

**Univerzita Karlova v Praze**  
**Filozofická fakulta**

Ústav bohemistických studií

# **Bakalářská práce**

Eusebio Llupi

**Postavení aktivit ke komplexnímu nácviku řečových dovedností v učebnicích  
češtiny jako cizího jazyka na úrovni B1 podle SERR**

Activities to a comprehensive training of language skills in textbooks of Czech as a  
foreign language at level B1 according to the Common European Framework of  
Reference for Languages

Praha 2016

Vedoucí práce: Mgr. Marie Boccou Kestřánková Ph.D.

*Poděkování:*

*Děkuji vedoucí práce, Mgr. Marii Boccou Kestřánkové Ph.D., za odborné vedení, vstřícnost, podporu a trpělivost při vypracování této práce.*

**Prohlášení:**

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracoval samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.

V Praze, dne 15. srpna 2016

.....

Eusebio Llupi

**Abstrakt:**

Tato bakalářská práce je rozdělena do čtyř okruhů. První část přináší integrované navazující aktivity ke komplexnímu nácviku řečových dovedností v učebnicích češtiny jako cizího jazyka na úrovni B1 podle SERR.

Druhá část popisuje SERR a specifikuje požadavky pro cílovou úroveň B1 pro český jazyk.

Třetí část pojednává o řečových dovednostech a přináší aktuální argumenty v odborné diskuzi akcentujících potřebu integrace aktivit pro nácvik komplexních řečových dovedností. Dále představuje vhodné aktivity pro komplexní nácvik např. interaktivní scénáře, obsahově orientované aktivity, projektové a zážitkové aktivity atd. Z nich jsou vytvořeny tři navazující aktivity, které jsou vznikly spojením několika z uvedených integrovaných aktivit.

Čtvrtá část přináší analýzu dvou učebnic češtiny jako cizího jazyka z hlediska komplexního nácviku řečových dovedností. Z každé učebnice jsou vybrány tři vhodné lekce pro účely navazujících aktivit.

Závěrečná část práce shrnuje zjištěné poznatky.

**Klíčová slova:**

lingvodidaktika, řečové dovednosti, Společný evropský referenční rámec pro jazyky, úroveň B1, interaktivní scénáře, aktivity zaměřené na řešení problémů, obsahově orientované aktivity, projektové a zážitkové aktivity, celojazykové aktivity

**Abstract:**

The thesis introduces integrated follow-up activities designed for a comprehensive training in the language skills in textbooks of Czech as a foreign language at the B1 level of the CEF.

The second part elaborates on the purpose CEF and further specifies the requirements of the B1 target level for Czech language.

The third part deals with the language skills and brings current views in the scientific discussion accentuating the need for integration activities for a comprehensive training of the language skills. It also presents suitable activities for such comprehensive training (e.g. interactive scenarios, content based activities, project based and experiential

activities etc.), which consist of a mix of the abovementioned activities constituting three final follow-up activities.

The fourth part presents an analysis of two selected textbooks of Czech as a foreign language from the perspective of a comprehensive training in language skills. Three lessons are selected from both textbooks for purposes of the follow-up activities.

The conclusion summarizes the findings.

**Key words:**

lingvopedagogic, language skills, Common European Framework of Reference for Languages, level B1, interactive scenarios, problem-solving tasks, content based activities, project and experiential activities, wholelanguage activities

## OBSAH

<b>1</b>	<b>Úvod</b>	<b>8</b>
<b>2</b>	<b>Společný evropský referenční rámec pro jazyky (SERR)</b>	<b>9</b>
2.1	<i>Co je společný referenční rámec pro jazyky</i>	9
2.2	<i>Jaký přístup volí Společný evropský referenční rámec (SERR)?</i>	10
2.3	<i>Přístupy k učení podle Společného evropského referenčního (SERR)</i>	12
2.4	<i>Společné referenční úrovně</i>	12
2.5	<i>Úroveň B1 pro český jazyk podle společného referenčního rámce</i>	14
<b>3</b>	<b>Řečové dovednosti</b>	<b>15</b>
3.1	<i>Poslech a charakteristika reálných poslechových situací</i>	15
3.2	<i>Charakteristika cizojazyčného mluveného projevu</i>	18
3.3	<i>Čtení jako receptivní řečová dovednost</i>	18
3.4	<i>Dovednost psaní, podobnosti a rozdíly dovedností mluvit a psát</i>	19
3.5	<i>Potřeba integrovat řečové dovednosti</i>	22
3.6	<i>Integrace řečových dovedností</i>	23
3.6.1	<i>Interaktivní scénáře a strategická interakce</i>	24
3.6.2	<i>Aktivity zaměřené na řešení problémů</i>	26
3.6.3	<i>Obsahově orientované aktivity</i>	28
3.6.4	<i>Projektové a zážitkové aktivity</i>	29
3.6.5	<i>Celojazykové aktivity</i>	32
3.7	<i>Navazující aktivity pro integraci řečových dovedností</i>	34
<b>4</b>	<b>Analýza vybraných učebnic z hlediska integrovaných aktivit</b>	<b>34</b>
4.1	<i>Česky krok za krokem 2 (L. Holá a P. Bořilová)</i>	35
4.2	<i>Čeština pro cizince úroveň B1 (M. Kestřánková a kol.)</i>	36
4.3	<i>Navazující aktivity na témata rozvíjena v popsanych učebnicích</i>	36
4.3.1	<i>Navazující aktivita na téma rodiny a vztahů v rodině</i>	36
4.3.2	<i>Navazující aktivita na téma sport</i>	40
4.3.3	<i>Navazující aktivita na téma svátky a tradice, charakteristika.</i>	42
<b>5</b>	<b>Závěr</b>	<b>47</b>
<b>6</b>	<b>Seznam použité literatury</b>	<b>49</b>

## Předmluva

Čeština pro mne byla do roku 1990, kdy jsme se s rodiči přistěhovali do tehdejšího Československa neznámým jazykem. Za šest měsíců po nástupu do základní školy a integraci do různých zájmových skupin, jsem se rozmluvil a postupem času jsem si češtinu osvojil. Paradoxně jediným předmětem, do kterého jsem nebyl schopen proniknout i přes poctivé snahy porozumět a zapojit se s ostatními spolužáky, byl Český jazyk. V části předmětu, který se věnoval literatuře byla situace lepší. Vždy, když byla řeč o pravidlech, nikdy jsem žádná nevěděl. Přesto jsem mluvil čím dál lépe, a z psaných textů jsem sbíral nejlepší známky. Na faře, kam jsem denně docházel jsem se věnoval četbě knih a během bohoslužeb jsem jako ministrant četl přítomným věřícím vybrané pasáže z bible. Čtení bylo zdrojem, ze kterého jsem se nevědomky učil používat jazyk čím dál lépe.

Vyrostl jsem v albánsko-italském bilingvním prostředí. Této zkušenosti přisuzují vášeň pro učení se dalším jazykům. Postupem let jsem se naučil jsem anglicky, francouzsky, španělsky a minulý rok jsem začal s řečtinou. Tou dobou jsem již měl desetiletou zkušenost s výukou angličtiny a byl již několik let studentem filologie. Při učení řečtiny jsem se snažil aplikovat různé poznatky a strategie pro osvojování jazyka, které mne za rok posunuly od úrovně A0 do dnešní úrovně A2.

Studium češtiny na FFUK jsem započal v naději, že si doplním chybějící znalosti o pravidlech a systémové složce jazyka, jelikož jako předkladatel jsem si často nebyl jistý správností mnou přeloženého textu. Během studia jsem se zamýšlel nad vhodným tématem pro svoji bakalářskou práci. Vzhledem ke svým zkušenostem s učním a vyučováním cizích jazyků, jsem se rozhodl zpracovat téma z oblasti lingvodidaktiky.

Odborná diskuze kolem problematiky tvorby materiálů pro výuku češtiny jako cizího jazyka mně zaujala natolik, že během různých přednášek a cvičení, jsem se často zamýšlel nad tím, jak integrovat různé aspekty jazyka do aktivit, které by studenty pohltily natolik, že by odvozovali gramatická pravidla a další systémové prvky zpětně díky jejich četnému výskytu, na různé slovní zásobě a při uskutečňování různých komunikačních záměrů, jak tomu bývá při spontánním osvojení jazyka.

# 1 Úvod

Tato bakalářská práce si klade za cíl prezentovat jednu z možných cest k tvorbě integrovaných aktivit nad rámec materiálu vybraných učebnic, jejichž prostřednictvím by učitelé mohli představit studentům i jiné aspekty jazyka v kurzech češtiny jako cizího jazyka. V této práci se budou tyto aktivity zaměřovat především na komplexní nácvik řečových dovedností.

Práce se nezabývá systémovou složkou jazyka, jelikož předpokládá, že představené aktivity, jsou-li správně adaptovány na potřeby konkrétních kurzů, přinesou dostatek jazykového inputu (vstupu), ze kterého si studenti sami extrahují pravidla užívání. Případně je přimějí, aby se obrátili na učitele a sami projevíli zájem o jejich detailnější nácvik.

Práce je rozdělena do čtyř základních okruhů. První část popisuje Společný evropský referenční rámec pro jazyky (dále SERR), zvolený přístup k výuce cizích jazyků společně s definicí používané terminologie, popis společných referenčních úrovní a cílovou úroveň B1 pro český jazyk.

Druhá část analyzuje řečové dovednosti a charakterizuje jejich složky, jež jsou vybrány s ohledem na cíle této práce. Stěžejní část této kapitoly je věnována detailnímu rozboru jednotlivých aktivit, které přináší teoretická východiska pro postavení aktivit vedoucích ke komplexnímu nácviku řečových dovedností. Kapitola přináší charakteristiku a způsob implementace jednotlivých aktivit a jejich přínos pro potřeby nácviku komplexních řečových dovedností nad rámec základního materiálu kurzů češtiny pro cizince (nejčastěji učebnice).

Třetí část práce je zaměřená na praktické užití teoretických poznatků z předchozích kapitol. Analyzuje vybrané učebnice češtiny pro cizince z hlediska aplikace komplexního nácviku řečových dovedností a navrhuje způsoby implementace přístupů rozebíraných v druhé části. Dále přináší konkrétní instrukční manuál pro učitele v podobě navazujících aktivit za účelem začlenění těchto integrovaných přístupů vedoucích ke komplexnímu nácviku řečových dovedností v kontextu tematických okruhů rozvíjených ve vybraných učebnicích češtiny pro cizince s výstupní úrovní B1 podle SERR.



Cílem je ukázat, že popsané integrované aktivity mohou pomoci učitelům i studentům vyžít maximum ze společně stráveného času v součinnosti s hlavním materiálem kurzu – učebnicí.

## **2 Společný evropský referenční rámec pro jazyky (SERR)**

### **2.1 Co je společný referenční rámec pro jazyky**

Volný pohyb osob v rámci schengenského prostoru potažmo Evropské unie a možnosti, které tento pohyb přináší v podobě práce či studia v zahraničí, s sebou přinesly také potřebu společně uznávaných kritérií pro hodnocení jazykových znalostí a dovedností. V úvodu dokumentu Rady Evropy s názvem Společný evropský referenční rámec pro jazyky (dále také SERR). Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme, v anglickém znění Common European Framework – CEF) z roku 2000 si autoři kladou několik cílů. Jedním z nich je snaha přimět uživatele k tomu, aby se zamysleli se nad otázkami jako například: Co se děje, když se řekne vzájemná ústní či písemná komunikace?, Co nám umožňuje komunikovat?, Co se musíme naučit, chceme-li užívat nový jazyk?, Jaké cíle si musíme klást a jaké konkrétní kroky musíme uskutečnit, abychom urazili cestu od úplné neznalosti až k efektivnímu užívání jazyka?, Jaký průběh má akvizice jazyka?, Jakou pomoc můžeme poskytnout sobě i ostatním při snaze naučit se jazyk? apod.

Druhým cílem bylo pomoci usnadnit pracovníkům institucí, které se zabývají výukou jazyků, aby navzájem či svým klientům mohli vyjasnit, odkud kam je chtějí posunout v jejich úsilí osvojit si jazyk.

SERR spadá pod Odbor jazykového vzdělávání a jazykové politiky Rady Evropy Evropské Unie a má pomoci svým materiálem při vzniku různých sylabů, kurikul a vzdělávacích programů v celé Evropě. Rámec poskytuje např. učitelům a dalším pedagogickým pracovníkům určitý kategorizační nástroj pro jazyky. Na tento dokument odkazuje také řada tvůrců jazykových učebnic.

SERR si klade za cíl poskytnout společný základ pro srozumitelný popis cílů, obsahů a metod, který má přispět k mezinárodní spolupráci v oblasti jazyků tím, že například napomůže tomu, aby jednotlivé certifikáty či osvědčení byly navzájem členskými státy uznávány, za účelem zvýšení mobility v Evropě.

Hlavním cílem rámce je tedy dosáhnout větší jednoty mezi svými členy a tento cíl se má rozvíjet „přijetím společného postupu na kulturním poli“. K zajištění tohoto je zapotřebí vytvořit podmínky pro to, aby všechny vrstvy populace měly k dispozici účinné prostředky k získání jisté plynulosti v jazycích ostatních členských států, aby jim to umožnilo uspokojit své komunikativní potřeby. Mezi ty může patřit například potřeba vypořádání se každodenními situacemi v cizině, potřeba vyměňovat si informace, názory a pocity s lidmi hovořící jiným jazykem, lepší a větší porozumění způsobu života a myšlení členů přicházejících z jiných kulturních pozadí.

K tomu je zapotřebí, aby SERR splňoval několik kritérií, mezi které patří úplnost, tj. snaha o konkretizaci širokého rozsahu jazykových znalostí, dovedností a užívání jazyka, srozumitelnost tj. informace jsou jasně formulovány a logická uspořádanost tj. systém popisu, bez vnitřních protikladů. To by ale nemělo znamenat, že se bude prosazovat jediný systém, naopak by to mělo znamenat, že systém rámce by měl být otevřený a pružný, aby vyhovoval celé škále různorodých situací, ve kterých by měl být použit a umožnit jeho uživatelům pružné přizpůsobení konkrétním potřebám a situacím.

