

Ačkoli komunikační metoda akcentuje ve svém teoretickém rámci funkční a společenský aspekt jazyka, neznamena to, že s výukou klasických gramatických struktur se na úkor moderního přístupu již vůbec nepočítá. Spíše se snaží nalézt mezi formou a obsahem určitou spojnici, po které se student pohybuje směrem od struktury k významu.

Na strukturní stránku jazyka je kladen zřetel především v iniciálních fázích. To proto, že je nutné osvojit si nejdříve strukturní bázi určitého gramatického jevu (rozvoj lingvistické kompetence),³² a teprve po jejím zvládnutí je možné začít nacvičovat, jak s ní manipulovat v kontextu. Pod podmínkou správného zacházení jsou klasická substituční drilová cvičení pro výuku komunikace stále velmi přínosná. Avšak na rozdíl od metod používaných v 60. letech jsou do hodiny včleněna prostřednictvím tzv. *prekomunikačních aktivit* (pre-communication

³¹ Tato komunikační obava se nemusí nutně vztahovat pouze na mluvení, ale také na psaní. Tito lidé mají problém se zpracováním informací a s psychologickým přizpůsobením se zprávám psaným ostatními (Barker, 1982, s. 124).

³² Na rozvoj lingvistické kompetence a na výslovné gramatické instrukce v komunikačním přístupu existují rozdílné pohledy. Buď se preferuje pevná strukturní báze, na které se rozvíjí komunikační dovednosti, nebo se zdůrazňuje schopnost plyně mluvit během aktivit, přičemž se předpokládá, že gramatická kompetence se o sebe postará sama, nezávisle na přítomnosti gramatické výuky. Výuka cizího jazyka by měla pečovat o oba tyto aspekty a rovnováha mezi nimi by se měla různit v závislosti na aktuálně probírané otázce (Sheils, 1991).

activities). Principem těchto aktivit je to, že student produkuje spíše gramaticky akceptovatelné dílky jazyka (obvykle formou otázko-odpovědního drilu), než to, jak si poradí s vyjádřením zamýšleného významu. V této fázi ještě nejde o efektivní uskutečnění komunikačních aktů, ale o praktický způsob, jak překonat mezeru mezi lingvistickou a komunikační kompetencí (Littlewood, 1991, s. 8). V další fázi lze adaptovat již procvičená prostá strukturní fakta do jazyka, který zní mnohem více komunikačně autenticky. Zapojením například různých tázacích dovětek se z prosté tázací a oznamovací formy věty stane skutečná otázka následovaná realistickou odezvou. Takto je přítomna jak komunikační *funkce*, tak komunikační *struktura* (Littlewood, 1991, s. 10). Jako další postupné mezikroky vedoucí studenta od formy k významu Littlewood uvádí: *kontextualizaci* – kdy studenti procvičují odpovědi v určitých situačních kontextech, ve kterých se s danými strukturami mohou střetnout, a sdružení jazykové formy se *specifickým významem* – to znamená jazyk, který odráží nějaký aspekt nelingvistické reality, studentovy osobní vědomosti, sympatie, averze apod. (1991, s. 10 – 11).

Komunikační aktivity (communicative activities) jsou potom takové, ve kterých student využívá již naučených jazykových znalostí v různých otevřených či náznakových dialogích. Tyto potom Littlewood rozděluje na *funkční*, jejichž podstatou je vyřešení problému či předání informace za použití jakéhokoli jazyka, a *společensko-interakční*, kde je zohledněna společenská situace, ve které se mluvčí nachází, a v souladu s ní vybírá vhodné jazykové komponenty (osvojuje si repertoár komunikačních strategií), přičemž cílem je stále efektivní zprostředkování smyslu sdělení (1991, s. 20).^{33, 34}

Tímto bychom uzavřeli úvodní teoretické kapitoly, které popisují rámec metodologické koncepce, která je nejaktuálnějším přístupem vyučování L2. Následující kapitoly budou praktickou ukázkou aplikace komunikačního přístupu k výuce. Ukázky budou vycházet z autentických tříd, kde se vyučuje český jazyk jako L2.

³³ Zohlednění společenského aspektu je velmi důležité. Společenský význam, který jazyk obnáší – tzn. různé formy formálnosti a neformálnosti, musí studenti respektovat. Měli by brát na vědomí, že spíše neformální jazyk urychluje rozvoj osobních vztahů, přísná formálnost a užívání knižní gramatiky zase může (byť nezáměrně) signalizovat společenský odstup (Littlewood, 1991, s. 5).

³⁴ Joe Sheils ve své monografii (1991) rozděluje komunikační aktivity ještě podrobněji na uvádí na pre-activity (aktivity před cvičením), while-activity (aktivity během cvičení) a post-activity (aktivity po cvičení).

3. UPŘESNĚNÍ CÍLE A POSTUPŮ PRÁCE V ANALÝZE

Ustanovili jsme-li jako poslání této práce již v jejím titulu rozbor komunikace v jazykové třídě, znamená to, že tato analýza bude zaměřena na *diskurz*, přesněji řečeno na diskurz konverzační, tedy na jazykový projev aktérů vyučovací hodiny češtiny jako cizího jazyka se zřetelem k jistým pedagogickým aspektům, které s sebou tento druh projevu nese. Budou nás zajímat především typy replik, které si mezi sebou účastníci výuky v jazykové třídě vyměňují, jak se tyto repliky střídají, jaká je jejich struktura a kdo je jejich původcem, dále pak související komunikační role a vztahy účastníků, využívání cílového a zprostředkujícího (event. dalšího) jazyka a komunikační strategie s jejich uplatněním spojené.

Autentická data, která jsou podkladem analýzy, pocházejí ze dvou zdrojů. Prvním z nich jsou dvě třídy pod pedagogickým vedením doktorky Heleny Confortiové z Ústavu bohemistických studií Univerzity Karlovy, se studenty s úrovní pokročilosti A1 – I a A1 – II (podle evropského referenčního rámce). Důvodem, proč byly vybrány tyto třídy, je především to, že Ústav bohemistických studií UK představuje díky půlstoleté tradici dostatečnou garanci pedagogické odbornosti výuky češtiny jako cizího jazyka, a tudíž je pokládán za důvěryhodné zázemí pro analyzovaný vzorek. Jako druhý zdroj posloužila výuka v mých vlastních třídách v Jazykovém institutu Praha, kde byly sledovaným subjektem analýzy třídy s úrovní pokročilosti od A1 – I do C1. Protože šlo o mé vlastní studenty, disponovala jsem větší volností při výběru aktivit do vyučovací hodiny. Vybírala jsem proto spíše konverzační cvičení zaměřená na interakci mezi studenty, což vhodně doplnilo škálu výukových aktivit, které budou předmětem analýzy diskurzu ve vyučovací hodině češtiny a na které se v hodinách doktorky Confortiové již nedostávalo místa. Uvedené vyučovací hodiny byly nahrávány na digitální diktafon, získala jsem takto přibližně jedenáctihodinovou minutáž.

Vybrané úseky podstatné pro analýzu byly posléze přepisovány. Tato transkripce je součástí kapitoly o vlastním výzkumu. Nahrávka dat byla pořízena v průběhu zimního semestru 2009/2010.

Co se pravidel respektovaných při transkripci nahraných vzorků týče, byla dodržována konvence autorek Jany Hoffmannové a Olgy Müllerové. Podle jejich vzoru je v přepsaných ukázkách užito značek, které autorky uvádějí na straně 23 ve své monografii *Čeština v dialogu generací*.

/	melodický předěl
(.)	krátká pauza
(..)	delší pauza
(...)	dlouhá pauza
[začátek simultánního mluvení
]	konec simultánního mluvení
=	bezprostřední navázání na předchozí řeč
:	nápadné prodloužení hlásky
PŘIšel	velká písmena označují nápadné zdůraznění slabiky, slabik či celého slova
přiš-	nedokončené slovo
əə	hezitační zvuky
<	začátek úseku proneseného se smíchem
>	konec úseku proneseného se smíchem
()	nesrozumitelné slovo
(přišel)	pravděpodobně vyslovené slovo či slova
(())	komentáře

Protože přepis naší analýzy nemá být vysloveně fonetickou transkripcí, nebude zde proto pozornost směřována na zaznamenávání nedostatků ve výslovnosti (např. cizí přízvuk). Nepřesnou výslovnost slov v projevech studentů jsme přepisovali pouze v případech, kdy byl nedostatek zcela zřetelně vysloven (např. *kupit* místo *koupit*). V projevu učitelů byly ponechány rysy mluvenosti (např. krácení samohlásek), znaky obecné češtiny (např. protetické *v*), subjektivní slovosled atp. Taktéž byly zachycovány hezitační zvuky a pauzy, protože ty mají během komunikace v jazykové třídě svou relevanci, neboť řídí strukturu interakce.

V souladu s autorkami užíváme uprostřed vět namísto interpunkčních znamének melodické předěly signalizované značkou /. „Vzhledem k tomu, že jsme nepovažovali za vhodné „vměstnat“ mluvený proud do vět, namísto čárek a teček značíme v prepisech melodické předěly a pauzy [Hoffmannová, Müllerová, 2007, s. 22]. Tečky a otazníky za větami však zaznamenáváme, je-li jasně patrné ukončení výpovědi klesnutím hlasu či otázka se stoupavou intonací. Obzvláště otázka je totiž v pedagogickém diskurzu velmi důležitým ukazatelem. V protikladu s autorkami také značíme po ukončené výpovědi následující větu velkým písmenem.

Promluva učitele je označena písmenem U:, promluvy jednotlivých studentů jako S:, S1:, S2: atd., popřípadě písmenem označujícím jejich křestní jméno. V úsecích, ve kterých mluvilo více studentů současně, a nebylo proto možné zpětně identifikovat původce dílčích promluv, jsou mluvčí označeni jako SS:, což je symbol více mluvčích (studentů) hovořících najednou. Podtržením určitých výrazů v přepisu jsme chtěli pouze orientovat čtenářovu pozornost na aktuálně objasňované jevy; nejde o značky fonetické transkripce a slouží pouze pro přehlednost.

3. 1. Metodologický přístup

Aby bylo možné efektivně a hlavně pravdivě rozebrat strukturu interakčních výměn v komunikačním diskurzu, bylo nezbytné zvolit vhodnou techniku, která by nám umožnila nasbíraná data vhodně uspořádat. Volba vhodné systematizace dat totiž pomůže utříbit rozhodování o selekci těch aspektů komunikace, které budou dále zpracovávány. Není totiž možné zachycovat pedagogickou realitu v její doslovné šíři a celistvosti; jistá simplifikace a redukce získaných údajů je nevyhnutelná. V opačném případě bychom riskovali zahlcení zkoumaným materiálem, což by vedlo k selhání jakýchkoli ověřovaných hypotéz.

Respektující poučení že, [...] popsané tradice jsou důležité, protože poskytují množinu orientujících předpokladů o tom, jak výzkum provést [Jacobsová, 1987, citováno z Hendl, 2008, s. 51],³⁵ zvolili jsme nakonec za výzkumnou metodu dnes již klasické dílo autorů J. McH. Sinclaira a R. M. Coultharda *Towards an Analysis of Discourse* (1975).

3. 1. 1. Struktura analýzy

Co je to vlastně diskurzivní analýza? Spencer (2003, citováno z Hendl, 2008, s.52) uvádí následující definici:

Zkoumání způsobů, jak je produkována znalost v rámci určitého diskurzu a jednání, lingvistických stylů a rétorických prostředků požívaných v daném prostředí.

Sinclair s Coulthardem zvolili následující optiku, skrze kterou diskurz ve třídách s angličtinou jako prvním jazykem nazírali. Nejprve si zvolili jakousi stupnici řádů (*rank scale*), která jim

³⁵ Toto ovšem neznamená, že by neměl být výzkumný pracovník otevřený novým technikám a metodám, případně že by se měl obávat otestovat v praxi své vlastní metody. Vše je závislé na dílčích potřebách toho kterého výzkumu kladoucího rozdílné požadavky na výzkumné postupy.

posloužila jako praktický prostředek k organizaci jednotlivých diskurzních struktur sledovaných hodin. Tato stupnice byla zvolena záměrně, protože je díky své flexibilitě schopna vyhnout se konfúzím pedagogických a lingvistických soustav.³⁶ Za její hlavní výhodu autoři považují skutečnost, že každý z řádů je stejně důležitý. V případě výskytu nové diskurzni šablony je jednoduše vytvořen další řád, který se s nově objeveným vzorcem vypořádá (s. 20). Řádová stupnice je složena z těchto čtyř komponent, řazeno vzestupně: *acts* (akty), *moves* (kroky), *exchanges* (výměny), *transactions* (spojení); přičemž autoři původně předpokládali ještě poslední, pátou komponentu, která předcházející čtyři v sobě zahrnuje – *lesson* (lekce).

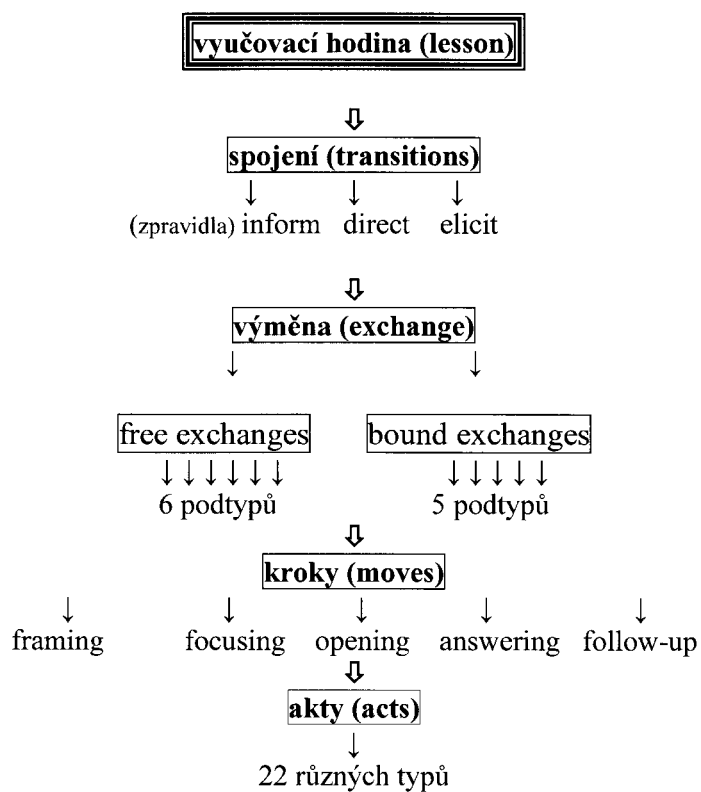
Akty jsou nejnižším a nejrozmanitějším řádem stupnice. Tato kategorie obsahuje 22 typů různých aktů.³⁷ Akty potom tvoří strukturu jednotlivých kroků, struktura výměn je složena z 5 typů kroků (*Framing, Focusing, Opening, Answering, Follow-up*), struktura spojení se potom zpravidla skládá ze tří typů výměn (*Inform, Direct, Elicit*). Komplex spojení nakonec vytvoří vyučovací hodinu (*lesson*).

Lekce však byla nakonec jako samostatný řád na stupnici zamítnuta, protože nebylo možné stanovit pořadí jednotlivých spojení v lekci. Jejich sled se totiž obměňuje v závislosti na konkrétních osobnostech vyučujících, na vyučovaných předmětech, aktuálním diskurzu a nelze stanovit žádná omezení pro výskyt těchto obměn. Proto byla lekce nakonec vymezena nikoli jako samostatná jednotka (řád), ale jako stylový typ (s. 59).

Pro snadnější představu organizace struktury diskurzu poslouží grafické znázornění na následující straně:

³⁶ Autoři zdůrazňují, že gramatika se týká *formálních* vlastností jednotek, zatímco diskurz se vztahuje k *funkčním* vlastnostem, kvůli kterým mluvčí tu kterou jednotku používá (s. 28).

³⁷ Tabulky s klasifikací všech možných typů aktů, kroků, výměn a spojení jsou uvedeny na straně 37.



