

**Univerzita Karlova**

**Filozofická fakulta**

Ústav českého jazyka a teorie komunikace

# **Diplomová práce**

Bc. Tereza Dusilová

**Audio-kurz jako prostředek výuky češtiny pro cizince**

The Audio Course as the Means of Teaching Czech as a Foreign Language

Praha 2017

Vedoucí práce: Mgr. Svatava Škodová, Ph.D.

**Poděkování:**

Mé poděkování patří zejména Mgr. Svatavě Škodové, Ph.D. za odborné vedení této diplomové práce a její cenné rady. Také bych ráda poděkovala Dominice Jírové, Haně Leštinové, Pavlíně Malhocké, Tereze Marešové, Ondřeji Havlovi a Pavlu Votavovi, kteří propůjčili své hlasy novému audio-kurzu češtiny pro cizince a přispěli tak k jeho vzniku.

**Prohlášení:**

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

V Praze, dne 5. srpna 2017

.....

Jméno a příjmení

## **Abstrakt**

Tato práce se zabývá audio-kurzy jako prostředkem výuky cizích jazyků. V teoretické části se zaměřuje na historický kontext vzniku jazykových audio-kurzů a popisuje vývoj vyučovacích metod, na jejichž principech jsou audio-kurzy vystavěny. Konkrétně se jedná o metody gramaticko-překládovou, přímou a audio-lingvální. S ohledem na cílovou skupinu většiny audio-kurzů a také audio-kurzu češtiny pro cizince, který vznikl jako projekt k této diplomové práci, se druhá polovina teoretické části věnuje popisu jazykových dovedností na úrovni A1 podle Společného evropského referenčního rámce. Praktická část se zabývá analýzou tří audio-kurzů – Berlitzova (*Češskij jazyk: bazovij kurs*), Pimsleurova (*Speak and Read Essential Czech*) a nového kurzu češtiny pro cizince. Součástí analýzy projektového audio-kurzu je také jeho pretestace, která je zpracována formou případových studií.

## **Klíčová slova**

audio-kurz, audio-lingvální metoda, Berlitz, čeština pro cizince, Pimsleur, přímá metoda

## **Abstract**

This thesis concerns audio courses as the means of teaching of foreign languages. In the theoretical part, it deals with historical context of language audio courses. By way of describing the development of teaching methods (grammar-translation method, direct method and audio-lingual method in particular), it presents main principles of audio courses. Due to the main target group of language audio courses in general and also the audio course of Czech for foreigners that was created as a project to this thesis, it also deals with A1 language level according to the Common European Framework of Reference for Languages. In the practical part, it concerns with analysis of three audio courses – the Berlitz's *Češskij jazyk: bazovij kurs*, the Pimsleur's *Speak and Read Essential Czech* and the new project audio course. The last mentioned audio course was pretested and the results are provided in form of case studies.

## **Key words**

audio course, audiolingual method, Berlitz, Czech for foreigners, Pimsleur, direct method,

# Obsah

1. Úvod.....	6
2. Teoretická část .....	8
2.1 Vyučovací metody přelomu 19. a 20. století.....	8
2.1.1 Gramaticko-překládová metoda.....	8
2.1.2 Přímá metoda .....	12
2.1.3 Audio-lingvální metoda .....	16
2.1.4 Počátky audio-kurzů .....	20
2.1.5 Shrnutí.....	26
2.2 Vymezení jazykových dovedností na úrovni A1 .....	28
2.2.1 Zdroje.....	28
2.2.2 Úroveň A1 češtiny pro cizince .....	33
2.2.3 Shrnutí.....	43
3. Praktická část .....	44
3.1 Audio-kurzy češtiny pro cizince jako prostředek výuky.....	44
3.1.1 Specifikace audio-kurzu: Berlitz. Čeština. Základní kurz (Berlitz. Чешский язык. Базовый курс; Českij jazyk: bazovij kurs) .....	45
3.1.2 Specifikace audio-kurzu: Pimsleur Read and Speak Essential Czech .....	49
3.1.3 Specifikace audio-kurzu: projekt .....	54
4. Závěr .....	67
5. Seznam použité literatury.....	69
6. Seznam ilustrací a tabulek.....	73
7. Přílohy.....	74

# 1. Úvod

V současné době, kdy se Česká republika stává sídlem mnoha zahraničních firem a za studiem či za prací sem přichází stále více cizinců, je nezbytné, aby nabídka jazykového vzdělávání adekvátně reagovala na aktuální potřeby a možnosti potenciálních zákazníků - studentů češtiny. Jazykové školy, které se dříve zaměřovaly především na výuku cizích jazyků, nově zavádí kurzy češtiny pro cizince, ve kterých mnohdy hledají nové metody a formy výuky. A tak se vedle nabídky klasických skupinových či individuálních kurzů objevují například i otevřené jazykové kurzy, které zájemce lákají svou neformální atmosférou a možností účastnit se i na nepravidelné bázi. Vznikají také e-learningové a m-learningové platformy, které využívají toho, že se dnes může na internet připojit už téměř kdokoli, kdykoliv, a to prakticky odkudkoliv. Umožňují studentům učit se cizí jazyk podle individuálních časových možností, a představují tak ekonomicky přístupnou a flexibilní variantu jazykového vzdělávání. Moderní technologie dnes už k výuce cizích jazyků neodmyslitelně patří a jejich využívání je jen přirozenou odezvou na vývoj společnosti a jejích potřeb.

V polovině 20. století podobným způsobem začaly vznikat jazykové audio-kurzy, které reagovaly na potřebu rychlého a kvalitního jazykového vzdělání. Audio-kurzy ovšem nejsou dávno vyhynulým prostředkem jazykové výuky. Spolu s audio-vizuálními metodami (e-learning, m-learning), tvoří audio-kurzy i dnes alternativní způsob jazykového vzdělávání. Naše práce proto v teoretické části nejprve představuje historický vývoj vyučovacích metod, které stály v pozadí vzniku audio-kurzů. Konkrétně se zde zaměřujeme na metodu gramaticko-překládovou, přímou a audio-lingvální. V rámci metody přímé zde dále uvádíme Berlitzovu metodu, na jejímž základě byla vytvořena řada audio-kurzů, mimo jiné také několik audio-kurzů češtiny pro cizince. Blíže se rovněž věnujeme Pimsleurově metodě, která byla ovlivněna metodou audio-lingvální, přičemž i Pimsleurovy audio-kurzy nabízí kurz češtiny pro cizince.

Většina existujících audio-kurzů je určena začátečníkům, v druhé polovině teoretické části se proto podrobně věnujeme popisu jazykové úrovně A1, a sice s ohledem na češtinu jako cizí/druhý jazyk. V této části nejprve představujeme hlavní zdroje, se kterými pracujeme - jedná se o *Společný evropský referenční rámec: Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*, *Čeština jako cizí jazyk - úroveň A1* a *Referenční popis češtiny pro účely zkoušky z českého jazyka pro trvalý pobyt v ČR - úroveň A1, A2*. Na jejich základě se dále zabýváme všemi jazykovými dovednostmi, tj. mluvením, psaním, poslechem s porozuměním a čtením s porozuměním, a uvádíme zde také gramatické minimum pro úroveň A1.

Praktická část naší práce se věnuje analýze tří audio-kurzů češtiny pro cizince. Dané audio-kurzy specifikujeme na základě jejich cílové skupiny a avizovaných cílů, jichž mají studenti po absolvování audio-kurzu dosáhnout. Uvádíme zde také informace o délce kurzů, zaměření jednotlivých lekcí, prezentovaných tématech, způsobu prezentace gramatiky a typu textů.

První z analyzovaných audio-kurzů je Berlitzův kurz češtiny pro cizince určený ruským mluvčím studentům (*Češskij jazyk: bazovyyj kurs*). Druhým analyzovaným audio-kurzem je Pimsleurův *Speak and Read Essential Czech* a třetím je náš vlastní audio-kurz, který jsme vytvořili jako projekt k této diplomové práci a jehož aktuální podobu přikládáme na CD. Tento audio-kurz jsme pretestovali a výsledky tohoto výzkumu uvádíme v podobě dvou případových studií.

Cílem této diplomové práce je uvést audio-kurzy jakožto prostředky výuky jazyků do historického kontextu a na základě *Společného evropského referenčního rámce* a obou výše zmíněných českých publikací vytvořit funkční audio-kurz češtiny pro cizince.

## 2. Teoretická část

### 2.1 Vyučovací metody přelomu 19. a 20. století

V této části diplomové práce nastíníme metodologický posun jazykového vyučování, který vedl ke vzniku audio-kurzů jako prostředku vyučování. Za tímto účelem představíme nejprve vyučovací metody, které svým přístupem k jazyku a jazykovému vyučování přispěly přímo či nepřímo ke vzniku audio-kurzů. Způsob, kterým je zde prezentujeme, zohledňuje historickou posloupnost. Naším záměrem je představit vznik audio-kurzů v širším historicko-pedagogickém kontextu. Uvedení některých historicko-pedagogických souvislostí částečně přesahuje zaměření naší práce, zároveň však poskytuje relativně komplexní náhled na vývoj jazykového vzdělávání přelomu 19. a 20. století.

Na přelomu 19. a 20. století zaznamenalo cizojazyčné vyučování významnou proměnu. Nejenže latina a řečtina ztratily po mnoha staletích své výsadní postavení a do středu zájmu se dostaly moderní jazyky, ale v souvislosti s tím také nutně vznikla potřeba proměnit přístup k jazyku a jazykovému vyučování a vyvinout nové vyučovací pomůcky. Následující část diplomové práce se proto věnuje třem hlavním vyučovacím metodám přelomu 19. a 20. století, tedy metodě gramaticko-překladové, přímé a audio-lingvální. Prezentací historického vývoje vyučovacích metod chceme poukázat na posun zaměření, cílů a metod jazykového vzdělávání. Tento poměrně detailní popis si klade za cíl ilustrovat situaci jazykového vyučování od 19. století až do druhé poloviny století dvacátého, přičemž hlavním záměrem je představit metodologické principy, které vedly ke vzniku audio-kurzů. Tyto principy vycházejí především z metody přímé a audio-lingvální, které kladou důraz na rozvoj komunikačních schopností.

#### 2.1.1 Gramaticko-překladová metoda

Jednou z nejstarších a i v současnosti hojně diskutovaných vyučovacích metod je tzv. gramaticko-překladová metoda (*grammar-translation method*). Označení „metoda“ v tomto spojení čelí jistým formálním kritikám. Pro účely této práce jsme se ovšem rozhodli odhlédnout od určitých formálních nedostatků, které s sebou toto označení nese, a ponechat zde tradiční název užívaný v českých i zahraničních publikacích. Pro více informací k diskuzi na toto téma viz např. článek C. A. Bonilly Carvajala<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> BONILLA CARVAJAL, C.A. *Método "traducción gramatical", un histórico error lingüístico de perspectiva: orígenes, dinámicas e inconsistencias*. Colombia, 2013.



## Historický základ

Gramaticko-překladová metoda vychází ze způsobu, jakým byly vyučovány klasické jazyky, latina a řečtina. Není jisté, kdy přesně se její podoba ustálila, mluví se o tom, že jako vyučovací metoda začala být systematicky využívána koncem 18. století na středních školách v Prusku. I proto se jí někdy také říkalo *pruská metoda*<sup>2</sup>. Navzdory všeobecným předpokladům, nemá současný název odrážet dva nejdůležitější principy této metody, ale dva nejvíce patrné a nejvíce kritizované principy, tedy silné zaměření na výuku gramatiky prostřednictvím izolovaných vět a na množství překladů.<sup>3</sup> Pojmenování této metody se ustálilo až ve 20. století<sup>4</sup>, tedy přibližně o dvě století později nežli samotná metoda.

Skutečnost, že se právě tato metoda promítla do středoškolské výuky, vypovídá o vzdělání pedagogů v oblasti klasických jazyků. Vyučující převzali koncept výuky i techniky a využili je pro výuku jazyků moderních. Nutno podotknout, že moderními jazyky (tj. zejména němčinou, francouzštinou a angličtinou) se do té doby zabývali spíše jednotlivci se zájmem o cizojazyčnou literaturu, filozofii či teologii. Byli to zejména lidé, kteří už v minulosti prošli výukou některého z klasických jazyků a stejným způsobem přistupovali i k učení se dalších jazyků. Gramaticko-překladová metoda tedy nebyla původně určena pro skupinové vzdělávání středoškolských studentů bez znalosti klasických jazyků, a musela být proto alespoň částečně přizpůsobena novému prostředí.

Pro účely středoškolské výuky bylo potřeba vyvinout nové učební pomůcky, které by výuku nějakým způsobem systematizovaly a strukturovaly. Jedna z prvních známých učebnic *Praktische französische Grammatik* (překl. Praktická francouzská gramatika) byla v roce 1783 navržena Johannem Valentinem Meidingerem pro výuku francouzštiny. Na jejím základě pak v roce 1793 vytvořil Johann Christian Fick publikaci určenou pro výuku angličtiny, *Praktische englische Sprachlehre für Deutsche beiderlei Geschlechts, nach der in Meidingers französische Grammatik befolgten Methode* (překl. Praktická mluvnice angličtiny pro německé žáky obou pohlaví podle metody užití v Meidingerově Francouzské gramatice), a následovaly publikace další, uvádí se zejména publikace pánů Franze Ahna a jeho současníka Heinricha Gottfrieda Ollendorffa. Uvědomíme-li si, že způsob výuky zahrnoval množství gramatiky a překladů, možná nás udiví označení Meidingerova i Fickova kurzu jako „praktického“. Podle Howatta<sup>5</sup>

---

<sup>2</sup> RICHARDS, J. C. a RODGERS, T. S. *Approaches and methods in language teaching: a description and analysis*. 15. Cambridge: Cambridge University Press, 1991, str. 3.

<sup>3</sup> HOWATT, A.P.R. a WIDDOWSON, H. G. *A history of English language teaching*. Oxford, 2004, str. 151.

<sup>4</sup> HOWATT, A. P. R. a SMITH, R. *The History of Teaching English as a Foreign Language, from a British and European Perspective*, In: *Language & History*, 2014, str. 81.

<sup>5</sup> HOWATT, A.P.R. a WIDDOWSON, H. G. *A history of English language teaching*. Oxford, 2004, str. 152.

bylo takové označení kurzů v té době obvyklé. V 19. století znamenalo totiž slovo „praktický“ také cokoliv vyžadující hodně praxe, tedy hodně procvičování – a o procvičování šlo v Meidingerově Gramatice i Fickově Mluvnici především.<sup>6</sup> Zajímavostí v názvu Fickovy Mluvnice může být i výslovné určení „oběma pohlavím“, znamená to tedy, že vzdělání v oblasti moderních jazyků bylo v té době umožněno i dívkám.

V polovině 19. století došlo v Anglii k pokusu sjednotit středoškolský vzdělávací systém a pod záštitou univerzit (Oxford v roce 1857, Cambridge v roce 1858) začaly vznikat veřejné standardizované jazykové zkoušky, čímž došlo k fixaci obsahu sylabů a metodologických postupů, vycházejících právě z gramaticko-překladové metody. Standardizované jazykové zkoušky si kladly za cíl objektivně posoudit gramatickou způsobilost žáků, jejímž ukazatelem byla zejména přesnost.<sup>7</sup>

### **Principy a cíle**

Výuka jazyků, ať už klasických, či moderních, byla v 18. a 19. století považována především za mentální trénink, sloužila k rozvoji intelektu a jejím prostřednictvím se žáci učili o systému jazyka a jeho struktuře, a získávali tak i lepší povědomí o své mateřštině.<sup>8</sup> Zřejmě z tohoto důvodu probíhalo vyučování převážně v rodném jazyce studentů. Užívání mateřského jazyka pak umožnilo bezproblémový výklad látky a podrobnou analýzu cizojazyčných vět ve srovnání s rodným jazykem. Žáci užívali bilingvální slovníčky, vyhledávali struktury podobné jejich mateřskému jazyku a velká pozornost byla věnována výjimkám. Výuka byla zaměřena zejména na čtení a práci s textem a za úspěšného studenta byl tak považován ten, kdo byl schopen kvalitního překladu z jednoho jazyka do druhého.

Jak je zřejmé, porozumění struktuře jazyka bylo velmi důležité a jeho nástrojem se stala právě gramatika. Ta byla nejprve v hodinách podrobně vysvětlena a následně procvičována na množství jazykového materiálu. Ten se lišil od literárních či filozofických textů, se kterými pracovali jejich předchůdci. Studentům na středních školách byly k procvičování prezentovány izolované věty vytržené z kontextu, často věty nepřirozené, nepravděpodobné a vzdálené realitě.

---

<sup>6</sup> HOWATT, A.P.R. a WIDDOWSON, H. G. *A history of English language teaching*. Oxford, 2004, str. 152.

<sup>7</sup> Tamtéž, str. 153-154.

<sup>8</sup> RICHARDS, J. C. a RODGERS, T. S. *Approaches and methods in language teaching: a description and analysis*. 15. Cambridge: Cambridge University Press, 1991, str. 3-4.

## Gramaticko-překladová metoda dnes

Gramaticko-překladová metoda se v různých formách užívá i dnes v Evropě, Asii i Americe. Důvod je celkem prostý – je vcelku nenáročná pro učitele, nevyžaduje v zásadě kreativní přístup ani dlouhé přípravy, od studentů neočekává víc nežli memorování a klade na ně relativně nízké nároky na poslech a mluvení.