Rámec též definuje jednotlivé znalostní úrovně a dělí jazykové dovednosti na skupiny A1, A2, B1, B2, C1 a C2 (viz Obr. 1, s. 5) Jednotlivé dovednosti jsou popsány pro každou skupinu tak, aby uživatel mohl zjistit, do které znalostní úrovně spadá a jakou obtížnost učebnice či kurzu si případně zvolit. Obecně tedy stupnice slouží k mapování úrovně dovedností od žádné nebo velmi nízké znalosti po vysokou až nezávislou apercpci a produkci cizího jazyka (SERR, 2001).

## **2.2 Jaký přístup volí Společný evropský referenční rámec (SERR)?**

Kapitola 2 SERR přibližuje akčně zaměřený přístup jako obecně pojatý pohled na učení se jazyku. Uživatelé jazyka a studenti jsou podle tohoto přístupu chápáni jako členové společnosti, kteří mají své role, a ty musí, v určitém poli splnit. Souhrnně lze užívání jazyka a jeho nabývání popsat následovně: Užívání jazyka a rozhodnutí učít se cizí jazyk představuje úkony prováděné lidmi, kteří jako jednotlivci a jako sociální činitelé rozvíjejí řadu kompetencí, a to jak obecně tak i komunikativní jazykové kompetence. Užívají tyto kompetence v různých kontextech a za různých podmínek a omezení, aby se zúčastnili jazykových aktivit, které obsahují jazykové procesy za účelem produkce nebo přijetí textů vztahujících se k tématům ve specifických doménách, aktivizujících takové strategie, které shledávají jako ty správné, za účelem provedení úloh, které mají být

splněny. Sledování těchto aktivit frekventanty vede k posílení či přizpůsobení jejich řečových kompetencí. SERR definuje shora uvedené pojmy takto:

- Kompetence jsou znalosti, dovednosti a vlastnosti, které člověku umožňují provádět určité úkony.
- Obecné kompetence nejsou specificky jazykové, ale užívá se jich během řady úkonů, včetně jazykových aktivit.
- Komunikativní jazykové kompetence umožňují člověku jednat s využitím specificky jazykových prostředků.
- Kontext označuje konstelaci událostí a situačních faktorů (fyzických i jiných), do kterých jsou akty komunikace zasazeny
- Jazykové aktivity představují zapojování komunikativní jazykové kompetence jedince do určité oblasti užívání jazyka v průběhu zpracovávání (receptivního a/nebo produktivního) jednoho či více textů za účelem provedení úlohy.
- Jazykové procesy jsou chápány jako řetězec procesů, neurologických a fyziologických, zapojených do produkce a recepce mluveného a psaného textu.
- Text je jakýkoli jazykový projev (mluvený či psaný), který se vztahuje k určité oblasti užívání jazyka, který se v průběhu provádění úlohy stává konkrétní jazykovou aktivitou, jež je buď podpůrným prostředkem, nebo cílem, výsledným produktem nebo procesem.
- Oblast označuje sféru společenského života, ve které členové společnosti fungují.
- Strategie je jakýkoli organizovaný, účelný a řízený sled úkonů zvolených jedincem k provedení úlohy, kterou si předsevzal vykonat nebo se kterou se musí vyrovnat.
- Úloha je jakékoli ucelené jednání považované jedincem za nutné k tomu, aby dosáhl kýženého výsledku v kontextu řešení určitého problému. Tím se rozumí celá řada úkonů od stěhování nábytku nebo psaní knihy, po objednání jídla v restauraci. (SERR, 2001)

Panuje-li shoda v tom, že výše definované termíny jsou vzájemně propojeny ve všech formách užívání jazyka a jeho nabývání, pak se každý akt nabývání nebo vyučování týká každé z těchto dimenzí: strategií, úloh, textů, obecných kompetencí jedince, komunikativních jazykových dovedností, jazykových aktivit, jazykových procesů i různých kontextů a oblastí užívání jazyka. SERR nabádá studenty, aby byli v procesu učení proaktivní, aby iniciativně plánovali, strukturovali a realizovali svůj proces učení. Po reaktivním procesu učení, v němž student provádí činnosti zadané

učitelem nebo předložené v učebnici, „*musí nastoupit další učení, které je samostatné*“ (SERR, 2002). Rozvoj samostatného učení je považován za integrální součást učení se jazyku.

### **2.3 Přístupy k učení podle Společného evropského referenčního (SERR)**

Student má několik rozmanitých možností jak se může učit cizímu jazyku. Učí-li se jazyk v místě, kde se daným jazykem mluví, může student využít působení autentického jazyka při komunikaci „z očí do očí“ s rodilým mluvčím, odposloucháváním jiné konverzace, poslechem rádia či audioknih, sledováním televize a čtením autentických, neupravených textů (v novinách, knihách či periodících) (SERR, 2001).

### **2.4 Společné referenční úrovně**

Lze popsat zhruba šest úrovní, které popisují „mety“, kterých je třeba dosáhnout během cesty k osvojení cizího jazyka.

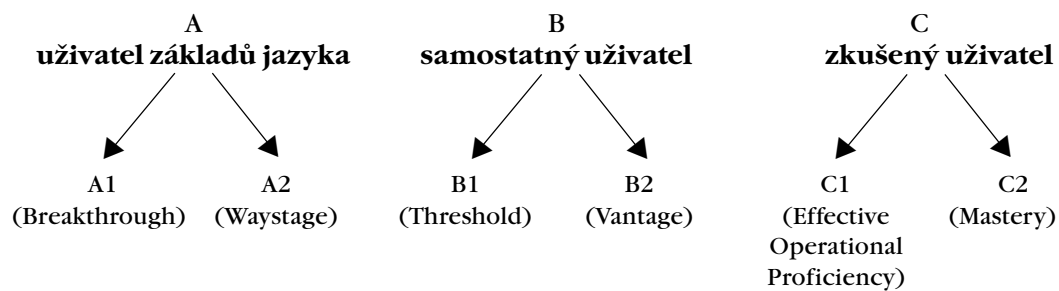
První je úroveň Breakthrough, neboli *Průlom*, na této úrovni uživatel ovládá základní fráze, tedy je to jakýsi úvod do procesu osvojení si jazyka.

Úroveň Waystage, tedy stádium *Na cestě*, čímž je míněno nižší až mírně pokročilá úroveň. Na úrovni Threshold (*Prahová úroveň*) se uživatel již považuje za nezávislého uživatele. Po prahové úrovni následuje úroveň Vantage (*Rozhled*), je to stádium tzv. omezené operační způsobilosti, kdy jedinec na běžné situace reaguje přiměřeně.

Další úrovní je Effective Operational Proficiency (*Účinná operační způsobilost*), která představuje pokročilou úroveň dostačující pro složitější studijní a pracovní úlohy.

Poslední úroveň, kterou rámec popisuje se nazývá Mastery (*Zvládnutí*). Tato úroveň odpovídá cíli nejvyšší úrovně zkoušek v systému přijatém asociací ALTE.

Z pohledu na těchto šest úrovní je zřejmé, že dělení na *začátečníky*, *středně pokročilé* a *pokročilé* je rozděleno na nižší a vyšší stupeň. Z tohoto důvodu uvedené schéma (obr. 1) je zobrazeno vrstveně a je rozděleno do tří úrovní A, B a C. (SERR, 2001)



**Obrázek 1** Schéma referenčních úrovní Společného evropského referenčního rámce A1 – C2  
 (Zdroj: *Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Jak se učíme jazykům a jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. 2002, Kapitola 3*)

## 2.5 Úroveň B1 pro český jazyk podle společného referenčního rámce

Princip SERR charakterizuje řečové úrovně jinojazyčných mluvčích. Upřednostňuje popis faktorů umožňujících komunikaci (např. schopnost ústní interakce, písemné schopnosti a dovednosti) před znalostmi gramatických a morfologických struktur. Uživatelé na úrovni B1 jsou podle Pečený a kol. 2014 schopni se angažovat v rozhovoru na rozličná témata a jsou schopni jej udržet a vyjadřovat svá stanoviska bez přípravy, i když pro jejich projev jsou symptomatické různé neobratnosti či pauzy. Uživatel na úrovni B1 „rozumí hlavním myšlenkám srozumitelné vstupní informace (input) týkající se běžných témat, se kterými se pravidelně setkává v práci, ve škole, ve volném čase atd. Umí si poradit s většinou situací, jež mohou nastat při cestování v oblasti, kde se tímto jazykem mluví. Umí napsat jednoduchý souvislý text na témata, která dobře zná, nebo která ho/ji osobně zajímají. Dokáže popsat své zážitky a události, sny, naděje a cíle a umí stručně vysvětlit a zdůvodnit své názory a přání (SERR, 2006). K těmto požadavkům se vážou i určité jazykové funkce, modely interakce, lexikum i gramatika, které jsou patrné z popisu úrovně B1.

V tabulce č. 1 níže je uvedena základní charakteristiku úrovně B1 podle SERR.

**Tabulka č. 1: Společné referenční úrovně podle SERR, 2006**

Porozumění	Poslech	Rozumím hlavním myšlenkám vysloveným spisovným jazykem o běžných tématech, se kterými se setkávám v práci, ve škole, ve volném čase atd. Rozumím smyslu mnoha rozhlasových a televizních programů týkajících se současných událostí nebo témat souvisejících s oblastmi mého osobního či pracovního zájmu, pokud jsou vysloveny poměrně pomalu a zřetelně.
	Čtení	Rozumím textům, které obsahují slovní zásobu často užívanou v každodenním životě nebo které se vztahují k mé práci. Rozumím popisům událostí, pocitů a přání v osobních dopisech.
Mluvení	Ústní interakce	Umím si poradit s většinou situací, které mohou nastat při cestování v oblasti, kde se tímto jazykem mluví. Dokážu se bez přípravy zapojit do hovoru o tématech, která jsou mi známá, o něž se zajímám nebo která se týkají každodenního života (např. rodiny, koníčků, práce, cestování a aktuálních událostí).
	Samostatný ústní projev	Umím jednoduchým způsobem spojovat fráze, abych popsal(a) události a své zážitky, sny, naděje a cíle. Umím stručně, odůvodnit a vysvětlit své názory a plány. Umím vyprávět příběh nebo přiblížit obsah knihy či filmu a vylíčit své reakce.
Psaní	Písemný projev	Umím napsat jednoduché souvislé texty na témata, která dobře znám nebo která mě osobně zajímají. Umím psát osobní dopisy popisující zážitky a dojmy.

Zdroj: (SERR, 2006, s. 26)

Jazykové funkce, pojmy, gramatika a slovní zásoba, kterých je třeba při práci na úlohách v jednotlivých úrovních, mohou být součástí rozvoje dalších jazykových specifikací (SERR, 2006).

### **3 Řečové dovednosti**

Tato kapitola nabízí pohled na jednotlivé řečové dovednosti. V didaktice pojem řečové dovednosti znamená „*schopnost používat cizího jazyka za účelem komunikace, a to buď v oblasti zvukové nebo psané podoby jazyka, buď receptivním nebo aktivním způsobem*“. Řečové dovednosti můžeme dělit na receptivní, (poslech s porozuměním, čtení s porozuměním) a produktivní, ústní projev (mluvení) a písemný projev (psaní). Překládání a tlumočení tvoří zvláštní dovednost, která spočívá v transpozici z jednoho jazyka na druhý (Hendrich a kol. 1988).

Termínem „*komplexní*“ řečové dovednosti v procesu výuky je v této práci myšleno rozvíjení řečových dovedností integrovaně (tj. současně). Komplexnost spočívá v tom, že studující cílového jazyka při procesu výuky uplatňují různé druhy komunikačního procesu (jak recepci, tak produkci) současně. (Šebestová, Najvar, Janík, 2011).

Učení se a použití jedné dovednosti může spustit kognitivní a komunikativní asociace s dalšími dovednostmi. Výzkum mnoha jazykovědců taková spojení dokladuje. Stephen Krashen tvrdí, že čtení může primárně rozvíjet porozumění textu, styl psaní, sofistikovanější slovní zásobu a gramatiku (Krashen 1989). Obdobně, poslechové aktivity pomáhají studentům vytvořit si širší spojení mezi konceptem formy a funkce, a procesem interpretace a vyjadřováním (Rost 1990). Procesování poslechových aktivit v reálném čase a vystavování se jazyku skrze čtení a psaní nevyhnutelně přispívá k rozvoji mluvení. (Bygate 1998). Takové spojení můžeme vyzorovat i u psaní. Psaní se nelze učit izolovaně, naopak nejúspěšnější způsob rozvíjení této dovednosti je úzce spjat s textem, který je použit při rozvoji ostatních dovedností. (Rivers 1981).

#### **3.1 Poslech a charakteristika reálných poslechových situací**

##### ***Neformální mluvený projev***

Většina situací, které jsme jako posluchači cizojazyčného projevu svědky, se odehrává za neformálních a spontánních okolností. Mluvčí vytváří svůj komunikát během promluvy. Neformální, běžný mluvený projev má podle (Thornbury 2005) několik charakteristických prvků, jež jsou pro naši práci klíčové. Patří mezi ně:

Stručnost mluveného projevu – většinou účastníci diskurzu se v mluvení střídají a každý do diskuze přispívá krátkými několika vteřinovými vstupy.

Výslovnost – je často splývavá a zřetelně odlišná od fonologické výslovnosti uvedené ve slovnících.

Slovní zásoba – je často kolokviální, nespisovná. Například tam, kde bychom určitě v písemném projevu napsali *bývají*, v mluveném projevu často slyšíme /'bejvaj/, místo *skvělý* říkáme často /'skvělej/ nebo místo *studovat na vysoké* říkáme /studovat na vejšce/ a tak dále.