Tabulka klasifikace jednotlivých typů aktů

Následující tabulkové znázornění má sloužit jako přehled všech možných komponent v diskurzí struktuře. Informace a popisy jednotlivých elementů pocházejí ze třetí kapitoly původní Sinclairovy a Coulthardovy monografie z r. 1975 (s. 40 – 60). Jejich uspořádání do tabulek již původní není; pro větší přehlednost a orientaci byly určité informace námi simplifikovány a zredukovány.

typ aktu	popis	následný řád na stupnici
Marker (ukazatel)	indikuje hranice v diskurzu; realizován pomocí uzavřeného souboru slov jako „dobře“, „nyní“, „O.K.“ apod.	moves
Starter (spouštěč)	poskytuje informace, směřuje pozornost na určitou oblast (výkladu, textu), aby tak mohla být poskytnuta správná odpověď na iniciaci; realizován pomocí tvrzení, otázky, příkazu	moves
Elicitation (vyvolání reakce, výzva)	požaduje lingvistickou odezvu; realizována otázkou ³⁸	moves
Check (ověření)	umožňuje učiteli zjistit, zda jsou ve třídě problémy bránící úspěšnému postupu hodiny; realizováno pomocí zjišťovacích otázek typu „hotovo“, „připravení“, „vidíte“ apod.	moves
Directive (příkaz)	vyžaduje nelingvistickou odpověď; realizován imperativem ³⁹	moves
Informative (informativní sdělení)	poskytuje informace; realizováno tvrzením	moves
Prompt (pobídka)	posiluje příkaz nebo vyvolání reakce, naznačuje, že učitel se již na správnou odpověď netáže, nýbrž očekává ji, ba dožaduje se jí; realizována skrze soubor výrazů typu „rychle“, „no tak“, „do toho“ apod.	moves
Clue (vodítko)	poskytuje přídatnou informaci napomáhající studentovi odpovědět na výzvu či dokončit příkaz; realizováno skrze tvrzení, otázku, příkaz či bezpříznakově	moves
Cue (narážka)	vyvolává náležitou formu upozornění na sebe; realizována např. skrze výrazy „ruce nahoru“, „nekřičte“, „pouze John to ví?“ apod.	moves
Bid (upozornění na sebe)	signalizuje studentovo přání podílet se na diskurzu; realizováno skrze verbální i neverbální projevy – oslovením učitele, zvednutou rukou atd.	moves
Nomination (jmenování)	vyzvání nebo povolení studentům účastnit se diskurzu; realizováno jmény studentů nebo výrazy typu „ano“, „kdo ještě nemluvil?“ apod.	moves
Acknowledge (potvrzení)	signalizuje, že iniciace byla pochopena nebo že příkaz bude proveden; realizováno skrze „ano“, „mm“ apod.	moves
Reply (odpověď)	poskytuje lingvistickou odpověď náležitou výzvě; realizována tvrzením, otázkou, bezpříznakově nebo neverbálně např. pokýváním apod.	moves
React (reakce)	poskytuje vhodnou nelingvistickou odpověď definovanou předcházejícím příkazem; realizována nelingvisticky	moves
Comment (komentář)	vysvětluje, rozšiřuje, opravňuje, poskytuje přídatnou informaci; realizován tvrzením či navazující odpovědí	moves
Accept (přijetí) ⁴⁰	signalizuje, že učitel viděl, slyšel a že přijal informaci, odpověď či reakci za vhodnou; realizováno skrze výrazy typu „ano“, „ne“, „dobře“, „správně“, případně opakováním studentovy odpovědi	moves

³⁸ Přestože autoři uvádějí realizaci výhradně otázkou, my jsme vedle otázky zaznamenali také realizace imperativem.

³⁹ Na rozdíl od autorů jsme zaznamenali také jazykové realizace otázkou.

⁴⁰ Záporné výrazy jako *ne*, *špatně* apod. by se mohly jevit logičtěji v souvislosti se zamítnutím, nikoli s přijetím. Autoři však akt *zamítnutí* jako takový neužívají a místo toho jsou odmítavá tvrzení chápána jako protipól pozitivních přijetí (tedy jako jakási „negativní přijetí“). Odmítnutí špatných odpovědí se tedy realizuje skrze záporné akceptační výrazy.

Evaluate (zhodnocení)	komentuje kvalitu odpovědi; realizováno tvrzením a navazující otázkou, zahrnuje výrazy typu „dobře“, „zajímavé“ apod.	moves
Silent Stress (důrazová pauza)	zvýrazňuje ukazatele, když slouží jako hlava hraniční výměny značící hraniční spojení; realizována pomocí pauzy trvající déle než jednu dobu, následována ukazatelem	moves
Metastatement (metavýrok)	pomáhá žákům porozumět struktuře hodiny, pochopit účel následující výměny a kam následující výměna směřuje; realizován výrokem odkazujícím do budoucnosti, ⁴¹ který upozorňuje, kde se avizovaný jev vyskytne	moves
Conclusion (závěr)	pomáhá studentům pochopit strukturu hodiny shrnutím obsahu předešlého úseku diskurzu; realizován anaforickým tvrzením, občas signalizován zpomalením mluvního tempa či výrazy typu „tak“, „tedy“ apod.	moves
Loop (smyčka)	vrací diskurz do úseku, před kterým hovořil student; realizována výrazy typu „pardon“, „cože“, „znovu“, „eh“, „měl jste na mysli?“ atp.	moves
Aside (odbočka)	příklady mluvy učitele k sobě samému – např. „Kam jsem dal tu křidu?“; realizován tvrzením, otázkou, příkazem, bezpříznakově, méně hlasitým tónem hlasu; nejedná se o promluvu adresovanou skutečně třídě	moves

Tabulka klasifikace jednotlivých typů kroků

<i>typ kroku</i>	<i>popis</i>	<i>následný řád na stupnici</i>
Framing (rámcování)	signál od učitele, že považuje určitou fázi hodiny za ukončenou a začíná fáze další	boundary exchange
Focusing (zaostřování)	často (ale ne vždy) následuje po rámcujícím kroku; učitel mluví o diskurzu, seznamuje s tím, co se bude dít dál, či shrnuje, co se již dělo	boundary exchange
Opening (otevírání)	způsobuje, že se ostatní účastní interakční výměny, výzva k odpovědi či reakci + rozhodnutí, <i>kdo</i> by měl mluvit; společně s answering moves se vyskytuje v komplementární distribuci	teaching exchange
Answering (odpovídání)	potvrzení (i neverbální), že student poslouchá informaci, verbální potvrzení příkazu či reakce na příkaz, odpověď nebo komentář na výzvu (elicitaci)	teaching exchange
Follow-up (navázání)	dává studentům na vědomí, jak se zhostili úkolu	teaching exchange

Tabulka klasifikace jednotlivých typů výměn

Struktura jednotlivých typů výměn je poněkud komplikovaná. Výměny jsou nejprve rozděleny do dvou hlavních tříd:

<i>hlavní typ výměny</i>	<i>popis</i>	<i>následný řád na stupnici</i>
Boundary exchange	signalizují počátek nebo konec jednotlivých úseků hodiny	free, bound exchange
Teaching exchange	jednotlivé kroky, kterými hodina postupuje dopředu	free, bound exchange

Boundary exchanges a *teaching exchanges* jsou dále děleny do podkategorií *Free* a *Bound exchange*, které jsou ještě rozčleněny do jedenácti jednotlivých skupin podle funkce. Jejich struktura je zaznamenána v termínech I (Initiation), R (Response), F (Feedback).

⁴¹ Metavýrok už díky své definici (tzn. výrok o výroku) vybízí spíše k tomu, abychom o něm uvažovali ve smyslu jevu odkazujícího do minulosti (jako o jevu anaforickém odkazujícím na předcházející kontext). Jako výrok anaforický však autoři chápou až následující akt, *conclusion*. Doslova uvádějí, že určitým způsobem je akt *conclusion* opakem aktu *metastatement* (s. 43). S pojmem *metastatement* tedy zacházejí netradičně jako s výrokem kataforickým, odkazujícím na teprve následující kontext.

Tabulka klasifikace volných výměn (free exchanges)

<i>typ výměny</i>	<i>popis</i>	<i>struktura</i> ⁴²	<i>následný řád na stupnici</i>
Teacher inform (pedagogická informace)	učitel předává myšlenky, názory, informace žákům, student může verbálně odpovědět	I (R)	transaction
Teacher direct (pedagogické nařízení)	nařízení studentovi; často (ne vždy) je doprovázeno zpětnou vazbou	I R (F)	transaction
Teacher elicit (pedagogická výzva)	pomocí této kategorie učitel obdrží verbální odpověď studentů, zpětná vazba je povinná; tato kategorie v sobě zahrnuje veškeré výměny zaměřené na získání verbálních projevů studentů v diskurzu	I R F	transaction
Pupil elicit (žákovská výzva)	žákovská otázka nebo dovození se nějaké činnosti	I R	transaction
Pupil inform (žákovská informace)	příležitostné informace, které studenti považují za relevantní či zajímavé	I F	transaction
Check (ověření)	učitel zjišťuje, jak studenti rozumějí, jestli mohou následovat dění ve třídě; realizováno otázkami, na které učitel předem nezná odpověď; jde o jakékoli hodnocení stavu nebo aktivity, nikoli odpovědi	I R (F)	transaction

Tabulka klasifikace mezních výměn (bound exchanges)

<i>typ výměn</i>	<i>popis</i>	<i>struktura</i>	<i>následný řád na stupnici</i>
Re-initiation (i) (reinciace)	pokud učitel neobdrží odpověď, přeformuluje otázku	I R I ^b R F ⁴³	transaction
Re – initiation (ii) (reinciace)	pokud učitel obdrží špatnou odpověď	I R F (I ^b) R F	transaction
Listing (vyjmenování)	učitel si příležitostně nechává hodnocení odpovědi pro sebe, protože chce odpověď od více studentů; vícenásobná odpověď	I R F (I ^b) R F (I ^b) R F	transaction
Reinforce (posílení)	pokud někdo ze studentů nerozuměl, opozdil se či je neochotný k nějaké činnosti	I R I ^b R	transaction
Repeat (opakování)	pokud někdo ze studentů neslyšel, nebo pokud učitel (z různých důvodů) chce, aby student svou odpověď opakoval	I R I ^b R F	transaction

⁴² Kulatá závorka signalizuje volitelnost.

⁴³ I^b značí bound initiation (mezní iniciaci).

Tabulka klasifikace jednotlivých typů spojení

Přestože bylo specifikováno jedenáct různých typů výměn, není možné detailně specifikovat, jak jsou seřazeny ve spojeních. Lze však stanovit, že první výměna bude obvykle selektována ze tří hlavních učitelem iniciovaných volných typů výměn, a to *inform*, *direct*, *elicit*. Byly takto provizorně ustanoveny tři hlavní typy spojení – *informing*, *directing*, *eliciting* (s. 56).

<i>typ spojení</i>	<i>popis</i> ⁴⁴	<i>následný řád na stupnici</i>
Informing transactions (informační spojení)		lesson
Directing transactions (řídící spojení)		lesson
Eliciting transactions (reakci vyvolávající spojení)		lesson

Poslední poznámka se vztahuje k vymezení úseku řádové stupnice, na kterém se budeme pohybovat. Nejrelevantnější z hlediska struktury diskurzu jsou pro potřeby naší analýzy akty. To proto, že jsou nejkonkrétnějšími komponentami řádové stupnice a umožňují nejpresnější zachycení diskurzu. V naší analýze bude tedy hlavní oblastí zájmu rovina aktů.

Shrneme-li výše uvedené informace a instrukce, můžeme rekapitulovat přehled jevů, které nás budou v analýze zajímat:

- charakter diskurzu v jazykové třídě, přesněji řečeno interakční akty mezi učitelem a studentem a mezi studenty vzájemně
- střídání aktů a jejich souvislost s komunikačními rolami účastníků
- typy aktů, které učitel koná, aby dosáhl požadovaného pedagogického cíle (jak učitel upozorňuje studenty na chyby, jak chyby opravuje)
- jakým způsobem učitel předává studentům informace

⁴⁴ Kulatá závorka značí volitelnost, ostrá indikuje výskyt uvnitř předchozí položky.

- jak probíhá projednávání významu (a jakými způsoby v cílovém, mateřském či zprostředkujícím jazyce)

S konečnou platností bude tedy následující čtvrtá, praktická kapitola rozčleněna do těchto tří úseků:

1. repertoár zjištěných aktů a jejich jazyková (parajazyková) realizace
2. vazba aktů k edukačnímu (pedagogickému, vzdělávacímu atd.) cíli
3. využití cílového/zprostředkujícího/dalšího jazyka v jednotlivých aktech

4. ANALÝZA DISKURZU KOMUNIKACE

Je zřejmé, že každý učitel je jedinečná osobnost, a jako taková má během výuky vlastní specifický způsob vyjadřování. Konkrétní slovní realizace jednotlivých aktů tedy závisejí na individuálních osobnostech učitelů. Není proto možné uvést kompletní vyčerpávající seznam jednotlivých slov fungujících v diskurzu jako akty, neboť je velmi pravděpodobné, že pokud bychom sledovali jiné učitele, byl by výčet dílčích slovních realizací aktů odlišný.

4. 1. Repertoár zjištěných aktů a jejich jazyková (parajazyková) realizace

V následujícím odstavci uvedeme výčet aktů, které bylo možné postihnout v analyzovaných vyučovacích hodinách. Z aktů, které jsou uvedené v tabulce na s. 36 – 37, jsme v průběhu vyučovacích hodin nezaznamenali pouze akt narážky (cue). Domníváme se, že je to proto, že jedinou funkcí narážky je vyvolat vhodnou formu jiného aktu, a to upozornění na sebe (bid). A protože, jak uvidíme dále, i akt upozornění na sebe (v takové formě, jak jej prezentují autoři) byl v nahrávkách velmi ojedinělý, neměla narážka své opodstatnění. Pořadí výčtu aktů odpovídá pořadí v tabulce na s. 36 – 37.

1. MARKER (UKAZATEL)

Jako velmi častý *ukazatel* jsme zaznamenali spojku *takže*, která zpravidla signalizovala počáteční hranici nového úseku:

U: Ale myslím/ že to je zajímavé. Takže já vám to dám/ podíváme se na to částečně dnes na něco/ a potom ještě příště/ jinak si to můžete číst doma.

U: Takže teď se podíváme na cvičení/ která máme na té straně 67/ první bylo obměňujte věty/ to je ale velice lehké/ kdo/ místo Jiří jiné slovo/ co DĚLÁ jiné sloveso/ kde/ ale to cvičení druhé nahradíte to/ co je podtrženo/ tam je pod tím čára/ můj přítel je inženýr/ tak řeknete něco jiného/ třeba jeho STRÝC je inženýr/ takže čtete.

Dále zastupovaly ukazatele často výrazy *jo*, *ano*, *dobře*, *(a) teď* apod.; výrazy *dobře*, *jo* obvykle (ne však pokaždé) ukončovaly jednu fázi diskurzu a výrazy typu *tak*, *teď* otevíraly novou:

U: Dobře. A teď se podívejte na cvičení sedmé/ tady je nějaký rozdíl/...

U: A vaše jméno je?

S: ((student řekne své jméno)).

U: Jo/ hm/ tak perfektní. (.) Tak/ dovedli byste mi vysvětlit ten titulek?

U: Přesně tak/ už moc peněz nepotřebuje. Dobře əə mohli byste se ještě podívat do toho odstavce tady?

B: Já smetana kupil a tam už ne smetana/ ale něco jiného.

U: ((smích)) Dobře. Tak jo. Ještě vám rozdám obrázky tady.

U: Dobře. Tak jo. Děkuju. Tak teďka vám rozdám (.) tady ty obrázky.

U: Teď se podíváme (...) strana 78 to se dostáváme do naší lekce třetí/ kterou jsme minule dělali/ ještě někdy před dvěma nebo spíš třemi týdny.