Zamyslíme-li se nad podobou dnešních učebnic pro výuku cizích jazyků obecně, zjistíme, že většina z nich má základ právě v této metodě. Týká se to již například způsobu výkladu gramatiky, prezentace množství izolovaných vět k procvičení daných gramatických jevů a také typů cvičení, kdy jsou velkou měrou zastoupena např. překladová cvičení, cvičení k doplňování slov, gramatických tvarů či větných struktur do textu, tvorba izolovaných vět obsahujících určité lexikum, tvorba synonym a antonym apod. Analýzou učebnic, potažmo cvičení v učebnicích češtiny pro cizince se v posledních letech zabývaly ve svých diplomových pracích také Anna Skoumalová („Podle naší analýzy překladová cvičení nejčastěji plní funkci instrumentální, tedy slouží k nácviku učiva, zejména procvičení osvojeného lexika a gramatických prostředků. Cvičení často nejsou nijak kontextově zapojená ani adresně zaměřená na studenta. V tomto směru se tato cvičení neliší od těch používaných v gramaticko-překladové metodě.“)<sup>9</sup>, Eva Šímová („Rozložení aktivit v obou porovnávaných učebnicích (Communicative Czech a Čeština expres, pozn. aut.) je velmi podobné, v obou dvou převažují cvičení, která můžeme zařadit k doplňovacímu typu. Další typ cvičení, který je výrazně v učebnicích zastoupen, představují cvičení obměňovací.“)<sup>10</sup> nebo diplomová práce zaměřená na analýzu cvičení v učebnicích češtiny pro cizince Michaely Kubekové<sup>11</sup>

V současnosti se s gramaticko-překladovou metodou setkáme nejen v učebnicích, ale i přímo ve výuce. I přes její četné nedostatky a strnulost je některými učiteli cizích jazyků nadále preferována a je také oblíbena u studentů, kteří upřednostňují klasická překladová cvičení a cvičení s dosazováním gramatických jevů.<sup>12</sup> Volba gramaticko-překladové metody může být ovšem při vyučování na úrovni začátečníků vcelku vhodná, protože se s ní dá pracovat atraktivnějším způsobem nežli jen překladem a čtením literárních textů či izolovaných vět. K memorování slovní zásoby mohou posloužit různé obrázky, kartičky, krátká videa, k práci

---

<sup>9</sup> SKOUMALOVÁ, A. *Využití překladu ve výuce češtiny pro frankofonní mluvčí: diplomová práce*. Praha, 2016, str.91.

<sup>10</sup> ŠÍMOVÁ, E. *Analýza vybraných učebnic českého jazyka pro cizince: diplomová práce*. Liberec, 2012, str. 63.

<sup>11</sup> KUBEKOVÁ, M. *Typy jazykových cvičení a jejich využití ve vybraných učebnicích češtiny pro cizince: diplomová práce*. Praha, 2014.

<sup>12</sup> ZELINKOVÁ, Š. *Pohled na metody výuky cizích jazyků 20. století*. In: *Lingvistika Praha*, 2013.

s textem se dají využít online materiály, např. novinové články, krátké filmy či části celovečerních filmů, komentáře, blogy apod.

## **Shrnutí**

Gramaticko-překládová metoda byla dlouhá staletí využívána k výuce klasických jazyků. Cílem jazykového vzdělávání v té době byla dovednost číst filozofické a teologické texty v originále. Prostřednictvím překladu těchto textů se studenti učili o strukturách nového jazyka a uvědomovali si podobnost a rozdíly mezi ním a svým mateřským jazykem. K upevnění nových gramatických struktur a jevů a memorování výjimek sloužily gramatické drily, které se v učebních materiálech objevovaly především ve formě izolovaných a dekontextualizovaných vět. V polovině 19. století se ovšem tento přístup k jazyku začal proměňovat směrem ke komunikačnímu využití jazyka. Gramaticko-překládová metoda tak přispěla ke vzniku nových vyučovacích metod, které se povětšinou vymezovaly vůči cílům a metodám, které prezentovala.

### **2.1.2 Přímá metoda**

Ještě počátkem 18. století se vyučovaly především klasické jazyky, koncem 18. století a na začátku 19. století se pak pomalu začaly dostávat do popředí jazyky moderní. Výuka cizích jazyků byla zaměřená na četbu textů, znalost gramatických pravidel, memorování slovní zásoby a překlady a stále sloužila především k intelektuálnímu rozvoji a mentálnímu tréninku. V polovině 19. století se ale začaly objevovat snahy o změnu vyučovacích metod s cílem využívat cizí jazyky ke komunikaci i mimo školní třídu. Svůj podíl na tom měl jistě také rozvoj cestování a obchodu.

#### **Historický základ**

Za jednoho z prvních „reformátorů“ jazykového vyučování je považován François Gouin, který v knize *The Art of Learning and Studying Languages* (vydané přibližně v roce 1892) uveřejnil svůj příběh o zdrcujícím nezdaru naučit se německy. Gouin se během svého ročního pobytu v Německu snažil naučit německy prostřednictvím memorování slovní zásoby a gramatických pravidel, aniž se pokusil o přímou konfrontaci s místními obyvateli. Po příjezdu do Francie se setkal se svým tříletým synovcem, který si za dobu jeho nepřítomnosti osvojil mateřštinu do té míry, že byl schopen se strýcem verbálně komunikovat. To Gouina překvapilo

a přimělo ho to zároveň k zamyšlení nad tím, čím se lišil jeho přístup k jazyku od přístupu jeho synovce. Výsledkem Gouinova výzkumu pak bylo nové pojetí výuky cizího jazyka zvané sériová metoda (*The Series Method*), založená na detailním popisu každé jednotlivé akce, např. otevírání dveří, štípání dříví apod., kdy studenti nejprve sledovali a poslouchali učitele a posléze sami akci verbálně komentovali, a sice ve spojení s konkrétní doprovodnou fyzickou aktivitou.<sup>13</sup> Gouinova metoda však nenašla ve výuce cizích jazyků dlouhodobé uplatnění. Inspirovala ovšem další pedagogy a lingvisty k revizi dosavadních metod a cílů učení cizího jazyka.

Podle Howatta a Smithe<sup>14</sup> přišla metodologie toho, čemu dnes říkáme přímá metoda, ze dvou směrů. Panevropské reformní hnutí, jak je Howatt a Smith nazývají, se i nadále soustředilo na výuku cizího jazyka na středních školách, v tomto směru tedy navázalo na gramaticko-překládovou metodu. Na rozdíl od ní ovšem odhlédlo od tradičních témat, gramatických pravidel a dekontextualizovaných vět, které gramaticko-překládovou metodu svazovaly. Novým těžištěm jazykového vzdělávání se stala praktická znalost moderního mluveného jazyka a pro tyto účely byla gramaticko-překládová metoda nedostačující a neefektivní. Teoretickým podkladem pro nové vyučovací techniky byl text Wilhelma Viëtora *Der Sprachunterricht muss umkehren* (překl. Vyučování cizího jazyka se musí změnit) z roku 1882, který stanovuje základní principy nové metodologie. Podle Viëtora by měl být základem jazykové výuky text, který studenti čtou nahlas, čímž procvičují výslovnost. Následným intenzivním kladením otázek vycházejících z textu a vyžadováním odpovědí si studenti procvičí mluvení a gramatika pouze z textu vyplývá.<sup>15</sup> Mluvení je tedy spíš jakousi verzí psaného textu, studenti jej v podstatě převypravují.

Druhou větví přímé metody byla tzv. přirozená metoda (*The Natural Method*), která našla své uplatnění především na soukromých jazykových školách v USA. Na rozdíl od panevropské větve se soustředila na dospělé studenty a byla téměř výhradně založena na jazykových a předváděcích schopnostech učitele. Ten se studenty komunikoval pouze v cílovém jazyce a veškeré významy studentům zprostředkoval za pomoci obrázků, reálných předmětů, pantomimy apod. Za jedny ze zakladatelů přirozené metody jsou považováni Lambert Sauveur a Gottlieb Heness, kteří v 60. letech 19. století emigrovali z Evropy a na základě předchozích vlivů a zkušeností s vyučováním experimentovali s novými vyučovacími technikami a v roce 1869 založili vlastní školu v Bostonu.

---

<sup>13</sup> HOWATT, A. P. R. a WIDDOWSON, H. G. *A history of English language teaching*. Oxford, 2004, str. 180-185.

<sup>14</sup> HOWATT, A. P. R. a SMITH, R.: *The History of Teaching English as a Foreign Language, from a British and European Perspective*, In: *Language & History*, 2014, str. 82.

<sup>15</sup> Tamtéž, str. 82-83.

Sauveur se k revoluční technice užívané na jejich škole vyjadřoval následovně: „Náš systém výuky je založen na mluveném jazyku bez použití gramatiky a bez použití angličtiny. Základním principem této metody je postup od známého k neznámému tak, aby si student osvojil nová slova za pomoci těch, která už zná, a to aniž by bylo potřeba uchýlit se k angličtině (jako referenčnímu jazyku - pozn. aut.).“<sup>16</sup> K docílení požadovaného efektu měla, stejně jako v panevropském hnutí, posloužit konverzace. Sauveur k tomuto účelu dokonce vydal vlastní učebnici *Causeries avec mes élèves* (překl. Povídání s mými studenty), která simulovala konverzaci v hodině založenou na kladení otázek a reakcí na ně. Později vydal i učebnici gramatiky, která fungovala na obdobném principu.

Ve stejné době napsal Felix Franke teoretické pojednání o novém způsobu učení se cizím jazykům založeném na psychologických principech přímé asociace mezi formou a významem v cílovém jazyce, a položil tak vlastně teoretický základ přímé metody.<sup>17</sup>

V rámci americké větve přímé metody je jistě nezbytné zmínit Maximiliana Berlitze. Ten založil v roce 1878 v Providence soukromou jazykovou školu, kde začal na základě přirozené metody vyučovat francouzštinu a poté i další jazyky. Vzhledem k velkému úspěchu a zájmu široké veřejnosti pak zakládal další soukromé jazykové školy v USA a koncem 80. let 19. století i v Evropě. I na evropském kontinentu zaznamenala přirozená metoda v Berlitzově podání velký úspěch a začaly se objevovat nové školy, které tuto metodu využívaly. Nebyly ovšem k užívání autorizované, a tak ze strany škol Berlitz došlo k ostrému vymezení autorských práv, a jiné školy tak nebyly oprávněny tuto metodu dále využívat. Podle Howatta a Smithe<sup>18</sup> byla expanze Berlitzových škol zřejmě jedním z důvodů, který vedl ke sjednocení panevropské a americké větve nového způsobu vyučování pod souhrnné označení „přímá metoda“. Více o Berlitzově metodě dále v diplomové práci.

## **Principy a cíle**

Z předchozí části víme, že nový způsob výuky, který se objevil v polovině 19. století reagoval na gramaticko-překládovou metodu, která, jak se ukázalo, byla pro účely komunikace neefektivní. Z různých směrů, ať už to bylo vlastní pozorování F. Gouina, nebo metodické vlivy, které působily na G. Henesse, se vynořilo přesvědčení, že monotónní výuku založenou na dekontextualizovaných větách a jejich překladech je potřeba změnit. Přímá metoda chtěla

---

<sup>16</sup> WHEELER, G. *Language teaching through the ages*. New York: Routledge, 2013, str. 139.

<sup>17</sup> RICHARDS, J. C. a RODGERS, T. S. *Approaches and methods in language teaching: a description and analysis*. 15. Cambridge: Cambridge University Press, 1991, str. 9.

<sup>18</sup> HOWATT, A. P. R. a SMITH, R.: *The History of Teaching English as a Foreign Language, from a British and European Perspective*, In: *Language & History*, 2014, str. 82.

simulovat přirozené prostředí osvojování mateřského jazyka a studentům zprostředkovat jazyk takový, jaký doopravdy byl, bez vysvětlování, překladů a výkladu gramatiky. Učitelé v jazykových třídách obklopili své studenty cílovým jazykem a skrze jednoduché cílené otázky, pantomimu, obrázky, reálné předměty apod. se svými studenty komunikovali bez užití zprostředkovacího jazyka. Primárním cílem přímé metody nebylo obstát ve standardizovaných zkouškách, ale spíše zajistit plynulost projevu žáků.

Přímá metoda se také poprvé v dějinách vyučování zabývala všemi čtyřmi hlavními jazykovými kompetencemi, i když ne všemi stejnou měrou. Upřednostňováno bylo přirozené mluvení a s ním související poslech, obě tyto dovednosti byly procvičovány formou cílených tematických otázek a odpovědí. Odpovědi studentů musely být vyjádřeny celými větami, musely být plynulé a srozumitelné. Pokud studenti ve výpovědi chybovali, bylo žádoucí, aby sami svou chybu objevili a opravili. Učitel byl v tomto ohledu spíše indikátorem chyb nežli korektorem. Pomocí této metody otázek a odpovědí si studenti osvojili také většinu slovní zásoby, která tak byla uvedena vždy v určitém kontextu, byla několikrát opakována a často učitelem i názorně předvedena. Tímto způsobem se minimalizovala propast mezi aktivní a pasivní slovní zásobou. Vzhledem k důležitosti srozumitelnosti jazykové produkce žáků věnovali učitelé velkou pozornost výuce výslovnosti. K tréninku výslovnosti využívali zejména metodu hlasitého čtení, přičemž studenti se po krátkých úsecích ve čtení střídali. Po každém jednotlivém úseku učitel názorně předvedl význam dané části tak, aby nebylo o významu textu žádných pochyb. Další technikou, kterou učitelé využívali, byl dnes už klasický diktát, který měl vlastně univerzální využití. Posloužil k procvičení poslechu, nácviku psaní, tréninku čtení s důrazem na správnou výslovnost a také jako komunikační cvičení.

Vzhledem k výše zmíněným aktivitám a cílům této metody bylo nezbytné, aby byl počet studentů v jedné jazykové třídě omezen. Jak se ukázalo, toto opatření nebylo udržitelné pro veřejné školy. Problematický byl také požadavek na kvalifikovaného a jazykově velmi dobře vybaveného učitele, nejlépe pak rodilého mluvčího. V řetězci soukromých jazykových škol Maximiliana Berlitze nebyl menší počet studentů ve třídě problém, stejně jako přítomnost rodilých mluvčích. Zřejmě i proto se se školami Berlitz můžeme setkat i dnes.

## **Kritika**

Kritika přímé metody vycházela z několika směrů. Kritizována byla absence teoretického jazykovědného a pedagogického základu a také skutečnost, že je s cizím jazykem nakládáno, jako by to byl jazyk první. Přímá metoda se ve školním prostředí snaží simulovat přirozený proces nabývání mateřského jazyka, ovšem student, který se cizí jazyk učí, už

procesem nabyvání mateřského jazyka prošel, má jisté jazykové znalosti a i jisté znalosti okolního světa, se kterými může nový jazyk srovnávat. Takový student má také jiné jazykové potřeby než dítě, které se učí svůj první jazyk, a také má méně času a prostoru k tomu, aby si osvojil principy nového jazyka. V této souvislosti se pak jeví jako zbytečně zdlouhavé opisování slov či gramatických jevů tam, kde by stačilo krátké vysvětlení či překlad v rodném jazyce studentů.<sup>19</sup>

## Shrnutí

Přímá metoda historicky navazuje na gramaticko-překládovou metodu a vymezuje se vůči některým jejím principům. Nejpodstatnějším rozdílem je zaměření přímé metody na komunikační dovednosti studentů, které studenti získávají v prostředí napodobujícím osvojování mateřského jazyka, za výhradního používání cílového jazyka. Výuka se zabývá rozvojem všech jazykových dovedností, soustředí se ovšem především na mluvení a poslech jako základní kameny úspěšné orální komunikace. Psaní a čtení s porozuměním je v rámci přímé metody rozvíjeno pouze v těsné souvislosti s mluveným projevem, který procvičování těchto dovedností předchází, a kopírují jeho strukturu. Americká větev přímé metody se zaměřovala na výuku dospělých jedinců a také naplňování jejich jazykových potřeb: osvojení praktické znalosti mluveného jazyka.<sup>20</sup> Jazykové kurzy řetězce jazykových škol Berlitz i jejich audio-kurzy jsou dodnes koncipovány tak, aby tuto základní potřebu svých studentů i nadále zohledňovaly.<sup>21</sup>

### 2.1.3 Audio-lingvální metoda

#### Historický základ

Období po první světové válce opět otevřelo téma výuky cizích jazyků spolu s novými pokusy vyřešit metodologické otázky jazykové výuky předchozích období. Centrálním dokumentem se stala tzv. Colemanova zpráva Algernana Colemana (*The Teaching of Modern Foreign Languages in the United States*, 1929), která pro výuku cizích jazyků na amerických školách a univerzitách doporučovala přístup založený na tichém čtení. Důležitým aspektem

---

<sup>19</sup> RICHARDS, J. C. a RODGERS, T. S. *Approaches and methods in language teaching: a description and analysis*. 15. Cambridge: Cambridge University Press, 1991, str. 11.

<sup>20</sup> HOWATT, A. P. R. a SMITH, R. *The History of Teaching English as a Foreign Language, from a British and European Perspective*, In: *Language & History*, 2014, str. 83.

<sup>21</sup> The Berlitz Method®. Berlitz® [online]. 2015 [cit. 2017-07-31]. Dostupné z: <https://www.berlitzpraha.cz/en/berlitz-method/>.



jazykové výuky bylo podle Colemana porozumění textům, jejichž čtení často předcházelo přehled slovní zásoby a následovala diskuze nad obsahem daného textu. Stejně jako výše zmíněná přímá metoda nebyl tento přístup založen na standardizovaném plánu výuky slovní zásoby či gramatiky, ba naopak spoléhal na tvůrce učebnic, jejichž představa jazykové výuky byla značně odlišná, a sice na všech úrovních jazykového vzdělávání.<sup>22</sup>

### ***Speciální armádní tréninkový program***

Se vstupem USA do druhé světové války se ukázala akutní potřeba zaškolení nového vojenského personálu – tlumočnicků, překladatelů, dešifrátorů apod. – a s tím související rychlé, avšak kvalitní jazykové vzdělávání. Americké střední školy ani univerzity podobné rychlokurzy dosud nenabízely, a proto bylo potřeba vyvinout nový speciální program, který by umožnil rychle získat konverzační znalost nejrůznějších jazyků. Americká vláda zadala tento úkol univerzitám a v roce 1942 vznikl tzv. speciální armádní tréninkový program (*The Army Specialized Training Program*). Základ nově vzniklého programu byl inspirován Bloomfieldovým výzkumem jazyků amerických indiánů. Metoda, kterou Leonard Bloomfield vyvinul pro sběr jazykového materiálu a jeho aktivního využití, spočívala v řízených rozhovorech s rodilými mluvčími daných jazyků, kteří tak posloužili jako databanka frází a slovní zásoby a vzor výslovnosti. Studijní program založený na opakování jazykových informací po rodilém mluvčím (tzv. *informant method*) vyžadoval intenzivní přístup ke studiu a motivované studenty, kteří byli ochotni věnovat studiu třeba i deset hodin denně.<sup>23</sup>

Tento armádní program byl nakonec využíván asi jen dva roky. Metodologie, která stála v pozadí tohoto programu, byla podobně jako u přímé metody vystavěna spíše intuitivně na intenzivním kontaktu s cílovým jazykem nežli na lingvistických či pedagogických principech.