Gramatika – neformální mluvený projev mívá časté porušování větných staveb (např. apoziopese apod.), gramatická struktura se často mění uprostřed promluvy, nedokončené věty bývají běžné.

Hluk – během běžných konverzací nemalou roli v porozumění hraje i hluk vyskytující se v prostředí, ve kterém se komunikace odehrává. Části promluv mohou být ledabyle vyslovovány, jsou cizojazyčnému posluchači doposud neznámé, posluchač z jakéhokoli důvodu přestává rozhovor sledovat apod. Člověk ve většině případů porozumí méně než 100 % toho co je nám řečeno, zbytek si často domýšlíme.

Redundance – mluvčí často vysloví mnohem více, než je zapotřebí k porozumění zprávy, kterou chce předat jako například opakování řečeného, parafráze, glosování v uvozovkách.

Neopakování – neformální mluvený projev je většinou vysloven pouze jednou a k doslovnému opakování nedochází, a to může být kompenzováno redundancí nebo možností požádat o opakování či vysvětlení určité části.

Očekávání posluchače a záměr – posluchač téměř vždy ví dopředu, co bude přibližně předmětem rozhovoru, například kdo je ten, kdo promlouvá nebo základní tematický okruh. Spojené s tímto je i záměr posluchače. Většinou posluchač má nějaký záměr proč poslouchá, neposlouchá jen tak. Chce například něco zjistit, něco se dozvědět. Očekává, že uslyší něco, co je relevantní jeho účelu.

Poslech a sledování mluvčího – takřka žádná nebo velmi malá část situací se děje poslepu. Většinou posluchač má něco co sleduje během promluvy, co je spojeno s předmětem promluvy. Většinou to bývá sám mluvčí, ale často jiné vizuální podněty, které jsou spojeny s tím, co mluvčí říká. Například nějaká mapa, scéna nebo objekt nebo vlastní prostředí vůbec.

Neustálá a úmyslná odezva posluchače – posluchač často během promluvy aktivně reaguje na to, co se odehrává. Zřídka se stává, že by posluchač naslouchal delší



promluvě a zareagoval až na jeho konci. Odezva posluchače je spojena s účelem, pro který poslouchá a jeho reakce bývá zřídka pouhá demonstrace porozumění.

Zaujetí posluchače – mluvčí většinou mluví k posluchači a reaguje na něj. Počítá s charakterem a záměrem posluchače a reaguje přímo na posluchačovy reakce ať verbální nebo nonverbální a podle toho adaptuje nebo mění diskurz. (Ur 1991)

Z uvedeného vyplývá, že poslech cizojazyčného diskurzu vyžaduje značnou fyziologicko-psychickou aktivitu, která na posluchače klade značné nároky. (Hendrich a kol., 1988). Poslech cizojazyčného ústního projevu lze tedy definovat jako řečovou dovednost, která člověku „*umožňuje vnímat mluvenou cizí řeč a rozumět jejímu myšlenkovému obsahu.*“ (Hendrich a kol., 1988). Ústní projev, jeho vnímání a chápání probíhá za příznivých podmínek (posluchač ovládá použité jazykové prostředky, je plně soustředěn na sdělení, obsahová stránka odpovídá jeho mentální úrovni i věcným znalostem, zvuková podoba sdělení je dostatečně slyšitelná a zřetelná a není nadměrně rušena) nejen plynule, ale také velmi rychle. (Ur 1991)

Poslech se skládá ze dvou složek: auditivní (zvukové) vnímání projevu a porozumění obsahu, viz např. Hendrich a kol. 1988. Pro přesnost bývá tato receptivní dovednost označována jako apercepce (poslech s porozuměním).

Poslech souvisí se slyšením i nasloucháním. Zatímco slyšení (percepce) je fyziologický proces, naslouchání je proces psychologický, jelikož skrze tento proces dochází k pochopení a porozumění toho, co je slyšeno. K vzájemnému porozumění je potřeba, aby byly přítomny tyto dílčí kroky. Na počátku stojí intence (záměr) hovořící osoby, po kterém následuje jeho verbalizace neboli vyřčení tohoto záměru. Správnou interpretací dochází k porozumění toho, co bylo vyřčeno a v závěru je pochopení (či nepochopení) záměru hovořícího. (Křivohlavý 2010)

Poslech a nácvik apercepce má v cizojazyčné výuce nezastupitelné postavení ze dvou důvodů. Jedním je, že poslech sám o sobě představuje jednu z hlavních cílových dovedností. Druhým důvodem je, že poslech je zdrojem poznávání zvukové podoby cizího jazyka. Vedle tříbení sluchu a stále přesnějšího vnímání obsahu cizojazyčného diskurzu co do artikulace a prozodie (rytmus, přízvuk, intonace a melodie) poslech studentovi poslech pomáhá i v postupném rozvíjení svého ústního projevu a nepřímo působí i na rozvíjení písemného projevu. Je třeba zdůraznit také, z hlediska bakalanta, velmi důležitý aspekt nácviku apercepce, kterým je zvýšení motivace osvojitele cizího jazyka. Výsledkem je pak uspokojení z porozumění cizojazyčného projevu (Hendrich a kol. 1988).

### **3.2 Charakteristika cizojazyčného mluveného projevu**

Cizojazyčný ústní projev je produktivní řečová dovednost, která umožňuje vyjádřit myšlenkové obsahy pomocí jazykových prostředků ve zvukově podobě. Produkce řeči má několik fází a forem a proto její definice není jednoduchá. Znáť nějaký jazyk a býť schopn jim mluvit není totéž. Proces mluvení je interaktivní a vyžaduje schopnost kooperace při vypěstování citu ve střídání se v hovoru, obvykle se odehrává v reálném čase, prostor pro jakékoli plánování je tudíž minimální. Za těchto okolností plynulost v hovoru vyžaduje schopnost zvládnout množství zapamatovaných lexikálních kusů. Charakter ústního projevu znamená, že gramatika mluvené řeči se v mnohých ohledech liší od gramatiky psaného projevu. Mluvení je dovednost a jako taková musí býť rozvíjena zvlášť (Hendrich a kol. 1988).

Jak již bylo zmíněno, mluvení probíhá v reálném čase a je tedy lineární. Slova následují za slovy, fráze za frázemi, promluva za promluvou. Plánování jedné promluvy může probíhat během produkce předchozí a tak dále. Tyto nároky na procesování informací v reálném čase vysvětlují některé rysy mluveného jazyka. Znalost receptivních dovedností musí býť na vyšší úrovni než produkční dovednost (Thornbury 2005).

### **3.3 Čtení jako receptivní řečová dovednost**

Význam čtení v dnešní multimediální společnosti je stále důležitější. Dovednost číst je důležitá jakmile vstoupíme do cizí země. Čtení různých nápisů, vyplňování formulářů, to patří mezi první dovednosti které potřebujeme. Možnosti k četbě jsou mnohem větší než například možnosti k ústnímu vyjádření. Při výuce cizího jazyka je dovednost číst první dovedností, kterou je třeba si osvojit.

Navíc čtení je zdrojem získání povědomí o systémové oblasti jazyka jako je gramatika, morfologie, syntax, frazeologie atd., jak vyplývá ze studií dr. Stephena Krashena o osvojování jazyka. Krashenova studie rozlišuje pojem učení se jazyku a jeho osvojování (akvizici). Přináší mnoho poznatků z oblasti akvizice jazyka, které mění pohled na proces osvojování a vyvrací některé postuláty o procesu akvizice, které si našly cestu i do odborného diskurzu o výuce cizího jazyka (Krashen 1989).

K osvojování dochází díky porozumění nikoliv díky produkci jazyka. Čtou-li si osvojitelé cizího jazyka tzv. pro radost, mohou se tím naučit jazyku aniž by museli chodit

do jazykového kurzu, bez učitele, beze studia a bez lidí, se kterými by konverzovali. Čtení za účelem porozumění obsahu a čtení o věcech, na kterých nám záleží je příčinou zvýšení gramotnosti v cizím jazyce.

Student cizího jazyka bude mít velký prospěch ze čtení komiksů, grafických povídek, časopisů a knih než z práce s pracovními sešity v učebnicích cizího jazyka. (Krashen). Navíc čtení je, ze čtyř cílových řečových dovedností, tou nejsnadnější činností. Důvodem pro to je, že čtení probíhá v příznivých podmínkách, kdy si čtenář sám volí tempo čtení, nebo kdy se může kdykoliv vrátit na začátek nějakého obtížného místa v textu (Krashen 1989).

Všechny druhy řečové činnosti tvoří, podle poznatků v oblasti psycholingvistiky, jednotnou funkční strukturu jejíž složky jsou navzájem propojené. (Hendrich a kol., 1988) Návčik čtení tedy ovlivňuje dovednost poslechovou i dovednost ústního a písemného projevu. Čtení působí velmi pozitivně při poznávání a při fixaci jazykových prostředků. Při čtení dochází k poznání a identifikaci polysémií (mnohovýznamností) slov v cizím jazyce a může srovnávat s mateřským jazykem (Hendrich a kol., 1988).

Z procesu čtení student poznává také typická cizojazyčná slovní spojení a setkává se s novými konstrukcemi, gramatickými jevy, které dosud neznal a může si je osvojit. Čtení má také příznivý vliv na utvrzování pravopisných návyků. Z lingvodidaktického hlediska je čtení chápáno jako dílčí cíl výuky i jako důležitý prostředek k osvojování jazyka. (Hendrich a kol. 1988).

### **3.4 Dovednost psaní, podobnosti a rozdíly dovedností mluvit a psát**

Psaní je produktivní řečová dovednost při níž dochází k vyjadřování myšlenkových obsahů. Jde o kódování obsahu do písemné podoby. Ústní a písemný řečový projev jsou obdobné řečové činnosti (Hendrich a kol. 1988). Zatímco mluvení přichází jako výsledek interakce nebo jako výsledek vystavení se jazyku, psaní je dovedností, kterou se jedinec musí vědomě naučit.

Je třeba zmínit, že mnoho jiných dovedností a znalostí je dnes testováno písemnou formou. Proto psaní je klíčovou dovedností pro další pracovní uplatnění. Text, jež je výsledkem písemného projevu, má několik vlastností. Výsledný komunikát je statický, uchovatelný a přehledný (Thornbury 2005).

Absence adresáta a nemožnost využití intonačních prvků, mimiky a gest nutí pisatele k tomu, aby text obsahoval všechno, co je při mluveném projevu výsledkem samotné situace. Proces psaní textu má několik fází a kroků, které lze popsat takto:

*plánování textu > vytváření konceptu > úprava textu (editace) > konečný text.*

Tento diagram může navodit mylnou představu, že proces psaní je lineární, není tomu vždy tak (Thornbury 2005).

Jedná se o proces rekurzivní, tj. pisatelé často plánují, vytvářejí koncepty, editují a potom se k těmto jednotlivým procesům vracejí a prochází jednotlivé kroky výše uvedeného postupu znovu. Je-li řeč o procesu psaní, je třeba si povšimnout i podobností a rozdílů mezi procesem psaní a procesem mluvení. V mnohých aspektech tyto dvě produkční dovednosti jsou velmi rozdílné a v dalších jsou si naopak podobné, nelze načrtnout přesné hranice, a tyto dvě produkční dovednosti se v mnohém vzájemně prolínají, více viz Thornbury 2005.

Aspekt času a prostoru dobře obě dovednosti rozlišuje. Zatímco mluvená komunikace se děje tzv. *ted' a tady*, psaná komunikace přesahuje tento čas a prostor. Mluvení je často *prchavé*, kdežto psaný projev *přetrvává*, i když to neplatí vždycky. Například komunikace textovými zprávami, přes mobilní telefon či přes nejrůznější sociální sítě, sdílí podobnou *prchavost* a *bezprostřednost* s procesem mluvení. Také text, který se objevuje v krátkých zprávách (tzv. *chaty*) připomíná spíše mluvenou interakci než psanou (Thornbury 2005).

Existují mluvené situace, které naopak mají charakter psaného textu. Některé přednášky jsou často čtené z předem napsaného textu, který má oproti spontánním mluveným situacím, jistou *permanenci*. Buďto tím, že vyjdou například v tisku, anebo tím, že studenti si během přednášek činí poznámky (Thornbury 2005).

Další shody i rozdíly lze vypořádat v pohledu na roli účastníků obou interakcí. V mluvené interakci víme, s kým hovoříme (rodina, přátelé). Hovoříme-li s relativně neznámými protějšky (např. *kolemjoucí*), často o nich činíme více nebo méně trefné závěry. U obou situací však platí to, že volíme (více či méně pečlivě) slova. To platí i v situacích, hovoříme-li s někým neznámým přes telefon. Používáme naše dosavadní znalosti a zkušenosti k tomu, abychom se rozhodli jak situaci odhadnout, co říci a co *nikoliv* (Thornbury 2005).

U (zkušeného) pisatele je devízou, že ví, komu text adresuje. Situace u psaného projevu je mnohem odlišnější v tomto ohledu. Vždy bude výsledný text mnohem obecnější a méně specifický. Samotný proces, kterým obě dovedností procházejí, je symptomatický a výstižný (Thornbury 2005).

Při komunikaci takzvaně z očí do očí, je čas na reakci (recepti či produkci) minimální, někdy dokonce žádný. Z myšlenek se stávají slova ve zlomku vteřiny a nedají se vrátit zpět, mluvčí může svá slova modifikovat a ospravedlňovat svůj skutečný postoj. Při takové kadenci se mluvčí rozhoduje velmi rychle jak své myšlenky zformulovat do slov a užívá přitom různých „zdržovacích“ technik, jako je přeformulování myšlenek během hovoru, opakování, užívání různých vycpávek (...víš co..., noooo..., prostě, ...víš jak... atd.).