2. STARTER (SPOUŠTĚČ)

Oporu při hledání správné odpovědi na již položenou otázku nebo podnícení náležité jazykové reakce zprostředkovává akt *spouštěč* (tzn. akt spouštějící patřičnou jazykovou reakci). Studentovu snahu o správnou odpověď podnítil učitel především akcentováním určitých zásadních slov (nebo jejich částí). Nápadné zdůraznění mělo pomoci studentům překonat nedostatek lingvistické kompetence nebo nasměrovat jejich pozornost správným směrem. Následující ukázky pocházejí z drilových cvičení zaměřených na komparativy a na vazbu sloves s akuzativními předložkami.

U: Na co jste zapomněla? (.) Nevím/ jestli jste NA NĚCO zapomněla/ ale je to možné.

U: Tady je otázka třeba o kolik je Petr starší než Alena. Bajro?

B: (...) ⁴⁵

U: Je Petr a Alena/ Petr je starší než Alena. A já chci vědět ten rozdíl. Znáte/ že se ptám Q KOLIK je/ o kolik LET to znamená/ je Petr starší než Alena?

Akt spouštění patřičné jazykové reakce učitel realizoval také pomocí opakování a reformulací vět:

⁴⁵ Dlouhá pauza signalizovala učiteli studentovy nesnáze. Proto učitel zařadil do následného diskurzu spouštěč, který pomohl studentovi k lepší orientaci v problému.

U: O co se staráte? (.) Hiromi/ O co se staráte? Staráte se o něco? (..) O co pečujete/ o co se staráte? (...)

Učitel soustředil pozornost studentů na relevantní problémy také podáním instrukcí k jednotlivým cvičením a jejich vysvětlením:

U: A teď se podívejte na cvičení sedmé/ tady je nějaký rozdíl/ jsou tam komparativy/ starší/ mladší/ větší/ menší/ NEŽ samozřejmě/ ale teď se ptáme O kolik/ to znamená chceme vědět rozdíl ve věku nebo ve velikosti a tak dále. O kolik a bude to čtvrtý pád. Čili tady si můžete vymyslet/ co chcete.

Během práce s autentickým novinovým článkem se snažil učitel nasměrovat pozornost studentů k určité části textu, která byla zároveň klíčem ke správné odpovědi na elicitaci:

U: Dobře/ ale: əə co si myslí obecně on o té kri- krizi/ jak jaká jaký má: ta krize dopad na lidi. Obecně. (.) V globále. (.) Říká to tady. (..) Je to tady v tom odstavci.

3. ELICITATION (ELICITACE, VYVOLÁNÍ REAKCE)

Elicitace je zřejmě nejdůležitějším aktem, protože je to právě tento akt, který činí pedagogický diskurz pedagogickým. Na specifičnost pedagogické komunikace bylo již v této práci poukázáno – otázka (jejíž prostřednictvím se elicitace ve většině případů realizuje) ověřující platnost určitých jevů se tedy vyskytovala pokaždé. Není proto překvapivé, že elicitaci jsme zaznamenávali v naší analýze jako akt velmi frekventovaný.

Poměrně často se elicitace vztahovala k realizaci nějakého formálního gramatického jevu (především z oblasti morfologie):

U: Můžeš mi hodit ten balón teď? A minulý čas?

S: Hodil jste.

U: To znamená/ že když řeknu já musím/ je to moje (.) povinnost/ ano? A jak je zápor?
Negace?

SS: Nemuset.

U: Ale (.) Češi by to řekli ještě jinak. (.) Ne tvoje fotky/ TY nemůžeš mi ukázat (..) místo tvoje tam řekneme?

SS: Svů- svoje/ svůj.

U: æ někdo hodí balón a co dělám já? (.) Sloveso. (..)

J: (Čekám)?

A: Ne.

U: [No ale mám ho...]

SS: [chytanu, chytanu]

U: Dál ovšem víte/ že je taková možnost/ že jsou ve větě dva nominativy jako příklad za druhé/ jeho bratr je lékař. Čili nejsou tu dva subjekty/ o kom se mluví/ které slovo je hlavní?

S: Bratr.

Jiný typ elicitace ověřuje nikoli formální jazykovou stránku, ale stránku obsahovou. V následující ukázce se učitel ptá na přesný význam novinového titulku „Lidé více spěchají z lůžek do práce“.

U: Proč spěchají? Proč nechtějí být delší dobu v nemocnici??

S: Protože mají strach/ že ztratí práce?

U: Ano ano/ to je ten hlavní důvod/ že jo.

V následujícím úryvku věta „Dokázala byste to nějak přeformulovat...?“ znamená elicitaci realizovanou skrze otázku. Z funkčního hlediska jde ale vlastně o rozkaz – tedy „přeformulujte“. Díky dostatečně vyspělé *komunikační schopnosti* (viz odstavec 2. 6. 1.) studentka zareagovala správně. Tato forma jednání se studenty je výrazem zdvořilosti a úcty ke komunikačnímu partnerovi.

U: Julie/ co si myslíte vy? Dokázala byste to nějak přeformulovat vlastními slovy?

Navíc vidíme, že se v první části ukázky (...*co si myslíte vy?*) uplatnila již výše zmiňovaná otázka s otevřeným koncem (*open-ended question*), která je skutečnou otázkou, jejíž odpověď učiteli není dopředu známa (narozdíl od elicitací podněcujících gramatické reakce).

4. CHECK (OVĚŘENÍ)

To, že si učitel ověřuje, zda mu bylo správně porozuměno či zda již všichni studenti měli slovo, ovlivňuje organizaci a výběr komponent následujícího diskurzu, případně volbu studenta, který bude mluvit. Při negativní odezvě na *ověřovací* akt učitel diskurz vrací nebo pozastavuje, při pozitivní odezvě diskurz plyne dál. Jazykově je tento akt opět realizovaný skrze otázku.

U: Takže (...) koho jsem se neptala/ ptala jsem se všech?

U: Ano. (...) Rozumíte slovesu? Já myslím/ že ano že víte/ co je to hodit/ takže udělejte nám větu na hodit. (...)

U: Nevíte?? (..) Nebo nerozumíte tomu slovu?

U: Vy. Ajumi. (...) Nebo jestli nemáte/ Josefína tam měla.

J: Ještě nemám.

U: Ještě nemáte?

J: Ne.

5. DIRECTIVE (PŘÍKAZ)

Ve všech pozorovaných třídách pouze o dospělé zahraniční studenty, a nikoli o děti. Příkazy během výuky se proto omezovaly pouze na pokyny vztahující se k jednotlivým cvičením nebo měly orientovat studentovu pozornost k nějakému jevu, popř. udělovaly slovo během četby apod. Jazyková realizace *příkazu* je imperativ:

U: A (...) tady se podíváme/ podívejte se na tu dopravu teď/ tadyhle/ kde máte trochu tenhleten trochu tučnější/ tučněji napsanou část/ která tam je/ takže si to přečteme/ Bajro/ čtete tohle.

U: Terezo/ čtete dál.

U: Ale potom jsme měli genitiv a teď je tady strašně moc předložek. Podívejte se kolik jich je/ já mám dojem/ že asi 18 nebo 15 nebo kolik.

U: Najděte si také slovo hrubý ve slovníku.

U: Ano/ tu větu si pamatujte/ ano? Nezapomeňte ji/ tu větu/ ano? Budete pak ještě něco s tou větou dělat/ ano?

6. INFORMATIVE (INFORMATIVNÍ SDĚLENÍ)

Vzhledem ke specifickému charakteru výuky cizího jazyka, které je založeno na projednávání významu (již zmiňované *negotiation meaning*), není překvapivé, že naprostá většina informací, které učitel studentům prezentuje, se týká významu jednotlivých slov či struktur. Učitel buď uvádí výrazy na pravou míru (často takto reaguje na způsob, kterým student daný výraz ve svém projevu užil), nebo vysvětluje význam zcela neznámých slov. Jak uvidíme, studenti měli tendenci nové a správně opravené výrazy opakovat, čímž se upevňovala jejich lingvistická kompetence v češtině. Tento typ aktů se opět vyskytoval ve velmi frekventovaně.

V následující ukázce se učitel snaží na základě informací uvedených studentkou odhadnout, který výraz má studentka na mysli. Aby se ujistil, že oba dva mají na mysli ten samý výraz, uvádí charakteristickou vlastnost předmětu diskuze (např. povidla – tmavá, ze švestek, koláč – kulatý). Informativní sdělení jsou podtržena:

J: No a nechutnala jsem koláč.

U: Koláč?

J: Jo/ tam je nějaký (.) malý (.) nevím/ jak se řekne česky...

U: Nějaká povidla ze švestek?

J: Ano/ je je ...

U: Nebo vevnitř?

J: Je míchaná.

U: Míchaná nějaká zavařenina?

J: Ano s/ s koláčem. (.) Je tak/ je/ je je tma/ tma tmavé jako nebo tma...

U: Něco tmavého.

J: Něco tmavého.

U: No tak to budou povidla.

J: Povidla.

U: Zřejmě. Povidla je jako zavařenina/ která se vyrábí ze švestek.

SS: Hmm.

U: Švestky/ které jsou tmavé že jo/ modré nebo tak.

J: Jo.

U: A koláč? Myslíte koláč kulatý?

J: Hmm.

U: A nahoře to bylo?

J: To bylo jako (.) já nevím.

U: Vevnitř?

J: Vevnitř/ vevnitř.

U: No tak to by byly buchy.

V této ukázce zase učitel informuje o užití slovesa přepravit, upřesňuje, za jakých okolností toto sloveso obvykle užíváme. Informace doplňuje příklady, včetně těch negativních – výrazy, kterých by rodilí mluvčí pravděpodobně neužili.

U: Ano/ máme tady to slovo přepravit/ to je vlastně slovo jako termín/ z jednoho místa na druhé. Lidé se přepravují/ neřekneme/ že jedeme někam jedou/ jedu odsud tam přepravují/ a nebo přepravuje se zboží. Nákladní auta kamiony tiráky a tak dále přepravují zboží/ to znamená vezou z jednoho místa na druhé. Je tam to pře/ vy to znáte třeba přestěhovat se. Někde bydlím/ a pak budu bydlet jinde/ tak co udělám? ODStěhuji se tady PŘIstěhuji se tam/ a já jsem se [PŘEstěhovala]

SS: [přestěhovala...]

U: Přejet z jednoho místa na druhé/ a nebo znáte tramvaj přejezd most.

SS: Hm.

U: Jede z jedné strany na druhou. My přejdeme ulici. Jak je to místo/ kde přecházíme ulici? (..) Kde tam?

SS: Zebra.

U: Buď máme zebra/ anebo máme světla nebo obojí že jo/ je tam zebra je tam světlo červené zelené. Jak se tomu říká/ nevíte?

H: Semafor/ ne?

U: Semafor je to/ [kde svítí červená] / zelená/ pro auta ty mají tři/ my/ kdo chodíme pěšky máme dvě.

S: [promiňte]

U: Nevíme? Tomu se říká přechod.

SS: Přechod. Ááá.

J: Já znám přechod.

U: Já si myslím/ že jste to museli slyšet.

V dalším příkladu zase učitel upřesňuje hranice, ve kterých (v tomto případě o kom) je daného slova možné užít tak, aby studenti nebyli nezdvořilí; studentka na základě informací, které obdržela od učitelky, konfrontuje své vlastní jazykové zkušenosti:

U: Žrát/ žral/ kočka žere/ a je to podobné/ ty perfektní jako máme jím/ najím se/ kočka se nažrala. ((studenti se smějí)). Jo/ už má dost/ už nechce jíst.

S: Ale ə ə jsem slyšela/ když Čechy ə ə...

U: Češi.

S: Češi ano Češi vypijí/ ə ə vypijí/ ə ə moc piva (ale) moc alkoholu/...

U: Alkoholu.

S: A: ə ə řekli/ jsem ožrál.

U: No pozor/ to je něco/ ano jsem ožralý. Někdo je ožralý/ tady už je ten prefix o-/ a znamená to že hodně pil. Žrát že jo. Ožrala. Ožravec.

7. PROMPT (POBÍDKA)

Pobídku jsme v diskurzu zaznamenávali pouze velmi zřídka. Zřejmě proto, že v prostředí jazykové třídy se učitel správné odpovědi rezolutně nedomáhá, ani k ní studenty energicky nepobízí. V případě negativní nebo žádné reakce ze strany studentů učitel obvykle užívá jiných aktů (vodítko, komentář, poučka atd.).

U: Ostatní můžou pomoci/ co bychom řekli.

8. CLUE (VODÍTKO)

Vodítko je v diskurzu jazykové třídy významné, protože studentům napovídá, kde, případně za pomoci kterých jazykových prostředků, se dopracují k žádané odpovědi. Student může vodítko využít jako pokyn či instrukci, která mu pomáhá opravit nepřesnou odpověď. První ukázka ilustruje, jakým způsobem vodítko, které studentům doporučuje detailnější prostudování obrázku (co může napovědět přesnější identita aktérů o vyobrazené činnosti), signalizuje, že popis vyobrazené situace nebyl zcela v pořádku a z čeho lze vysledovat jeho správnou interpretaci.

Y: A dělají to to jeden člověk/ nebo: dva.

U: Hm. A myslíte si Julie/ že to je skutečně graffiti? To co se tam děje na tom obrázku?

Y: ((smích))

U: <Kdo tam maluje na tu zeď>?

Y: (...) Děti.

U: No perfektní/ to jsou děti. Já si myslím/ že to jsou děti.

B: Hm.

Y: ()

U: To nejsou graffiti totiž.

Y: [No to je ten...]

B: [No jasně] / to je/ to nejsou graffiti.

U: Tohle je spíš že se děti prostě seznamují/ když si malují na stěnu. Jo?

Y: Hm.

B: Já myslím/ že tam to je jejich dvůr a tam to je jejich zeď.

U: Přesně tak.

Druhá ukázka popisuje, jak vodítko v podobě nápovědy vhodného výrazu umožnilo studentovi dokončit problematickou větu. Tím, že mu učitel napověděl vhodný výraz, doplnil chybějící slovo v jeho lexikálním inventáři a student takto následně mohl správně česky dokončit svoji myšlenku.

U: Může to přeci pomoci dětem aby se seznámily/ když malují strom na někde prostě/ na zeď. Hm?

Y: Může určitě. Pro děti tak: každá komunikace myslím: má: kaž- každé (..) dílo (..) nevím..

U: Společná činnost.

Y: Společná činnost əə působí: pro seznámení a pro komunikaci pro děti.

9. CUE (NARÁŽKA)

Nezaznamenána.

10. BID (UPOZORNĚNÍ NA SEBE)

Je zajímavé, že ve sledovaných jazykových třídách jsme nezaznamenali neverbální způsob, jak upozornit učitele na svou osobu (tzn. zvednutá ruka, gesto, kterým na sebe obvykle studenti upoutávají učitelovu pozornost a skrze které jim učitel uděluje povolení mluvit). Tato skutečnost však zřejmě vychází z toho, že jazykové třídy jsou v zájmu co nejvyšší kvality výuky záměrně organizovány pro menší počet studentů, proto není takový problém, obrací-li

se studenti na učitele verbálně, jelikož nehrozí, že by komunikace byla blokována vinou velkého počtu osob hovořících najednou.

Navíc je třeba si uvědomit, že v prostředí jazykových tříd, které jsme sledovali, byly role mezi učitelem a žákem poněkud uvolněnější než v klasických školních třídách (v takových, se kterými pracovali Sinclair s Coulthardem ve své knize); proto pokud se chtěli studenti v hodině podílet na diskurzu (komentovat určitý jev, položit otázku, ujmout se slova v diskuzi), nepotřebovali k tomu obvykle učitelovo svolení v podobě zvednuté ruky.

S: Promiňte/ nerozuměla jsem/ co co musíme dělat.

S: A: můžeme zeptat...

U: Můžeme SE zeptat.

S: A můžeme se zeptat a mohl bys/ ho- hodit ten balón/ ke mně?

U: Vrátime se dál.

S: Prosím/ mám ještě jednu otázku.

U: Ano jednu otázku.

S: əə tady napsáno/ že: ...