### ***Strukturální přístup***

Se stále se zvyšujícím zájmem mezinárodních studentů o studium v Americe rostla také potřeba studijního programu angličtiny jako cizího jazyka. První takový program vznikl na michiganské univerzitě v roce 1939 spolu s programem na přípravu učitelů angličtiny jako cizího/druhého jazyka. Podobné programy posléze začaly vznikat i na dalších amerických univerzitách, mj. na Georgetown University, American University nebo třeba na University

---

<sup>22</sup> RICHARDS, J. C. a RODGERS, T. S. *Approaches and methods in language teaching: a description and analysis*. 15. Cambridge: Cambridge University Press, 1991, str. 15-16.

<sup>23</sup> Tamtéž, str. 44-45.

in Texas. Michiganská univerzita, centrum strukturální lingvistiky, se vymezovala vůči dosavadním způsobům výuky jazyků, především pak vůči přímé metodě. Tu kritizovala pro příliš volný koncept vyučování, který neodpovídal žádným standardizovaným osnovám a závisel pouze na učiteli a jeho vyučovacích schopnostech a spoléhal na výuku pouze v cílovém jazyce.

V roce 1950 se začaly objevovat první učebnice angličtiny pro mluvčí různých cizích jazyků a nadlouho se tak ustálila struktura lekcí v podobě výslovnost – morfologie – gramatika cvičení. Tyto nové učebnice byly založeny na kontrastivní analýze, která srovnáním cílového jazyka s prvním jazykem cizojazyčného mluvčího určila místa jazykové struktury (především pak gramatiky a fonetiky), která by mohla svou odlišností či zdánlivou podobností s rodným jazykem mluvčímu při učení činit problémy. Zaměřením na tato potenciálně problematická místa mělo být zamezeno chybným hypotézám studentů ohledně jazyka a chybování při jeho užívání. Tento přístup k jazyku byl označován jako strukturální přístup (*Structural Approach*), orální přístup (*Oral Approach*) či také jako audio-orální přístup (*Aural-Oral Approach*).<sup>24</sup>

### ***Audio-lingvální metoda***

Přestože strukturální přístup měl základy ve strukturální lingvistice, do 50. let 20. století postrádal oporu ze strany pedagogiky. Do té doby metodologie učení vycházela z obecného principu „opakování je matka moudrosti“. V polovině 50. let toto prázdné místo zaplnila teorie jazykového vyučování vycházející z behaviorální psychologie. Jazyk je podle behaviorismu systém návyků, které lze získávat správným a dostatečným inputem. Ten je potřeba opakovat a upevňovat. Čím častěji a důsledněji je tento jazykový vstup procvičován, tím silnější je návyk a tím lepší jsou výsledky učení. Spojením strukturalistické lingvistické teorie a behavioristické psychologické teorie učení vznikla tzv. audio-lingvální metoda (*Audio-lingual Method*). Pojmenování této metody se objevilo až v roce 1964 v publikaci yaleského profesora Nelsona Brookse *Language and language learning: Theory and practice*.<sup>25</sup>

### **Principy a cíle**

Bloomfieldův výzkum jazyků amerických indiánů, který stál na počátku audio-lingvální metody, se věnoval pouze mluvené formě indiánských jazyků. Důvod byl vcelku prostý, neboť tyto jazyky často ani psaný jazyk neměly. Volbě mluveného slova jako primárního média

---

<sup>24</sup> RICHARDS, J. C. a RODGERS, T. S. *Approaches and methods in language teaching: a description and analysis*. 15. Cambridge: Cambridge University Press, 1991, str. 45-48.

<sup>25</sup> Tamtéž, str. 47-48.

jazykového vzdělávání nasvědčuje také přirozený vývoj člověka, který si svou mateřštinu osvojuje poslechem a verbální nápodobou.

Centrálním prvkem audio-lingvální metody je vedle mluvení také poslech, ať už v podobě nahrávky, či dialogu zprostředkovaného přímo učitelem. Poslechem student získá představu o zvukové podobě jazyka a zároveň nápodobou zvukové nahrávky / učitelovy promluvy si správnou výslovnost upevňuje. Až teprve později, v souvislosti s informacemi získanými z poslechu, je studentům prezentována také psaná podoba jazyka, kterou se studenti snaží reprodukovat. Psaní se na začátečnické úrovni rovná přepisu mluveného dialogu či utváření nového dialogu za použití frází z předchozích drilových cvičení. Obecným cílem výuky prostřednictvím audio-lingvální metody je především rychlost a přesnost reakcí.

Vyučovací hodina obvykle začíná poslechem modelového dialogu, následuje opakování a memorování dialogu individuální i kolektivní cestou. V této fázi dbá učitel na správnou výslovnost a plynulost, chyby studentů opravuje ihned. Dialog je posléze přizpůsoben zájmu studentů či aktuální situaci, dochází kupříkladu k úpravě slovní zásoby, kostra dialogu zůstává zachována. Studenti si prostřednictvím různých drilových cvičení upevňují fráze a slovní zásobu. Pokud je potřeba, v této fázi může dojít k vysvětlení některých gramatických jevů vyskytujících se v dialogu. Dále může následovat práce s učebnicí, čtení dialogu, přepisování dialogu, doplňování chybějících částí dialogu, drilová cvičení, cvičení rozšiřující slovní zásobu apod.<sup>26</sup>

Typy aktivit a cvičení pojící se přímo k centrálnímu dialogu jsou různorodé. Může se jednat kupříkladu o řetězový dril, kdy si studenti navzájem kladou stejnou otázku a odpovídají na ni užitím stejně strukturované odpovědi. Typickou technikou je také doplňování chybějících informací / gramatických struktur do dialogu nebo třeba transformace vět v jiný druh, např. z vět oznamovacích vytvořit otázku, negaci, rozkaz apod.<sup>27</sup>

V praxi se jako problematičtější ukázalo to, že studenti nejsou vedeni k tvorbě vlastních promluv a nejsou tak schopni reagovat na nečekané komunikační situace. Studenti v hodinách pouze reagují na podněty verbální i neverbální povahy podle předem nacvičeného vzoru a mají jen malou možnost ovlivňovat obsah svých promluv. V reálných situacích tak nejsou schopni iniciovat vlastní konverzaci.<sup>28</sup>

---

<sup>26</sup> LARSEN-FREEMAN, D. a ANDERSON, M. *Techniques & principles in language teaching*. Third edition. Oxford, 2014, str. 59-76.

<sup>27</sup> Tamtéž, str. 59-76.

<sup>28</sup> RICHARDS, J. C. a RODGERS, T. S. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2014, str. 59.

## Shrnutí

Audio-lingvální metoda vznikla spojením strukturalistické lingvistické teorie a behaviorální psychologie a navazuje na strukturální metodu a Bloomfieldův výzkum indiánských jazyků. Podle behaviorální psychologie je jazyk typem chování, a jsou-li návyky vedoucí k tomuto chování dostatečně často opakovány, dojde k jejich upevnění. Důležitým principem je tedy důkladný jazykový dril založený na frekventovaném opakování. V centru této metody stojí rozvoj komunikačních schopností, pozornost je věnována především poslechu a mluvení. Role učitele, nejlépe pak rodilého mluvčího, případně jazykové nahrávky prezentující dialogy a jeho jednotlivé části, je pro audio-lingvální metodu stěžejní. Prezentují totiž jazykový vstup v jeho ideální podobě, a umožňují tak studentům osvojit si správnou výslovnost a upevnit požadované fráze. Pokud studenti chybují, je žádoucí, aby tyto chyby učitel ihned opravil.

### 2.1.4 Počátky audio-kurzů

Počátek audio-kurzů přišel prakticky záhy po Edisonovu vynálezu nahrávacího zařízení.<sup>29</sup> První jazykový kurz je připisován newyorské firmě Cortina Academy of Languages, která v roce 1889 využila Edisonův fonograf pro lekce španělštiny (*Spanish in Twenty Lessons*).<sup>30</sup> Už v roce 1891 vydala další nahrávací společnost Colombia čtyři jazykové kurzy pro francouzštinu, němčinu, italštinu a španělštinu, každý po 24 nahrávkách. Ve Velké Británii byla v té době nejznámějším producentem jazykových kurzů nahrávací společnost Russell Hunting Record<sup>31</sup>, dnes známá jako Linguaphone Group. Tato nahrávací společnost byla založena v roce 1901 a o dvacet let později už nabízela kurzy francouzštiny, němčiny, španělštiny, italštiny, angličtiny, afrikánštiny a esperanta. V roce 1927 publikovala Linguaphone Group v jazykovědném časopise *The Linguist* konečnou verzi své metody (Linguaphone method):

*A Linguaphone course is composed of a series of records dealing with everyday subjects, situations and needs. Whenever you have a moment to spare, you slip one of these records on your gramophone and follow, in a special pictorial textbook, the speaking of a cultured native teacher. The textbook contains, side-by-side with the printed text, composite pictures*

---

<sup>29</sup> Thomas Edison Cylinder Recorder. Mixonline [online]. New York: NewBay Media, 2017 [cit. 2017-07-31]. Dostupné z: <http://www.mixonline.com/news/news-products/1877-thomas-edison-cylinder-recorder/383579>.

<sup>30</sup> HOFFMANN, F. a FERSTLER, H.: *Encyclopedia of recorded sound*, str. 486, 2nd ed. New York, NY: Routledge, 2005. ISBN 0203484274.

<sup>31</sup> HOFFMANN, F. a FERSTLER, H.: *Encyclopedia of recorded sound*, str. 1183, 2nd ed. New York, NY: Routledge, 2005. ISBN 0203484274.

*illustrating the various persons, objects and actions described in the text. With the aid of these pictures you learn to associate the appearance of things with the appropriate word sounds. This is the truly natural way of learning a language, a way you first, as a child, learned your own mother tongue. The results of this method are astonishing. Under this tireless tutor, mastery becomes easy. Quite soon you find yourself able to speak fluently, to understand others and also to read and write correctly.*<sup>32</sup>

S ohledem na vyučovací metody, které jsme představili v předchozí kapitole, vidíme, že metoda společnosti Linguaphone Group vychází z přímé metody simulující osvojování prvního jazyka („Jedná se o skutečně přirozený způsob učení se jazyku, způsob, kterým jste si osvojovali svůj mateřský jazyk.“<sup>33</sup>). Základním prvkem je poslech zprostředkovaný rodilým mluvčím, nahrávka je doplněna o učebnici s přepisem mluveného textu a obrázky, které znázorňují předměty a akce, o kterých nahrávka pojednává.

V současné době nabízí Linguaphone Group 15 jazykových kurzů, kromě výše zmíněných pak také kurz nizozemštiny, japonštiny, portugalské, ruštiny, turečtiny, arabštiny, čínštiny, švédštiny, thajštiny a řečtiny.

V následující části si představíme dva další audio-kurzy, které nabízejí vedle mnohých světových jazyků také několik kurzů češtiny pro cizince.

### **Berlitzova metoda**

První z audio-kurzů, kterými se zde budeme zabývat podrobněji, vychází z přirozené metody. Je produktem řetězce Berlitz a vychází z předpokladu, že dostatečné vystavení studenta cílovému jazyku je naprosto stěžejní.

Poté, co Berlitz v roce 1870 emigroval z rodného Německa do Spojených států, začal vyučovat cizí jazyky, především pak francouzštinu a němčinu, na Bryant and Stratton National Business College. Brzy potřeboval nového asistenta, který jej měl v hodinách francouzštiny po dobu jeho nemoci zastoupit. Na základě skvělých referencí najal Nicholase Jolyho, který ovšem nemluvil ani trochu anglicky. Podle Berlitzovy představy měl být nový asistent nutně odkázán na pantomimu a pojmenování konkrétních předmětů v kombinaci s opakováním otázek a odpovědí. Po několika týdnech se ovšem Berlitzovi studenti pod vedením Nicolase Jolyho naučili jednoduché konverzaci ve francouzštině s dobrým přízvukem, a dosáhli tak výsledku,

---

<sup>32</sup> Our Heritage. *The Linguaphone Group* [online]. [cit. 2017-05-01]. Dostupné z: <http://www.linguaphonegroup.com/about-us/heritage/>.

<sup>33</sup> Our Heritage. *The Linguaphone Group* [online]. [cit. 2017-05-01]. Dostupné z: <http://www.linguaphonegroup.com/about-us/heritage/> (překlad Tereza Dusilová).

který zdaleka přesahoval Berlitzovu představu i osnovy kurzu. Po krátké úvaze nad úspěchem Jolyho vyučování dospěl Berlitz k nové struktuře kurzů, jejichž princip byl brzy označen jako Berlitzova metoda. Jejím základem bylo silné zaměření na konverzaci v cílovém jazyce, ideálně pod vedením rodilého mluvčího.<sup>34</sup>

Od roku 1878 se Berlitz zaměřuje především na kurzy pro lidi, jejichž cílem je naučit se cizí jazyk co nejrychleji. Mezi cílovou skupinu se tedy dostávají například cestovatelé, obchodníci, ale i velké firmy, které chtějí své zaměstnance jazykově připravit na služební cestu či práci pro některé ze svých poboček v cizině.<sup>35</sup>

Téměř o století později, v roce 1970, začal Berlitz vydávat i audiokazety s jazykovými nahrávkami, původně určené jako opakování učební látky, což mělo umožnit studentům kvalifikované domácí opakování a učitelům zkrátit dobu, kterou ve výuce věnují opakování předešlé látky.

Dnes nabízí Berlitz jazykové audio-kurzy jako samostatný prostředek výuky cizího jazyka pro množství jazyků i účelů. Nejčastěji se však setkáme s audio-kurzy pro začátečníky (např. Berlitz Italian For Your Trip, Berlitz Italian in 30 days, 5 minute Italian, Basic Italian), které svou strukturou i délkou lekcí, potažmo celého kurzu, slibují osvojení základních frází a komunikačních témat v krátkém čase, a jsou proto myšleny právě spíš jen jako úvod do nového jazyka.

### ***Shrnutí Berlitzovy metody***

Principy, na nichž jsou Berlitzovy kurzy vystavěny, vychází z přímé metody. Základem lekcí je rodilý mluvčí, který ve výuce mluví pouze svým rodným jazykem. Studenti si nápodobou jeho promluv osvojí správnou výslovnost. Vyučující studentům zprostředkovává každodenní situace a skrze dialogy a vizuální pomůcky se je snaží přiblížit studentům. Gramatika vyplývá z dialogů a představuje pouze jakýsi podpůrný prostředek, nikoliv hlavní cíl výuky. Berlitzova metoda klade důraz na individualizovanou výuku, kde potřeby studentů stojí na prvním místě.

Analýza vybraného Berlitzova kurzu češtiny pro cizince bude následovat ve druhé části této práce.

---

<sup>34</sup> *Berlitz 130th Anniversary Brochure* [online]. 2008 [cit. 2017-07-31]. Dostupné z: [https://issuu.com/berlitz/docs/berlitz\\_1103/2?ff=true](https://issuu.com/berlitz/docs/berlitz_1103/2?ff=true).

<sup>35</sup> *The Berlitz Method®. Berlitz®* [online]. 2015 [cit. 2017-07-31]. Dostupné z: <https://www.berlitzpraha.cz/en/berlitz-method/>.