Při psaní je tento proces odlišný. Pisatel má dostatek času svůj komunikát rozmýšlet, může se na jakémkoliv místě v textu opakovaně vracet a přeformulovat již napsané nebo začít úplně od začátku. Přesto mnohé situace, které jsou komunikovány písemně, tento aspekt stírají. Např. v pohlednicích zřídka vidáme přeškrtnutý a přeformulovaný text, ačkoliv pisatel k produkci takového textu nějaký čas má, i když zpravidla nebývá velký. (Thornbury 2005)

Důvodem může být, že sdělení v pohlednicích bývají předvídatelná, a konstrukce konečného textu tudíž snadná. Mnohou písemnou komunikaci přes internet lze stěží popsat stejným způsobem, jakým je shora popsán proces psaní. Produkce řeči není vždy tak spontánní, jak bylo uvedeno shora. Často mluvčí předem anticipují rozhovor a zkoušejí si nahlas určité části, a formulují při tom strategií, kterou budou používat „naostro“ (pracovní pohovor, rozhovor v médiích atd.) (Thornbury 2005).

Dalším z aspektů je organizace jazykových prostředků v obou procesech. Odlišnost zvolených jazykových prostředků je rovněž velmi symptomatická. Například málokdo se pozastaví nad gramatickými „deviacemi“ a stylistickými „faux pas“ v řeči svého protějšku. Oproti tomu chyby či „nešikovnosti“ v psaném projevu nesou pro autora riziko znemožnění se před veřejností. Gramatické a jiné nedostatky čtenář vždy odsuzuje příkřeji, než je tomu u hovořícího protějšku (Thornbury 2005).

Značné rozdíly mezi dovedností mluvení a psaní jsou patrné i z pohledu na lexikální hutnost<sup>1</sup> (tím se rozumí poměr mezi obsahovými slovy,<sup>2</sup> jako jsou větné členy nesoucí význam, tj. slova jako substantiva, adjektiva, verba, adverbia, a gramatickými

---

<sup>1</sup> *Lexical density*

<sup>2</sup> *content words*

slovy tj. zájmena, pomocná slovesa, spojky atd.). Poměr těchto dvou složek se značně liší jak v mluvení, tak i v psaní. Psaný projev zpravidla obsahuje více obsahových slov, než tomu je v mluvené řeči, kde se vyskytují mnohem méně (Thornbury 2005).

Zatímco mluvení může být popsáno jako nedokončený výrobek (protože díky odmlkám, doplňujícím otázkám, reformulacím stále měníme výpověď), psaný projev je vždy konečný a neměnný. Vnímání toho, jak je mluvení a psaní souvztažné, má velký význam pro rozvoj těchto produkčních dovedností pro didaktický proces, obzvláště v dnešní mediální době, která mění způsoby jakým komunikace probíhá (Thornbury 2005).

### **3.5 Potřeba integrovat řečové dovednosti**

Zřídka kdy se v komunikaci mezi lidmi stává, že bychom výhradně jen poslouchali či mluvili nebo jen četli či psali. V každodenní praxi tyto dovednosti neustále integrujeme. Často se také stává, že konkrétní dovednost je v učebnicích spojena s konkrétními strategiemi učení, přičemž se hovoří o strategiích pro čtení, poslech, mluvení a psaní.

Takové propojení je zavádějící, neboť mnohé strategie jako např. selektivní pozornost, sebehodnocení, kladení otázek, analyzování, syntetizování, plánování a předpovídání, jsou použitelné napříč dovednostmi. Existuje však jasný nesoulad mezi tím, co tvůrci kurikulí a učebnic předepisují, a tím, co učitelé a studenti praktikují. Nikdy se nestává, že by během lekcí studenti výhradně jen poslouchali, mluvili, četli či psali.

Učitelé se potýkají s předem stanovenými osnovami a předepsanými učebnicemi po svém. Většinou tak, že kladou sice důraz na určitou dovednost, která je v kurzu předepsána, ale dovolují studentům volně používat veškeré dovednosti nutné pro splnění aktivity v rámci kurzu. Jinak řečeno, přestože je konkrétní kurz zaměřen na nácvik jednotlivé dovednosti, učitelé a studenti dělají to, co je nevyhnutelné, uplatňují integrovaný přístup.

Separace nácviku řečových dovedností je pozůstatkem minulých dob a má velmi malé empirické či experimentální opodstatnění. Takové rozdělení je založeno na určité domněnce o jazyce, o jeho vyučování a o procesu učení (Kumaravadivelu 2003).

V padesátých a šedesátých letech minulého století před příchodem komunikační metody, která upřednostňuje řečové fungování a užívání jazyka v měnících se podmínkách společenské komunikace (parole) před systémovými a strukturními vlastnostmi jazykového kódu (langue), zastánci audioorální metody věřili, že mluvení je základem jazyka (Hrdlička, K otázce komunikační metody a komunikativnosti 2005). Prioritou v této

metodě je tedy ústní komunikace a cizí jazyk se prezentuje v pořadí ústní porozumění – ústní vyjadřování – písemné porozumění – písemné vyjadřování. (Hrdlička 2002).

Při takovém důrazu na systémovou a strukturní oblast jazyka se taková separace jevila jako rozumný krok. Zastánci audioorální metody nejen oddělili jazyk do čtyř dovednostních oblastí, ale také doporučili jejich striktní řazení v posloupnosti poslech, mluvení, čtení a psaní (Kumaravadivelu 2003).

Věřili, že by se studenti neměli pokoušet mluvit předtím, než se naučí poslouchat, dále psát předtím, než se naučí číst. Takovéto rozdělení bylo motivováno částečně proto, že se takto děti učí svůj mateřský jazyk, ačkoliv nerespektuje zjevné odlišnosti mezi dětmi, kteří se učí mateřský jazyk, a dospělými, kteří se učí jazyk cizí. Dále byly tyto dovednosti rozdělené zastánci audioorální metody rozdělili tyto dovednosti na aktivní a pasivní. Mluvení a psaní se považovalo za aktivní dovednost, čtení a psaní se považovalo za dovednost pasivní.

Současné výzkumy napovídají, že tyto dovednosti kladou stejné nároky jako na aktivní dovednosti. Čtenáři a posluchači musí aktivně zpracovávat informace, aby porozuměli. Později termíny aktivní a pasivní byly nahrazeny poněkud přijatelnějšími termíny produktivní (mluvení a psaní) a receptivní (poslech a čtení), ale i tyto jsou poněkud zavádějící, neboť efektivní poslech a čtení klade stejné nároky na pozornost a duševní činnost jako mluvení a psaní (Davies a Pearse 2000).

Žádný z této skupiny termínů nezastihuje pravou podstatu jazykové reality založené na kódování a dekódování, výměny zprav, ze kterých si utváříme smysl.

Řečové dovednosti jsou navzájem propojené a jedna posiluje a ovlivňuje druhou. Jejich fragmentace a atomizace do zvládnutelných částí odporuje souběžné a interaktivní povaze jazyka a jeho užívání. Bez empirické podpory, má izolovaná výuka řečových dovedností spíše logistické přednosti. Jinými slovy, toto rozdělení sice usnadňuje administrativní a časové nároky na organizaci kurikulí a učebnic, ale není podloženo dostatečně teoretickými poznatky či zkušenostmi (Kumaravadivelu 2003).

### **3.6 Integrace řečových dovedností**

V posledních letech si do výuky a učení cizích jazyků našla cestu řada aktivit jako např. interaktivní scénáře (interactive scenarios)<sup>3</sup> (Di Pietro 1987), aktivity zaměřené na

---

<sup>3</sup> Termíny v tomto odstavci jsou přeloženy bakalantem z anglického originálu v závorkách.

řešení problémů (problem-solving tasks) (Willis 1996)), obsahově orientované aktivity (content based activities) (Crandall 1987), projektové aktivity (project based) (Legutke a Thomas 1991), celojazykové aktivity (wholelanguage activities) (Freeman a Freeman 1992), zážitkové aktivity (experiential activities) (Kohonen a et. al. 2001).

Všechny tyto aktivity mají společnou jednu věc: akcentují interaktivní užívání jazyka, který vyžaduje syntézu několika řečových dovedností a různé jazykové komponenty. Navíc, tyto integrované aktivity jsou vhodné pro různě pokročilé studenty, za předpokladu, že bude dodržen a monitorován vhodný stupeň koncepční, komunikativní a lingvistické obtížnosti inputu.

### 3.6.1 Interaktivní scénáře a strategická interakce

Alternativou k standardním aktivitám role-play jsou interaktivní scénáře. Tyto scénáře představují druh strategické interakce (Di Pietro 1987) (Di Pietro, 1987). Ty se sice podobají aktivitám role-play, ale v mnohém se od nich liší. Důraz je kladen na autentické, smysluplné scénáře. Dále je do situace vneseno „dramatické“, které přináší jistý stupeň nejistoty v tom, jakou cestou se účastníci interakce vydají a jak problém vyřeší (Di Pietro 1987).

Strategické interakce si kladou za cíl, aby pomocí interaktivních scénářů podpořily zlepšení komunikativních kompetencí u studentů cizího jazyka. Je to metoda, kterou propagoval Robert J. Di Pietro (Di Pietro 1987).

Tato metoda je interaktivním příkladem výuky a učení se na základě scénářů, kterých lze užít ve výuce cizího jazyka. Tato metoda má tři fáze. Každá z nich má stejnou důležitost v procesu cvičení jako celku. Přestože všechny fáze jsou vzájemně propojené, každá z nich má specifickou funkci, která je rozhodující pro celkový pokrok studentů. Jedná se o etapy plánování, provedení a reflexe (debriefing) (Di Pietro, 1987).

#### 3.6.1.1 Etapa plánování (Planning Stage)

Během etapy plánování, rozdělí učitel třídu do dvou přibližně stejně velkých skupin, z nichž každá obdrží scénář. Na základě textu se má vyřešit nějaký problém. Studenti pak mají nějaký čas na to, aby přišli s řešením, který je pro ně výhodný. Během této etapy studenti spolupracují, hledají způsob, jak zpracují svou část scénáře. Mohou klást otázky týkající se úlohy (obracejí se na učitele nebo na členy vlastního týmu).



Instrukce pro každou skupinu se liší v jednom či více aspektech. Tyto protichůdné cíle tvoří jakýsi zvrát či dramatické napětí, na které druhá strana není připravena. Ani studenti, kteří takový zvrát očekávají, nemohou dopředu vědět, v čem tento zvrát spočívá. Musí proto být připraveni čelit neočekávaným zvrátům, nejen prezentovat to, co si během plánování připravili. Během této etapy mohou studenti komunikovat v cílovém jazyce nebo mohou přepínat mezi jazykovými kódy (Di Pietro 1987).

### **3.6.1.2 Etapa provedení (Performance Stage)**

Jakmile mají studenti připravený plán řešení problému ve scénáři, každá skupina si zvolí svého mluvčího a následuje etapa provedení. Je důležité, aby mluvčí byl jedinou osobou, která komunikuje s druhou skupinou. V případě, že mluvčí tápe, nebo potřebuje pomoc s komunikací, může se obrátit na svou skupinu a záležitost zkonzultovat. Členové skupiny pak mohou dávat návrhy co má mluvčí použít ve scénáři.

Etapa provedení trvá většinou 15–25 minut. Pokud je scénář připraven dobře, zvrát se obvykle objevuje velmi záhy. Pak se mění i to, co student původně zamýšlel říct a zároveň musí udržet konverzaci v cizím jazyce v chodu, adaptovat se na vyvstalou situaci a přijít s jejím řešením. Pokud k řešení nedojdou, učitel jim nabídne další, omezený čas k tomu, aby v rámci skupiny došli k nějakému kompromisu. Cílem aktivity je, aby studenti pracovali tvořivě v cizím jazyce a úspěšně vyřešili vyvstalý konflikt (Di Pietro 1987).

### **3.6.1.3 Etapa reflexe (Debriefing Stage)**

Třetí část této aktivity je známá jako reflexe (debriefing). V této etapě učitel adresuje obě skupiny a reflektuje s nimi etapu provedení. V této části mohou být prodiskutovány otázky projevu, sociokulturních aspektů nebo gramatické problémy, které zazněly během etapy provedení z úst mluvčích atd.

Během této fáze učitel může dát studentům zpětnou vazbu a upozornit je na možnosti jak zlepšit komunikaci nebo výkon v klíčových bodech scénáře. Tato zpětná vazba může pomoci studentům, aby efektivněji používali cizí jazyk, a aby byli lépe připraveni na další scénáře. Tato část může trvat zbytek hodiny, který je k dispozici, anebo se tato aktivita může dokončit během následujících hodin podle potřeby. V ideálním případě by se tato etapa měla odehrát na konci hodiny, kdy události z předcházející etapy jsou stále čerstvé jak u studentů, tak i u učitele.

Etapa reflexe je nejflexibilnější ze všech etap interaktivních scénářů z několika důvodů. Za prvé, důraz zde může být kladen na různé aspekty podle toho, na co je kurz zaměřen. Například je-li kurz zaměřen na strukturu, formu či správnost vyjadřování, učitel může etapu reflexe strukturovat více kolem gramatiky a chyb ve vyjadřování. Učitel pak může popsat způsoby, jakými se studenti mohou lépe vyjádřit. Uvádí příklady, kterými studenti mohou tvořit promluvy podobné roditelým mluvčím. Může jim také pomoci aplikovat přesnější či správnější strategie, na základě toho, co studenti předvedli v etapě provedení.

Dále musí učitel přizpůsobit svou roli a roli studentů v této etapě v závislosti na stupni pokročilosti studentů. U skupin začátečníků bude zpětnou vazbu a input v cílovém jazyce poskytovat většinou učitel. U pokročilejších skupin, kde studenti mohou poskytovat zpětnou vazbu a input v cizím jazyce se může učitel upozadit a nemusí zastávat ústřední roli. Učitel může doplňovat co bylo vynecháno studenty a může do diskuze přispět svými připomínkami.

Tuto zpětnou vazbu a připomínky může učitel uzpůsobit tomu, na co kurz cílí, nebo může svou pozornost zaměřit více na celkové kompetence. Tím že nabídne návrhy, které mohou studentům být prospěšné. Jedním z problémů v tomto bodě je to, jak moc by se učitel mohl odchýlit od primárního cíle aktivity a poskytovat relevantní zpětnou vazbu za účelem zlepšení komunikační kompetence.