11. NOMINATION (JMENOVÁNÍ)

Prostřednictvím *jmenovacího* aktu učitel udílel slovo jednotlivým studentům. Jmenování bylo realizováno buď přímým oslovením – vokativem, ukazovacím zájmenem, nebo výrazy typu *další, dál* podle struktury zasedacího pořádku.

U: Yulie/ co říká/ jak se ta krize dotýká přímo jeho?

U: Jak jste trávila vy Vánoce?

S1: Já?

U: Ano/ co jste dělala??

U: Dvě slabiky to jsou/ ano? Dál/ Bajra.

U: Čili podle vzoru máme tam/ že jo strýc/ tak no to nevadí/ ale už toho strýce neříkejte.
Další dál.

12. ACKNOWLEDGE (POTVRZENÍ)

Studenti dávali najevo, že rozumějí probíraným problémům, nejčastěji pomocí souhlasného *hm*, *jo* nebo *ano*, popř. také neverbálně, pokyvováním hlavy apod.

B: Co znamená přednosta?

U: Co znamená přednostou?

Y: Já nevím taky.

U: əə přednosta əə to je vedoucí pracovník.

Y: Ah vedoucí.

U: əə vedoucí lékař.

B: Jasně.

U: Ale nejsou to koblihy. Jestli znáte koblihy/ ty kulaté. Koblihy se nedělají v troubě/ ale nahoře se smaží.

SS: Aha.

U: Takže ty jsou kulaté a pravidlo je/ že v koblihách je zavařenina meruňková. Meruňky/ známe meruňky.

SS: Jo hm.

13. REPLY (ODPOVĚĎ)

Šlo opět o poměrně frekventovaný akt v pedagogickém diskurzu; je to reakce na elicitaci. V prostředí jazykové třídy studenti nejčastěji reagovali na elicitace týkající se buď lingvistické formy probíraných slov, jejich obsahu, nebo různých záležitostí souvisejících s organizací hodiny.

U: Řekli jsme si slovo moji/ ale může to být taky?

SS: (moji)

U: Jak?

SS: Moje?

U: Moje ne. To je femininum.

U: Minule jsme si to říkali/ ne?

SS: Ne.

U: Neříkali/ neříkali jsme to. Co je to pěst? To je když udělám ruku takhle. ((sevrě ruku v pěst))

U: A plurál bude?

S: To jsou...

U: Tam jsou. Tam jsou.

S: Tam jsou ti:

U: Ano.

S: æ líní sloni.

Odpověď může být realizována také neverbálně, parajazykovými prostředky (v naší ukázce hezitacími zvuky), nejčastěji v případě, nezná-li student odpověď na otázku. Dále si můžeme všimnout, že napodruhé se odpověď studentky realizovala skrze otázku, neboť si tvarem nebyla zcela jistá:

U: Jak je lokál/ æ Německo. Když řeknu V...?

V: æ

U: V Něme-

V: V Německo.

U: Ne. Německo to je nominativ/ nebo akuzativ.

V: V Německu?

U: Perfektní. V Německu.

14. REACT (REAKCE)

Jelikož je *reakce* realizována pouze nejazykově, nemůžeme zde uvést žádný konkrétní příklad. Vždy šlo o odezvu na pokyn typu *čtěte, podívejte se, otevřete si* apod.

15. COMMENT (KOMENTÁŘ)

Komentářem obvykle učitel v pedagogickém diskurzu jazykové třídy poskytuje informace, které nějakým způsobem rozšiřují již danou odpověď, případně slouží jako příklady, které uvádějí na pravou míru významy jednotlivých struktur zmíněných studenty.

V první ukázce učitel komentuje genitiv singuláru neutra kuře, který byl předmětem předchozí, nesprávně zodpovězené elicitace:

U: Dítěte. Kuře. Vy to možná znáte z praxe/ to je kuře a já chci kus kuřete/ nebo nohu kuřete nebo něco. Ano? Nebo balíček nebo něco. Tady ty koncovky jsou vlastně stejné/ jako když si vezmeme slovo neutrum třeba moře.

V následujícím dialogu komentuje učitel obsah studentovy reakce na otázku „Proč pracujete v cestovní kanceláři?“ Student sice poskytl odpověď, její obsah byl však neadekvátní vzhledem k jeho skutečnému povolání cestovního průvodce. Učitel se snaží pomocí přídatných informací, pozitivních i negativních příkladů studentovi vysvětlit, proč byla jeho odpověď neuspokojivá.

U: No ale když já pojedu do ciziny/ tak taky poznám cizince. A NEpracuju v cestovní kanceláři. Tam je ještě jeden hlavní/důležitý úkol proč pracujete. (.) No můžete dělat cokoli jiného můžete cestovat...

S: Tady je: (..) když já pracuju jako: průvodce.

U: Ano to je ono. Ano. Pracujete jako průvodce/ to znamená musíte/ jste v kontaktu s cizinci/ samozřejmě nebudou tam jezdit ə Egypt'ani. Jste v kontaktu s nimi a musíte taky vědět/ kam je povezete/ co tam budete říkat/ jak je informujete. [Musíte mít spoustu]...

S: [já mám/ dělám] jako (pokladnu).

U: Ano/ [musíte mít spoustu] informací.

S: [Prostě jezdím]...

U: A nebo když někdo si něco bude přát/ musíte ten problém VYřešit. Obrátí se na Vás. Já bych chtěl/ nebo já mám tenhle problém. Musíte mu <něco odpovědět> jo/ ne říct nic nebo tak. To znamená je to (.) ə takový TĚSNÝ/ bychom řekli/ těsný vztah s lidmi (.) a musíte být/ jak se to říká/ (..) takový MOBILNÍ.

S: Dobře.

U: Rozumíte v tom slova smyslu že třeba/ cizince jste přivedl/ zpátky/ cizinci jdou do hotelu na večeři / (.) a vy:/ můžete říct já mám volno/ tak fajn/ to je fajn. Ale on za vámi přijde a řekne prosím vás/ ə pane průvodce nebo pane vedoucí/ my jsme byli v tom městě/ tam jsme viděli nějakou mešitu/ ale já přesně nevím už/ proč byla důležitá. Já jsem zrovna byl na toaletě nebo někde. Čili vy mu nemůžete už je konec/ jděte pryč/ jo vy musíte říct ano která/ vysvětlovat ano? Být POŘÁD...

S: Já musím [vysvětlit všechno].

U: [velmi ochotný k] těm lidem.

S: [()] oni oni všechno.

U: Ano. Ano. Dobře. Tak to byla ukázka <na cestovní kancelář>/ kdy jsme se ptali PRACOVNÍKA/ cestovní kanceláře a teď...

16. ACCEPT (PŘIJETÍ)

Akceptování neboli *přijetí* (nebo odmítnutí záporným akceptačním výrazem) odpovědi je nedílnou součástí pedagogického diskurzu a jde ruku v ruce s elicitací.

Je realizováno buď kladnou, nebo zápornou odezvou na elicitaci, případně je také často doprovázeno ještě opakováním studentovy odpovědi. Následující ukázky pocházejí ze cvičení na tvorbu vět s modálními slovesy:

U: Kdo umí udělat větu na sloveso umět?

S1: Já umím/ neumím ...

S2: Neumím plavat.

U: Ano/ třeba neumím plavat.

S3: Neumím česky.

U: Neumím česky/ ano.

S: Nesmíš dovolit dítě kouřit/ nebo aby nekouří (.) ano?

U: Ale co bylo za tím dovolit? Jo dítě!

S: To bylo dítě.

U: Aha pardon/ já jsem/ nesmíš dovolit dítě kouřit/ to neřekneme. Nesmíš dovolit dítě aby nekouří? To taky neřekneme. Ah. Jak to bude?

Přijetí či zamítnutí odpovědi nemusí být vždy reakcí pouze na formální stránku vyjádření (morfologické či syntaktické aspekty jazyka), ale v prostředí jazykové třídy se také dost často vztahuje na korekci obsahu daného vyjádření. V naší ukázce se zamítnutí uskutečňuje přímo rektifikací nevhodně užitého výrazu:

U: Co myslíte vy?

B: Myslím stejně. Že: člověk který už $\text{\textcircled{a}}$ pracoval ve svém životě dost a: $\text{\textcircled{a}}$ vyrobil dost peněz a koupil/ všechno co...

U: Vydělal.

B: [Vydělal]

U: [Vydělal dost peněz]

B: Omlouvám se vydělal dost peněz.

17. EVALUATE (ZHODNOCENÍ)

Učitel hodnotí kvalitu odpovědi; velmi často se vyskytovaly výrazy jako *dobře*, *ano*, *výborně*, *perfektní*.

U: Drahý plurál.

S3: Drahá.

S2: Drazí.

U: Drazí. Ano! Výborně/ jste jednička.

S2: Jeho bratr je lékař. Jeho bratr je prodavač.

U: Ano. Ještě ta výslovnost/ bratr.

S2: Bratr.

U: Dvě slabiky to jsou/ ano? Dál. Bajra.

Nezaznamenali jsme vyloženě negativní zhodnocení (tzn. například *špatně*, *hrozné*, *nezajímavé* atp.), což vychází zřejmě ze skutečnosti, že se učitelé snaží studenty povzbuzovat (proto poněkud expresivní *jste jednička* či *perfektní*), nikoli je demotivovat a odrazovat od odpovědi negativní evaluací. Pokud studentova odpověď nebyla správná, učitel velmi často místo explicitního *ne* nebo *špatně* zopakoval špatnou odpověď ve formě otázky. Negativní intonace byla potom studentovi signálem, že něco bylo v nepořádku, a student se následně opravil.

U: Ne/ nevadí/ řekněte vaši větu.

S1: *æ* to to je nemohla jsem pracovat/ abych měla chřipku.

U: Nemohla [jsem pracovat/ abych měla] chřipku?

SS: [Protože jsem měla chřipku]

S1: Protože/ protože.

18. SILENT STRESS (DŮRAZOVÁ PAUZA)

Jde o odmlku trvající více než jednu dobu následovanou ukazatelem (v našich ukázkách signalizován výrazy *takže* a *čili*), který je v hlavě hraniční výměny.

U: ... zlobit se na někoho/ to je stejné/ to hněvat se je trochu víc knižní. (..) Takže mám zlobit se na někoho a hněvat se na někoho. ((píše to na tabuli)).

U: Může to být i pro věci. Pro věci také/ ano. (..) Čili považuju něco za nějakou jinou věc a není to...

V souvislosti s pauzami trvajícími déle nežli jednu dobu bychom rádi uvedli ještě jeden jev, který se v jazykových třídách vyskytoval, ovšem v projevech studentů.⁴⁶ A sice to, že učitelé jsou senzitivní k výskytu pauz v projevu studentů, protože jim signalizují, kdy je student v komunikační nesnázi, napovídají jim, že je na místě přeformulovat, zopakovat otázku apod.

U: Julie/ co si myslíte vy? Dokázala byste to nějak přeformulovat vlastními slovy? Tu myšlenku? Co on říká?

J: (...)

U: V čem je problém/ když je člověk mladý? Proč se ho ta krize dotýká víc když je mladý?

J: əə (...)

U: Je to třeba otázka bydlení. (.) Když je člověk mladý/ tak potřebuje někde bydlet.

J: No tak: mladý lidi...

19. METASTATEMENT (METAVÝROK)

Metavýroky se objevovaly vždy s instrukcemi a informacemi o průběhu hodin (obvykle na začátku lekcí, kdy byli studenti informováni, jaká náplň hodiny je čeká) nebo při prezentaci nové kapitoly v učebnici apod. Jejich funkcí bylo připravit žáky na to, co mohou očekávat od nové kapitoly/cvičení či dalšího úseku hodiny.

U: Tady máme další text Hana a Honza zase konečně spolu mluví. Protože jsme četli předtím články kdy vlastně (..) oni začali spolu chodit/ potom Hana nějak nechtěla o Honzovi slyšet/ nechtěla ho. Teď už se to trochu zlepšilo a teď je tady skutečně/ že spolu mluví.

⁴⁶ Zde již nepopisujeme strukturu aktu důrazové pauzy, toto je pouze malá odbočka, která souvisí s výskytem delších pauz v komunikačním diskurzu v jazykové třídě.

U: Takže prosím vás/ já jsem si pro vás připravila nějakou četbu/ protože mi vaše lektorka říkala/ že děláte články:/...

B: Ano.

U: S porozuměním/ tak jsem si připravila článek a potom nějaká interakční cvičení. Jo? (.) Tak: vyhovuje? (.) Tak jo. Tak uděláme əə uděláme nejdřív tu četbu əə prosím vás/ nečtete to celé/ přečtete to asi zhruba tak: (..) tady pocuď/ jo? Nemusíte to číst celé. Podívejte se na to:/ pak se əə koukněte na ty otázky/ (.) co jsou pod tím/ a budeme vidět co s tím jo?

U: Tadyhle s tím autogramem/ to vám k tomu hned něco řeknu/...

U: ... a teď ještě já jsem se tady dívala/ budeme pokračovat něco v textu (.) v učebnici.

U: Takže tadyhle/ každý si zodpovíte jednu otázku/ čtyři/ ale tady dám dva příklady/ čili otázka/ já se vás zeptám/ na koho jste se dívala?

20. CONCLUSION (SHRNUTÍ)

Shrnutí, které sumarizuje předešlý úsek diskurzu, a zpřehledňuje tak studentům strukturu hodiny, bylo realizováno ve velké většině případů výrazem *takže*, *no* atp.

U: ((učitel informuje studenty o změně v rozvrhu)) Takže to je informace pro vás.

U: Tak to jsme si řekli něco o Vánocích/ a teď já mám pro Vás jednu veselou zprávu.

U: ((předcházelo gramatické cvičení na užití patřičných modálních sloves)) Takže tadyhle jsme trochu zůstali u těch modálních sloves/ abychom se na to podívali/ jaké problémy əə v té češtině budou/ já jsem to tady odložila ((učebnici)).

U: No a ještě co jsme dělali/ nebo co bychom si měli (.) dokončit nebo pokračovat je v učebnici (.) kdy jsme zůstali minule jsme dělali ten (.) text/ ten test a jenom nějaká slovíčka z té části gramatické/ to co znáte/ já se tam musím dostat (..) dělali jsme lekci jedna lekci dvě/ akuzativ/ předložky s akuzativem/ věty časové/ a to (.) bylo všechno. Strana sedumdesát a další. To jsme dělali. Cvičení jsme k tomu také/ některá dělali/ a: podíváme si podíváme se na lekci tři.

21. LOOP (SMYČKA)

Smyčka má v prostředí jazykové třídy v podstatě jedinou funkci. Umožňuje učiteli dát zdvořilou formou najevo, že nerozuměl, čímž vrací diskurz k poslednímu (pro něho) srozumitelnému bodu.

Naše analýza zaznamenala realizaci smyčky nejčastěji pomocí tázací částice *prosím*:

U: ...ano já mám ráda Prahu. Jako: [máte třeba nějaký]...

S: [()]

U: Prosím?

S: Cítím se tady dobře.

U: Ano cítím se tady dobře/ pomáhá mi to relaxovat a tak dále.

U: Mí ukázat svoje fotografie. Je ta věta obsah stejný? (.) Tam je nějaký problém/ protože ten ZÁPOR/ ta negace. (.) Nemohla jsi mi ukázat...

T: Žádný?

U: Prosím?

T: Žád- žádné fotografie?

U: Ne ne ne/ tam bylo tvoje. Jo/ tam bylo tvoje.

U: Myslet/ vzpomínat čekat/ čekat známe taky dobře/ čekat NA NĚKOHU že jo. Hněvat se. [Potom ...]

T: [Co to znamená hněvat se?]

U: Prosím?

T: Co to znamená hněvat se?

Užil-li student výrazu ze svého mateřského jazyka, který nebyl pro češtinu smysluplný, a pro učitele tudíž srozumitelný, následovalo navrácení diskurzu přímou výzvou k objasnění nejasného termínu:

B: Tady nemá/ lidi nemá əə lidi nemá balončikou/ ale: ...

U: Co to je balončikou?