## Pimsleurova metoda

Další z audio-kurzů, který má ve své nabídce i češtinu pro cizince je založen na Pimsleurově metodě. Paul Pimsleur vyučoval francouzštinu na univerzitě v Ohio, kde také vyvinul svůj první samostatný jazykový kurz. Jako uznávaný lingvista byl v roce 1962 přizván k diskusi nad tématem vylepšení jazykového vzdělávání v USA. Tato schůzka byla svolána v reakci na vypuštění sovětského Sputniku do vesmíru. Nutnost obrody jazykového vzdělávání začalo být pro USA otázkou celosvětové prestiže. USA si uvědomovaly, že k rozvoji vědy na mezinárodní úrovni je potřeba dobré jazykové výbavy, avšak dosavadní jazykové kurzy a jazyková výuka na školách nebyly dostačující. Pimsleur navrhl vytvořit audio-kurz určený k samostudiu, a sice na základě vlastní metodologie, kterou běžně aplikoval ve svých kurzech. Aby byla dokázána funkčnost takového audio-kurzu, rozhodl se svůj testovací audio-kurz vytvořit pro řečtinu, jazyk neznámý naprosté většině anglických mluvčích, a to nejen po fonetické stránce, nýbrž i po stránce grafické. Tento kurz byl pak v roce 1963 vydán jako *Speak and Read Essential Greek: A Tapeway Program*. Následovaly kurzy francouzštiny, španělštiny, němčiny a afrického jazyka twi. Pimsleurovým úmyslem bylo postupně vybudovat databázi všech světových jazyků, která by posloužila v případech nejrůznějších katastrof a mezinárodních konfliktů. V roce 2012 čítala tato databáze 49 světových jazyků (včetně češtiny publikované už v roce 1993 jako dvanáctý jazyk Pimsleurových audio-kurzů).<sup>36</sup>

Pimsleurova metoda opět vycházela z předpokladu, že učení se druhému jazyku by mělo probíhat co nejpřirozeněji a co nejvíce by se mělo přibližovat modelu osvojování si prvního jazyka. Tou správnou cestou je podle Pimsleura schopnost účastnit se dialogu – vytvářet otázky a dokázat na ně odpovídat. Jádrem Pimsleurovy metody jsou čtyři principy:

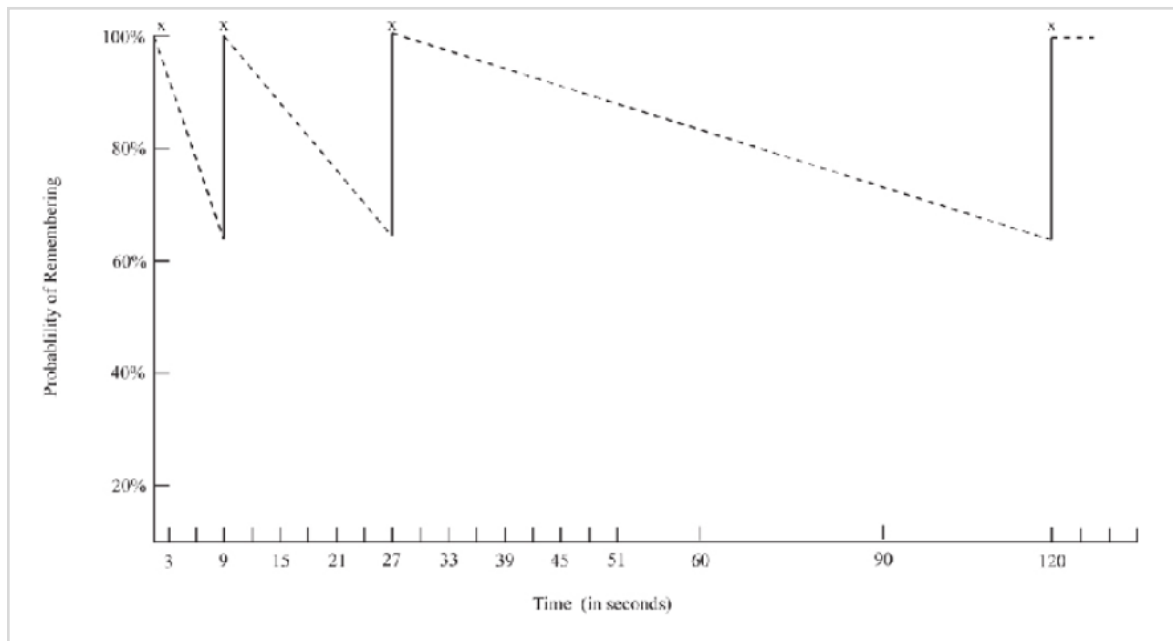
1. Stupňované opakování (graduated interval recall) je systém, který nám umožňuje pamatovat si novou látku déle. Jedná se o výsledek Pimsleurova výzkumu, který se zaměřoval na fungování lidského mozku s ohledem na ukládání informací do krátkodobé a dlouhodobé či trvalé paměti. Na základě výsledků určil Pimsleur intervaly, ve kterých je vhodné danou látku opakovat, aby došlo k jejímu zafixování. Konkrétně se jedná o následující intervaly: 5 vteřin, 25 vteřin, 2 minuty, 10 minut, 1 hodina, 5 hodin, 1 den, 5 dní, 25 dní, 4 měsíce a 2 roky<sup>37</sup>. Následující graf (Ilustrace 1)

---

<sup>36</sup> PIMSLEUR, P. *How to learn a foreign language*. Boston, Mass.: Heinle & Heinle Publishers, 1980, str. 9-11.

<sup>37</sup> Pimsleur Review. *Self-study Language Program Reviews* [online]. [cit. 2017-05-01]. Dostupné z: [view-source:https://langreviews.com/pimsleur-language-review/](https://langreviews.com/pimsleur-language-review/).

znázorňuje pravděpodobnost zapamatování v procentech (osa y) v závislosti na čase v sekundách (osa x).



38

Ilustrace 1

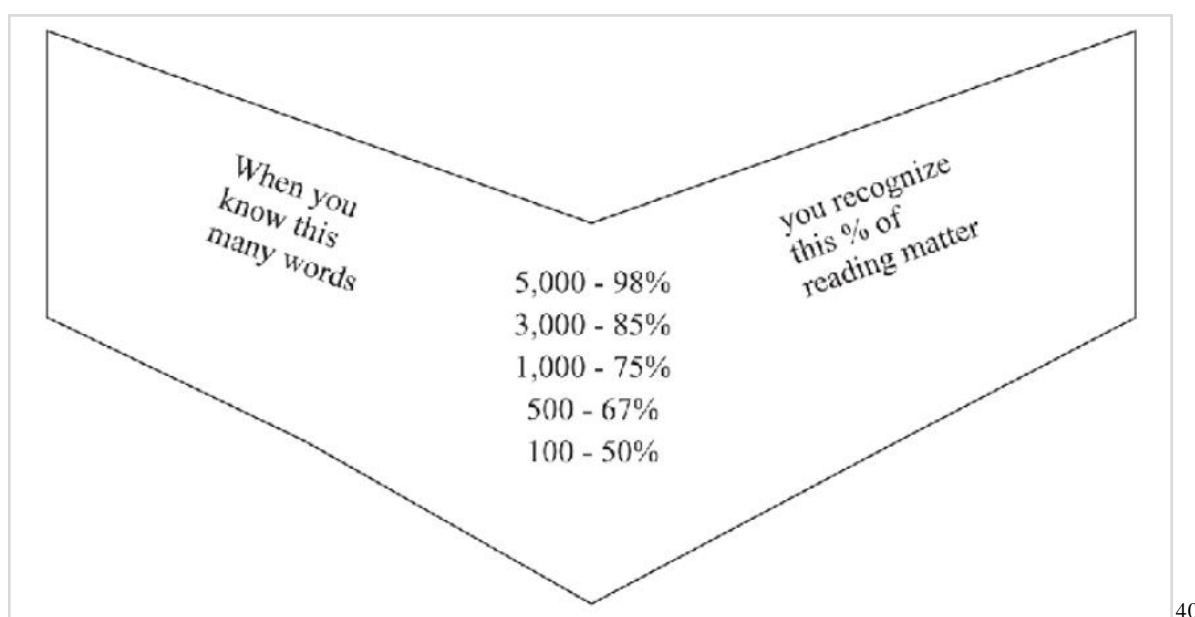
2. Anticipace (anticipation) je třístupňový princip učení se novým frázím. Lidský mozek dokáže podle Pimsleura předjímat odpovědi na různá paradigmatu otázek, cílem ovšem není dokázat opakovat stále stejnou odpověď na stále stejnou otázku, nýbrž použít danou větnou strukturu / frázi / slovo v různých kontextech. Pimsleur proto ve svých audio-kurzech zavádí princip, jehož základem je prezentace nového podnětu, pauza pro reakci studentů následovaná správnou odpovědí. Tento princip nazývá „cue-pause-response”<sup>39</sup>. V Pimsleurově audio-kurzu se tak můžeme setkat se souborem několika různých podnětů vyžadujících jednu určitou strukturu/slovo apod. v různých kontextech, následovaný vždy pauzou dostatečnou k reakci studenta na daný podnět a následně správnou odpovědí. Několika takovými drily je pak docíleno osvojení si daného jevu.
3. Centrální slovní zásoba (core vocabulary) je slovní zásoba potřebná pro každodenní komunikaci. Z Pimsleurova výzkumu vyplývá, že znalost 100 statisticky nejběžněji užívaných slov v daném jazyce (Pimsleur pro svou hypotézu využívá angličtinu)

<sup>38</sup> PIMSLEUR, P.: *How to learn a foreign language*. Boston, Mass.: Heinle & Heinle Publishers, 1980, str. 90.

<sup>39</sup> Tamtéž, str. 73.



umožní studentovi porozumět přibližně 50 % textu. Jedná se o nejběžnější slova typu osobních zájmen, členů a primárních sloves typu *psát, číst* apod. Při znalosti 500 slov už je student schopen porozumět téměř  $\frac{3}{4}$  běžného textu. Pimsleurova metoda tedy vychází z principu osvojení si menšího množství statisticky nejužívanější slovní zásoby, což podle předpokladu vede k efektivnímu využití látky v každodenních situacích. Následující ilustrace (Obrázek 1) znázorňuje výše popsany proces osvojování slovní zásoby na příkladu běžné anglické prózy.



Ilustrace 2

4. Organic learning (organické učení) je způsob učení, který doplňuje již výše zmíněné principy. Při sestavování svých kurzů se Pimsleur zaměřoval především na užitečnost. Pokud se tedy student něčemu učí, musí mít jistotu, že novou látku bude moci ihned použít, a sice v nejrůznějších kontextech. Pimsleur uvádí příklad se slovesem *to give* a říká: student si sloveso nejprve osvojí v jednoduché frázi typu *Give me scotch.* nebo *Give me your telephone number.* Záhy na to ho přirozená zvědavost dovede k záporu, spojení slovesa s jinou gramatickou osobou, minulému času apod., na které se nabaluje nová slovní zásoba a s tím jde ruku v ruce také procvičení výslovnosti a různých gramatických jevů.<sup>41</sup>

<sup>40</sup> PIMSLEUR, P.: *How to learn a foreign language*. Boston, Mass.: Heinle & Heinle Publishers, 1980, str. 92.

<sup>41</sup> Tamtéž, str. 43-44.

## ***Shrnutí Pimsleurovy metody***

Pimsleur působil v době největšího rozpuku audio-lingvální metody, není tedy divu, že se právě ona stala jakýmsi odrazovým můstkem pro jeho vlastní koncept vyučování. Obě metody kupříkladu vychází z myšlenky, že i s druhým jazykem je potřeba nakládat, jako by to byl jazyk první, a vytvářet za tímto účelem ve výuce vhodné prostředí. Jazyk, stejně jako je tomu u dětí, které si osvojují svůj mateřský jazyk, slouží primárně ke sdělení myšlenek a potřeb, prostředkem je zpočátku především mluvené slovo. Dítě potřebuje v první řadě vyjádřit své potřeby a touhy. Jeho primární slovní zásoba tedy obsahuje slova, která dítě akutně potřebuje. Stejný princip můžeme najít v audio-lingvální i Pimsleurově metodě.

Pimsleur se ovšem rozhodl jít ještě o krok dále. Na rozdíl od zkonstatovaných drilových cvičení audio-lingvální metody, vedoucích k zapamatování určité struktury pouze v určitém kontextu, Pimsleur ve svých kurzech aplikuje princip anticipace – tvrdí, že bezmyšlenkovité opakování vede ke ztrátě koncentrace a s počtem opakování se vytrácí i význam, takže z opakované fráze se nakonec stává už jen shluk zvuků. Řešením této situace je v Pimsleurových kurzech opakování určitého prvku v různých kontextech a různých větných strukturách. Studentova mysl je tak stále ve střehu a student se naučí reagovat na různé podněty.

Oproti audio-lingvální metodě zavádí Pimsleur také intervalové opakování, které vychází z jeho vlastního výzkumu. Nová látka se v určitých intervalech objevuje v lekcích tak, aby došlo k jejímu upevnění a pokud možno také uložení do dlouhodobé paměti. Konkrétní stavbu lekcí a jejich obsah ve srovnání s kurzem z produkce Berlitz a také audio-kurzem, který vznikl jako projekt k této diplomové práci, uvedeme v druhé části diplomové práce.

### **2.1.5 Shrnutí**

V této části diplomové práce jsme představili vyučovací metody, které přímo či nepřímo přispěly ke vzniku audio-kurzů. Jako první jsme uvedli gramaticko-překladovou metodu, která byla původně využívána k výuce klasických jazyků a její přístup k jazykovému vyučování a cílům jazykového vzdělávání byl pro moderní jazyky nevyhovující. Jejím prostřednictvím studenti rozvíjeli dovednosti čtení a psaní, a sice za pomoci gramatických drilů a překladu izolovaných vět. Důležitou hodnotou byla přesnost, a proto tato metoda vyhovovala kritériím v té době nově vznikajících standardizovaných testů. S nárůstem mezinárodních obchodních vztahů bylo ovšem potřeba přizpůsobit výuku jazyků rozvoji komunikačních schopností.

Novým těžištěm jazykového vyučování se stala znalost moderního mluveného jazyka. Koncem 80. let 19. století se výuka cizího jazyka dostala i mimo střední školy a zejména

díky řetězci soukromých jazykových škol Berlitz, které se rychle rozšířily v Americe i Evropě, bylo jazykové vzdělání umožněno i dospělým jedincům. Berlitzova metoda výuky cizích jazyků spočívá v naprostém obklopení studentů cílovým jazykem. Centrální úlohu zde hraje vyučující, ideálně rodilý mluvčí daného jazyka, který své studenty seznamuje s cílovým jazykem skrze dialogy a názorné ukázky. Důležitou součástí vyučování je nácvik výslovnosti, která je zkvalitňována četným opakováním dialogů a jejich jednotlivých částí a hlasitým čtením při výuce. Oproti zaměření gramaticko-překladové metody na přesnost se Berlitzova/přímá metoda soustředí především na plynulost projevu studentů.

Audio-lingvální metoda, která se objevila v 50. letech 20. století, může být do jisté míry pokládána za kombinaci dvou předešlých metod. Jejím cílem jsou rychlé a přesné reakce v mluveném projevu, kterých je dosaženo pomocí četného opakování a jazykového drilu. Audio-lingvální metoda má svůj teoretický základ v behaviorální psychologii, která považuje jazyk za druh chování, tj. jazyk je podle ní systém návyků, jejichž pravidelné a četné opakování zajistí jejich upevnění. Audio-lingvální metodou byl ovlivněn i Paul Pimsleur, který na jejím základě a na základě svých výzkumů vyvinul vlastní metodu. Pro opakování látky stanovil přesné časové úseky, jejichž dodržování vede k uložení nové látky do dlouhodobé paměti. Pimsleur se při tvorbě kurzů řídil také užitečností jazykového materiálu, slovní zásoba prezentovaná v jeho kurzech se řídí statistikou nejužívanějších slov a lekce jsou koncipovány tak, aby studentům umožnily co nejrychlejší zapojení do cizojazyčné konverzace.

Představením gramaticko-překladové, přímé a audio-lingvální metody jsme nastínili metodologický základ audio-kurzů, který, jak jsme si zde ukázali, má dlouhou historii. Díky technickému pokroku v oblasti nahrávacích zařízení mohly první audio-kurzy vzniknout už v 80. letech 19. století.

## 2.2 Vymezení jazykových dovedností na úrovni A1

Kurzy, kterým se zde dále budeme věnovat, jsou určeny především začátečníkům. Jejich cílem je seznámit studenty s novým jazykem na takové úrovni, aby po absolvování kurzu byli schopni té nejjednodušší každodenní komunikace, a proto se tyto kurzy zaměřují zejména na prezentaci základních frází ve spojení s nácvikem správné výslovnosti. Kurzy, o kterých zde mluvíme, jsou navíc poněkud specifické – jedná se totiž o audio-kurzy. Tento typ kurzů je nejčastěji využíván k rozvoji komunikačních a poslechových dovedností.

V této části představíme všechny jazykové dovednosti na základní úrovni, tedy na úrovni A1, a sice v kontextu Společného evropského referenčního rámce (SERR). Představíme obecné požadavky na studenty v rámci jednotlivých dovedností a to, jak lze jejich osvojení dosáhnout. S ohledem na SERR si dále představíme konkrétní jazykové prostředky češtiny, jejichž znalost je potřebná k osvojení základních jazykových dovedností na úrovni A1.

### 2.2.1 Zdroje

Pro popis jednotlivých úrovní vycházíme, kromě již výše zmíněného *Společného evropského referenčního rámce: Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme* (SERR), také z příručky *Referenční popis češtiny pro účely zkoušky z českého jazyka pro trvalý pobyt v ČR – úrovně A1, A2* a publikace *Čeština jako cizí jazyk úroveň A1*. Obě původní české publikace vychází z obecné kostry SERR vytvořené pro všechny evropské jazyky a doplňují ji o konkrétní data týkající se češtiny. V následující části představíme základní koncept jazykového učení v podání SERR a představíme také obě české publikace.

#### **Společný evropský referenční rámec: Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme**

Společný evropský referenční rámec (SERR) je dokument vydaný Radou Evropy. Primárním záměrem tohoto dokumentu je zajistit rovné podmínky ke vzdělání, sociálnímu kontaktu, pracovním příležitostem apod. v rámci celé Evropy. SERR rámcově vymezuje a definuje oblasti, cíle a metody jazykového vzdělávání, jejichž pomocí lze těchto cílů dosáhnout. Zároveň také „poskytuje obecný základ pro vypracovávání jazykových sylabů, směrnic pro vývoj kurikulí, zkoušek, učebnic atd. v celé Evropě. V úplnosti popisuje, co se musí studenti naučit, aby užívali jazyka ke komunikaci, a jaké znalosti a dovednosti musí rozvíjet, aby byli schopni účinně jednat. [...] Rámec také definuje úrovně ovládnutí jazyka, které

umožňují měřit pokrok studentů v každém stádiu učení se jazyku a v průběhu celého života studenta“.<sup>42</sup>

SERR popisuje jednotlivé jazykové dovednosti zvlášť, avšak bere v úvahu, že se tyto dovednosti vzájemně doplňují a působí na sebe, a proto je s ohledem na cíle studenta vhodné osvojovat si všechny jazykové dovednosti rovnoměrně tak, aby mluvčí daného jazyka dokázal vyjádřit své komunikační záměry a vyhovět svým komunikačním potřebám. Schopnost komunikovat ovšem neznamena pouze být schopen hovořit a dorozumět se. Komunikativní jazyková kompetence<sup>43</sup> zahrnuje kromě lingvistické kompetence (tj. lexikální, fonologické, syntaktické znalosti a dovednosti atd.)<sup>44</sup> také sociolingvistickou kompetenci, tj. užívání jazyka s ohledem na místní společnost, její kulturu a normy (týká se např. zdvořilostních pravidel, vztahů mezi jedinci různých pohlaví, generací, sociálních skupin apod.), a pragmatickou kompetenci, která představuje znalosti a dovednosti, které se vztahují k tomu, jak jazyk užívat k vyjádření různých komunikačních funkcí (formulace otázky, odpovědi na otázku, žádosti, nabídky, omluvy, podávání instrukcí, atd.).<sup>45</sup> K tomu, aby byla komunikativní jazyková kompetence aktivována, je zapotřebí vhodného jazykového prostředí. Nejlépe se pak projevuje prostřednictvím interakce, tj. verbální i mimoverbální výměnou mezi dvěma či více účastníky. K uskutečnění takové interakce je pak přirozeně potřeba mít vyvinuté recepční (tj. pasivní – poslech, čtení) i produktivní (tj. aktivní – mluvení, psaní) dovednosti. A proto se v další části této práce zaměříme na popis jednotlivých dovedností na úrovni A1

## Čeština jako cizí jazyk – úroveň A1

*Čeština jako cizí jazyk* je publikace, která vznikla na Katedře bohemistiky Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci v roce 2005. Zakládá se na SERR a konkretizuje tento rámec pro češtinu jako cizí jazyk. Obecné teze a popisy jsou zde přizpůsobeny češtině a českému prostředí a v průběhu 16 kapitol se seznamujeme s různými aspekty učení se češtině. Kromě ryze jazykové kompetence se zabývá i sociokulturním a sociolingvistickým hlediskem.