Di Pietro ve své práci na téma strategické interakce doporučuje, aby se učitel držel cíle aktivity tím, že poskytuje jednoduchou a přímou zpětnou vazbu (Di Pietro 1987).

### 3.6.2 Aktivity zaměřené na řešení problémů

Tyto aktivity účelně spojují kognitivní a metakognitivní výuku a učení. Tento přístup zapojuje studenty do aktivit, během nichž se studenti zároveň učí jak se učit a zároveň se tím učí jazyk. V oblasti výuky cizích jazyků se tento přístup zaměřuje na učení jazyka jeho užíváním spíše než prezentací a následným nácvikem konkrétních jazykových jevů.

Zvláštností tohoto přístupu je jeho zaměření na vzdělávání prostřednictvím řešení skutečných otevřených problémů, které nemají jasné řešení. Studenti pracují samostatně nebo ve skupinách, aby nejdříve porozuměli problému a následně našli jeho řešení. Při aktivitách zaměřených na řešení problémů je role učitelů a studentů odlišná od jiných typů aktivit.

Obecně učitel při těchto aktivitách zastává spíše roli kouče či facilitátora aktivit, které studenti provádějí sami. Učitel neprezentuje látku a nekontroluje postup studentů, ale přináší studentům konkrétní problémy a pomáhá jim při identifikaci potřebných materiálů a nástrojů potřebných k řešení problému, poskytuje nezbytnou zpětnou vazbu a podporu během procesu řešení problému a hodnotí účast studentů a jejich konečná řešení, aby jim pomohl rozvíjet jejich dovednosti při řešení problémů a jazykové dovednosti a kompetence.

### 3.6.2.1 Čtyři kroky při uplatnění aktivit zaměřených na řešení problémů

Tento proces se skládá ze čtyř hlavních kroků, které jsou popsány v tabulce č. 2, kde je popsán proces aktivity z pohledu studentů (představení problému, zkoumání toho, co vědí a nevědí, generování možných řešení problémů a zvážení důsledků každého řešení a výběr nejspolehlivější varianty řešení). Z pohledu role učitelů tabulka č. 2 přináší určitá vodítka pro učitele pro jednotlivé kroky.

**Tabulka č. 2: Role učitele a studentů v aktivitách zaměřujících se na řešení problémů**

PRO STUDENTY	ROLE UČITELE
PŘEDSTAVENÍ PROBLÉMU	<p><i>Příprava</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ujišťuje se, že studenti rozumí cílům a výhodám přístupu při aktivitách zaměřených na řešení problémů.</li> <li>• Zdůrazňuje používání cizího jazyka během procesu aktivity.</li> </ul>
	<p><i>Uvedení do problému a slovní zásoba</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Uvádí studenty do řešeného problému za použití obrázků, videí, textu.</li> <li>• Představuje okruhy slovní zásoby v souvislosti s řešeným problémem</li> <li>• Zjišťuje, zda studenti mají osobní zkušenost s představeným problémem</li> <li>• Poskytuje předtextová cvičení v souvislosti s řešeným problémem.</li> </ul>
CO JE ZNÁMÉ A NEZNÁMÉ	<p><i>Seskupení studentů, poskytování materiálů</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ujišťuje se, že studenti rozumějí problému a vědí co se od nich očekává.</li> <li>• Zdůrazňuje, že problém může mít několik způsobů řešení, a že od</li> </ul>

	<p>studentů se očekává, že budou muset vysvětlovat proč došli k vybranému zjištění, či řešení.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Poskytne studentům přístup ke zdrojům (např. knihy, internet, atp.).</li> <li>• Ujistí se, že si studenti jsou vědomi rozsahu dostupných zdrojů a umí je používat.</li> <li>• Seskupí studenty tak, aby každá skupina byla co nejdiverznější z hlediska jazykové úrovně i profesního pozadí každého studenta.</li> </ul>
<p>GENEROVÁNÍ MOŽNÝCH ŘEŠENÍ</p> <p>ZVÁŽENÍ NÁSLEDKŮ A VÝBĚR NESCHŮDNĚJŠÍHO ŘEŠENÍ</p>	<p><b>Observace a podpora</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pozoruje studenty a podporuje je podle potřeby. Nesmí se pokoušet řídit jejich kroky nebo převzít kontrolu nad aktivitou.</li> <li>• Pozoruje, činní si poznámky a dává zpětnou vazbu z hlediska účasti studentů v aktivitě a používaného jazyka.</li> </ul>
	<p><b>Navazující aktivity a hodnocení pokroku</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Poskytuje studentům prostor pro prezentaci a sdílení svých zjištění.</li> <li>• Zajišťuje navazující cvičení zaměřené na různé aspekty jazyka podle svého pozorování (gramatika, výslovnost atp.).</li> <li>• Posuzuje účast a úspěch studentů v činnosti.</li> </ul>

Zdroj: Problem-based learning and Adult English Language Learners (Mathews-Aydinli 2007)

Souhrnem lze konstatovat, že aktivity zaměřené na řešení problémů přinášejí mnoho prospěšného pro studenty cizích jazyků. Výhody tohoto přístupu jsou dvojí. Jednak přináší posun v procesu učení se cizího jazyka a jednak poskytuje studentům potřebnou motivaci a autonomii, aby tyto techniky aplikovali i mimo prostory třídy. K maximalizaci účinku, je zapotřebí, aby učitelé a koordinátoři kurzů zajistili, že studenti chápou principy za aktivitami zaměřenými na řešení problémů, a aby poznali, že se jedná o efektivní proces učení, i když pro ně může být dosud neznámý.

### 3.6.3 Obsahově orientované aktivity

Termín obsah v obsahově orientovaných aktivitách můžeme definovat jako kurikulární obsah vyučovaný prostřednictvím cizího jazyka (CARLA Centre of Advanced

Research in Language Acquisition 1994). Tento koncept je také znám pod názvem CLIL (content and language integrated learning), který nemusí být nutně akademický, může sestávat z jakéhokoliv tématu, který je objektem zájmu studentů (Genesee 1994). Obsahem se v těchto aktivitách rozumí kognitivně poutavý materiál, který představuje výzvu a přesahuje cílový jazyk a cílovou kulturu (Met 1991). V následujícím odstavci uvedu výčet argumentů na podporu obsahově orientovaných aktivit.

Anderson 1990 představuje teorii kognitivního učení, která integruje oblast obsahu a jazyka. Podle této teorie dovednosti (včetně jazykových) a znalosti mají obdobný proces, kterým jsou osvojeny uživateli. Od kognitivního stádia (studenti aktivně řeší nějaké problémy jazykem a koncepty, které si osvojují) přes asociativní stádium (dochází k opravě chyb a spojení s příslušnými znalostmi je posílené) až k autonomnímu stádiu (projev osvojených znalostí a dovedností se automatizuje za přispění minimální potřeby pozornosti).

Představení koherentních a smysluplných informací vede k hlubšímu procesování, které vede k lepšímu učení, a informace, které jsou propracované jsou lépe zapamatovatelné (Anderson 1990).

Informace, které mají vyšší četnost spojení ve vztahu k jiným informacím vedou k lepšímu učení (každé téma nějak souvisí s jiným tématem) (Anderson 1990).

Fakta a dovednosti vyučované izolovaně potřebují mnohem důkladnější nácvik před tím, než mohou být zvnitřněny či uvedeny do dlouhodobé paměti; informace, které jsou prezentovány v souvislostech (organizované tematicky) jsou snadněji zapamatovatelné a vedou k lepšímu učení (Singer 1990).

Aktivita zaměřené na obsah vyvíjejí širší škálu komunikativní kompetence, než má tradiční výuka (z důvodů začlenění vyšších kognitivních schopností). Tento přístup k výuce poskytuje kognitivní zapojení; úlohy, které jsou skutečně zajímavé a kognitivně poutavé vedou k větším a lepším příležitostem pro výuku cizího jazyka. To je obzvláště důležité, vezmeme-li v úvahu komplexnost vzdělávání dospělých (Byrnes 2000).

Obsahově orientované aktivity kladou důraz na propojení s reálným životem a s reálnými dovednostmi (Curtain 1994).

#### 3.6.4 Projektové a zážitkové aktivity

Podstatou projektových a zážitkových aktivit je uvědomění si, že se nejedná o soubor metodických postupů, ale fakt, že se jedná o filosofii vzdělávání, která si klade za

cíl nasměrovat a nabídnout cesty k vytvoření demokratičtějšího společenství s participací všech zúčastněných. (Legutke a Thomas 1991). V následujících jedenácti bodech uvádím podle Legutke a Thomas, 1991 základní charakteristiky projektových a zážitkových aktivit:

1. Témata a cílové aktivity pocházejí ze „života“.
2. Vzdělávací hodnota těchto aktivit vychází z procesu vyjednávání, experimentování, reflexe a aplikace nových poznatků do nových cyklů experimentování.
3. Akční plán je konstruován a vyjednáván za účasti všech zúčastněných. Z projektových nápadů se stávají operační nástroje, které definují podtémata, problémové části a predikují výsledky odvozené z hypotéz.
4. Charakter projektových aktivit je investigativní a sleduje cyklický model zážitkového vyučování.
5. Projektové a zážitkové aktivity jsou orientované na studenta a dovolují řadu provozních režimů, které umožňují studentům objevovat své specifické silné stránky, zájmy a talenty.
6. Úspěšné zvládnutí aktivity závisí na kooperativních schopnostech malých skupin studentů. Členové skupiny se zodpovídají své skupině a svému týmu.
7. Práce na projektu předpokládá elementární schopnost sebeřízení a samostatnosti studenta v procesu učení.
8. Projektové a zážitkové aktivity se dívají na výstupy ze širšího pohledu, neboť tím, že se objevují v několika variantách, představují komplexní charakter učení se zapojením všech smyslů a jsou integrální součástí procesu kvůli jejich užité hodnotě.
9. Tento typ aktivit umožňuje interdisciplinární přístup k učení.
10. V těchto aktivitách se zvyšuje počet rolí jak učitelů tak i studentů. Učitelé mohou vystupovat v roli manažera, výzkumníka, účastníka nebo supervizora. Studenti mohou působit jako ředitelé, herci, spisovatelé, učitelé nebo badatelé atp.
11. Na studenty je nahlíženo jako na partnery, kterým je poskytnut prostor a dovednosti, aby mohli přispět k obsahu učebního procesu, což umožňuje, aby osnovy mohly být otevřené a procesně orientované.

Podle Fried-Booth 2002 existuje několik typů projektových a zážitkových aktivit, který je možno využít. Prvním typem jsou *strukturované* projekty. Charakteristickým znakem těchto projektů je, že téma je nastaveno učitelem (a studenti mají několik možností výběru), způsoby výběru a analyzování informací jsou specifikovány.

Druhým jsou *částečně strukturované* projekty, které určují oblast projektu a metodiku, ale nutí studenty, aby převzali odpovědnost za průběh projektu. Jsou tedy organizovány oběma stranami, jak učitelem, tak i studenty.

Třetím typem projektů jsou *nestrukturované* projekty, které studenti definují sami. V těchto projektech zdroje dat, odkud studenti hledají informace mohou být rozličné podle konkrétního projektu. Počínaje od knih, novin a různých periodik až po elektronické a multimediální zdroje.

Čtvrtým jsou *korespondenční* projekty, které vyžadují, aby studenti komunikovali s různými subjekty pomocí psaného projevu za použití dopisů, e-mailů, faxů, telefonních hovorů atp.

Pátým typem jsou *anketní* projekty, které vyžadují, aby si studenti vytvořili nějaký dotazníkový nástroj, pomocí něhož mohou sbírat data pro jejich následnou analýzu.

Šestým typem jsou *kontaktní* projekty, které vyžadují přímý kontakt s prostředím mimo prostředí třídy.

Sedmým typem projektů jsou *produkční* projekty, při kterých studenti vyrábí různé bulletiny, nástěnky, videa, plakáty, radiové programy, psané reporty či ústní prezentace, jídelní lístky, cestovní itineráře, návody, dopisy a brožury.

Osmým typem projektů jsou *přednesové* projekty, které vedou k různým debatním panelům, ústním prezentacím, divadelním představením, kulinářským workshopům či módním přehlídkám.

A konečně devátým typem projektů jsou *organizační* projekty, které vedou k plánování a vytvoření různých klubů, zájmových skupin, debatních panelů či partnerských programů.

Projektové a zážitkové aktivity jsou řízeny potřebou vytvořit koncový produkt. Nicméně cesta k vytyčenému cíli, která je v těchto aktivitách nejdůležitější. Cesta ke konečnému produktu přináší studentům příležitosti k rozvoji sebedůvěry, nezávislosti a schopnosti spolupracovat v reálném prostředí (Fried-Booth 2002).

### 3.6.5 Celojazykové aktivity

Celojazykový přístup (wholelanguage approach) se na proces učení dívá celistvě. Zastánci tohoto přístupu věří, že ke smysluplnému učení dochází tehdy jsou-li informace prezentovány celistvě a nikoliv rozkouskovaně. Takové aktivity se odehrávají v rámci jistého sociálního kontextu a student je při nich aktivní. Kenneth Goodman, který patří mezi hlavní zastánce tohoto přístupu a je považován za jeho duchovního otce, identifikuje tyto klíčové rysy:

- Čtenáři konstruují význam při čtení. Využívají předchozích zkušenosti s učením k tomu, aby chápali text.
- Čtenáři předvídají, vybírají, potvrzují a korigují sami sebe při procesu chápání tištěného textu.
- Spisovatelé a tvůrci textů zahrnují dostatek informací a detailů, aby to co píše bylo srozumitelné čtenáři
- V psaném projevu spolu interagují tři systémy: grafofonický, syntaktický a sémantický.
- Cílem čtenářů vždy je pochopení významu.
- Hlavním cílem spisovatelů a tvůrců textů vždy je, aby vytvářeli význam.
- Spisovatelé i čtenáři jsou limitováni tím, co doposud znají. Spisovatelé při kompozici a čtenáři při chápání (Goodman 1986).