U: Yulie/ mohla byste mi prosím vás/ vysvětlit/ co jste myslela špatný písmena? Já teď nevím jestli to není nějaký kalk z ruštiny/ já teď nevím/ jestli jsem vám dobře rozuměla. Špatný písmena jako že ty lidi jsou (.) hloupi?

Y: əə

U: Nebo...

Y: Jo. Jako že píšou: əə nějaký špatný: slova.

B: Slovesa

Y: Slova.

U: Jo sprostý slova!

Y: Sprostý jo.

U: Tak to jo/ sprostý slovo/ to je slovo který se neříká.

22. ASIDE (ODBOČKA)

Vyskytuje se v diskurzu běžně, zpravidla v souvislosti s činnostmi typu psaní na tabuli, hledání informací v učebnici atp.

U: Vy znáte běžně slovo postel. Kde mám to/ kde mám to/ (...) tady. ((učitel hledá fixu, aby mohl psát na tabuli))

U: Genitiv/ to jsme si říkali o funkcích toho genitivu jsme mluvili/ ((listuje knihou)) (..) já se dívám (...) ano to jsme už dělali vlastně nějak předtím/ protože my jsme minule dělali spojky když a až/ opravovali jsme test/ ne to bylo předtím/ už to vím/ ano/ to bylo ještě předtím když v- až ten test/ to bylo týden předtím/ ale potom jsme měli genitiv a teď je tady strašně moc předložek.

4.2. Vazba aktů k edukačnímu (pedagogickému, vzdělávacímu atd.) cíli

V tomto odstavci budeme sledovat, jak se podřizuje užití jednotlivých aktů edukačním účelům hodiny/aktivity.

Porovnáme zde několik vybraných odlišných edukačních aktivit (konkrétně gramatické cvičení, opravu gramatických testů a konverzační cvičení zaměřené na interakci mezi studenty navzájem) a budeme si všímat spojitosti mezi mírou učitelovy kontroly nad interakčními vzorci ve třídě s ohledem na daný typ aktivity; jaké typy aktů učiteli k této kontrole slouží a jaké jsou komunikačních role mezi účastníky této komunikace.

4.2.1. Gramatické cvičení

Úryvek je vyňat ze cvičení, ve kterém studenti doplňovali vhodné výrazy tak, aby smysluplně zkompletovali dialogy (zadání cvičení viz příloha I).

první úryvek popisuje, jaké kroky učitel podniká, aby studenti patřičně pochopili, jak mají se cvičením naložit. Užívá k tomu dvou typů aktů. Pomocí aktu spouštěč (starter) studentům upřesňuje zadání a popisuje jeho jednotlivé komponenty. Pomocí metavýroku (metastatement) orientuje učitel pozornost studentů na fenomény, se kterými se v cvičení setkají (instruuje je, že nebudou vědět, co se bude ve cvičení říkat, proto je nutné si nejprve dialogy přečíst, aby získali alespoň hrubou představu, o čem by mohly být). Výrok „Myslím, že je vám to jasné.“ slouží studentům jako jasný signál, že čas k prostudování cvičení vypršel a přistupuje se k realizaci zadání; nový diskurzí úsek může být otevřen. V tomto případě tedy poslední věta úryvku funguje jako ukazatel (marker) indikující hranici diskurzího úseku.

U: Dialogy/ které máme doplňovat. Takže to je zase jiný typ práce/ kdy je rozhovor na nějaké téma a/ tohleto celé jak je A1 to je jeden rozhovor. A2 je jiný/ A3 taky jiný. Takže tadyhle to se musíte nějak podívat/ o čem asi se tam tak mluví/ celé se na to podívejte/ protože nemůžeme hned začít/ když nevíme co se tam bude říkat. (...) ((učitel ponechává studentům čas na přečtení jednotlivých dialogů)) Takže ten první dialog si přečtěte. (.) Myslím že je vám to jasné.

Druhá ukázka pochází již přímo z průběhu aktivity. Všimněme si, že diskurz během aktivity je souhrnně dosti rigidní. Učitel se nijak nepokouší „uvolnit“ svou roli pedagoga; nenechává studentům volbu, aby se sami ujímali slova, nýbrž je pečlivě vyvolává pomocí aktu jmenování (nomination), užívá direktiv realizovaných imperativem (např. přečtěte si), a nadto i elicítace je v některých případech realizována pomocí imperativu, nikoli otázkou (repliky, kde se uvedený jev vyskytuje, jsou označeny hvězdičkou). Struktura diskurzu se zde odvíjí ve strohých mezích IRF⁴⁷ (Initiation, Reply, Feedback) – tedy iniciace, odpověď, zpětná vazba. Zpětnou vazbu (feedback) učitel realizuje skrze akt přijetí (accept) – přijetím, či zamítnutím odpovědi, nebo jejím zopakováním; popř. učitel reaguje na odpověď rozšiřujícím komentářem (comment).

U: Teď máme A2/ tak si to zase přečtěte. (...) ((studenti čtou)) Vidíme podle obsahu/ že to je si někdy v (.) létě. (.) Ale nemusí to být/ podle toho/ co tam dáte. (.) Takže snad jste to už si přečetli. (.) Takže zase spolu mluví dvě osoby/ Tariku?

⁴⁷ IRF je pouze odlišné značení autorů Sinclaire a Coultharda; jde o stejný jev jako IRE (Initiation, Reply, Evaluation) autorky Johnsonové nebo Lynche uváděný v předchozích kapitolách.

T: Já?

U: *Tarik otázka.

T: Co bude dělat odpoledne. [()]

U: [A odpověď.]

T: [Dnes]

A: [Dneska]

U: Ne Tarik mluví ještě ten nic nedoplňoval. *Dnes...

T: (.) Dnes əə mám volno.

U: (..) A jaké slovo jste tam dal/ jestli NĚCO taky tam můžete říct jenom dnes mám volno/ ale máte tam tečky.

T: Dnes já mám volno.

U: Nó můžete to říct to znamená zdůrazňujete/ někdo jiný ne ale dnes JÁ mám volno/ to je možné.

S1: Odpoledne.

U: Nebo dnes odpoledne/ mám volno. (.) *A ještě dokončete tu řádku.

T: Bude:...

U: =Bude-li.

T: Bude-li hezky pojedu se koupit.

U: Koupat.

T: Pojedu se koupat.

U: Stačí. Ano dál Ahmed.

A: Vezmu: vezmu si s sebou (..)

U: Co.

SS: Knihu.

T: Kniha.

U: Prosím?

T: Kniha.

U: Knihu/ ano. (.) a? *Dokončete. Dokončete.

T: əə

U: A?

T: A budu/ a budu si číst. A co ty? Nebo jdeš...

U: Nepůjdeš.

T: Nepůjdeš se mnou?

U: Ano. əə můžeme tady říct vezme- vezmu si s sebou knihu/ nebo?

T+A: Noviny.

U: Noviny nebo?

A: Časopis.

U: Časopis ano/ něco když je to číst/ tak je to/ není to nějaké studium. əə Lyka.

L: əə ne mám jiný program. Napřed budu psát dopisy a pak půjdu na poštu.

U: Stačí a Lia.

L: A a potom musím əə (..) udě-

U: Udělat ne:.

SS: Koupit.

U: Koupit.

L: Koupit (.) nějaké věci əə...

U: V drogerii.

L: V drogerii a v:...

U: A ještě v musíme doplnit nějaký: nějaký jiné MÍSto taky ještě. Obchod. Kde.

A: V supermarketu.

U: Prosím?

A: V supermar-

SS: V supermarketu.

U: V superMARKEtU. Ano? V supermarketu. Nebo. (.)

S1: V lékárně.

U: V lékárně. Potřebuju něco/ nějaké vitamíny třeba. Nebo v papírnictví/ v trafice. Prostě podle toho tam potom můžeme doplnit co (.) chceme. No a máme tady třetí rozhovor/ takže začnete Aleno.

4. 2. 2. Korekce chyb v testu

Na tomto místě se zaměříme na postupy, kterými učitel hodnotí výkony studentů v pololetním testu (zadání testu viz příloha II). Zaměříme se na opravu pouze jednoho jevu z testu, a to imperativů. Povšimneme si aktů, které učitel užívá, aby studentům vysvětlil jejich nedostatky jak formální (gramatické), tak obsahové (nevhodně užitě, byť gramaticky správné imperativy). Pro studenty, kteří se učí cizímu jazyku, je velmi důležité pochopit své chyby i po stránce obsahové, aby jim napříště tyto významové nedostatky nebránily v komunikaci.

Následující výňatky tedy ukazují způsoby, jakými učitel upozorňuje studenty na chybné formy imperativů. Vidíme, že opět užívá klasickou IRF formuli skládající se z elicitacího

aktu (realizovaného otázkou), studenti odpovídají – akt odpovědi (realizován tvrzením) a učitel akceptuje odpověď aktem přijetí (zopakuje odpověď, potvrdí její správnost výrazem *ano*). Navíc studentům poskytuje řadu informativních sdělení (informative) – vhodné příklady (např. jak bude vypadat imperativ daného slovesa v jiných osobách) obohacují slovník studentů. Uvádí však také negativní příklady, jimiž poukazuje na jevy, které nemohou být v češtině užity. Přídavné údaje v informativních sděleních slouží také k tomu, aby se studenti rozpomenuli, kdy v minulosti byl problematický jev probírán, na jaká úskalí je učitel v souvislosti s jeho výskytem upozorňoval a co k němu vykládal (je to shrnutí, conclusion již uplynulého diskurzu, které slouží studentům k lepšímu uvědomění si učiněných chyb).

U: A: əə jinak jste to dávali/ většinou na správné místo ale někteří také ne. əə formy které tam dělaly chyby/ které jste měli problém/ já myslím ta slovesa jak tam byla v tom imperativu/ je sloveso půjčit. Jak bude imperativ? (.) My jsme o tom mluvili/...

S1: Půjč.

U: Je pravda že/ je tam dva konsonanty/ jako řeknu oni řeknou řekni/ čtou čti/ ale my jsme si říkali je tam to půjč/ pust’/ přijď’/ jmenovali jsme si asi čtyři slovesa/ kdy kvůli výslovnosti když je tam *je* říkáme tohle. Navíc tam je sloveso PŮJČIT/ to je úplně pravidelné/ čili půjčím/ půjčíš/ oni půjčí. Vy jste tam uváděli jako kdyby bylo něco/ jako oni nesou někteří/ některé z vás. (.) Probudit se? To je taky ten typ jako mluvím/ čili imperativ je?

SS: Probud’.

U: Probud’ se. D s háčkem tedy/ probudit/ neměníme na t. Pozvat/ pozor tam jsou dva konsonanty/ oni pozvou/ čili?

SS: Pozvi.

U: Pozvi. Nebo teda potom plurál/ já teď se neřádím/ jestli tam byl plurál nebo ne. Rozsvítit?

S2: Rozsvít’.

U: Rozsvít’. Oni rozsvítí/ čili t’/ vyslovuju ho/ píšu t i/ ale když je na konci/ dělám háček/ a: nepočítala jsem pokud někdo napsal rozsvÍŤ/ nechal tu čárku. Ale jako oni PÍŠOU piš/ tak rozsvítí/ rozsvit’ je krátké. Napít se. Kupodivu tam udělali asi dva nebo tři chybu.

SS: Napij.

U: Napij se. Napiju se/ oni napijou/ je to jasné. Pak bylo sloveso přijít (.) to jsme si říkali že je...

SS: Přijď’.

U: Přijď. To je také to j a d' / takže tam je to krátké. Umýt se?

SS: Umyj.

U: Umyj se/ uMÝT je dlouhé/ ale já se umyju/ krátké a umyj. Zhasnout?

SS: Zhasni.

U: Ano zhasni ano. Chodit?

SS: Chod'.
U: Chod' / nebo jestli tam bylo nechodit nechod' / já teď nevím. əə (..) Ano tam bylo záporné/ to byla poslední věta Dál je ta cesta nebezpečná. Nechod' tam. Že jo. Odpustit?

SS: Odpust'.

U: Odpust' / to jsme si říkali j a nebo to s pustit odpustit. Zapomenout je?

SS: Zapomeň.

U: ZapomeŇ. Oni zapomenou ale n se mění na ň/ a jezdit je?

SS: Jezdi.

U: JezDI nebo nejezdi. Jezdi/ jezděte/ nejezděte a pak bylo tedy to sloveso/ čili já myslím to bylo v záporu/ ((píše na tabuli)) jezdi nebo jezděte.

V: A jedi/ to není normálně? To jako ne:/ nemůže být.

U: Počkejte/ moment/ musíte jezdit každý den jezdit taxíkem/ jo tak já jsem/ tam bylo ne: [jezděte].

V: [Aha].

U: Nejezděte taxíkem. Tam bylo to slovo metro. Co jste se vy ptala?

V: Já ne/ ne dobrý.

U: Ano. Nejezděte taxíkem/ a v té druhé větě? (.) Jeďte metrem.

Dále uvádíme ukázkou, jak se učitel obrací přímo na konkrétní studentku – vysvětluje jí, proč je její cvičení na imperativ naprosto špatně. Všimněme si ke konci ukázkou, jak se učitel snaží studentce uvést několik příkladů, ve kterých by její forma imperativu byla vhodná, a tím jí zároveň osvětlit, proč v testu bylo nutné užít jiný imperativní tvar:

U: Takže vy tom imperativu jste se hrozně (.) hrozně jste psala strašné věci. Vy jste tam nedávala imperativ/ vy jste tam dávala normálně futurum/ budoucí čas.

S: Kde?

U: U u všeho. Máte tady/ ty pořádáš v sobotu večírek? Pozvi také Mina- Milana to je imperativ. Vy jste napsala pozveš. Oznámení. Jezdíme taxíkem/ nejezdíme metrem/ to znamená to je přezens/ to není rozkazovací způsob. Přijdeš k nám na návštěvu to je futurum.

S: To je určitě moje?

U: NÓ.

S: Nebo půjčíš mi ten slovník to je otázka/ není tam/ nebyl tam ten imperativ/ takže tady jste si to əə hodně s tím pro- pohoršila. To bylo tohle/ tady vlastně nebyly/ nebo přímo jste napsala tadyhle (.) jo/ jako forma může to být/ ale dosti striktní/ a vysloveně to je gramatické cvičení čili imperativ. Vy budete odcházet jako poslední prosím vás ZHASNOU. To je takový striktní příkaz/ to se říká za na vojně nebo dětem že jo. Přestat zpívat. Nezlobit. A tak dále. Takže tady se vám to zvýšilo.

Další ukázka ilustruje, jak učitel reaguje na problém, který reflektujeme pouze v jazykových třídách. A to na tvorbu neexistujících tvarů; byť například se správnou imperativní koncovkou, avšak s nesprávným kořenem slovesa a podobně.

U: Jinak no a sloveso pozvat/ v tom ještě tady vidím chybu/ ale někdo tam měl taky chybu əə *Pozvi také Milana*/ tady se objevuje tvar pozvej. To ej se objevuje jenom oni zpívají zpívej/ dělají/ dělej a není oni pozVAJÍ. (.) Jinak rozsvit' nechoď tam/ to bylo dobře. Nebo jste psali/ ale my jsme to právě probírali/ odpust'/ že je tam to st'/ odPUSTI/ ano/ když jsme si ty čtyři slovesa říkali/ že to tak není. A nebo se nepodíváte/ nebo je tam jenom pozv. Pozv nestačí/ jsou tam dva konsonanty/ musí tady být něco zakončeno. Nebo umyj se/ sloveso je tam ty ses nemyl n ypsilon/ proč je tam měkké i u toho? Nebo jsme měli to sloveso přijď. Že známe vyslovuje přijť. Takže nemůžu říct přijDI k nám na návštěvu. (.) A sloveso (.) tam bylo už tě budím potřetí. Tam bylo napsáno probudit se. Čili já toho člověka vyzývám/ probud' se. Tady je zajímavý výraz budej. Budej mi. To už je úplně nesrozumitelné. (..) No je tady věta která ale nehodí se tam vůbec že jo/ v sobotu máme volno. Přijď k nám na návštěvu. A tady je POJĎ k nám (.) na návštěvu. Když někoho zveme někam pojď se mnou. Já s tebou. Ale pojď znamená dohromady. Nebo rozsvítit je tu tvar tvar rozsv- rozvítej. Nebo zhasnout je zhasnj. S háčkem/ ale dva konsonanty tam əə zůstávají. Tadyhle je dost chyb v tom imperativu.