---

<sup>42</sup> *Společný evropský referenční rámec: Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme.* Olomouc, 2002, str. 1.

<sup>43</sup> **Kompetence** jsou souhrnem znalostí, dovedností a vlastností, které jedinci umožňují provádět určité úkony. **Komunikativní jazykové kompetence** jsou pak ty, které člověku umožňují jednat s využitím specificky jazykových prostředků. Citováno ze: *Společný evropský referenční rámec: Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme.* Olomouc, 2002, str. 9.

<sup>44</sup> Tamtéž str. 13.

<sup>45</sup> KOMORNÁ, M.: *Sociolingvistické a pragmatické aspekty výuky češtiny jako cizího jazyka: pro české neslyšící.* In: *Info-Zpravodaj 2008* [online]. 2009, str. 16-18 [cit. 2017-07-31]. Dostupné z: <http://ruce.cz/clanky/537-sociolingvisticke-a-pragmaticke-aspekty-vyuky-cestiny-jako-ciziho-jazyka>.

Úroveň A1 je zde nahlížena jako úroveň počáteční a také jako úroveň konečná. Podle autorů je velké množství cizinců, kterým základní znalost češtiny postačuje – nechtějí či nepotřebují znalost češtiny dále rozvíjet (pracují v mezinárodním kolektivu, žijí v České republice jen dočasně, jsou nějakým způsobem limitováni apod.). Proto se autoři rozhodli výběr komunikačních situací<sup>46</sup> a prostředků potřebných k jejich úspěšnému zvládnutí přizpůsobit právě této skupině studentů-cizinců.

Obecně se předpokládá, že na úrovni A1 chce být cizinec schopen zapojit se jednoduchým způsobem do interakce a umět vést jednoduchou konverzaci o své osobě, místě, kde bydlí, lidech, které zná, a běžných věcech ze svého okolí.<sup>47</sup> Autoři si jsou ovšem vědomi rozmanitosti důvodů, které cizince vedou k učení se češtině, stejně jako různých nároků na uspokojení základních komunikačních potřeb. Různí se také situace, ve kterých se cizinci nejčastěji ocitají, *Čeština jako cizí jazyk – úroveň A1* shrnuje komunikační situace, ve kterých se cizinec s největší pravděpodobností v České republice vyskytne, následovně:

1. situace každodenního praktického života, např. nákup, objednávka v restauraci, služby, pošta, návštěva veřejných zařízení (muzea, kina, divadla, kluby, diskotéky apod.)
2. styk s úřední osobou, např. policistou, dopravním policistou, cizineckým policistou, celníkem, úředníkem v bance
3. návštěva zdravotnického zařízení
4. společenský styk – především ústní interakce, ale také krátký text na pohlednici; student umí někoho pozvat a přijmout pozvání, být dobrým hostitelem i hostem (důležitá sociokulturní kompetence – student se musí seznámit se základními jazykovými i nejazykovými společenskými konvencemi, např. podání rukou, líbání, gestikulace, způsoby oslovování)
5. situace spojené s ubytováním
6. situace spojené s veřejnou dopravou, mj. i porozumění základním informacím v hlášení, dále porozumění jízdním řádům, nákup jízdenek atd.
7. hledání cesty

---

<sup>46</sup> **Komunikační situace.** Soubor okolností, za nichž a v nichž se odehrává řečová činnost (komunikace, řečové jednání, jazyková interakce) a které tuto činnost spoluvytvářejí a ovlivňují. Citováno z: *Komunikační situace*. In: *Nový encyklopedický slovník češtiny* [on-line]. Centrum zpracování přirozeného jazyka, 2012-2017. [cit. 31.7. 2017]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/KOMUNIKA%C4%8CN%C3%8D%20SITUA CE>.

<sup>47</sup> HÁDKOVÁ, M.; LÍNEK, J.; VLASÁKOVÁ, K. *Čeština jako cizí jazyka – úroveň A1*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005, str. 3.

8. telefon – navázání a ukončení hovoru, vyžádání si určité osoby k telefonu, požádání a předání základní informace, zanechání nebo přijetí vzkazu.<sup>48</sup>

V dalších kapitolách jsou tyto situace dále rozpracovány a my se tomuto tématu budeme záhy věnovat. Nyní si ještě představíme třetí podstatnou publikaci, která specifikuje úroveň A1, a sice z hlediska přípravy na zkoušky z českého jazyka pro trvalý pobyt v České republice, a která nám zároveň poskytne další náhled na úroveň A1.

### **Referenční popis češtiny pro účely zkoušky z českého jazyka pro trvalý pobyt v ČR – úrovně A1, A2 (dále *Popis*)**

*Popis* je dokument, který vznikl na základě SERR pro češtinu jako druhý jazyk v roce 2013, a sice jako příručka, která v první řadě slouží tvůrcům zkoušek z českého jazyka pro úrovně A1 a A2 a dále pak jako pomůcka pro lektory připravující své studenty k této zkoušce. Hlavním cílem je podle *Popisu* vymezení konkrétního jazykového obsahu zkoušek z češtiny pro migranty<sup>49</sup>, přičemž zpracovává dvě základní jazykové úrovně. Důvodem je současná sociálně-politická situace v České republice, která do budoucna předpokládá posun jazykové úrovně potřebné k získání trvalého pobytu v České republice ze současné A1 na A2.

Tento materiál se explicitně zaměřuje na migranty, konkrétně dlouhodobé migranty (*long-term migrants*) tedy cizince, kteří mají v úmyslu v České republice pobývat déle než rok<sup>50</sup>. S ohledem na tuto skutečnost rozlišuje *Popis* označení „cizí jazyk“ a „druhý jazyk“. Cizí jazyk je nahlížen jako jazyk, který se mluvčí učí za účelem komunikace s cizinci či čtení materiálů v daném jazyce a který není rodným jazykem mluvčího ani většiny množství populace na daném území, není užíván jako primární prostředek pro komunikaci s místními úřady, ani v médiích.<sup>51</sup> Oproti tomu pojem druhý jazyk odkazuje na jazyk užívaný velkou částí

---

<sup>48</sup> HÁDKOVÁ, M.; LÍNEK, J.; VLASÁKOVÁ, K. *Čeština jako cizí jazyk – úroveň A1*. Olomouc, 2005, str. 8.

<sup>49</sup> CVEJNOVÁ, J., GEPPERT, O., GOLKOVÁ, D., et al. *Referenční popis češtiny pro účely zkoušky z českého jazyka pro trvalý pobyt v ČR – úrovně A1, A2*. Praha, 2016. str. 7.

<sup>50</sup> A **long-term migrant** is a person who moves to a country other than that of his or her usual residence for a period of at least a year (12 months), so that the country of destination effectively becomes his or her new country of usual residence. From the perspective of the country of departure, the person will be a long-term emigrant and from that of the country of arrival, the person will be a long-term immigrant. Citováno z: *Long-term migrants*. In: OECD Glossary of Statistical Terms [on-line], 2004. [cit. 31.7. 2017]. Dostupné z: <https://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=1562>.

<sup>51</sup> **foreign language**: also non-native language a language which is not the native language of large numbers of people in a particular country or region, is not used as a medium of instruction in schools, and is not widely used as a medium of communication in government, media, etc. Foreign languages are typically taught as school focus on forms subjects for the purpose of communicating with foreigners or for reading printed materials in the language. Citováno z: RICHARDS, J. C., PLATT, H. a PLATT, J. R. *Longman dictionary of language teaching & applied linguistics*. Harlow: Longman, 1992, str. 223-224.

populace na daném území, ač se nutně nejedná o rodný jazyk všech těchto mluvčích. Tento jazyk plní významnou komunikační funkci a jeho znalost je nezbytná pro úspěšné zvládnutí komunikačních situací.<sup>52</sup> *Popis* tedy zachází s češtinou jako s druhým jazykem a zabývá se komunikačními situacemi, které musí migrant k jejich úspěšnému řešení a také k úspěšnému splnění zkoušky na úrovni A1/A2 zvládnout. V závěrečné kapitole se autoři této publikace zabývají také sociokulturní kompetencí jako nedílnou součástí života v České republice.

## Shrnutí

V této diplomové práci směřujeme k pokud možno komplexnímu zpracování tématu audio-kurzů. Dosud jsme se zabývali historickým vývojem vyučovacích metod, historií audio-kurzů a dvěma konkrétními společnostmi nabízejícími ve své řadě audio-kurzů také kurz češtiny pro cizince, společností Berlitz a Pimsleur. Dále jsme se začali věnovat popisu jazykových dovedností na úrovni A1 a představili jsme si tři výchozí publikace, jež tyto jazykové dovednosti vymezují a konkretizují.

V následující části si podrobně rozebereme obsah znalostí potřebných k dosažení úrovně A1, a sice s ohledem na češtinu jako cizí i jako druhý jazyk. Důvodem je široké využití audio-kurzů, které tak mohou sloužit cizincům s různými potřebami a požadavky. Může se jednat o cizince, kteří se chtějí seznámit s češtinou jako jedním ze slovanských jazyků (cizí jazyk), studenty slavistiky na zahraničních univerzitách (cizí jazyk), cizince cestovatele, obchodníky nebo kupříkladu manažery, kteří mají zájem naučit se několik důležitých frází před cestou do České republiky (cizí jazyk), přichozí studenty různých oborů (druhý jazyk), migranty (druhý jazyk), uchazeče o zaměstnání (druhý jazyk) apod.

Do následující části budou zahrnuty všechny jazykové dovednosti, tj. čtení s porozuměním, psaní, poslech s porozuměním a mluvení, aby bylo možné zhodnotit, do jaké míry audio-kurzy splňují požadavky na dosažení úrovně A1. Postup, který volíme, je naplňování obecného rámce prezentovaném v SERR konkrétními obsahy pro češtinu, a sice bez ohledu na rozlišení cizího a druhého jazyka.

---

<sup>52</sup> **second language:** [...] language that plays a major role in a particular country or region though it may not be the first language of many people who use it. For example, the learning of English by immigrants in the US or the learning of Catalan by speakers of Spanish in Catalonia (an autonomous region of Spain) are cases of second (not foreign) language learning, because those languages are necessary for survival in those societies. English is also a second language for many people in countries like Nigeria, India, Singapore and the Philippines, because English fulfils many important functions in those countries (including the business of education and government) and learning English is necessary to be successful within that context. (Some people in these countries however may acquire English as a first language, if it is the main language used at home.) Citováno z: RICHARDS, J. C., PLATT, H. a PLATT, J. R. *Longman dictionary of language teaching & applied linguistics*. Harlow: Longman, 1992, str. 514.



## 2.2.2 Úroveň A1 češtiny pro cizince

A1 je obecně považována za nejnižší úroveň užívání jazyka. SERR v návaznosti na švýcarský výzkum z let 1994–1995 ovšem uznává, že uživatel jazyka na základní úrovni je schopen po jazykové stránce uspokojivě naplňovat některé své nezákladnější potřeby ještě před tím, než dosáhne úrovně A1. SERR uvádí, že takový uživatel jazyka již zvládne s doprovodnou gestikulací nakupovat, umí se zeptat na údaje týkající se času a místa a také poskytnout odpověď na podobné otázky, ovládá základní škálu pozdravů a oslovení, umí vyjádřit ne/souhlas, poděkovat, omluvit se apod. Také je schopen poskytnout své osobní údaje, a sice i v písemné podobě atd.<sup>53</sup>

Úroveň A1 je pak charakterizována jako nejnižší úroveň generativního užívání jazyka, kdy se studenti dokážou zapojit do interakce, dokážou tvořit otázky týkající se jich samých, osob, které znají, věcí, které mají, a taktéž na ně reagovat. Takoví uživatelé jazyka jsou schopni uspokojit své nejnaléhavější potřeby, přičemž se nespolehají „jen na velmi omezený repertoár předem nacvičených a lexikálně uspořádaných frází vztahujících se k určité situaci.“<sup>54</sup> Tato míra určité spontánnosti v projevu tak odlišuje uživatele jazyka pod touto úrovní, spoléhajícího se převážně na fráze a předem nacvičené situace, a uživatele jazyka na úrovni A1. Uživatel jazyka na úrovni A1 by podle SERR měl zvládnout situace každodenního života, jakými je např. nakupování, objednání jídla a pití v restauraci, návštěva pošty, banky, nádraží či nemocnice. Dále by měl být schopen podat o sobě či blízké osobě osobní údaje, včetně zdravotního stavu, a měl by být schopen orientovat se v údajích vyjadřujících čas, místo, směr, cenu apod.<sup>55</sup>

### Komunikativní jazykové činnosti

Komunikativní jazykové činnosti jsou takové činnosti, jichž se účastní každý člověk s cílem nějaký jazykový obsah sdělit či jej přijmout. Podle toho rozlišujeme jazykové činnosti na produktivní a receptivní. Konkrétně se jedná o mluvení a psaní (produktivní jazykové činnosti) a čtení s porozuměním a poslech s porozuměním (receptivní jazykové činnosti). SERR je na obecné rovině dále rozvádí a charakterizuje rozsah dovedností pro každou jazykovou

---

<sup>53</sup> *Společný evropský referenční rámec: Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme.* Olomouc, 2002, str. 31.

<sup>54</sup> Tamtéž, str. 34.

<sup>55</sup> HÁDKOVÁ, M.; LÍNEK, J.; VLASÁKOVÁ, K. *Čeština jako cizí jazyk – úroveň A1.* Olomouc, 2005, str. 8.

činnost na každé jazykové úrovni. V této části se zaměříme na popis jednotlivých jazykových činností na úrovni A1 včetně konkrétního obsahu pro češtinu jako cizí/druhý jazyk.

### ***Produktivní jazykové činnosti***

#### *Mluvení*

SERR kromě všeobecné stupnice charakterizuje i podrobnější škálu mluvních činností, jimž se pak zvláště věnuje na jednotlivých jazykových úrovních. SERR rozlišuje ústní projev, kdy se jedná zejména o monologický výstup jedince a ústní interakci, tedy komunikaci, jíž se účastní alespoň dva mluvčí.

Modelové stupnice pro ústní projev jej nejprve zachycují na všeobecné úrovni, dále popisují souvislý monolog, souvislý monolog ve formě argumentace, různá veřejná hlášení zaměřená především na poskytování informací či instrukcí a oslovování publika.<sup>56</sup> Ústní interakce je komplikovanější, ovšem na základní jazykové úrovni častější, způsob ústní jazykové aktivity, která zahrnuje mimo jiné množství kognitivních a kolaborativních strategií; jedná se kupříkladu o střídání v promluvě, předávání slova, shrnutí diskuze apod. V souvislosti s ústní interakcí jsou modelové stupnice vypracovány na všeobecné úrovni, dále pak pro porozumění rodilému mluvčímu jako partnerovi při komunikaci, rozhovor, formální a neformální diskusi, spolupráci zaměřenou na dosažení cíle, vyjednávání, výměnu informací a pohovor.<sup>57</sup>

Následující tabulka (Tabulka 1) shrnuje výše popsané aspekty mluvení jakožto komunikační jazykové činnosti pro úroveň A1 podle SERR. Pokud je v tabulce uvedeno „Deskriptor není k dispozici“, znamená to, že deskriptory na dané stupnici v době publikování SERR neprošly ještě empirickým ověřením. Pokud se v tabulce objevuje rozdělení deskriptoru na úroveň A1.1 a A1.2, můžeme sledovat rozdíl jazykových dovedností uživatele, který je teprve na samém začátku učení se danému jazyku (A1.1), a uživatele, který se již blíží úrovni A2 (A1.2).

*Tabulka 1*

ÚSTNÍ PROJEV – VŠEOBECNÁ STUPNICE	<i>Dokáže vytvořit jednoduché, většinou izolované fráze o lidech a různých místech.</i>
SOUVISLÝ MONOLOG: Popis zážitku	<i>Dokáže popsat sám sebe, co dělá a kde žije.</i>

<sup>56</sup> Společný evropský referenční rámec: Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. Olomouc, 2002, str. 59.

<sup>57</sup> Tamtéž, str. 75.