Otázka toho, co přesně celistvého je na celojazykových aktivitách byla zodpovězena Kennethem Goodmanem takto:

- Celojazykový přístup adresuje celé bytosti učící se celistvý kód v celistvých situacích.
- Tento přístup respektuje jak jazyk sám o sobě, tak studenty i učitele.
- Ve středu pozornosti stojí význam a nikoliv jazyk sám o sobě.



- Studenti jsou vedení k tomu, aby riskovali a používali jazyk ve všech variantách, pro své účely.
- Při celojazykových aktivitách všechny různé funkce ústní i psané interakce jsou přiměřené a podporované (Goodman 1986).

Aplikace těchto principů ve třídách znamená, že učitelé i studenti přebírají zodpovědnost za aktivní přístup k učení. Výběr materiálů pro čtení je značně na nich samotných, což nabízí možnost, aby čtení pokračovalo i mimo třídu proto, že to je něco poutavého co studenta zajímá (Goodman 1986).

Všechny shora uvedené typy aktivit, jsou-li sestavené a implementovány vhodně, mohou snadno vést k integraci řečových dovedností. Například, při dobře sestavené integrované aktivitě, se studenti mohou

- pokoušet porozumět instrukcím učitele, dožadovat se vysvětlení nebo upřesnění a činit si poznámky (poslech, mluvení, psaní);
- provádět brainstorming v párech nebo v malých skupinách a rozhodovat se o zdrojích dodatečných informací (poslech, mluvení, čtení, psaní);
- zapojovat se do procesu rozhodování o tom, jak používat a využívat nalezené informace a zvolit si způsob jakým k aktivitě přistoupit (poslech, mluvení, čtení)
- uskutečnit zamýšlený plán (čtení, psaní, mluvení, poslech)
- použít poznámky, které si učinili během přípravy a skupinové interakci a představit ostatním skupinám k čemu došli (čtení, mluvení, poslech); a
- dokončit aktivitu v rámci otevřené diskuze s celou třídou (poslech, mluvení) (Goodman 1986).

### **3.7 Navazující aktivity pro integraci řečových dovedností**

Zdroje jako noviny, časopisy, elektronické časopisy, blogy, zpravodajské a společenské portály a rubriky nabízejí vhodný materiál pro tvorbu materiálů k integraci řečových dovedností.

Dalšími vhodnými zdroji mohou být různé televizní pořady jako jsou talk show, dokumentární filmy, seriály, publicistické pořady a podobné rozhlasové pořady. Pro cizince, kteří se učí česky a jsou na úrovni B1 je velmi užitečným zdrojem portál české televize [www.ivysilani.cz](http://www.ivysilani.cz), kde si uživatel může pořady sledovat i s českými titulky, které jsou totožné s mluveným projevem a nejsou redakčně zkráceny, jak tomu bývá v mnoha jiných jazycích, vyjma angličtiny.

Snazší alternativou může být vhodně adaptovaný učebnicový materiál, sestavený tak, aby cílil na integrovaný nácvik řečových dovedností. Je žádoucí, aby studenti byli motivováni zapojením do procesu výběru materiálu. Mohou tak navrhnout náměty a témata, která jsou pak předmětem diskuze ve třídě.

## **4 Analýza vybraných učebnic z hlediska integrovaných aktivit**

Následující část práce přináší možné způsoby implementace výše zmíněných přístupů a integrovaných aktivit vedoucích ke komplexnímu nácviku řečových dovedností do běžně používaných učebnic češtiny pro cizince s výstupní úrovní B1 podle SERR.

Cílem je ukázat, že popsané integrované aktivity mohou pomoci učitelům i studentům vytěžit maximum ze společně stráveného času v součinnosti s hlavním materiálem kurzu - učebnicí.

Studenti by měli převzít odpovědnost za své vzdělávání a učitelé by měli převzít odpovědnost za to, jak efektivně využívají vymezený čas. Tyto aktivity mají sloužit jako obecné vodítko jak pro koordinátory kurzů připravujících k certifikovaným zkouškám, tak i pro učitele, kteří kurzy vedou. Slouží tomu, aby si učitelé i studenti si uvědomovali, že jazykový materiál je nutné prožít a zažít, nikoliv jej pouze představit a separovaně procvičit.

Pro tento účel byly vybrány dvě současné učebnice, které deklarují výstupní úroveň B1 podle SERR. Jedná se o učebnici *Česky krok za krokem 2 (LH 2010)*<sup>4</sup> od autorek Lídy Holé a Pavly Bořilové a učebnici *Čeština pro cizince úroveň B1 (MK 2010)*<sup>7</sup> od autorek Marie Kestřánkové, Kateřiny Kopicové a Gabriely Šnidaufové.

Záměrem této části není komparace zmíněných učebnic z hlediska integrovaných aktivit, ale jejich zavedení do existujícího materiálu v učebnicích. Vybrané učebnice slouží tomuto cíli velmi dobře, neboť materiál v nich umožňuje velmi snadno implementovat aktivity popsané v této práci, přestože od sebe navzájem v mnohém liší.

Každá učebnice může vyhovovat jiné cílové národnostní skupině studentů. Hlavní rozdíly mezi učebnicemi jsou spatřovány v organizaci učiva a zejména ve zvolených strategiích, kterých užívají při nácviu řečových dovedností.

Společné oběma učebnicím je to, že ve svém materiálu se soustředují primárně na přípravu studentů pro výstupní úroveň B1.

Práce vychází z předpokladu, že ve vybrané učebnice neobsahují výše zmíněné typy postupů a integrovaných aktivit. Cílem této části proto bude nalezení takových aktivit, na které lze integrovanými aktivitami navázat.

Následující integrované aktivity a projekty si kladou za cíl poskytnout obecný rámec při navrhování aktivit vedoucích ke komplexnímu nácviu řečových dovedností na úrovni B1 podle SERR. Rozhodnutí jakou konkrétní aktivitu použít a jak ji přizpůsobit pro potřeby konkrétního kurzu necht' je na každém učiteli či učitelce. Je na učiteli, aby rozhodl, který typ aktivity použije a jak ji přizpůsobí konkrétním potřebám.

#### **4.1 Česky krok za krokem 2 (L. Holá a P. Bořilová)**

Jedná se o moderní, graficky dobře zpracovanou učebnici na bázi češtiny, jejíž základní atribut spočívá v tom, že grafická stránka se snaží připodobit obdobným učebnicím cizích jazyků, zejména učebnicím angličtiny.

Skládá se z dvaceti tematicky a gramaticky strukturovaných lekcí. Její součástí je i samostatná publikace s výkladem a užitím s tabulkami pádů, klíčem ke cvičení, textovou přílohou a výběrovým slovníkem.

---

<sup>4</sup> Vzhledem k příliš podobným zkratkám učebnic, jsou pro tyto zdrojové dokumenty uvedeny zkratky odvozené ze jmen autorek LH 2010 pro učebnici *Česky krok za krokem 2* a MK 2010 pro učebnici *Čeština pro cizince B1*.

K této učebnici je zpracován i manuál pro učitele, který je možno nalézt na příslušných webových stránkách. Toto poskytuje méně zkušeným lektorům a učitelům dobrou podporu při práci s učebnicí.

## **4.2 Čeština pro cizince úroveň B1 (M. Kestřánková a kol )**

Tato učebnice na bázi češtiny je podle autorek určena všem národnostním skupinám. Lekce v ní jsou koncipovány tak, aby umožňovaly učitelům vybrat si z každé lekce ty části, které vyhovují dané skupině.

V deseti lekcích složených z částí *minidialogy, slovní zásoba, dialogy, gramatika, čtení, poslech, zopakujte si, výslovnost, realie*, přináší na 820 cvičení s moderním jazykovým materiálem a bohatou zásobu akčně orientovaných konverzačních i gramatických aktivit, které tvoří konsenzuální mix pro nácvik řečových dovedností. Důvod pro vznik učebnice byla snaha uspokojit rostoucí poptávku po materiálech připravující studenty k certifikovaným zkouškám.

Součástí učebnice je klíč k jednotlivým lekcím včetně přepisu poslechových textů, CD s nahrávkami a cvičebnice, která tvoří zvláštní publikaci, jež úzce navazuje na učebnici a prakticky trénuje a upevňuje získané znalosti a dovednosti. Cvičebnice se hlouběji zaměřuje na procvičení gramatiky a nácvik psaní. Učebnice na začátku představuje také několik postav, které se v jednotlivých lekcích vyvíjejí.

## **4.3 Navazující aktivity na témata rozvíjena v popsáných učebnicích**

### **4.3.1 Navazující aktivita na téma rodiny a vztahů v rodině**

Pravidelnou součástí různých tištěných a internetových médií bývají různé poradny. Texty v nich jsou většinou psány běžně užívaným jazykem a jsou určeny k rekreační četbě. Vyskytuje se v nich množství běžné, každodenní slovní zásoby, frazeologických obrátů a ustálených vazeb. Text bývá lineární a nekomplikovaný.

V těchto poradnách lidé hledají rady pro své problémy a očekávají odpovědi od odborníků. Takové texty mohou být velmi dobrým zdrojem pro generování smysluplné interakce ve třídě, neboť každý student bude mít nějaký názor na osobní či společenské problémy vznesené pisateli. Je poměrně snadné vytvořit aktivity, které se zaměřují na nácvik všech čtyř řečových dovedností integrovaně na různé úrovni obtížnosti a neopomíjejí přitom i důležité sociokulturní aspekty, které si studenti potřebují rovněž osvojit.

V případě obou analyzovaných učebnic češtiny pro cizince je v druhé lekci rozvíjeno téma rodiny a rodinných vztahů. Učebnice LH 2010 nastoluje téma rodiny pod názvem „(Ne)tradiční rodina“ (s. 18) ve třech krátkých textech, na které navazují cvičení na porozumění textu (s. 18, cv. 3), po kterém následují cvičení pobízející k skupinové diskuzi (s. 18, cv. 4, 5). Celé téma je zakončeno cvičením na nácvik psaní (s. 18, cv. 6), čímž téma v této učebnici končí. Další cvičení se věnují převážně jazykovému systému a na hlavní téma navazují nepřímo.

Učebnice MK 2010 nastoluje téma rodiny úvodními minidialogy (s. 36) bohatými na běžné konverzační obraty, na které navazují cvičení zaměřující se na porozumění. Na rozdíl od učebnice LH 2010, MK 2010 téma rodiny rozvíjí konzistentně i v dalších částech lekce.

### Navazující aktivity:

Tato aktivita může vhodně doplnit obsah lekcí v obou učebnicích. Může být přizpůsobena potřebám jednotlivých kurzů.

- Vyberte krátký sloupek či příspěvek z nějaké poradny pro čtenáře, o kterém se domníváte, že bude pro studenty zajímavý a poutavý. Téma by mělo umožňovat, projevení různých stanovisek a názorů, různé interpretace a řešení ze strany studentů. Následující text ze dne 3. června 2016 s názvem „*Moje pubertální dcera se zamilovala do bratrance. Mám zakročit?*“ pochází z poradny na portálu onadnes.cz.

*„Přečetla jsem si deník své sedmnáctileté dcery a zůstala v šoku. Zamilovala se do svého bratrance, bohužel ale nezůstalo jenom u platonického obdivování. Jsem znechucena. Co mám dělat? Čtenářka Jana poslala dotaz do rodinné poradny.*

*Anetě je sedmnáct let, je jedináček a příští rok bude maturovat na škole zaměřené na cestovní ruch. Již od malička trávila některé víkendy, svátky a prázdniny na chalupě u babičky v podhůří. Své děti tam posílala občas i moje sestra, má kluka Dominika, který je o dva roky starší než Aneta, a dceru Darinu, která je o rok mladší než Aneta. Holky tak většinou trávily hodně času společně a Dominik často pobíhal po okolí s dalšími kluky z vesnice. Občas měli i nějaké společné akce – třeba táboráky, spaní pod stanem, výlety apod.*

*Před týdnem jsem uklízela Anetě nějaké knížky do knihovničky a objevila jsem přitom její tajný deníček. Nedalo mi to a nahlédla jsem do něj. Zajímalo mě hlavně, jak si Aneta vede s klukama, protože o tom se mnou nechce skoro vůbec mluvit a vždycky mě odbyde tím, že zatím nic. V deníčku ale psala něco jiného.*

*Podle několika zápisů je až po uši zamilovaná do svého bratrance Dominika, už se to táhne od minulého léta a zatím ji to nepřešlo. Dech mi*

*vyrazila poznámka, že na Velikonoce došlo k „dlouho očekávanému“ polibku, když byl Dominik opilý. Jsem z toho dost znechucená, vztah mezi bratranci přece není správný, nevím ani, jestli je to povolené. Zároveň se mi z těch zápisů zdá, že se tou zamilovaností Aneta dost trápí. Od polibku se s bratrancem neviděla, občas si prý píšou na Facebooku. A protože první pusa proběhla pod vlivem alkoholu, nemusí přeci ještě vůbec nic znamenat, Aneta jí ale podle svých zápisů přikládá dost velkou váhu.*

*Jsem teď strašně rozpolcená. Mám dceři říct, že o její lásce vím a snažit se jí domluvit? Nebo mám raději zavolat své sestře a poprosit jí, aby Dominikovi domluvila a nechala ho jednou pro vždy ukončit Anetiny naděje? Nechci ale vlastně, aby se o polibku někdo dozvěděl, ještě se jim za to budou u babičky na vesnici vysmívat a koukat na ně skrz prsty. Nedělat vůbec nic mi ale taky není po chuti, když vím, že se dcera trápí.*

*Jana*<sup>5</sup>

- Vybraný text ofoťte a pokud možno, připravte jeho promítání na dataprojektor. Předtím, než text rozdáte studentům, přečtete nahlas úvodní větu. Zeptejte se studentů na to, co si myslí, že pisatelka bude o své dceři říkat. Pokračujte v četbě zbytku odstavce a dotazte se studentů dále podle potřeby. Poté přečtete první odstavec a ve vhodném okamžiku podle vašeho uvážení se studentů zeptejte na co se podle nich bude pisatelka ptát.
- Rozdejte studentům nakopírovaný text a promítněte jej na dataprojektoru. Požádejte studenty, aby jej pozorně přečetli a vyzvěte je, aby se ptali na jakékoliv nejasnosti v textu.
- Seskupte studenty do dvojic, či do malých skupin a přimějte je, aby prodiskutovali vyvstalou situaci. Debatu směřujte k pohledu na problém z pohledu matky, dcery a odborníka.
- Požádejte každou skupinu, aby se vyjádřila k tomu, jak by se zachovala, kdyby byla jak v roli dcery, tak i v roli matky.
- Podle stupně pokročilosti, přimějte studenty, aby se vyjádřili k širším sociálním a kulturním implikacím z pohledu na institut rodiny, na vztahy mezi matkami a dcerami v kulturách, odkud studenti přicházejí atp.