Jestliže byla v předcházející ukázce problémem neexistující forma imperativu sloves, následující poslední ukázka se týká opačné nesnáze – korekce obsahové stránky, nikoli imperativního tvaru. Tento problém se týká (stejně jako předcházející ukázka) výsadně jazykových tříd; rodilí mluvčí mohou chybovat ve formě (pravopisně), nikoli však ve významu, neboť mu rozumějí zcela přesně:

U: Imperativ je dobrý. Ale vůbec se to nehodí do té věty. „Dál je ta cesta nebezpečná“. Zhasni tam. ((smích)) To znamená je to ne- əə nedává to moc zrovna smysl. əə (.) No ale právě/ mělo to být ve větě *Vy budete odcházet jako poslední. Jo? Prosím vás/ zhasněte. Že jo. Ale tady je Budete odcházet jako poslední. Prosím vás přijďte. (.)* Já koukám přijďte najednou/ já mluvím o té situaci že někde jsme. (.)

U: Nebo už jsi dvakrát zapomněl klíče doma. <Zapomeň je zase>.

SS:((smích))

U: Takový rozkaz nám nedává nějaké jako (). Zapomeňte co jsem vám řekla! Ano? Ale ne: když ty klíče potřebujete. Nebo v sobotu máme volno. Volno. POJĎME k NÁM na návštěvu. (.) Já někoho zvu ke mně nebo k nám/ tak ne pojďme/ ale já bych řekla pojďme k němu na návštěvu třeba ano/ on nás pozval něco takového. A tohle je taky vynikající / dál je ta cesta nebezpečná. Jdi tam.

SS: ((smích))

U: Takže <musíme> takže to je trochu i zábavné. Jak říkám/ əə teď se na to podíváme/ a ještě jednou/ už jsou tady všichni?

Stejně jako v gramatickém cvičení, tak i během opravy chyb to byl učitel, kdo plně ovládal kontrolu nad probíhajícím diskurzem. Viděli jsme také, že se snažil i přes poměrně vážnou situaci, jakou je diskuze nad chybami v testu, vnést trochu humoru do svého projevu; pronesením určitých pasáží se smíchem či poukázáním na komičnost některých chyb se učiteli podařilo uvolnit závažnost poněkud strnulé komunikace, což mělo být povzbuzením především pro studenty rozčarované nedostatky ve svém testu, nikoli výsměchem či výrazem opovržení nad jejich prací ze strany učitele.

4. 2. 3. Konverzační cvičení

Komunikační diskurz v následujícím úryvku je celkově odlišného charakteru nežli předcházející ukázky. Jedná se o výňatek z dialogu, který vedli studenti nad sadou obrázků lidí zabývajících se různými aktivitami (viz příloha III). V souvislosti s uvedenými činnostmi se měli zamyslet nad dvěma otázkami: Jak tyto činnosti mohou lidem pomáhat při vzájemném seznámení a která z činností konkrétně je pro seznámení nejideálnější.

Uvidíme, že studenti dostali během konverzace mnohem více prostoru než například během aktivit založených na výkladu gramatických struktur jazyka. Ve velké většině případů

vyučující lektor přecházel bez povšimnutí gramatické nedostatky i kalky z mateřských jazyků (na rozdíl od již výše popisovaných debat nad gramatickými jevy), neboť nechtěl přerušovat studenty ve formulaci vlastních myšlenek. Do dialogu zasahoval pouze v případě, nevěděli-li si studenti rady s konkrétním slovním vyjádřením nebo neměli-li k diskutovanému problému více co dodat – pomocí aktu nominace udělil slovo druhému studentovi či připomenul studentům otázku, na kterou měli reagovat, což byl zřejmě jediný elicitací akt v této komunikaci. Tím učitel zajišťoval plynulý průběh dialogu. Učitelova kontrola nad interakčními vzorci tedy výrazně poklesla a naopak to byli spíše studenti, kteří posouvali běh diskurzu kupředu. Učitelova role se takto poněkud „uvolnila“, jeho vliv zčásti ustoupil do pozadí, zatímco ze studentů se stali rovnocenní komunikační partneři. Dostali takto příležitost zcela spontánně projevit vlastní přesvědčení a názory na určité jevy – tím se poněkud strnulá komunikace v jazykové třídě alespoň částečně přiblížila každodenní konverzaci, ve které nejsou mluvčí „vedeni“ skrze akty elicitace, přijetí, nominace, hodnocení apod. ze strany učitele.

Začlenit tento typ aktivit do výuky je tedy pro studenty velice cenné, protože jim umožní ověřit si, že je možné zapojit se do běžné konverzace s rodilými mluvčími i navzdory ještě ne zcela bezchybně zvládnuté jazykové kompetenci, a to je velmi důležité pro jazykovou sebedůvěru studentů. Proto jsou obdobná cvičení jedním ze základních principů komunikační metody diskutované ve druhé kapitole.

Musíme však připomenout, že tento typ konverzační aktivity je vhodný pro relativně nezávislé uživatele jazyka, kteří se již dokáží srozumitelně vyjadřovat, případně jsou schopni přeformulovat svá vyjádření, nevedou-li k zamýšlenému komunikačnímu cíli.

B: Můžem?

U: Můžete.

B: Myslím/ že: tam kde/ lidi můžou no no můžou to/ mohli by/ seznámit se/ to je: ota- əə obrázek na kterém (.) lidi hraje volejbal.

U: Hm/ volejBAL.

B: Volejbal. əə A:

U: A jak jim to pomáhá? Aby se lépe seznámili.

B: No: protože to volejbal je: əə nějaká (komandnej) hra hra/ komand- komandna komanda hra...

U: əə to...

Y: =jako lidi dělají:

U: spolu

Y: něco

B: spo- společná [společná] hra

U: [společenská] společná ano společná hra.

B: Společná hra a potřebuje: nějaký əə

Y: Komunikaci.

B: Komunikaci.

U: Ano. Hm.

B: A: když oni věděli kdo je: jaký jméno tak (.)...

U: Hm. Yulie?

Y: Když hrají (zželají) əə stejný city a je to/ pomáhá.

U: Ano pomáhá jim to.

Y: Nó.

U: Hm. Co je- co další obrázek jak pomáhá lidem? Aby se lépe poznali? (..)

U: Yulie?

Y: No to já musím t- ten stůl. S s jídlem/ s jídlema. Pomáhá. (..)

U: Bagrate. Souhlasíte/ nesouhlasíte? Řekněte proč Yulie.

B: Myslím no no jo.

U: Proč si to myslíte.

Y: No tak myslím əə protože lidi si si sedí a povídají/ spolu jedí/ tak: musí na- musí na- najít əə nějakou: temu pro: pro (buhyni) [a tak je to]...

B: [A když budou] (budutnat že)...

Y: A jestli a jestli tam dát...

B: hlad...

Y: Nějaký (chalubink) ta k je to... pomůže.

B: Když já mám hlad/ tak já nevidím <vůbec nikoho>.

Y: <Nevidíš>. ((smích))

B: Jenom mám z jídla/ když mám hlad. A pak a pak už když əə uklidnil se... ((smích))

Y: Tak s tebou už můžu povídat.

B: Už já tak dívám se/ aha tak: výborně tak můžem už mluvit s vámi. Ne myslím že/ tam kde lidi pracují spolu/ to je əə trochu (.) pro seznámení ((kašel)) lepší než əə tam: əə když..

Y: =Když je něco dělají spolu

B: nevím.

Y: tak je to: (robota) je to lepší. (.) Tak to pro ní je jen () jak to povíte. (..)

B: Ale..

Y: Nějaký koncert tak/ kdybych přišla na ten koncert/ tak əə stejně bych ušla a tady ne- neseznámila. Nevím.

B: V Anglii dělají barbecue taky.

Y: Barbecue.

U: To je zas to jídlo ale že jo.

B: No to taky jídlo/ ale to jídlo əə potřebuje əə trošku (.) komunikaci/ protože tam je člověk/ který to dělají/ a je lidi který/ jdu (do) něho a: on dává jim nějaký jídlo. To jídlo není na stole/ a əə to potřebuje nějakou komunikaci. Ale já vůbec nerozumím proč je: to əə obrázek protože já: əə k tomu obrázku/ əə moc negativní/ mám negativní ((kašel)) takový (..)

U: Pocit?

B: Pocit.

Y: Třetí?

B: ((ukazuje na obrázek s dětmi malujícími na stěnu)) Ten. Obrázek/ kde malují na stěnách. Protože v Praze já vidím moc/ namalovanej nějaký takový stě- stěny a: to pro mě už əə já ne- nemůžu nemůžu rozumět proč lidi to dělají.

Y: Hm.

B: Takový krásný pěkný místa měš- me- město a jak může (.) tak vzest do ruce nějaký tam: balončík əə a tímle s tam ((kašel)) nevím.

U: Hm.

4. 3. Shrnutí

Na základě toho, co bylo uvedeno v odstavcích 4. 1 a 4. 2., můžeme konstatovat, že charakter komunikačního diskurzu ve sledovaných jazykových třídách, kde se vyučuje čeština, byl vcelku neměnný a systematizace jednotlivých aktů v něm byla uspořádána podle určitých zavedených šablon. Jak jsme mohli pozorovat, v diskurzu převládaly (nepřekvapivě) akty elicitace, odpověď, přijetí, popř. hodnocení; dále poskytování informací (založené především na ozřejmění a upřesnění významů jednotlivých jazykových struktur). Akty elicitace, odpověď a přijetí kompletují schema IRF (iniciace, reply, feedback), které je nezbytnou součástí (jakékoli) pedagogické komunikace, protože slouží učitelům jako nástroj k ověření vědomostí studentů, stejně tak jako prostředek k vyvolání jazykové reakce. Na základě této

skutečnosti je zřejmé, že jisté strnulosti a stereotypu komunikačního diskurzu se nebylo možné při výuce jazyka vyhnout, a to především s málo pokročilými studenty, se kterými si učitel nemohl dovolit pestré či expresivní vyjadřování (tolik odlišné od běžné každodenní komunikace); naopak musel volit opakování, reformulace, dobře srozumitelné (i když často monotónní) konstrukce.

Co se konkrétních jazykových realizací jednotlivých aktů týká, viděli jsme, že se uskutečňovaly především otázkou, popř. imperativem (elicitace) a oznamovacím způsobem (informativní sdělení, přijetí odpovědi, jejich hodnocení, veškerá tvrzení a výroky). Imperativ se dále uplatňoval v příkazovém aktu a také v aktu nominace (což je vlastně také výzva k určité reakci). Dotazy studentů se nerealizovaly výlučně skrze otázku, ale také prostřednictvím oznamovacího způsobu (již bylo řečeno, že výukový komunikační diskurz ve třídě se studenty cizinci je poněkud specifický; studenti nejsou povinni se hlásit, chtějí-li položit dotaz, nýbrž mohou učitele zdvořile oslovit pomocí výrazů „prosím Vás“ či „promiňte“; ani dotázání se bez předchozího upozornění není chápáno jako nezdvořilé).

Dále jsme také mohli pozorovat, že učitelé věnovali pozornost pauzám a hezitačním zvukům, protože jim dávaly na vědomí, že student je v komunikační nesnázi, nerozumí významu nebo si neví rady se zadáním; proto je nutné, aby učitel zareagoval a tyto obtíže vyřešil.

Viděli jsme, že z velké části byl hlavním aktérem komunikace ve třídě učitel; byl to účastník, který se staral o hladký průběh komunikace ve třídě, který organizoval a usměrňoval běh diskurzu, proto mu logicky náležela největší míra kontroly nad interakčními výměnami. Toto však nebyla priorita nebo výsada pouze pro učitele; chtěl-li, mohl tuto kontrolu redukovat vhodným výběrem konverzačních interakčních cvičení (viz odstavec 4. 2. 3.), která dávala studentům více prostoru k projevení vlastní osobnosti a umožnila jim vyzkoušet si (více přirozené) zacházení s jazykem. Větší autenticitu komunikace v češtině studentům zajistila také skutečnost, že v této aktivitě reagovali na tzv. *referential* či *real questions* (o vhodnosti jejich začlenění do komunikace se zmiňoval odstavec 2. 2. na straně 25), čili na skutečné otázky, na něž odpověď učitel skutečně neznal.

Hlavním záměrem těchto typů jazykových aktivit tedy není procvičování patřičných gramatických forem, nýbrž schopnost a pohotovost ve vyjadřování obsahu a celková dovednost vypořádat se s jazykem nad konkrétním komunikačním problémem.

4. 4. Využití cílového/zprostředkujícího/dalšího jazyka v jednotlivých aktech

Čeština je jazykem, který díky poměrně složitému systému deklinace, sedmi pádům, třem gramatickým rodům, konjugaci sloves, slovesným prefixům a slovesnému vidu nepatří mezi jazyky, jejichž osvojení by bylo snadné a relativně bezproblémové. Tím spíše pokoušejí-li se o to mluvčí, jejichž mateřské jazyky patří do odlišné jazykové rodiny než do slovanské. Proto je nesmírně komplikované začít výuku s úplnými začátečníky přímo v cílovém jazyce (tedy v češtině); obvykle bývá preferována výuka za pomoci mateřského jazyka studenta (je-li to možné), popř. nějaký zprostředkovatelský jazyk (v ČR jde nejčastěji pochopitelně o internacionální angličtinu a dále o ruštinu díky početné ruské menšině žijící v zemi). Vliv zprostředkujícího či mateřského jazyka následně ustupuje ve prospěch cílového jazyka společně se zvyšující se lingvistickou kompetencí v cílovém jazyce.

My jsme měli možnost nahrávat v jazykových třídách, kde se v případě komunikačních nesnází užívalo zprostředkovatelského jazyka angličtiny, eventuelně němčiny (třídy doktorky Confortiové), dále šlo o individuální výuku skrze mateřský jazyk francouzštinu a třídy s výukou přímo skrze cílový jazyk češtinu (konverzační lekce studentů s úrovní pokročilosti C1). V následujících odstavcích popíšeme některé situace, ve kterých docházelo ke kontaktům zprostředkovatelského či mateřského jazyka s jazykem cílovým.

4. 4. 1. Přenášení struktur z mateřského jazyka do cílového jazyka

Není neobvyklé, že se studenti cizích jazyků (a to se netýká pouze češtiny) snaží používat určitých jazykových struktur, které fungují v jejich mateřštině, nikoli však v cílovém jazyce, kterému se snaží naučit. Vznikají tak věty pro cílový jazyk nepřírozené, ne-li nesrozumitelné (tzv. *foreignising*, cizí vazba viz s. 24).

Následující ukázka popisuje snahu francouzského studenta začátečníka „vtěsnat“ výraz *c'est* (tzn. to je) do věty, kde nemá v češtině opodstatnění. Francouzská věta totiž běžně umožňuje zájmeno v postpozici za subjektem⁴⁸ – např. *Pierre il a raison* (Petr **on** má pravdu), *Le rouge c'est bien mieux* (červená **to** je o moc lepší namísto červená je o moc lepší, jak by bylo

⁴⁸ Tento fenomén je ve francouzské syntaxi reflektován pod termínem *la dislocation* (dislokace, změna polohy). Při dislokaci dochází k reorganizaci slov ve větě. Nominální skupina (nejčastěji podmět, méně často také předmět) je přemístěna vně věty a její původní pozice ve větě je nahrazena zájmenem. Například ve větě *Pierre n'aime pas le cinéma*. (Petr nemá rád kino.) je možné dislokovat podmět *Pierre* i předmět *cinéma* mimo větu: *Pierre, le cinéma, il n'aime pas ça*. (doslovně přeloženo – Petr, kino, on nemá rád to.). Původní pozice podmětu a předmětu ve větě jsou nahrazeny zájmeny *il* (on) a *ça* (to). Jde o jev běžně se vyskytující v mluvené francouzštině, zřídka však v psané formě. Zdroj: přednášky profesora F. Corblina, kurz *Sémantique et discours*, Université Paris IV – Sorbonne, letní semestr 2008.

přirozenější pro češtinu). U osob se realizuje tato postpozice pomocí osobních zájmen *il est, elle est* (on je, ona je; neutrum francouzština nezná), pro věci se užívá ukazovacího zájmena *c'est* (to je). Proto student užívá struktury *cigareta to je špatné* a barvu *to je černá*. Ukázky pocházejí ze cvičení zaměřeného na adjektiva a přirozený rod v češtině.