SOUVISLÝ MONOLOG: Argumentace (např. v debatě)	<i>Deskriptor není k dispozici.</i>
OSLOVOVÁNÍ RŮZNÉHO PUBLIKA	<i>Dokáže přečíst nahlas velmi krátké, předem nacvičené oznámení, např. představit mluvčího, přednést přípitek.</i>
ÚSTNÍ INTERAKCE – VŠEOBECNÁ STUPNICE	<p><i>Umí komunikovat v jednoduchých běžných situacích vyžadujících jednoduchou, přímou výměnu informací o běžných rutinních záležitostech, které se týkají práce a volného času. Zvládne velmi krátkou společenskou konverzaci, ale zřídka je schopen porozumět natolik, aby konverzaci sám/sama udržel(a) v chodu. (A1.2)</i></p> <p><i>Umí se jednoduchým způsobem domluvit, ale při komunikaci zcela závisí na opakování v pomalejším tempu, přeformulování a upřesněních. Umí klást jednoduché otázky a na podobné otázky odpovídat, inicializovat jednoduchá sdělení nebo na ně reagovat, pokud se týkají jeho/jejích základních potřeb nebo jde-li o věci, jež jsou mu/jí důvěrně známé. (A1.1)</i></p>
POROZUMĚNÍ RODILÉMU MLUVČÍMU JAKO PARTNERU V KOMUNIKACI	<p><i>Dokáže porozumět každodenním výrazům, jejichž cílem je uspokojit základní potřeby konkrétního rázu, pokud chápavý mluvčí hovoří přímo k němu/ní s jasnou výslovností, pomalu a podle potřeby opakuje patřičné části promluvy. (A1.2)</i></p> <p><i>Dokáže pochopit dotazy a pokyny, které jsou mu/jí adresovány a jsou vysloveny pečlivě a pomalu, a dokáže se řídit jednoduchými orientačními pokyny. (A1.1)</i></p>
ROZHOVOR	<p><i>Dokáže se představit a použít základní pozdravy a výrazy pro loučení. Dokáže se zeptat, jak se lidem daří, a reagovat na novinky. (A1.2)</i></p> <p><i>Dokáže porozumět každodenním výrazům, jejichž cílem je uspokojit základní potřeby konkrétního rázu, pokud chápavý mluvčí hovoří mluví přímo k němu/ní, vyslovuje pomalu a zřetelně a výrazy opakuje. (A1.1)</i></p>
NEFORMÁLNÍ DISKUZE (s přáteli)	<i>Deskriptor není k dispozici.</i>
FORMÁLNÍ DISKUZE	<i>Deskriptor není k dispozici.</i>
SPOLUPRÁCE ZAMĚŘENÁ NA DOSAŽENÍ CÍLE	<i>Rozumí otázkám a pokynům, které mu/jí jsou adresovány velmi zřetelně a pomalu, a dokáže se řídit krátkými a jednoduchými orientačními pokyny. Dokáže požádat o různé věci a poskytnout je ostatním.</i>
VYJEDNÁVÁNÍ	<i>Dokáže požádat lidi o různé věci a také lidem věci poskytnout. Dovede používat číslovky, údaje o množství, cenách a času.</i>
VÝMĚNA INFORMACÍ	<i>Dokáže pochopit otázky a pokyny, pokud je osloven(a) velmi zřetelně a pomalu. Dokáže se řídit jednoduchými orientačními pokyny. Dokáže klást jednoduché otázky a na podobné otázky odpovídat, pronášet jednoduchá sdělení v oblasti bezprostředních potřeb nebo ve vztahu k velmi běžným tématům a na podobná sdělení reagovat. Dokáže</i>

	<i>klást otázky o sobě a o jiných lidech, o tom, kde žijí, koho znají, o věcech, které vlastní, a na podobné otázky odpovídat. Dokáže označit čas pomocí frází jak o příští týden, minulý pátek, v listopadu, (ve) tři hodiny.</i>
POHOVOR	<i>Dokáže u pohovoru odpovědět na jednoduše formulované přímé osobní otázky (bez idiomatických spojení) pronesené velmi pomalu a s pečlivou výslovností.</i>

58

Uživatel češtiny na úrovni A1 dokáže komunikovat s českým rodilým mluvčím (ženou či mužem) za předpokladu, že rodilý mluvčí bude vůči svému komunikačnímu partnerovi tolerantní, zvolí pomalejší tempo řeči, bude mluvit zřetelně a bude výhradě používat prostředky standardního jazyka. Prostřednictvím krátkých a jednoduchých vět a frází dokáže uživatel jazyka na úrovni A1 komunikovat o běžných záležitostech každodenního života a je schopen reagovat na otázky podobného rázu. Jeho jazykové schopnosti zřídka stačí k udržení komunikace v chodu, některé své jazykové nedostatky dokáže ovšem pomocí základních kompenzačních strategií regulovat.<sup>59</sup>

Dokáže adekvátně komunikačně reagovat na situace v rámci běžného společenského styku – dokáže pozdravit a adekvátně reagovat na pozdrav ve formální i neformální situaci, dokáže se dalších osob zeptat, jak se jim daří, a tutéž otázku sám také zodpovědět, dokáže pozvat lidi na návštěvu, přivítat je, uvést, vhodně je představit a rozloučit se s nimi. Při představování osob dodržuje pravidla etikety a dokáže vhodně užívat oslovení a tituly.

Se svým komunikačním partnerem si za pomoci krátkých a jednoduchých vět a frází dokáže vyměňovat informace týkající se osobního života, např. osobních údajů (jméno, datum narození, rodné číslo, adresa, země původu, číslo pasu, bankovní údaje, informace o městě kde žije, vzdělání, zaměstnání, rodině apod.), zájmů a preferencí (co má/nemá rád/a, co rád/a nebo nerad/a dělá, jí apod.), zdravotního stavu atd.; každodenního života (např. časový rozvrh, počasí, informace o cestování různého typu zahrnující časy příjezdů odjezdů, směry, ceny jízdních dokladů apod.). Dále si prostřednictvím ústní komunikace dokáže zařídit věci běžné potřeby (např. dokáže si objednat jídlo a pití, požádat o jídelní lístek, při nákupu se domluvit na ceně, množství, velikosti; dokáže se zeptat na otevírací dobu obchodů či institucí, dokáže se domluvit s lékařem o svých zdravotních potížích a zeptat se na užívání předepsaných léků, dokáže si zařídit ubytování a domluvit se na cenách nájmu a energií) a také dokáže vést

<sup>58</sup> Společný evropský referenční rámec: *Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme.* Olomouc, 2002, str. 60-62, 74-84.

<sup>59</sup> CVEJNOVÁ, J., GEPPERT, O., GOLKOVÁ, D., et al. *Referenční popis češtiny pro účely zkoušky z českého jazyka pro trvalý pobyt v ČR – úrovně A1, A2.* Praha, 2016, str. 50.

základní, částečně předem připravené telefonní dialogy (týkající se např. omluvenky ze školy či práce, sjednání schůzky, objednání jídla, obstarání základní lékařské pomoci atd.).<sup>60</sup>

Není přirozeně možné cizince na všechny komunikační situace připravit. Zároveň je nutné si uvědomit, že prostředí výuky a komunikační situace ve výuce jsou uměle vytvořené, a proto řekněme „bezpečné“ a nezaručují komunikační úspěch studenta v reálném prostředí. Je možné, že „student např. pod vlivem vypjaté situace, neznámého prostředí, šumu, nezvyklých okolností nedokáže rychle zareagovat, vybavit si příslušný výraz, nerozumí svému komunikačnímu partnerovi, který má např. vadu řeči, ledabylou výslovnost, mluví dialektem nebo obecnou češtinou či příliš rychle.“<sup>61</sup> Na úrovni A1 se cizinec spoléhá především na nacvičené dialogy a fráze a jakákoliv nepředvídatelná situace / jazyková výměna může cizince vyvést z rovnováhy. Je proto vhodné, aby měl cizinec k dispozici několik základních kompenzačních frází, které mu pomohou vzniklou situaci co nejlépe vyřešit. Jedná se o fráze, kterými cizinec svého komunikačního partnera pozastaví (*Moment, prosím; promiňte*), požádá o zopakování informace (*Můžete to zopakovat, prosím? Můžete to říct ještě jednou, prosím?*), zpomalení promluvy (*Můžete mluvit pomaleji, prosím?*), vysvětlení výrazu (*Promiňte, nerozumím. Co znamená...?*)<sup>62</sup>, pomoc s hledáním vhodného slova/výrazu (*Jak se řekne/píše ...? Jak se jmenuje tohle?*)<sup>63</sup> apod.

### Shrnutí

Uživatel češtiny na úrovni A1 je vybaven sadou základních frází a výrazů, které je schopen využít v každodenních situacích. Je schopen krátké a jednoduché konverzace na jemu známá témata, umí mluvit o své osobě, rodině, lidech, které zná, věcech, které má, zná či potřebuje, a je schopen vyjádřit své základní pocity a stavy. V situacích, kdy mu jeho znalosti češtiny nedostačují, umí zvolit vhodnou kompenzační strategii k tomu, aby dosáhl svého komunikačního cíle.

### *Psaní*

Písenný projev patří spolu s mluvením k produktivním komunikativním činnostem. Jeho podoba může sahát od soukromých účelů (psaní deníku, básní apod.) přes sdělovací účely

---

<sup>60</sup> CVEJNOVÁ, J., GEPPERT, G., GOLKOVÁ, D. et al. *Referenční popis češtiny pro účely zkoušky z českého jazyka pro trvalý pobyt v ČR – úrovně A1, A2*. Praha, 2016, str. 50-65.

<sup>61</sup> HÁDKOVÁ, M.; LÍNEK, J.; VLASÁKOVÁ, K. *Čeština jako cizí jazyk – úroveň A1*. Olomouc, 2005, str. 80.

<sup>62</sup> Tamtéž, str. 80.

<sup>63</sup> CVEJNOVÁ, J., GEPPERT, O., GOLKOVÁ, D. et al. *Referenční popis češtiny pro účely zkoušky z českého jazyka pro trvalý pobyt v ČR – úrovně A1, A2*. Praha, 2016, str. 114.

(vzkazy, přání, pozdravy na pohlednici, dopisy, eseje apod.) až po interaktivní sdělovací účely (chatování, psaní e-mailů, SMS apod.). Na úrovni A1 je podoba psaného projevu velmi prostá a omezuje se v podstatě na zápis osobních údajů (jméno, národnost, adresa, věk, datum narození atp.), krátké zprávy/pozdravu na pohlednici a zápis vzkazu. Za tímto účelem je potřeba studenta seznámit s českou abecedou, základy psaní velkých a malých písmen a základními pravidly zápisu diakritiky.

Modelové stupnice SERR zaznamenávají písemný projev na jazykové úrovni A1 z všeobecného hlediska, dále popisují samostatný písemný projev a zprávy či pojednání. SERR uvádí také modelové stupnice pro strategie produkce (plánování, kompenzování, monitorování a přeformulování), deskriptory pro úroveň A1 zde ovšem ještě nebyly popsány.

Tabulka 2

PÍSEMNÝ PROJEV – VŠEOBECNÁ STUPNICE	<i>Dokáže psát jednoduché izolované fráze a věty.</i>
SAMOSTATNÝ PÍSEMNÝ PROJEV	<i>Dokáže napsat jednoduché fráze a věty o sobě, smyšlených postavách, o tom, kde žijí a co dělají.</i>
ZPRÁVY A POJEDNÁNÍ	<i>Deskriptor není k dispozici.</i>

64

Cizinec, jehož znalosti češtiny jsou na úrovni A1, dokáže napsat jednoduchou neformální zprávu s pozváním, poděkováním, omluvou, přáním (*Všechno nejlepší k narozeninám, Veselé Vánoce a šťastný nový rok* atp.), blahopřáním (*Blahopřeju k ...*) či soustrastí (*Upřímnou soustrast.*) a na podobné zprávy dokáže adekvátně zareagovat. Také dokáže svému spolubydlícímu či kolegovi nechat vzkaz (např. *Přijdu hned. Sejdeme se kdy/kde. Jsem kde.* atp.) a případně jednoduchý vzkaz od třetí osoby zaznamenat (*Volal/a pan/paní...*). Dokáže si také pro sebe zaznamenat důležité informace jako např. kontaktní informace, místo a čas schůzky či návštěvy, seznam věcí, které chce nakoupit, a jejich množství, dokáže vyplnit jednoduchý formulář (věk, pohlaví (*muž, žena*), jméno (*křestní jméno, příjmení, rodné jméno, titul*) datum narození, místo narození, bydliště (*trvalé, přechodné*), adresa (*obec, směrovací číslo*), číslo pasu, zdravotní pojišťovna, stav (*svobodný/á, ženatý, vdaná, rozvedený/á, vdovec, vdova*) atd.).<sup>65</sup>

<sup>64</sup> Společný evropský referenční rámec: *Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Olomouc, 2002, str. 63-64.

<sup>65</sup> HÁDKOVÁ, M.; LÍNEK, J.; VLASÁKOVÁ, K. *Čeština jako cizí jazyk – úroveň A1*. Olomouc, 2005, str. 241.

## Shrnutí

Cizinec se znalostí češtiny na úrovni A1 je schopen elementární písemné produkce, která se soustředí především na poskytnutí základních informací. Jedná se zejména o zápis osobních údajů při vyplňování formulářů a krátkých vzkazů. Umí hláskovací podobu české abecedy a hláskovaná slova je schopen zaznamenat.

### **Receptivní jazykové činnosti**

#### *Čtení s porozuměním*

Čtení s porozuměním je jazyková činnost spojená s recepcí. Uživatel jazyka tedy nevytváří žádnou komunikační činnost, pouze přijímá informace plynoucí z textu a zpracovává je. Modelové stupnice jsou uvedeny pro čtení s porozuměním na obecné rovině, dále pak pro čtení korespondence, orientační čtení, čtení pro informaci a čtení pokynů.

Tabulka 3

ČTENÍ S POROZUMĚNÍM – VŠEOBECNÁ STUPNICE	<i>Rozumí jednoduchým frázím ve velmi krátkých, jednoduchých textech a dokáže vyhledat známá jména, slova a základní fráze a podle potřeby se ve čtení vracet zpět.</i>
ČTENÍ KORESPONDENCE	<i>Rozumí krátkým, jednoduchým sdělením na pohlednicích.</i>
ORIENTAČNÍ ČTENÍ	<i>Dokáže rozpoznat známá jména, slova a nejzákladnější fráze v jednoduchých nápisech týkajících se nejběžnějších každodenních situací.</i>
ČTENÍ PRO INFORMACI A POCHOPENÍ ARGUMENTACE	<i>Dokáže v hrubých rysech pochopit obsah jednoduššího informativního materiálu a krátkých jednoduchých popisů, zejména pokud má k dispozici také vizuální oporu.</i>
ČTENÍ POKYŇŮ	<i>Dokáže porozumět jednoduchým návodům k přístrojům, se kterými se setkává v každodenním životě, např. u veřejného telefonu. (A1.2) Dokáže se řídit krátkými, jednoduše napsanými orientačními pokyny (např. jdi z bodu X do bodu Y). (A1.1)</i>

66

Uživatel češtiny na úrovni A1 dokáže přečíst jednoduché texty, rozumí jednotlivým slovům či výrazům a jednoduchým větám. Rozumí obsahu jednoduchých formulářů, umí vyhledat základní informace v jednoduchých a přehledných textech, rozumí jménům, číslům, údajům o místě a čase. Rozumí jednoduchým psaným vzkazům, názvům základních obchodů

<sup>66</sup> Společný evropský referenční rámec: Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. Olomouc, 2002, str. 70-73.

a institucí (*kavárna, drogerie, nádraží* apod.) a nápisům různého charakteru (informační: *Otevírací doba. Zavřeno, výstražné: Pozor, schod, upozornění: Vchod, Východ, zákazy: Nevstupovat, Zákaz kouření* apod.)<sup>67</sup> a stejně tak i pokynům a návodům, se kterými se setkává v každodenním životě. Umí vyhledávat potřebné informace v běžných textech, rozumí inzerátům týkajících se ubytování/bydlení, práce, prodeje či koupě různých věcí. Také rozumí předpovědi počasí.<sup>68</sup>

### *Poslech s porozuměním*

Poslech s porozuměním je receptivní jazyková činnost, při které je zachycován, přijímán a zpracováván sluchový podnět. Může se jednat o podnět v podobě veřejných hlášení (nádraží, školní rozhlas), podnět zprostředkovaný médií, rozhovorem či pasivním poslechem živého vystoupení (koncert, divadelní vystoupení, přednášky apod.). Modelové stupnice jsou pro poslech s porozuměním uvedeny na obecné rovině, dále pro porozumění při interakci dvou či více rodilých mluvčích, poslech v živém publiku, poslech hlášení a pokynů a poslech médií a nahrávek.

*Tabulka 4*

POSLECH S POROZUMĚNÍM – VŠEOBECNÁ STUPNICE	<i>Dokáže sledovat řeč, která je zřetelná, pečlivě vyslovovaná, s dlouhými pomlkami, aby mohl(a) pochopit význam.</i>
POROZUMĚNÍ INTERAKCE MEZI RODILÝMI MLUVČÍMI	<i>Deskriptor není k dispozici.</i>
POSLECH V ŽIVÉM PUBLIKU	<i>Deskriptor není k dispozici.</i>
POSLECH HLÁŠENÍ A POKYŇŮ	<i>Rozumí pokynům, které jsou mu/jí pomalu a s pečlivou výslovností sdělovány, a dokáže se řídit krátkými a jednoduchými orientačními pokyny.</i>
POSLECH MÉDIÍ A NAHRÁVEK	<i>Deskriptor není k dispozici.</i>

69

Uživatel jazyka na úrovni A1 rozumí slovům, frázím a jednoduchým větám pronášeným zřetelně, v pomalém tempu a standardní češtinou. Podle intonace dokáže rozeznat, jedná-li se o otázku, rozkaz, či oznamovací větu. Rozumí různým typům pozdravů a dalším základním společenským frázím při seznamování a v souvislosti s návštěvou. Rozumí jednoduchým sdělením, která obsahují údaje o času a místě, např. schůzka, návštěva doktora apod., a také

<sup>67</sup> HÁDKOVÁ, M.; LÍNEK, J.; VLASÁKOVÁ, K. *Čeština jako cizí jazyk – úroveň A1*. Olomouc, 2005, str. 234-235.