---

<sup>5</sup>[http://ona.idnes.cz/poradna-laska-zamilovanost-do-pribuzneho-fgk-/deti.aspx?c=A160601\\_233508\\_deti\\_haa](http://ona.idnes.cz/poradna-laska-zamilovanost-do-pribuzneho-fgk-/deti.aspx?c=A160601_233508_deti_haa) ze dne 10. 8. 2016

- Poučte studenty, že očekáváte, že postoj skupiny bude prezentovat jeden představitel, z každé skupiny a následnou debatu moderujte.
- Rozdělte třídu do dvou skupin tak, aby v každé skupině byli, pokud možno, studenti přibližně stejné úrovně pokročilosti nebo z podobného kulturního zázemí. Každé skupině rozdejte krátký scénář, který se liší od scénáře druhé skupiny v jednom či více aspektech (možné interakce mezi matkou a dcerou, odborníkem a matkou nebo sestrou pisatelky a jejím synem), které studenti nebudou dopředu očekávat a vyvstanou až v průběhu aktivity. Umožněte studentům, aby si ve skupinách připravili svou část scénáře, který poté předvedou dva studenti (z každé skupiny jeden). Během představení scény si poznamenávejte postřehy pro následnou zpětnou vazbu. Na konci etapy reflexe udělte studentům zpětnou vazbu, která by se neměla vychylovat příliš od toho, jakou dovednost aktivita má rozvíjet. Při takových aktivitách je snadné se vychýlit z původního cíle, tj. sledujete-li aktivitou správné užívání např. perfektivních a imperfektivních sloves, zdržte se zpětné vazby komentující problémy studentů se správnou výslovností délek. Pokud z aktivity vyvstane potřeba se zaměřit na jiný jazykový problém, než pro který jste tuto aktivitu přizpůsobili, můžete navrhnout jinou krátkou aktivitu.
- Vyzvěte studenty, aby si představili, že oni sami jsou oním odborníkem, na kterého se pisatelka obrací s dotazem. Přimějte je, aby každý jednotlivě napsal adekvátní reakci na hlavní otázky v dopise během času, který zbývá do konce hodiny. Přicházejí-li studenti z rozdílných kultur, požádejte je, aby nastínili, jak by se na problém dívali doma.
- Na závěr upozorněte na přínos podobných zdrojů informací v procesu učení se cizího jazyka a vyzvěte je, aby si podobných textů všímali, pravidelně je četli a přinesli do hodin ty, které je nejvíce zaujmou a které by chtěli prodiskutovat ve třídě.

#### 4.3.2 Navazující aktivita na téma sport

Jedním z populárních zdrojů zábavy v posledních letech jsou tzv. reality show. Tento formát, založený na zobrazení „reálného“ života snímá osoby, herce i neherce skrytými i neskrytými kamerami.

Podobný formát pořadů je mimořádným zdrojem materiálu, který poskytuje dostatek příležitostí pro postavení aktivit integrující všechny řečové dovednosti a současně rozvíjí i sociokulturní a mimojazykové kompetence. Učitelé mohou takových aktivit ve svých kurzech využít pro rozpoutání živé, smysluplné diskuze.

V českém prostředí se ujalo několik takových pořadů. Jedná se například o reality show *VyVolení*, *Big Brother*, *Výměna manželek*, *Prostřeno!*, *Pevnost Boyard* atd.

V Lekce 10 (s. 97) v učebnici LH 2010 rozvíjí téma sportu a her. Téma je uvedeno brainstormingovou aktivitou, kde studenti mají za úkol přiřadit různé reakce a zvolání ke správným obrázkům. Lekce pokračuje představením tří sportovců v krátkých textech. Aktivity ve cvičeních na porozumění textu, (cv. 4, 5, 6 a 7 s. 98) zároveň rozvíjejí všechny čtyři řečových dovedností, ale separovaně v jednotlivých cvičeních. Preskriptivní zadání těchto cvičení neposkytuje studentům dostatečný prostor pro individuální rozvíjení tématu, cvičení příliš neumožňují kreativní uchopení materiálu. Zbývající část lekce se věnuje především nácviku gramatiky a na hlavní téma lekce odkazuje nepřímě.

Učebnice MK 2010 v lekci 3 (s. 70) přináší rovněž téma sportu. Na rozdíl od LH 2010, téma je rozvíjeno skrze celou lekci. Části *minidialogy*, *slovní zásoba*, *dialogy*, *čtení*, *poslech a reálie* přinášejí množství různorodých aktivit pro nácvik řečových dovedností, na které učitel může kreativně navázat podle potřeby. Jednotlivá cvičení, která rozvíjejí řečové dovednosti nechávají na studentech popřípadě na učiteli, aby si cvičení přizpůsobili svým potřebám. Klíčová slovní zásoba a běžné konverzační obraty jsou v textu zvýrazněny a upoutávají tak pozornost čtenáře na celý text.

#### **Navazující aktivity:**

Následující integrovaná aktivita navazuje na hlavní téma sportu a na příslušnou slovní zásobu v obou učebnicích. Pořad, který tvoří základ pro navazující aktivity trvá přibližně 20 minut což neklade neúměrné časové nároky.

- Napište na tabuli slova „*Reality show*“ pro nastolení aktivity. Otevřete krátkou diskuzi na toto téma a krátce popište koncept podobných pořadů. Připište na tabuli název soutěžního pořadu *Pevnost Boyard*. Zjistěte, co již studenti o tomto pořadu



vědí a jaký na něj mají názor. Můžete doplnit, že se jedná o původní pořad s českým dabingem, který je dostupný na webových stránkách české televize<sup>6</sup> včetně redakčně needitovaných českých titulků. Můžete dodat, že se v současné době natáčí také původní česká verze, ve které budou soutěžit známé osobnosti českého veřejného života. V případě, že studenti nejsou s pořadem obeznámeni, vysvětlíte jim, že soutěž spočívá v tom, že šest družstev uvězněných v pevnosti uprostřed atlantického oceánu musí plnit nesnadné úkoly, aby získali co nejvíce klíčů, které jim pak odemknou pokladnici. Tam musejí nashromáždit tolik mincí, kolik dovedou. Dvě družstva, která získají během soutěže nejvíce zlata, se utkají ve velkém finále.

- Zapněte české titulky a přehrajte videozáznam pořadu. Tento konkrétní pořad je k dispozici online na webových stránkách české televize. V důležitých bodech záznam pozastavte a pokládejte studentům otázky týkající se bezprostředního pokračování pořadu. Otázky se mohou týkat toho, co se pravděpodobně stane vzápětí, jak odhadují, že se soutěžící zachovají, co udělají atd.
- Rozdělte studenty do malých skupin, a přimějte je, aby prodiskutovali co právě viděli. Sdělte jim, že nejdříve by měli mluvit o shlédnutém díle pořadu (o čem byl, jakou úlohu sehrávali účastníci pořadu atd.), a následně, o jednotlivých účastnících a jejich roli v rámci soutěžní skupiny.
- Přimějte jednotlivé skupiny, aby zbytku třídy prezentovali aspekty pořadu, o kterých diskutovali a přimějte ostatní studenty, aby pokládali prezentující skupině otázky podle jejich uvážení.
- Zadejte studentům, aby v rámci hodiny napsali krátkou esej (např. 150 – 200 slov), ve které shrnou shlédnutý pořad (nebo podobný typ pořadů) a argumenty, které vyvstaly z následné diskuze. Esej by měla být zakončena odstavcem, ve kterém studenti vyjádří vlastní postřehy, pocity, postoje a názory.

---

<sup>6</sup> <http://decko.ceskatelevize.cz/pevnost-boyard> ze dne 11.8.2016

- Studenti si své texty přečtou navzájem a případné nejasnosti prodiskutují s autorem textu.
- Požádejte několik studentů, aby třídě sdělili, zdali narazili na něco nečekaného nebo překvapivého v textech svých kolegů.
- Podle stupně pokročilosti dané třídy je možné do diskuze zahrnout vyšší stupeň kritické reflexe. Diskuze se může týkat kritiky, která na adresu podobných pořadů zaznívá. Mnozí lidé takové pořady odsuzují jako ztrátu času a považují je za nízkou formu zábavy. Otevřete diskuzi na téma různých seriálů a pořadů, kritizovaných částí společnosti pro jejich nízkou uměleckou úroveň a požádejte studenty, aby se k problematice vyjádřili.

#### 4.3.3 Navazující aktivita na téma svátky a tradice, charakteristika.

Dalším vhodným formátem pořadů, který lze použít pro postavení aktivit ke komplexnímu nácviku řečových dovedností jsou situační komedie, známé také pod jednoslovným anglickým názvem sitcom. Jedná se o zvláštní druh komediálního seriálu, jehož postavy sdílejí společné prostředí, například domov nebo pracoviště. Často bývají natáčené před živým publikem, v závislosti na konkrétním produkčním formátu. Dialogy v nich bývají bohaté na humorné repliky. Těžištěm pozornosti těchto krátkých epizodních příběhů, je vtipné poukazování na slabiny a přednosti lidí a jejich všední, každodenní problémy.

Tento žánr je bohatý na různé stereotypy a hodnotový systém různých kultur a subkultur. Pro účely postavení aktivit, zaměřených na komplexní nácvik řečových dovedností může sloužit jakákoliv samostatná epizoda, neboť každý díl je krátký, a proto soběstačný tj. má jasný začátek a konec.

Následující aktivita může vhodně navázat na lekci 8 obou sledovaných učebnic. Učebnice LH 2010 v této lekci rozvíjí téma svátků a tradic, MK 2010 lekci věnuje charakteristice.

LH 2010 v úvodní aktivitě představuje svátky a tradice ve světě (cv. 1 s. 77). Studenti mají v diskuzi popsat tradici slavení svátků v zemi původu a případně referovat o svátcích, které zažili mimo domov. V dalším cvičení jsou studentům představeny nejdůležitější svátky a tradice v Čechách a části roku, kdy se tyto svátky slaví (cv. 3 s. 77).

Ústřední text lekce pojednává o českých svátcích (cv. 2 s. 78), studenti mají přiřadit jednotlivým odstavcům příslušné fotografie.

V dalším cvičení, které rozvíjí dovednost mluvit, jsou studenti vyzváni, aby si vybrali svátek, který se jim nejvíce líbí a mají jejich výběr zdůvodnit (cv. 3. s. 78). Cvičení 4 (s. 79) ověřuje porozumění textu. V následující aktivitě se studenti seznamují s typickými tradičními pokrmy pro jednotlivé svátky a tradice (cv. 5 s. 79), po kterém následuje cvičení na nácvik užívání předložek, které odkazuje na hlavní text lekce (cv. 7 s. 79).

Poslední cvičení v této sekci je věnováno nácviku psaní (cv. 8 s. 79). Studenti mají napsat text na téma „*Český svátek, který jsme zažil/a.*“ a „*Můj oblíbený svátek.*“. Po sekci, která se soustřeďuje na nácvik jazykového systému, následuje sekce s názvem *Čeština pro každý den*“ (s. 84), která v několika cvičeních zaměřených na nácvik mluvení, poslechu, čtení a psaní, seznamuje studenty s lingvoreáliemi<sup>7</sup> kolem společenských událostí spjatých s oslavami svátku a tradic.

MK 2010 v lekci s názvem „*Charakteristika*“ (s. 244) přináší množství komunikačních aktivit, které rozvíjejí u studentů znalosti potřebné k popisování vizuálních a charakterových vlastností. Po úvodních minidialogích, které tradičně přinášejí množství konverzačních obrátů a lexika, následuje sekce, která představuje slovní zásobu potřebnou pro popis osobnosti a vzhledu.

Lexikum je představeno v několika akčních cvičeních (s. 247 – 250), které v porovnání s LH 2010 poskytují velký prostor pro integrovaný nácvik řečových dovedností. Pro ilustraci ocituji instrukci, která primárně cílí na slovní zásobu, popisující charakterové vlastnosti.

*„Pracujte ve dvojicích. Jeden si vybere všem známou osobu a napíše její jméno na papír. Jméno neříkejte nahlas a otočte papír jménem dolů. Druhý klade otázky, aby zjistil jméno osoby napsané na papíru. Na otázky může první odpovídat pouze ano a ne. Ptejte se nejdříve, jak osoba vypadá, pak co obvykle nosí, co dělá atd.“<sup>8</sup>.*

Součástí cvičení jsou i konverzační obraty, které studentům mají pomoci s provedením této úlohy. V učebnici LH 2010 takové akčně zaměřené aktivity, které

---

<sup>7</sup> „úhrn věcných znalostí a informací o společnosti, jejím životě a zvycích, prostředí, historickém pozadí, institucích apod., které jsou relevantní při studiu cizího jazyka“.(Hasil, 2008)

<sup>8</sup> MK 2010

přesahují primární cíl cvičení chybí. Většina aktivit, se omezuje na soubor dvou nebo tří otázek, na které často lze odpovědět krátkou větou.