S: Cigareta to je špatné.

U: Cigareta JE špatNÁ.

S: Je špatná/ oui cigarette c'est féminin.

{*Ano, cigarette to je ženský rod*}⁴⁹

U: Ça c'est quelque chose que vous transférez de la langue française en

{*To je něco, co přenášíte z francouzského jazyka do*}

tchèque. Nous/ on dit pas ça. Parce que cigarette je špatná/ cigarette

{*do češtiny. My tohle neří Protože cigarette je špatná/ cigarette*}

c'est le sujet de la phrase. On dit pas cigarette C'EST mauvaise. C'est

{*je podmět věty. My neříkáme cigarette TO JE špatná. To je*}

c'est la structure que vous transférez du français/ mais ça marche pas

{*to je struktura, kterou přenášíte z francouzštiny, ale to nefunguje*}

en tchèque. On dit cigarette je špatná on dit pas cigarette TO JE špatné.

{*v češtině. My říkáme cigarette je špatná, my neříkáme cigarette TO JE špatné.*}

S: Hm.

U: D'accord? Dobře.

{*Souhlasíte?*}

Obdobný příklad:

U: Je to nové auto?

S: To je $\text{\textcircled{a}}$ staré auto.

U: Hm. Jakou má barvu?

S: Barvu to je černá.

U: Černá. Hm. Auto je černé.

S: Černé/ oui.

{*Ano*}

⁴⁹ Do složených závorek uvádíme doslovný překlad cizojazyčných vět.

Jiný typ potíží mají zase rusky hovořící studenti. Velmi často zapomínají v préteritu na prezntní formy pomocného slovesa být v první a druhé osobě singuláru i plurálu; což je přípustné v ruštině, v češtině je to však gramatický nedostatek. Ukázky pocházejí z konverzačního cvičení na téma cestování:

U: Jak tu dovolenou trávíte? Co tam děláte?

V: Minulý rok/ měla dovolenou...

U: Jsem měla dovolenou.

V: Jsem měla dovolenou a jeli s mojí sestře a s: kamarádkou do: Tunisu/ a byli dva týdne na moři u moře.(.) A jezdili jeli také na nějaké/ exkurze?

U: Ano.

V: Koukali jaký tam/ známý města v Tunisu a: kde byla v Italsku/ taky byli u moře a jezdili na nějaké exkurze.

Další příklad ukazuje nejenom opomenutí pomocného slovesa být v minulém čase, ale také zanedbání patřičných forem kondicionálových morfémů v první a druhé osobě singuláru i plurálu, což je také jev, který je vlastní ruštině, nikoli češtině.

V: Já byla v Itálii/ byla v Německu/ byla v əə Rakousko (.) a chtěla by jet do Španělska.

U: Proč/ máte ráda Španělsko?

V: əə moje sestra byla že v əə Španělsko a to: říkala to: əə byla moc ráda.

[Bylo to moc zajímavá-]

U: [Hm/ líbilo se jí to].

V: A minulý rok my byli əə v(.) Tunise

U: Ano.

V: A mě taky tam líbilo se. Měli dobrý počasí/ bylo slunce nebylo moc horko a: bylo hezky.

U: Hm.

4. 4. 2. Přenášení slov s podobným/ekvivalentním/synonymickým významem z mateřského jazyka do cílového jazyka

Často se stává, že mluvčí (především Slované) užívají určitých slov, která znají ze svého mateřského jazyka, ve významu, který se však v cílovém jazyce liší (tzv. *language switch*, přepínání mezi jazyky viz s. 24).

První ukázka ilustruje užití adjektiva znamenitý, které sice v češtině existuje, avšak ne ve významu „známý“ tak, jak studentka zamýšlela:

V: Takový znamenitý města my nemáme ((v Kazachstánu)) ale əə/ kde já bydlela v Almatě...

U: Znamenitá města myslíte jako hezká města?

V: Hm?

U: Hezká města nebo:...

V: No no hezká města/ protože Praha əə to əə znaje moc lidí.

U: Ano Praha je známá.

V: Pra- Pra- Praha je známá protože: krásné města a všechny to znaje.

U: Takže myslela jste tím znamenitý jako že v əə Ka:zachstánu není tolik známých měst

V: Jo.

U: Aha tak pozor/ znamenitý je něco jinýho/ znamenitý když řeknete o něčem že je znamenité/ třeba znamenité jídlo/ vynikající hrozně dobré jídlo. Ale není to známý. Jo?

V: Hm.

U: [Známé]...

V: [A známé]?

U: ...když je něco známé/ tak: je to známé hodně li- hodně lidí to zná.

Jindy je to zase rozdílný rod, který představuje problém. Mluvčí jsou si sice vědomi synonyma v jazyce, avšak užívají jej s nesprávnou deklinací tak, jak ji znají ze svého mateřského (dalšího) jazyka. V ukázce student arménského původu užívá pro výraz „problém“ deklinaci pro feminina, jak je tomu zvyklý z ruštiny:

B: Myslím že to: əə grafiti to je není probléma/ probléma není v tom/ že..

U: Problém [není v tom].

B: [Problém problém] není v tom že: te: pubertální: mladý: lidi to dělají sami/ a probléma je problém je v tom/ že oni nemá nějaký ji- jiný jiného jiný ((kašláni)) zábavy.

Jaké zmatky studentům působí odlišné rody, dokládá také následující ukázka. Povšimněme si, že ruská studentka (označena jako S2:) udělala stejnou chybu jako arménský student ve slově problém. Namísto mnoho problémů užila mnoho problém, což je femininní deklinace genitivu plurálu (osmý řádek).

U: Ještě nějaká otázka k tomu?

S1: Strom. Ten strom nebo ta strom.

U: TEN. Maskulinum na konci. Ale: musíte znát ty/ která nejsou maskulina/ to se nemůžete učit všechna maskulina konsonant.

S1: Protože u nás v arabštině strom to je: ...

U: Femininum. Nó to je ten problém/ když jiný jazyk má jiná rod/ tak to se...

S2: =my taky máme mnoho problém.

U: Ano máte to [různě] ano.

S2: [Ano]

U: No tak strom je středního rodu/ neutrum/ no. A u nás je ten strom. Takže to jako je: to jako je:...

S2: Pěst (.) taky:. (.) Tady femininum

U: Les?

S2: Pěst pěst.

U: Jo pěst/ ano.

S2: A u nás/ my máme to jako maskulinum.

U: Jak se řekne pěst?

S2: Kulak.

U: Kulak. Ano. No tak to je jasné.

Nebo studenti užijí výrazu ze svého mateřského jazyka, který se žádným způsobem neshoduje s českým ekvivalentem, a vyjádření tak pro rodilého Čecha pozbývá smyslu. Následující příklad pochází z diskuze nad nevýhodami cestování letadlem. Studentka se snažila vyjádřit ve smyslu, že podstatnou nevýhodou letecké přepravy pro ni představuje časová neúspornost na letišti před odletem. Užila proto v našem příkladu „za dvě hodiny do rejsa“⁵⁰, čímž měla na mysli dvě hodiny před odletem.

V: No mu- musíš být někde za: hodinu a půl na registrácii kde/ v Praze to: stačí kde přijedeš: za dvě hodiny do: rejsa a: əə kde přijedeš s letadle to taky/ někdy půl hodiny nebo: čtyřicet minut.

Zajímavé příklady poskytl také francouzský student, který měl potíže s českými adjektivy. Francouzština totiž rozlišuje mezi významovými odstíny adjektiva *starý* ve smyslu počtu let

⁵⁰ rejs (pejš) = let

(starý člověk – adjektivum *vieux*, pouze pro osoby) a ve smyslu starý jako opotřebovaný (např. staré auto – *voiture ancienne*; v tomto smyslu pouze pro věci) nebo bývalý (např. *ancien mari* – bývalý manžel nebo *ancien régime* – bývalý režim, v tomto smyslu pro osoby i věci). Úryvek komunikace, který následuje, je vyňat z diskuze nad obrázkem rozbitého starého deštníku. Student jej měl popsat vhodnými adjektivy. Kvůli synonymní formě adjektiva *starý* v češtině, komentoval obrázek neodpovídajícím výrazem z francouzštiny. Učitel zareagoval, protože *vieux* se používá pouze v souvislosti s osobami, nikoli s věcmi:

S: Starý c'est vieux.

{*Starý, to je vieux.*}

U: No/ pozor. ææ

S: Ancien.

{*Starý.*}

U: ææ on a le même mot. Vous dites ancien ou viex. Viex c'est pour des

{*My máme stejné slovo. Vy říkáte ancien nebo vieux. Vieux je pro*}

personnes/ ancien c'est pour des choses. Et nous/ on a les

{*osoby, ancien je pro věci. A my, my máme*}

synonymes. D'accord? Starý c'est être/ c'est utilisé soi pour des

{*synonyma. Ano? Starý to je být, se užívá bud' pro*}

choses et soi pour des personnes. D'accord?

{*věci, a nebo pro osoby. Ano?*}

S: D'accord.

{*Ano.*}

U: Hm. Mais ici/ si on parle de la parapluie/ c'est ancienne.

{*Ale tady, pokud mluvíme o deštníku, tak je to ancienne.*}

S: Ancienne.

{*Starý.*}

U: Hm

Druhá ukázka vystihuje opačnou potíž. Tam, kde má francouzština synonymickou formu adjektiva *malade* pro nezdravý (ve smyslu zdraví škodící) a nemocný, musí čeština užít dvou rozdílných vyjádření:

S: Cigareta to je nemocné.

U: (. .)

S: Nemocná.

U: $\text{\textcircled{a}}$ cigareta je nemocná. Vous pouvez pas dire que la cigarette elle

{*Nemůžete říct, že cigareta ona*}

est malade. Ona je ŠPATNÁ pro zdraví.

{*je nemocná*}.

S: Oui/ to je špatné...

U: On on dit elle est mal pour le santé/ mauvaise pour le santé/ mais

{*My, my říkáme ona je špatná pro zdraví, škodlivá pro zdraví, ale*}

on peut pas dire elle est malade.

{*my nemůžeme říct, že je nemocná*}.

S: Oui/ c'est vrai.

{*Ano, to je pravda*}.

U: ((smích))

4. 4. 3. Překonávání nesnází při projednávání významu (negotiation meaning) díky zprostředkujícímu/mateřskému jazyku

Při projednávání významu někdy ekvivalentní vyjádření ze zprostředkujících či mateřských jazyků poskytují učitelé významnou službu, protože mu pomáhají dospět k pochopení významu, který student použil, nebo který použil učitel a student jej nechápe. Jinojazyčné ekvivalenty jsou tedy z tohoto hlediska velmi praktické, protože šetří čas strávený zbytečným „dohadováním“ a posouvají takto diskurz vpřed.

V nadcházejícím úryvku diskurzu můžeme vidět, jak nedokonalá znalost češtiny ze strany studenta a neznalost ruštiny ze strany učitele může zkomplikovat běh diskurzu. Přestože si učitel správně domyslel význam výrazu „malé sídliště“ jako vesnice, student nemohl kvůli mezeře ve svém rejstříku českých slov tuto domněnku potvrdit ani vyvrátit. Situaci vyřešil až anglický ekvivalent *village*:

V: Kdy jeli do: $\text{\textcircled{a}}$ jak to v Česku jmenujete/ nevím v Rusku kde to $\text{\textcircled{a}}$ ma- malé sídliště a:

kde: jako $\text{\textcircled{a}}$ (..)

U: $\text{\textcircled{a}}$ malé sídliště?

V: Malé sídliště.

U: A kdo jako tam bydlí/ na tom malém sídlišti?
V: əə bydlí lidi/ ale: těchto: udělený jak je əə selské: əə (.)
U: Vesnička nebo...
V: Vesnička. (.)
U: Co myslí- / řekněte mi rusky co myslíte.
V: V Rusku to byly selo.
U: Silo. (..) Jo já vím/ že se říkalo selo/ ale já...
V: =prostě selo əə říkat také derevnja/ máme velký město...
U: Sta- statek/ nebo ne?
V: Ne. Velký města jako Praha.
U: Ano.
V: A kde jedete za Prahu a takový malý města kde lidi əə udělat nějaké...
U: Jo vy myslíte víkendové sídlo. Lidi tam jezdí na víkend třeba. Mají tam chatu/ mají tam əə
V: Víkendové sídlo əə také/ ale kde (..) nevím/ jako to říct (..) əə rozumíte anglicky nebo německy?
U: əə anglicky rozumím.
V: Village.
U: No/ takže vesnička.
V: [Vesnička].
U: [Vesnice]. Hm. Dobře.

Učitelé také dost často používali cizojazyčných příkladů při výkladu významu nových slov. Ekvivalentní vyjádření z cizích jazyků posloužila jako pojistka, že si studenti zafixují slovo s patřičným významem:

U: Pozor něco jiného je vždy/ to je časové spojka always (..) ((píše na tabuli)) nebo vždycky.

S: Co to znamená hněvat se?

U: Hněvat se to be angry with somebody. Je to jo pardon/ vy možná znáte sloveso zlobit se

SS: [ano]

U: [na někoho]/ to je stejné/ to hněvat se je trochu víc knižní. (..) Takže mám zlobit se na někoho a hněvat se na někoho ((píše to na tabuli)). A je tam čtvrtý pád/ neboli akuzativ. Nehněvej se na mě nebo nezlob se na mě říkáme.

U: Dívala jsem se na televizi.

S2: Aha.

U: Že jo, to je taková vazba, poněvadž vy tam máte sloveso že jo ((mluví k německé studentce)) fernsehen, to je jedno sloveso, nemáte [tam nějakou předložku].

S3: [Hm]

U: Anglicky je to [watch TV]/

S3: [watch TV]

U: není tam to look at jako dívá se na obraz nebo na tu budovu, je to jiný význam.

Srovnání gramatických jevů s cizími jazyky sloužila také jako doplnění při výkladu neobvyklých jevů v češtině. Tím, že učitel uvedl příklad, v jakém jazyce ještě můžeme obdobný jev nalézt, poskytl studentům příležitost přirovnat si nový jev k něčemu, co již znají (ovládají-li jazyk, se kterým učitel srovnává). V ukázce se student podívoval nad zápisem číslovky dvaadvacet:

U: No a teď všechny ty ostatní tramvaje (.) místo toho dvacet jedna říkáme ((píše na tabuli)) jednadvacet. (.) Napřed řeknu (.) əə takhle a já napřed řeknu tohle číslo a potom řeknu tohle číslo/ COŽ se vám zdá velice zvláštní nebo divné/ ale to je způsob který jsme vzali myslím/ od našich sousedů/ Němců/ Rakušanů/ kde oni nepočítají nikdy dvacet jedna ale řeknou jednadvacet. V němčině to říkají opačně. A u nás =tam je jenom/ tam oni nemůžou říct dvacet jedna/ oni to říkají (.) opačně/ a my můžeme říkat obě dvě formy.

Na závěr uvádíme ukázkou z výuky studenta-začátečníka. Můžeme pozorovat, jakým způsobem se učitel vyrovnával se studentovou téměř nulovou znalostí češtiny (učitel téměř nereagoval na neznalost minulého času, konjugace i deklinace, zaměřoval se pouze na lexikální význam slov). Na studenta nejprve promlouval jeho mateřštinou a vzápětí se snažil obdobné struktury převést do češtiny. Naopak, užil-li učitel výrazu, který byl studentovi cizí, byl výraz hned nato opakován v synonymní francouzské podobě. Můžeme si povšimnout, že student po učiteli ihned opakoval nové výrazy, čímž si je buď fixoval, nebo dával učiteli najevo, že jim nerozuměl (stoupavou intonací, otázkou) a že je třeba užít francouzského ekvivalentu:

U: Est-ce que vous avez étudié un peu. Quelque chose? (. .) ((smích)) Ne.