<sup>68</sup> CVEJNOVÁ, J., GEPPERT, O., GOLKOVÁ, D., et al. *Referenční popis češtiny pro účely zkoušky z českého jazyka pro trvalý pobyt v ČR – úroveň A1, A2*. Praha, 2016, str. 23-34.

<sup>69</sup> *Společný evropský referenční rámec: Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Olomouc, 2002, str. 67-70.



jednoduchým pokynům, jsou-li pronášeny dostatečně pomalu a zřetelně. Dokáže porozumět jednoduchým hlášením ve veřejné dopravě, rozumí hlášení na vlakovém nádraží o příjezdech a odjezdech vlaků a také rozumí základním údajům v předpovědi počasí.<sup>70</sup> Uživatel jazyka na dané úrovni dokáže porozumět výzvám záchranných složek a dokáže následovat jednoduché instrukce.<sup>71</sup>

### ***Gramatické minimum pro úroveň A1***

Čeština je flektivní jazyk a právě pomocí flexe vyjadřuje vztahy mezi slovy. Ač je rejstřík slovní zásoby a větných konstrukcí na úrovni A1 značně omezený, nelze se bez základního poučení a nejčastějších deklinačních a konjugačních tvarů obejít. Věta, která by byla vyjádřena v základním tvaru, řekněme tedy za užití nominativu a infinitivu, může být s jistým úsilím a do jisté míry rodilému mluvčímu srozumitelná, ale výrazně omezuje ochotu takového rodilého mluvčího navazovat s cizincem další komunikaci.

Úroveň A1 je někdy označována jako agramatická či negramatická<sup>72</sup>, neboť pro účely komunikace na této základní se převážně spoléhá na fráze a ustálené větné konstrukce a využívá jen minimum gramatických tvarů. „Pro „negramatickou“ úroveň A1 pokládáme za žádoucí omezit počet pádových tvarů, včetně jejich kombinací s předložkami, které by student měl zvládat aktivně. [...] K úspěšné komunikaci na průlomové úrovni by měla postačit aktivní znalost tvarů nominativu, akuzativu a genitivu v obou číslech.“<sup>73</sup> Hrdlička ve svém článku (Hrdlička, 2014) uvádí výsledky studie Jelínka, Bečky a Těšitelové z roku 1961, ze které vyplývá, že tvary singuláru jsou v komunikaci vůči plurálovým tvarům užívány v poměru 3:1, v rámci singuláru se pak objevují jednotlivé pády v následujícím procentuálním zastoupení: nominativ (29,71 %), akuzativ (19,80 %), lokál (11,23 %), instrumentál (10,10 %), dativ (4,52 %) a vokativ (2,32 %). V plurálu je nejčetněji zastoupen genitiv (31,26 %) a nominativ (24,56 %), další pořadí pádů se podobá pořadí singulárových tvarů.<sup>74</sup>

---

<sup>70</sup> CVEJNOVÁ, J., GEPPERT, O., GOLKOVÁ, D., et al. *Referenční popis češtiny pro účely zkoušky z českého jazyka pro trvalý pobyt v ČR – úrovně A1, A2*. Praha, 2016, 35-43.

<sup>71</sup> HÁDKOVÁ, M.; LÍNEK, J.; VLASÁKOVÁ, K. *Čeština jako cizí jazyk – úroveň A1*. Olomouc, 2005, str. 289-232.

<sup>72</sup> HÁDKOVÁ, M.; LÍNEK, J.; VLASÁKOVÁ, K. *Čeština jako cizí jazyk – úroveň A1*. Olomouc, 2005, str. 247

<sup>73</sup> Tamtéž, str. 247.

<sup>74</sup> HRDLIČKA, M.: *K prezentaci české deklinace jinojazyčným mluvčím: On the Presentation of Czech Declension for Foreigners*. In: *Studie z aplikované lingvistiky = Studies in applied linguistics*. Praha, 2014, str. 109-110.

## Morfologie

Na úrovni A1 se předpokládá aktivní znalost nominativu singuláru (sg.), akuzativu sg., vokativu sg. a dále lokál sg. a genitiv sg. ve spojení s předložkami a instrumentál sg. k vyjádření prostředku/způsobu. Uživatel češtiny na úrovni A1 dokáže rozeznat gramatické rody a umí používat základní deklinační typy pro maskulinum neživotné (hrad, stroj), maskulinum životné (pán, muž), femininum (žena, růže, píseň) a neutrum (město, moře, stavení), a sice ve výše jmenovaných pádech, z maskulin umí pomocí sufixů vytvořit femininum (*soused–sousedka, kolega–kolegyně* apod.). Dále aktivně ovládá tvary adjektiv ve všech rodech a je schopen tvořit opozitní tvary. V omezené míře umí vytvořit komparativní a superlativní tvar adjektiv. Aktivně ovládá osobní zájmena v nominativu, akuzativu a dativu, ukazovací zájmena, přivlastňovací zájmena, zájmena tázací (*jaký, který, či*), vztažná (*jaký, který*) a neurčitá (*některý, nějaký, každý*) v nominativu a akuzativu singuláru a plurálu a genitivu singuláru, dále zájmena tázací a vztažná (*kdo, co*), neurčitá (*někdo, něco*) a záporná (*nikdo, nic*) v nominativu sg., akuzativu sg., vokativu sg., lokálu sg. a genitivu sg. Ovládá deklinaci číslovky jeden, zná základní řadové číslovky a umí tvořit číslovky násobné. Umí konjugovat slovesa podle čtyř konjugačních skupin, dokáže vytvořit negativní formu, ovládá základní nepravidelná slovesa (*být, chtít, jíst, jít, jet, mít, vědět, vidět* apod.) a modální slovesa (*chtít, moct, muset a smět*). Dále dokáže tvořit jednoduché věty v přítomném čase za užití imperfektivních sloves, minulý a budoucí čas umí tvořit od imperfektivních sloves a také od některých frekventovaných perfektivních sloves. Umí odvozovat adverbia z adjektivních tvarů a dokáže vytvořit komparativní formu některých adverbii.

## Syntax

Uživatel češtiny na úrovni A1 zná základní pravidla českého slovosledu a pozice pomocného slovesa *být* a reflexivních zájmen *se/si* ve větě. Umí tvořit věty s vyjádřeným i nevyjádřeným podmětem i věty bez podmětu (*Prší. Je mi 20 let.*), a to i v minulém čase. Umí vyjádřit slučovací (*a, i, a i, také, a také, a pak, potom, a potom*) i vylučovací (*nebo*) vztahy ve větě jednoduché i v rámci souvětí. Dokáže vyjádřit základní shodu podmětu s přísudkem v minulém čase.<sup>75</sup>

---

<sup>75</sup> CVEJNOVÁ, J., GEPPERT, O., GOLKOVÁ, D., et al. *Referenční popis češtiny pro účely zkoušky z českého jazyka pro trvalý pobyt v ČR – úrovně A1, A2*. Praha, 2016, str. 175-192.

### 2.2.3 Shrnutí

V této části diplomové práce jsme představili základní sadu jazykových dovedností, které jsou předpokladem pro dosažení základní jazykové úrovně A1. Popsali jsme zde konkrétní jazykové činnosti a míru jejich osvojení, nezbytnou ke zvládnutí nejběžnějších situací každodenního života, stejně jako gramatické minimum, jehož znalost je nutná pro správné vyjadřování a porozumění. Nelze tvrdit, že každý cizinec, který se začne učit češtinu, má stejný cíl a stejnou motivaci, ne každý bude potřebovat rozvíjet všechny jazykové dovednosti stejnou měrou atd. Proto je vhodné, aby každý jedinec zhodnotil své možnosti a cíle a podle toho si vybral způsob, jakým se bude češtinu učit. Rádi bychom zde prezentovali audio-kurz češtiny pro cizince jako jednu z cest, která má přirozeně své výhody i nevýhody. Jazykové audio-kurzy primárně nabízí svým uživatelům časovou flexibilitu a množství jazykového materiálu k poslechu, čímž umožňují rychlé a správné osvojení výslovnosti. V následující části představíme vybrané kurzy z produkce Pimsleur a Berlitz a také audio-kurz češtiny pro cizince, který vznikl jako projekt k této diplomové práci.

## 3. Praktická část

### 3.1 Audio-kurzy češtiny pro cizince jako prostředek výuky

Audio-kurzy samy o sobě jsou zvláštním odvětvím výuky jazyků. Jejich základem jsou nahrávky, které mohou být doplněny o další materiály, jako např. různá cvičení, texty ke čtení, slovníček, přepis nahrávek apod. Hlavní myšlenkou využití nahrávek k výuce cizího jazyka je zprostředkování mluveného jazyka, a sice převážně prostřednictvím dialogů. Studentům je tak umožněno poslouchat fráze a jednoduché jazykové interakce v kontextu a se správnou výslovností. Audio-kurzy jsou obvykle koncipovány tak, aby sloužily jako samostatný prostředek výuky, tj. jsou vhodné k samostudiu. Potýkají se proto s různými problematickými skutečnostmi, jakými jsou kupříkladu omezený výklad látky, užití zprostředkovacího jazyka, nedostatek vizuálního materiálu (doprovodné obrázky, znázornění situací, vizuální znázornění gramatických jevů apod.), nemožnost reagovat na studenty či zodpovědět případné dotazy, vysvětlit nejasnosti či uvést další příklady. Jednotlivé audio-kurzy se s nimi potýkají různým způsobem, jedna věc ovšem zůstává stejná, audio-kurzy jsou ve své konečné podobě neměnné.

Nemohou splňovat individuální požadavky jednotlivých studentů, svou strukturou a volbou témat se ovšem snaží oslovit široké spektrum zájemců o daný jazyk. Audio-kurzy jsou určeny především těm, kteří se chtějí naučit základy nového jazyka a chtějí se dorozumět v každodenních situacích. Berlitzovy kurzy (nyní máme na mysli především audio-kurzy, ale nikoliv výlučně) se již od počátku snaží svým studentům přiblížit cizí jazyk v krátkém časovém úseku, a zaměřují se proto na cestovatele, obchodníky a zaměstnance větších firem, kteří potřebují nebo by mohli potřebovat základní znalosti jazyka při svých (služebních) zahraničních cestách. Často se proto setkáme s kurzy pro začátečníky. Ti se prostřednictvím dialogů seznamují se zvukovou podobou daného jazyka a upevňují si ji prostřednictvím poslechu (pasivně) a opakováním či interakcí s nahrávkou (aktivně). Nahrávky obvykle představují krátký dialog, který simuluje každodenní situace. Nejčastěji se jedná o základní fráze a krátké jednoduché promluvy, které se student učí v určitém kontextu, nejedná se tedy o fráze či jednotlivé věty, které by student nebyl schopen nikam přiřadit.

Podle typu audio-kurzu se student může také setkat s výkladem a tréninkem výslovnosti, gramatickými poučkami a cvičeními, a sice v různém rozsahu. Zde je nutné podotknout, že audio-kurzy si primárně nekladou za cíl komplexní výklad gramatiky (viz výše v části Přímá metoda), ale spíše chtějí zajistit plynulost a srozumitelnost jazykového projevu. V případě češtiny jakožto flektivního jazyka ovšem není možné se od základního (a často tedy silně

zjednodušeného a nekompletního) gramatického poučení obejít, a proto je součástí některých audio-kurzů.

### 3.1.1 Specifikace audio-kurzu: Berlitz. Čeština. Základní kurz (Berlitz. Чешский язык. Базовый курс; Češkir jazyk: bazovij kurs)

Tabulka 5

Určení:	Tento kurz je určen začátečníkům se znalostí ruštiny. Je vhodný ke samostudiu.
Cíl:	Berlitzův kurz si klade za cíl prostřednictvím dialogů představit základní komunikační situace, a umožnit tak svým studentům rychlý rozvoj komunikačních dovedností.
Délka kurzu:	Kurz sestává z 24 lekcí, přičemž délka každé lekce je přibližně 10 minut.
Kurz:	Kurz je tvořen jednou dějovou linií, v jejímž centru je šest mluvčích, dva z nich jsou Rusové (na nahrávce jsou reprezentováni českými rodilými mluvčími), další čtyři jsou Češi. Společně se seznamují, mluví o práci, jídle, umění, společně jedou na návštěvu do Brna, nakupují atp.
Témata:	Kurz tematicky odpovídá SEERR, zaměřuje se převážně na prezentaci základních každodenních situací.
Gramatika:	Gramatika je v průběhu kurzu zprostředkována spíše okrajově a vyplývá z dialogů. Na konci textových materiálů je uveden komplexní přehled užité gramatiky.
Texty:	Jedná se výhradně o rozhovory, a sice mezi dvěma, často ovšem třemi, čtyřmi až pěti osobami. Texty jsou od počátku poměrně komplexní a zahrnují velké množství témat. Texty jsou na pomezí úrovně A1 a A2.
Doplňkové materiály:	Kurz sestává z nahrávek a textového materiálu obsahujícího transkript dialogů, slovníček uvedený přímo u textu spolu se stručnými gramatickými poučkami, cvičení, souhrnu gramatiky a česko-ruského abecedního slovníčku.

V této části rozvineme specifikace Berlitzova audio-kurzu uvedené v Tabulce 5. Kurz, který zde komentujeme, je jeden z Berlitzových audio-kurzů a je určen pro začátečníky se znalostí ruštiny. Ruština se zde vyskytuje v první audionahrávce a svým posluchačům představuje počátky Berlitzovy metody stejně jako doporučený postup užívání audio-kurzu. Dále se vyskytuje pouze v textovém materiálu, a sice jako informační text v úvodu audio-kurzu, ve slovníčku a gramatických poučkách po stranách transkriptu a ve cvičeních. Shrnutí gramatiky, které se vyskytuje v závěru tohoto textového materiálu, je také v ruštině, stejně jako patřičná část česko-ruského abecedního slovníčku. Nahrávky k poslechu jsou tedy pouze v češtině.

Kurz tvoří 24 nahrávek, které se převážně zaměřují na témata každodenního života a které tvoří jednu pomyslnou dějovou linii. V jejím centru je šest osob, které tyto situace společně zažívají. Délka nahrávek se pohybuje mezi 8-10 minutami a v každé je přibližně 9-15 rozhovorů. Rozhovory jsou zde nejprve k poslechu a posléze k opakování. Rozhovory vyskytující se v části pro poslech a pro opakování si jsou podobné, nikoliv shodné. Názvy

jednotlivých lekcí jsou jen rámcové, lekce často obsahují více témat a v pozdější fázi také více opakování. Pro ilustraci rámcových témat zde uvádíme názvy jednotlivých lekcí: *Seznamte se, Moje rodina, Kolik je hodin?, V restauraci, Procházka po městě, Odkud jste?, Kde pracujete? Ubytování v hotelu, Na nákupu, Snídaně v hotelu, Počasí, Ve vlaku do Brna, Můj den, Na návštěvě, Můj byt, Jak maluje malíř, Služby, Musím si zatelefonovat, Cesta autem, Co budete dělat v létě?, U lékaře, Jednání, V divadle, Na shledanou v Petrohradě.*

Tento audio-kurz je stejně jako každý jiný Berlitzův kurz založen na principu úplného ponoření do cílového jazyka. Hlavní část kurzu je pouze v češtině a obsahuje jen omezené poznámky v ruštině ke slovní zásobě vyskytující se v daných rozhovorech. Tyto poznámky zde slouží jako záchytné body, a tak omezují potřebu studentů překládat každé slovo. Každá lekce navazuje na tu předchozí a rozšiřuje ji. Jazyková úroveň kurzu je na hranici A1 a A2.

Doporučený postup užívání audio-kurzu začíná poslechem bez textového podkladu, druhý poslech téže nahrávky už je doprovázen souběžnou četbou. Student posléze prostuduje poznámky a poučky na okraji textových materiálů a znovu poslouchá nahrávku a opakuje každou větu. Student opakuje text do té doby, dokud jej není schopen reprodukovat bez opory. Pro efektivnější učení Berlitz doporučuje:

- 1) Vymezit si konkrétní dobu pro učení se češtině. Nejlépe jsou to alespoň tři hodiny týdně.
- 2) Posunout se k další lekci pouze tehdy, je-li úspěšně dokončena lekce předchozí. Všechny lekce na sebe navazují a s každou lekcí se zvyšuje obtížnost textu. Je proto důležité jednotlivé lekce dvakrát nebo třikrát celé opakovat a rozhovory si řádně osvojit.
- 3) Vždy mluvit nahlas. Mentální opakování či pasivní naslouchání nevede k požadovanému výsledku.
- 4) Poučit se z chyb, které jsou při jakémkoliv učení nevyhnutelné.
- 5) Pokusit se co nejvěrněji reprodukovat českou výslovnost.<sup>76</sup>

## **Hodnocení kurzu**

Při hodnocení Berlitzova audio-kurzu se zaměřujeme na formální stránku, tj. uspořádání kurzu a dostupné materiály, na obsahovou stránku a dále také na prezentaci slovní zásoby a gramatiky. Kurz hodnotíme z pozice rodilého mluvčího češtiny, nikoliv studenta, který tímto kurzem prošel za účelem osvojení češtiny jako druhého/cizího jazyka.

---

<sup>76</sup> *Češský jazyk: bazovýj kurs*. Moskva: Živoj Jazyk, 2005, str. 6-8.

Vybavenost kurzu hodnotíme kladně, kromě nahrávky je přítomna i vizuální a textová složka, kurz obsahuje podle našeho názoru efektivní systém poznámek na okraji textu, komplexní shrnutí gramatiky i abecední česko-ruský slovníček. Student je tedy vybaven různými materiály, které jsou dostatečné k osvojení cizího jazyka. Kurz v této podobě rozvíjí poslech s porozuměním, mluvení, čtení s porozuměním a do jisté míry také psaní, a sice zejména v podobě cvičení.