Po části věnované jazykovému systému následuje sekce čtení, s provokativním tématem vztahů a hledání životního partnera s názvem *Seznamka*, která přináší množství materiálů a aktivit pro nácvik čtení a mluvení.

Sekce *Poslech* (s. 270 – 271) přináší množství akčních cvičení, ve kterých studenti pracují jak samostatně tak i ve skupinách. Táto sekce je zakončena cvičením vybízejícím studenty, aby vyhledali navazující materiály v tištěných a internetových médiích, jejichž výběr záleží zcela na preferencích studentů a podporuje motivaci studentů vyjádřit se k věcem, které jsou předmětem jejich zájmu.

V závěrečné části věnované reáliím, se studenti dočtou o spisovateli Bohumilu Hrabalovi. V textu je stěžejní lexikum opět zvýrazněno, což probouzí ve čtenáři zvědavost už jen proto, že podvědomě jej zajímá v jakém kontextu je lexikum použito.

Tato část je zakončena aktivitou, která komplexně rozvíjí všechny řečové dovednosti v rámci krátkého projektu (cv. 5, s. 275).

Studenti mají za úkol připravit prezentaci svého oblíbeného spisovatele. Materiály musí vyhledávat v česky psaných zdrojích.

Tento druh miniprojektů, může dobře motivovat studenty k dobrovolné aktivitě mimo kurz, neboť předmětem jejich úkolu je něco, k čemu mají osobní vztah, o který se rádi podělí s ostatními. Tento druh aktivit motivuje studenty, aby se angažovali ve smysluplných jazykových aktivitách.

### ***Navazující aktivity:***

Při sestavování podobných aktivit, jaké jsou popsány níže, je žádoucí si zodpovědět následující otázky: Budou studenti potřebovat pomoc, aby pochopili některý z vtípů? Jaké jazykové a kulturní znalosti a dovednosti dílo předpokládá, že budou divákům jasné? Zachycuje epizoda, kterou se chystáte promítat nějaký soubor postojů a přesvědčení, na které je třeba studenty upozornit?

- Vyberte epizodu ze současné populární situační komedie. Na témata, která rozvíjejí lekce z obou sledovaných učebnic dobře navazuje epizoda z populární situační komedie *Comeback* s názvem „*Výlet do Vtelna*“, která

trvá přibližně 20 minut. Videozáznam je dostupný online z několika zdrojů<sup>9</sup>. Ústředním motivem tohoto dílu je oslava svátků velikonoc a s nimi spojených tradic a zvyků. Na tuto aktivitu by se měl učitel připravit s předstihem, neboť zdroj vtipných situací, může být pro studenty směřující do úrovně B1 nesrozumitelný bez předchozího předcvičení a uvedení do situace. Některá klíčová místa by studentům mohla uniknout a aktivita by ztratila smysl. Předcvičte také hovorové a nespisovné obraty, které v díle zaznívají opakovaně. Připravte krátké scénáře, které souvisejí s postavami seriálu a s dějem epizody, kterou jste vybrali pro promítání ve třídě. Scénáře by se od ostatních měly lišit v jednom či více bodech, které ostatní skupiny nebudou očekávat.

- Předtím, než epizodu promítnete rozdělte studenty do skupin. Každou skupinu pověřte vyhledáním částí informací, o konkrétních postavách seriálu nebo o dějové linii. Požádejte každou skupinu, aby prezentovala zbytku třídy zjištěné poznatky, které prezentující studenti zanesou na tabuli. Ujistěte se, že prezentované informace jsou srozumitelné, a že všichni studenti porozuměli.
- Vyberte několik míst ve vybrané epizodě, která postavy filmu užívají nespisovné výrazy nebo nezvyklé konverzační obraty. Připravte s předstihem krátké cvičení, které se zaměřuje na běžně mluvený jazyk a na příznakové výrazy a chování, kterými je hlavní postava Ozzáka prostoupena.
- Přistupte k promítání epizody. Záznam zastavujte podle uvážení a vysvětlete cokoliv, co by mohlo zabránit pochopení pointy. Po skončení dílu proveďte krátkou reflexi. Vraťte se k vybraným částem epizody, kde se vyskytují nespisovné výrazy či nezvyklé obraty, na které jste připravili navazující aktivity. Informujte studenty, že některá slova a obraty působí příznakově, a uveďte další příklady společně s méně příznakovými ekvivalenty. Na konci

---

<sup>9</sup> <https://youtu.be/hRWFwIsTIs> ze dne 12. 8. 2016

můžete promítnout celé situace znovu a pokládat třídě otázky na porozumění.

- Vyberte taková místa v epizodě, které dobře ilustrují některé aspekty mimojazykové interakce, jako např. projevy stresu, naštvanosti nebo nevole v intonaci či řeči těla.
- Zaměřte se charakteristiku jednotlivých postav, která může pomoci studentům identifikovat vyhraněné postoje a názory nebo manýry či vzorce chování, které jsou příznačné pro některou z postav epizody. V této konkrétní epizodě, bude takovou postavou beze sporu postava Ozzáka.
- Požádejte studenty, aby se rozdělili do větších skupin a společnými silami napsali charakteristiku jednotlivých postav ze seriálu. Nechte představitele jednotlivých skupin prezentovat vzniklý text zbytku třídy.
- Rozdejte skupinám připravené scénáře a dejte jim dostatek času na společnou přípravu.
- Pobídněte skupiny, aby si vybraly jednoho představitele, který bude za skupinu scénář předvádět. Během představení si průběžně poznamenávejte postřehy, které přednesete studentům během etapy reflexe.
- V závislosti na požadavcích, které na diváka klade vybraný materiál můžete připravit různé přípravné či navazující aktivity. Například můžete studenty požádat, aby ve skupinách přepsali text epizody nebo je můžete požádat, aby promluvy, v tomto konkrétním případně postavy Ozzáka přepsali do prestižní formy jazyka. V situaci českého jazyka, cvičení, která u studentů zvyšují povědomí o rozdílech mezi prestižní a příznakovou formou jazyka a implikacích, které s sebou nesou, je velmi žádoucí.

## 5 Závěr

Tato bakalářská práce si kladla za cíl postavení aktivit ke komplexnímu nácviku řečových dovedností v učebnicích češtiny jako cizího jazyka na úrovni B1 podle SERR. Vzhledem k zjištění, že analyzované učebnice češtiny jako cizího jazyka nacvičují každou z řečových dovedností separovaně, byly navrženy navazující integrované aktivity. Ty se skládají z interaktivních scénářů, dále z aktivit zaměřených na řešení problémů, obsahově orientovaných aktivit, projektových a zážitkových aktivit s ohledem na požadavky rozmanitých potřeb jednotlivých kurzů češtiny pro cizince. Prvotním cílem těchto aktivit v kontextu práce, byl komplexní nácvik řečových dovedností v učebnicích češtiny jako cizího jazyka na výstupní úrovni B1 podle SERR. Druhotný výstup práce lze spatřovat v tom, že tyto aktivity napomáhají rozvoji a vzájemnému propojení dalších klíčových kompetencí a dovedností vedoucích k úspěšné realizaci komunikačních záměrů mluvčích.

Práce v druhé kapitole nastínila potřebu jednotného referenčního rámce v měnících se podmínkách a potřebách spojené Evropy a globálně propojeného světa. Třetí kapitola práce pojednala o pojetí řečových dovedností jako separovaných jevů a následně uvedla několik zásadních argumentů pro potřebu komplexního nácviku řečových dovedností.

Detailně představila řadu aktivit (např. interaktivní scénáře, obsahově zaměřené aktivity, projektové a zážitkové aktivity atd.), které byly propojeny do tří navazujících integrovaných aktivit. Tyto navazující aktivity byly formou sady instrukcí pro učitele zasazeny do kontextu tří témat z každé z analyzovaných učebnic s výstupní úrovní B1 podle SERR. Hlavním hlediskem byl komplexní nácvik řečových dovedností.

Z teoretických poznatků ze dvou učebnic češtiny pro cizince a návrhů na využití určitých aktivit do praxe, lze vyvodit následující závěry:

- Integrace řečových dovedností je přirozeným rysem jazykové komunikace.
- Aplikace navržených navazujících integrovaných aktivit v jazykových kurzech a výukových programech velmi pravděpodobně poskytne studentům smysluplný a komplexní materiál pro efektivní používání kompetencí při nabývání cizího jazyka.

Tato bakalářská práce dokládá, že pro efektivní a komplexní nácvik řečových dovedností je nutné jít za rámec omezených možností jazykových učebnic, které často z nutnosti zohlednit celou řadu dalších kritérií (např. obecně stanovená cílová skupina) volí separovanou prezentaci materiálu pro nácvik řečových dovedností. Výstupy práce dále ukázaly, že za účelem komplexního nácviku řečových dovedností je nutné se učit používat

rozmanité zdroje a komunikační kanály (např. tištěná média, televizní pořady a především internet) efektivně.

Důraz na integrovaný nácvik řečových dovedností je logickým vyústěním snah o rozvíjení všech složek komunikační kompetence, jak jí popisuje SERR.

Z časových a prostorových důvodů nebyla do této práce zahrnuta část, která by se zabývala pilotáží. Případná pretestace prezentovaných aktivit bude součástí profesního směřování autora práce v budoucnu.



## 6 Seznam použité literatury

- Anderson, J. R. *Cognitive psychology and its implications*, 3 vyd. New York: W. H. Freeman., 1990.
- Bygate, Martin. "Theoretical Perspectives on Speaking“, *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, 1998: 20-42.
- Byrnes, H. *Languages across the curriculum—interdepartmental curriculum construction*. The Ohio State University, 2000.
- CARLA Centre of Advanced Research in Language Acquisition. *CoBaLTT*, 1994 [cit. 2016-08-08]. Dostupné z <<http://carla.umn.edu/cobaltt/CBI.html>>.
- Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assesment (CEF) [on line]. 2006. Dostupné z <[https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_EN.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf)> .
- Council of Europe. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Jak se učíme jazykům, jak v nich vyučujeme a jak v nich hodnotíme*. [on line]. 2001. Dostupné z <<http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>>
- Crandall, J. A. *ESL through content-area instruction: Mathematics, science, social studies*, 1987.
- Curtain, H. A., & Pesola, C. A. *Languages and children: Making the match*. New York: Longman, 1994.
- Davies, Paul, a Eric Pearse. *Success in English Teaching*. Oxford Handbooks for Language Teaching, 2000.
- Di Pietro, Robert J. *Strategic Interaction: Learning Languages through Scenarios*. Cambridge University Press, 1987.
- Freeman, Tvonnes, a David E. Freeman. *Whole language for second language learners* Portsmouth, 1992.
- Fried-Booth, Diana L. . *Project Work*. OUP Oxford, 2002.
- Genesee, Fred. *Educating Second Language Children: the Whole Child, the Whole Curriculum, the Whole Community*. Cambridge University Press, 1994.
- Goodman, Yetta M . „Children coming to know literacy.“ *Emergent literacy: Writing and reading*, 1986: 1 -14.
- Hasil, J. *Realie versus sociokulturní kompetence?* Praha : ÚJOP UK, 2008, s. 37.
- Hendrich, a kol.,. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.

- Holá L., Bořilová P. *Česky krok za krokem 2*. Praha: Filip Tomáš Akropolis, 2009
- Hrdlička, M. 17. Zář 2005 [cit.2016-08-07]. Dostupné z <<http://www.auccj.cz/starestranky/kotazcekomunikac.htm>>.
- Hrdlička, Milan. *Cizí jazyk čeština*. Praha: ISV Nakladatelství, 2002.
- Kestránková M. , Kopicová K., Šnaidaufová G. *Čeština pro cizince - učebnice, úroveň B1*. Brno: Computer Press, a.s., 2011
- Křivohlavý, J. *Povídej - naslouchám*. Karmelitánské nakladatelství, 2010.
- Kohonen, T., a et. al. „Self-organising ming maps.“ *Springer Series in Information Sciences*. Heidelberg, 2001.
- Krashen, S. *We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis*. 73, 440-464. (Modern Language Journal) 73 (1989): 440 - 464.
- Kumaravadivelu, B. *Beyond methods: macrostrategies for language teaching*. Yale university series, 2003.
- Legutke, Michael, a Howard Thomas. *Process and experience in the language classroom*. Longman, 1991.
- Mathews-Aydinli, Julie. *Problem-Based Learning and Adult English Language Learners* [on line]. 2007. Dostupné z <<http://www.cal.org/adultesl/pdfs/problem-based-learning-and-adult-english-language-learners.pdf>>.
- Met, M. *Learning language through content: Learning content through language* [on line]. 1991. Dostupné z <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1944-9720.1991.tb00472.x/abstract>>.
- OnaiDnes.cz, 2016 [cit.2016-10-08]. Dostupné z <[http://ona.idnes.cz/poradna-laskazamilovanost-do-pribuzneho-fgk-/deti.aspx?c=A160601\\_233508\\_deti\\_haa](http://ona.idnes.cz/poradna-laskazamilovanost-do-pribuzneho-fgk-/deti.aspx?c=A160601_233508_deti_haa)>
- Pečený a kol. *Připravujeme se k certifikované zkoušce z češtiny – Úroveň B1-CCE-B1*. Praha: Karolinum, 2014.
- Rivers, Wilga M. *Teaching Foreign-Language Skills*. Chicago: University of Chicago Press, 1981.
- Rost, Michael. *Listening in Language Learning*. London: Longman, 1990.
- Singer, M. *Psychology of language: An introduction to sentence and discourse processing*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1990.
- Šebestová, S., Najvar, P., & Janík, T. *Příležitosti k rozvíjení řečových dovedností ve výuce anglického jazyka: samostatně anebo v integraci*. *Pedagogická orientace*, roč. 21(3), s. 322–35
- Thornbury, Scott. *How To Teach Speaking*. Editor: Jeremy Harmer. Pearson Education

Limited, 2005.

Ur, Penny. *A Course in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

Willis, Jane. *A Framework for Task-Based Learning*. London: Longman, 1996.