{ *Studoval jste trochu. Něco?* }

S: Ano.

U: Ano/ něco jste studoval.

S: Ano studovat.

U: Tak co jste studoval/ řekněte.

S: əə studovat (. .) əə

U: Studoval jsem.

S: Studovat jsem (. .) vocabu-...

U: Slovník?

S: Slovník.

U: [Slovník/ hm].

S: [Slovník slovník]

U: Jaký slovník? Která slova?

S: Slova?

U: Hm. Která slova.

S: Která slova.

U: Quels mots?

{ *Která slova?* }

S: əə slovám (. .).

U: Quels mots vous avez étudiés?

{ *Která slova jste studoval?* }

S: Du vocabulaire.

{ *Slovník* }

U: Oui/ je sais/ du vocabulaire/ mais: ((smích)) quel vocabulaire?

{ *Ano, Já vím, slovník, ale jaký slovník?* }

Exactement.

{ *Přesně.* }

S: Odkud ještě a tak dále.

U: Odkud ještě a tak dále?

S: Ano.

U: Co to znamená? (. .) Kterou lekci? (. .) Kterou lekci jste studoval? Quelle leçon vous avez étudiée?

{ *Kterou lekci jste studoval?* }

S: əə první.

U: První. D'accord.

{*Dobře.*}

5. ZÁVĚR

Provedená analýza odhalila v diskurzu řadu specifík, s nimiž se musel učitel při výuce v jazykové třídě vyrovnat. Nešlo jenom o pedagogické aspekty komunikace, na které musel učitel brát zřetel (jinými slovy výsledkem komunikace v jazykové třídě by mělo být to, že si studenti z hodiny odnesou jisté jazykové znalosti). Již samotný princip výuky cizinců – fakt, že se ve třídě sejdou lidé s odlišným jazykem, ve kterém myslí a uvažují o problémech, stavěl učitele před skutečnost, že bude nutné překonávat těžkosti spojené s komunikační bariérou.

Analýza diskurzu s využitím zvolené metodologie ukázala některé typické rysy komunikace v analyzovaných výukových hodinách: diskurz v sledovaných třídách nebyl příliš různorodý; naopak v zájmu co největší srozumitelnosti významů jednotlivých slovních vyjádření byl spíše jednotvárný.

Komunikační vzorce velmi často naplňovaly schéma IRF, jehož struktura byla složena z těchto diskurzních komponent: akt elicitace (realizován otázkou, méně často imperativem), akt odpovědi (realizován oznamovací větou; popř. otázkou či parajazykově) a akt přijetí (a s ním související akt hodnocení, taktéž realizovaný oznamovací větou). Tato skutečnost pouze podpořila v odborné literatuře zdůrazňované tvrzení o důležitosti otázky a dialogu v pedagogickém diskurzu a zřejmě z toho plynoucí občasnou nepřírozenost výrazových struktur v komunikaci mezi učitelem a studenty.

Monotónnost komunikace měl učitel možnost poněkud korigovat výběrem vhodných typů interakčních aktivit pro studenty. To však naráželo na obtíž, že při volbě příhodného typu výukové činnosti musel učitel respektovat jejich komunikační zdatnost. V opačném případě by tento typ konverzačních cvičení přinášel pouze nepatrný efekt (pokud vůbec nějaký).

Dále jsme pozorovali, že kromě klasických drilových cvičení tříbicích formální jazykovou a gramatickou stránku vyjádření žáka, směřovala téměř celá komunikace ve třídě k projednávání významu (pomineme-li záležitosti týkající se organizační stránky hodin).

Toto projednávání významu se realizovalo skrze akt informativního sdělení (informative) a svou úlohu v něm sehrávalo také užití zprostředkujícího jazyka. Zprostředkující jazyk (který může i nemusí být shodný s mateřštinou studentů) měl v prostředí jazykové třídy značné

opodstatnění. Pokud selhávaly možnosti cílového jazyka (v našem případě tedy češtiny), byl nástrojem, který sloužil k překonání nedostatečné či zcela chybějící jazykové kompetence, a to především (jak jsme již konstatovali) během projednávání významu.

PŘÍLOHY

LEKCE 8

A) Doplňte dialogy:

A1

- A: Co budeš dělat odpoledne?
B: ... budu asi doma. Nepůjdu ...
A: Ty budeš ... celé odpoledne? Nechceš jít na ...? Je hezky.
B: Teď je ..., ale nevíš, jak bude odpoledne.
A: Dobře. Jestliže bude ... hezky, půjdeme na procházku. Jsi pro?
B: Ano, souhlasím. A nebude-li hezky, ... do muzea.

A2

- A: Co budete dělat odpoledne?
B: Dnes ... mám volno. Bude-li hezky, půjdu se koupat. Vezmu si s sebou ... a budu si čist. A co ty? Nepůjdeš se mnou?
A: Ne, mám jiný program. Napřed budu ... dopisy a pak půjdu na poštu. A potom musím ... nějaké věci v drogerii a v ...

A3

- A: Co budeš ... po obědě?
B: Napřed budu trochu odpočívát. Chvíli si budu čist ... a pak půjdu ... A ty?
A: Já musím ... jeden dopis a pak si půjdu ... nějaké knihy do ...

B) Řekněte, co odpovídá B:

B1

- A: Kdy jste přijel do Československa?
B:
A: Od kdy se učíte češtinu?
B:
A: Jak dlouho jste tady? Kolikátý den/měsíc?
B:
A: Jak dlouho tady ještě budete?
B:
A: Kdy odjedete?
B:

B2

- A: Který den je dnes?
B:
A: Jaký den je dnes?
B:
A: Kolikátého je dnes?
B:
A: Kdy máte narozeniny? = Kdy jste se narodil?
B:
A: Ve kterém ročním období jste se narodil?
B:
A: Které roční období máme teď?
B:

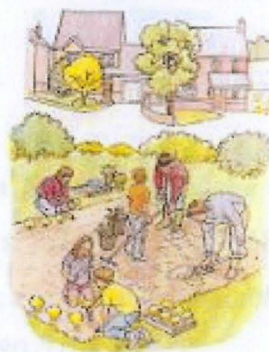
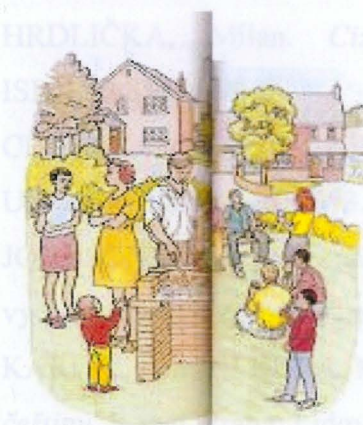
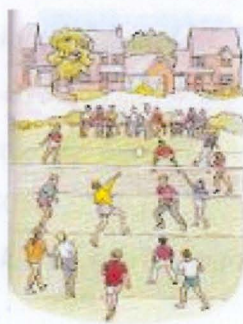
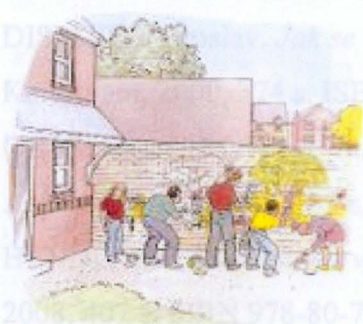
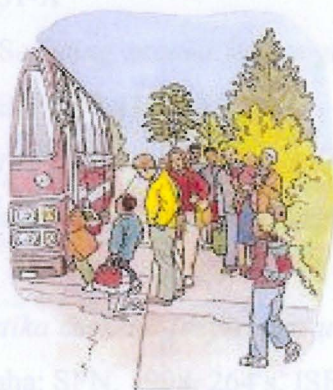
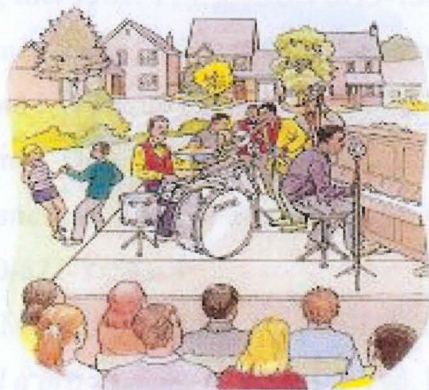
I. Dejte do futura, použijte stejný vid.

1. Ukazovali jim všechno.
2. Ty jsi to nepřepisoval/a? Ty
3. Vrátili jsme se brzo.
4. John se ubytoval v malém hotelu. John
5. Večeře se podávala v sedm hodin. Večeře
6. Julie se ztratila v obchodním domě. Julie
7. Dlouho si vybírala kabelku a boty. Dlouho
8. Z toho vlaku vystupovali vždycky na nádraží Holešovice. Z toho vlaku
-
9. Učitelka se postarala o všechny děti. Učitelka
10. V knihovně mi půjčili celkem 5 knih. V knihovně mi

II. Užijte imperativ.

Použijte těchto sloves: *půjčit, probudit se, pozvat, rozsvítit, napít se, přijít, umýt se, zhasnout, chodit, odpustit, zapomenout, jezdit*

1. Máš žízeň? Tak
2. Vy budete odcházet jako poslední. Prosím vás,
3. Ty ses nemyl.
4. Už tě budím po třetí.
5. Moc se ti omlouvám.
6. Už jsi dvakrát zapomněl klíče doma. je zase.
7. Ty pořádáš v sobotu večírek? také Milana.
8. Musíte jezdit každý den taxíkem? taxíkem, metrem.
9. V sobotu máme volno. k nám na návštěvu.
10. Potřebuji česko-anglický slovník. mi ho.
11. Venku se rychle stmívá. Prosím tě,
12. Dál je ta cesta nebezpečná. tam.



⁵¹ Zdroj obrázků: *Cambridge First Certificate in English 1*. 3. vyd. Cambridge: Cambridge University Press. 2009. 175 s. ISBN 978-0-521-71450-1

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

- BARKER, Larry. *Communication in the classroom: original essays*. 1. vyd. London: Prentice-Hall, Inc. 1982. 174. s. ISBN 0-13-153551-X
- BROWN, James, Dean; RODGERS, Theodore, S. *Doing second language research*. 1. vyd. Oxford: Oxford University Press, 2002. 314 s. ISBN 0 19 437174 3
- BROWN, James, Dean. *Understanding Research in Second Language Learning. A teacher's guide to statistic and research design*. 3. vyd. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. 219 s. ISBN 0-521-31551-4
- ČECHOVÁ, Marie; STYBLÍK, Vlastimil. *Didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a pro studenty učitelství*. 2.vyd. Praha: SPN, 1998. 264 s. ISBN 80-85937-47-6
- DELL, Hymes. On Communicative Competence. In *Linguistic Anthropology. A Reader*. uspořádal Alessandro Duranti. 1. vyd. Oxford: Blackwell Publishers, 2001. s. 53-73 ISBN 0-631-22111-5
- DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost. Příručka pro uživatele*. 3. vyd. Praha: Karolinum, 2000. 374 s. ISBN 80-246-0139-7
- GASS, Susan, M. *Input, Interaction and the Second Language Learner*. Lawrence Erlbaum Associates Inc., 1997, 189 s. ISBN 0-8058-2209-7
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace*. 2. vyd. Praha: Portál, 2008. 407 s. ISBN 978-80-7367-485-4
- HOFFMANNOVÁ, Jana; MÜLLEROVÁ, Olga. *Čeština v dialogu generací*. 1. vyd. Praha: Academia, 2007. 455 s. ISBN 978-80-200-1549-5
- HRDLIČKA, Milan. *Cizí jazyk čeština*. 1. vyd. Praha: ISV, 2002. 150 s. ISBN 80-85866-98-6
- CHRÁSKA, Miroslav. *Základy výzkumu v pedagogice*. 1. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1993. 257 s. ISBN 80-7067-287-0
- JOHNSON, Karen E. *Understanding Communication in Second Language Classrooms*. 2. vyd. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. 187. s. ISBN 0-521-45968-0
- KARLÍK, Petr; NEKULA, Marek; PLESKALOVÁ, Jana; a kol. *Encyklopedický slovník češtiny*. 1. vyd. Praha: Lidové noviny, 2002. 604 s. ISBN 80-7106-484-X
- LITTLEWOOD, Wiliam. *Communicative Language teaching*. 12. vyd. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. 108 s. ISBN 0 521 28154 7
- LYNCH, Tony. *Communication in the Language Classroom*. 1. vyd. Oxford: Oxford University Press, 1996. 174 s. ISBN 0-19-433522-4

- MAREŠ, Jiří; GAVORA, Peter. Standardizování výzkumného protokolu o vyučovací hodině. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*, rok 1985, roč. 35, č. 3, s. 307-318, ISSN 0031-3815
- MAREŠ, Jiří; KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995. 210 s. ISBN 80-210-1070-3
- McCROSKEY, James, C; RICHMOND, Virginia, P; McCROSKEY, Linda, L. *An Introduction to Communication in the Classroom: The Role of Communication in Teaching and Training*. 1. vyd. Boston: Pearson, 2006. 178 s. ISBN 0205396151
- NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2005. 172 s. ISBN 80-247-0738-1
- PRŮCHA, Jan. *Pedagogická evaluace: hodnocení vzdělávacích programů, procesů a výsledků*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1996. 166 s. ISBN 80-210-1333-8
- PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 6. rozšířené a aktualizované vyd. Praha: Portál, 2009. 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6
- PRŮCHA, Jan. *Pedagogický výzkum. Uvedení do teorie a praxe*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1995. 132 s. ISBN 80-7184-132-3
- PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2. dotisk prvního vyd. Praha: Karolinum, 2007. 270 s. ISBN 978-80-7184-569-0
- PUNCH, Keith., F. *Úspěšný návrh výzkumu*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. 232 s. ISBN 978-80-7367-468-7
- SHEILS, Joe. *Communication in the modern language classroom*. 2. vyd. Strasbourg: Council of Europe Press, 1991. 309 s. ISBN 92-871-1552-4
- SINCLAIR, J., McH; Coulthard, R., M. *Towards an Analysis of Discourse. The English used by teachers and pupils*. 1. vyd. London: Oxford University Press, 1975. 163 s. ISBN 019 436011 3
- STERN, Hans, Heinrich. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. 2. vyd. Oxford: Oxford University Press, 1984. 582 s. ISBN 0 19 437065 8
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. Council for Cultural Co-operation. Education Committee. Modern Languages Division*. 2. vyd. Olomoc: Univerzita Palackého, 2006. 267 s. ISBN 80-244-1425-2
- ŠEBESTA, Karel. *Od jazyka ke komunikaci*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2005. 166 s. ISBN 80-246-0948-7

- ŠKVOROVÁ, Daniela. K principům komunikativní metody ve vyučování jazyků. *Časopis pro moderní filologii*, rok 1992, roč. 74, č. 2, s. 89 – 95
- WATZLAWICK, Paul; BAVELASOVÁ, Janet, B.; JACKSON, Don, D. *Pragmatika lidské komunikace*. 1. vyd. Hradec Králové: Konfrontace, 1999. 243 s. ISBN 80-86088-04-9
- WIDDOWSON, George. *Teaching Language as Communication*. 8. vyd. Oxford: Oxford University Press, 1990. 168 s. ISBN 019 437077 1
- WILKINS, D. A. *Second-language learning and teaching*. 2. vyd. London: Edward Arnold Ltd., 1975. 86 s. ISBN 0 7131 5759 3
- WHITE, Andrew. *The Application of Sinclairs and Coulthard's IRF structure to a classroom lesson: Analysis and discussion*. [online]. University of Birmingham, 2003. A Module Four Assignment, Classroom and Spoken Discourse/Written Discourse, MA- TEFL/TESL Program URL <http://www.cels.bham.ac.uk/resources/essays/AWhite4.pdf> [cit. 2009-12-26]