Délka celého kurzu je přibližně 240 minut. Pokud má student věnovat studiu češtiny prostřednictvím audio-kurzu alespoň tři hodiny týdně a každou lekci má opakovat dvakrát nebo třikrát, průměrná rychlost by měla být šest lekcí týdně. V tom případě se jedná o čtyřtýdenní kurz. V dostupných materiálech ovšem není uvedena celková délka kurzu, rychlost postupu osvojování češtiny je tedy individuální. Jak bylo řečeno výše, délka lekcí se pohybuje mezi osmi a deseti minutami a obsahuje 9–15 rozhovorů. Rozhovory jsou rozděleny na poslechové (*Poslouchejte prosím*) a opakovací (*Opakujte prosím*), přičemž každé dva po sobě jdoucí rozhovory, jeden poslechový a jeden opakovací, si jsou velmi podobné, většinou obsahují několik obměn. Rozhovorů se účastní v různých kombinacích šest lidí, kurz namlouvají ale 3–4 osoby, přičemž se domníváme, že všechny čtyři mužské postavy namlouvá tentýž mluvčí. Obáváme se, že to snižuje přehlednost rozhovoru, zejména účastní-li se jej dva muži. Rozhovory jsou intonačně nezajímavé a evokují čtený text. Sporadicky obsahují přeřeknutí či krátké zadrhnutí v promluvě. Také výslovnost je na několika místech problematická.

Vzhledem k pravděpodobné cílové skupině tento kurz zohledňuje své studenty nejen jazykově, ale i tematicky (dvě postavy pocházejí z Ruska, objevují se zde i některé ruské reálie). Domníváme se, že počet rozhovorů v rámci jednotlivých lekcí je zbytečně vysoký. Rozhovory tak sice pojmu více informací, ale působí poněkud neuspořádaně a improvizovaně. Některé konverzační výměny nejsou příliš koherentní a nesouvisejí přímo s tématem lekce:

*Pavel: Přijdou?*

*Tomáš: Jan přijde, ale Helena nemůže. Přijde až do divadla.*

*Olga: Kde se máme s Janem setkat?*

*Tomáš: Na tomto místě. Za půl hodiny.*

*Pavel: Je to pěkná zahrada. Brzy tu bude všechno krásně zelené.*

*Olga: Vltava je tu široká. Má tady aspoň sto metrů. Ale je taky hluboká?*

*Tomáš: Ani ne. Několik metrů.*

*Pavel: Víím, že Vltava je nejdelší česká řeka.*

Nutno podotknout, že Pavel a Olga jsou Rusové, a také to, že tento rozhovor se vyskytuje v lekci 20 s tématem „Co budete dělat v létě?“. Následující příklad je z lekce 21 „U lékaře“:

*Jan: Každé ráno se myju studenou vodou, protože nechci onemocnět.*

*Olga: To já nedokážu.*

*Jan: Nemám auto...*

*Tomáš: A tak jezdíte hodně na kole nebo chodíte pěšky?*

*Jan: Ano. A taky cvičím. A hraju fotbal.*

*Pavel: Musím si z vás vzít příklad.*

V této konverzační výměně je navíc patrné, že někteří účastníci si vykájí a někteří si tykají. Vzhledem k jednotnosti hlasů na nahrávce je obtížné rozeznat osoby, a tedy i to, kteří účastníci si vykájí a kteří tykají, takže konverzace působí chaoticky.

Tento audio-kurz byl publikován v roce 2005, přesto se v rozhovorech vyskytují zastaralé, v současnosti méně používané nebo přinejmenším neobvyklé obraty, např. oslovení „Pane vrchní“ v lekci 4, „Jsem zaměstnána v jedné obchodní firmě.“ v lekci 7, „Tomáši, kým jsou tvoji sourozenci?“ taktéž v lekci 7, „Prosím váš pas, jmenujete se?“ v lekci 8, „Budu vás muset vrtat.“ a „Vrtal mě, ale naštěstí to nebolelo.“ v lekci 21 atp.

Prezentace slovní zásoby a gramatiky probíhá v tomto kurzu dvoustupňově, což je postup, který hodnotíme kladně. Jedná se v první řadě o poznámky a stručné poučky na okraji textů, které odpovídají na potenciální akutní dotazy studentů a pomáhají jim sledovat téma rozhovoru. S ohledem na cvičení, která se částečně zaměřují na trénink gramatiky, je mnohdy potřeba konzultace s komplexnějším a detailnějším výkladem gramatiky, který studenti naleznou na konci textového materiálu. Za ním následuje ještě abecední česko-ruský slovníček.

Líbí se nám také cvičení, která následují za každou lekcí. Cvičení jsou různorodá, objevují se zde kupříkladu otázky k textu (toto cvičení považujeme za poněkud problematické vzhledem k poslechu a hlasové jednotvárnosti), spojování, překlad, vyhledávání, křížovka, doplňování (slov, gramatických tvarů atp.), odpovídání atd. Myslíme si, že cvičení jsou vhodně zvolená a umožňují dodatečné opakování vybraných jevů, které se vztahují k daným rozhovorům.



## Shrnutí

Tento audio-kurz z produkce Berlitz se zaměřuje na prezentaci češtiny pro cizince ruským mluvčím. V průběhu 24 lekcí a 240 minut poslechu se studenti prostřednictvím rozhovorů seznamují se širokou škálou komunikačních situací doprovázených množstvím slovní zásoby a potřebné gramatiky přesahující úroveň A1. Kurz systematicky postupuje od jednodušších obrátů k těm obtížnějším a rozvíjí všechny jazykové dovednosti. Pozornost je věnována opakování výrazů a obrátů s důrazem na osvojení správné výslovnosti. Kurz neobsahuje doprovodné materiály k nácviku problematických výslovnostních jevů.

### 3.1.2 Specifikace audio-kurzu: Pimsleur Read and Speak Essential Czech

Tabulka 6

Určení:	Pimsleurovy jazykové audio-kurzy nespécifikuji explicitně svou cílovou skupinu. Od roku 2009 začal Pimsleur podporovat mezinárodní humanitární aktivity Lékařů bez hranic dárcovstvím svých jazykových programů. <sup>77</sup> Z tohoto hlediska tedy můžeme mezi cílovou skupinu zařadit humanitární pracovníky, ale také další zájemce o osvojení komunikačních dovedností daného jazyka, v tomto případě češtiny.
Cíl:	Cílem Pimsleurova audio-kurzu češtiny pro cizince je umožnit cizincům vést jednoduchou konverzaci za užití základní slovní zásoby a gramatiky, a sice s výslovností blízké rodilému mluvčímu. <sup>78</sup>
Délka kurzu:	Kurz češtiny pro cizince sestává z 30 lekcí, každá lekce obsahuje cca 30 minut poslechu. V příručce pro uživatele je doporučeno absolvovat jednu lekci denně. Uvádí se zde dále možnost lekce opakovat, důraz je kladen především na každodenní kontakt s češtinou.
Kurz:	Kurz v rámci 16 hodin seznamuje studenta se základními komunikačními frázemi a základní slovní zásobou (pozdravy, směry, čísla, čas, nakupování, jídla, peníze, cestování atp.). <sup>79</sup>
Témata:	Viz výše.
Gramatika:	Gramatické poučky se v rámci kurzu vyskytují pouze zřídka a nesystematicky.
Texty:	Dialogy a fráze vyskytující se v Pimsleurově kurzu češtiny pro cizince převážně odpovídají úrovni A1 specifikované SERR a dále publikacemi <i>Čeština jako cizí jazyk – úroveň A1</i> a <i>Referenční popis češtiny pro účely zkoušky z českého jazyka pro trvalý pobyt v ČR – úrovně A1, A2</i> . Dialogy jsou ovšem často zastaralé a nepřírozené.
Doplňkové materiály:	Součástí kurzu je kromě nahrávek jednotlivých lekcí také Reading booklet a nahrávky podporující upevnění správné výslovnosti.

<sup>77</sup> Learn a New Language. *Pimsleur*® [online]. Simon & Schuster, 2017 [cit. 2017-07-31]. Dostupné z: <http://www.pimsleur.com/c/pimsleur-about-us>.

<sup>78</sup> Learn to Speak Czech. *Pimsleur*® [online]. Simon & Schuster, 2017 [cit. 2017-07-31]. Dostupné z: <http://www.pimsleur.com/learn-czech>.

<sup>79</sup> Tamtéž.

V následujícím shrnutí a hodnocení Pimsleurova audio-kurzu češtiny pro cizince se zaměřujeme na prvních 15 lekcí (tj. 8 hodin poslechu). Domníváme se, že tato časová dotace je k vytvoření relativně uceleného náhledu na principy a způsob prezentace češtiny jako cizího jazyka dostačující.

Pimsleurův audio-kurz češtiny pro cizince nemá jasně specifikovanou cílovou skupinu. Jedná se ovšem o kurz pro úplné začátečníky a klade si za cíl v průběhu 30 lekcí (16 hodin) naučit zájemce o češtinu vést jednoduché konverzace na základní témata, jako je nakupování, cestování či jídlo. Hlavní myšlenkou je zprostředkovat jazyk flexibilně a stejně snadno, jako se jazyk učí dítě:

## The heart of the Pimsleur Method is the audio lesson.

You listen. You participate. You learn ... exactly like a young child who picks up a language effortlessly.

**It's just 30 minutes a day—anywhere, anytime.**

- Learn Spanish while you're driving to work.
- Speak Italian while exercising.
- Study French while waiting for a plane.
- Practice Russian while walking the dog.
- Learn Mandarin in your living room.

You can use these lessons on your computer or on any device that plays MP3 audio, including **iPhone**, **iPod**, and **Android** devices. And all digital purchases come with a free **Pimsleur app** so you can easily play your lessons and track your progress across devices.



80

### *Ilustrace 3*

Kurz sestává z manuálu doporučujícího efektivní užívání audio-kurzu (User's Guide), dále pak audio-materiálu k osvojení, brožury k procvičování správné výslovnosti (Reading Booklet) spolu s nahrávkami. Kurz je sestaven z 30 lekcí, každá lekce trvá přibližně 30 minut. Doporučený postup je absolvování jedné lekce denně, lekce je možno opakovat. Ke kurzu jako takovému neexistují žádné materiály zprostředkovávající psanou podobu češtiny ani cvičení, slovníček nebo souhrn gramatiky. Jediným doplňkovým materiálem je výše zmíněná brožura, která v deseti lekcích prezentuje výběr náhodných slov zaměřených na výslovnost jednotlivých hlásek v češtině.

Kurz využívá zprostředkovacího jazyka angličtiny, který zde do jisté míry zastupuje chybějící doplňkové materiály. V angličtině jsou vyjádřeny počáteční instrukce, průvodní komentáře, pokyny a případná vysvětlení. Domníváme se, že poměr anglického mluveného slova a výukového materiálu v češtině je přibližně 1:1. Na počátku lekcí se zpravidla objevují

---

<sup>80</sup> Pimsleur® Free Lesson. *Pimsleur*® [online]. Simon & Schuster, 2017 [cit. 2017-07-31]. Dostupné z: <http://www.pimsleur.com/free-lesson>.

krátké instrukce v angličtině, které komentují následný dialog. Uvádí jej do kontextu a upozorňují na nové fráze. Následný dialog se odehrává mezi mužem a ženou, rodilými mluvčími češtiny. Následuje nácvik frází a jejich správné výslovnosti, lektor ve zprostředkovacím jazyce uvádí jejich kontext a vyzývá studenta k jejich opakování. Jedná-li se o nové slovo s obtížnější výslovností, je rozloženo na slabiky a jejich postupným opakováním se docílí správné výslovnosti celého slova (např.: Promiňte – te – miňte – promiňte). K připodobnění českých hlásek je v prvních lekcích využívána také angličtina (např.: Američan – č as chase). Podobně se postupuje při osvojování obtížnějších či delších frází. Ty jsou rozloženy na jednotlivé elementy a postupným spojováním jsou skládány opět dohromady. Na základě Pimsleurových principů (zde máme na mysli především graduated interval recall) dochází k opakování známých frází v určitých časových sekvencích napříč lekcemi.

Tematicky se kurz v prvních 15 lekcích věnuje především seznamování, určení směru a domluvení schůzky. Z hlediska gramatiky zde nedochází k žádnému ucelenému či systematickému výkladu či vysvětlení, obáváme se, že absence gramatických poučení či jejich přílišné zjednodušení může vést k chybným hypotézám o užívání češtiny, např. lekce 13 se věnuje rozdílu mezi číslovkami jedna a jeden bez předchozího poučení o rodech v češtině následovně: “jedna koruna – the „a” ending tells you that these are feminine forms [...] Jeden dolar – this is the masculine number *one*”. Dalším příkladem může být nedostatečná poučka o deklinaci, jejíž absence je znatelná téměř v každé lekci, např. v lekci 12 dochází k následujícímu zjednodušení: „Chtěl bych kávu. – Notice the ending. Say coffee. – Kávu.”

Dialogy se odehrávají vždy mezi mužem a ženou. Převážně obsahují fráze a slova uvedená v SERR, přesto se zde občas vyskytují fráze, které ze SERR vybočují, jedná se např. o frázi „Do zítra” z lekce 12, kterou považujeme za pokus o přímý překlad anglického “See you tomorrow” či „Co dlužím?” vyskytující se poprvé v lekci 14 a také dále.

Kurz je vystavěn na šesti základních principech:

- 1) Vždy odpovídej nahlas. (Nejdůležitější pravidlo je odpovídat nahlas po vyzvání lektora. Aktivní účast ti zajistí úspěch v osvojení jazyka.)
- 2) Soustřeď se na audio nahrávku. (Nesnaž se během lekce nic zapisovat ani vyhledávat ve slovníku. Pouze se soustřeď na mluvčí a na to, co říkají.)
- 3) Důvěřuj svým instinktům. (Všímej si instinktivních odpovědí, které se ti začnou vybavovat.)

- 4) Dělej jen jednu novou lekci denně. (Každodenní působení jazyka je důležité pro dosažení úspěchu, ale nesnaž se absolvovat více než jednu 30minutovou lekci denně. Pokud ti to pomůže, můžeš lekci opakovat.)
- 5) Nesnaž se učit nazpaměť. (Pokud odpovídáš správně cca z 80 %, pak jsi připraven posunout se k další lekci.)
- 6) Bav se. (Pokud se nebudeš stresovat, abys vše zvládl perfektně, budeš se učit rychleji a snáze. Opakování je součástí kurzu. Budeš mít příležitost natrénovat správnou výslovnost.).<sup>81</sup>

## Hodnocení kurzu

K námi provedenému hodnocení Pimsleurova kurzu je třeba nejprve dodat, že je provedeno pouze externím způsobem; kurz jsme neabsolvovali jako studenti cizího/druhého jazyka a ani nemáme zkušenost se studenty, kteří by kurzem prošli, nemůžeme tedy tvrdit, je-li možné dosáhnout požadované a avizované úrovně. Kurz hodnotíme na základě několika kritérií, jako je obecné pojetí a struktura kurzu, prezentace gramatiky, užívání zprostředkovacího jazyka apod. Hodnocení tohoto audio-kurzu je dále obohaceno o naše postřehy a připomínky.

V prvé řadě oceňujeme pozvolnou prezentaci češtiny, která může vést k důkladnému osvojení, kterého je dosaženo častým opakováním a důrazem na osvojení správné výslovnosti. Zajímavé je také využití jednotlivých frází v různých kontextech (*prosím* ve významu „please“, „here you are“ atp.). Kladně hodnotíme také postupné skládání slov s obtížnější výslovností stejně jako postupné skládání obtížnějších či delších vět/frází. Líbí se nám také interaktivní cvičení vyžadující po studentovi reakci na nějakou informaci. Po sdělené informaci dostane student prostor samostatně odpovědět a správná odpověď následuje hned poté (tzv. cue–pause–response). Vzhledem k pojetí kurzu jako ryze poslechového bez vizuálních klíčů si uvědomujeme nezbytnost zprostředkovacího jazyka, domníváme se ovšem, že má-li se student do cílového jazyka ponořit a co nejdříve v něm přemýšlet a využívat jej, množství zprostředkovacího jazyka by mělo být omezeno. Dále zastáváme názor, že k úspěšnému osvojení jazyka patří také dovednost čtení a psaní, která zde není rozvíjena jinak než přítomností brožury Reading Booklet, která sestává z individuálních a převážně vzájemně nesouvisejících slov. Podle našeho názoru je důležité, aby student uměl slovo či frázi nejen

---

<sup>81</sup> *Pimsleur User's Guide*, [online], [no date] Simon & Schuster. Dostupné z: <https://www.pimsleurunlimited.com/Unlimited-Users Guide.pdf>.

umět správně reprodukovat a správně jej/ji použít ve správné situaci, ale také aby jej/ji uměl přečíst či zapsat, je-li to potřeba.

Domníváme se, že i přes množství frází, které je studentům možné prezentovat bez znalosti gramatiky<sup>82</sup>, je v případě češtiny nezbytné studenty se základními gramatickými pravidly seznámit pokud možno postupně, uceleně a systematicky. Pimsleurův audio-kurz se s prezentací gramatiky vypořádává poměrně nešťastně. Jedná se o několik nahodilých poznámek, které studenty pouze upozorní na nějakou změnu tvaru či které po studentech vyžadují soustředění na stavbu věty. Ještě v polovině kurzu tak nemá student žádné ucelené informace o struktuře českého jazyka a jsou mu prezentovány pouze formální konverzační obraty (vykání) bez poučení o existenci tykání a jeho použití. Myslíme si, že tento přístup ke gramatice s ohledem na českou flexi je pro osvojení základů jazyka a jejich případného rozšiřování nevhodný.

Kurz, který nám byl k dispozici, pochází z roku 2006, a proto nás udivila nepřirozenost některých dialogů, např. lekce 8 prezentující snad smluvení schůzky:

*M: Chtěla byste něco koupit? Co byste chtěla koupit?*

*Ž: Nevím. Chtěla bych něco k pití. V hotelu. (V restauraci v hotelu). A vy? Chtěl byste něco k pití?*

*M: Ano, rád.*

Dále se domníváme, že opakování v určitých časových sekvencích může vést k upevnění látky a uložení informací do dlouhodobé paměti, může ovšem také vyvolat efekt bezmyšlenkovitého opakování frází a vět po nahrávce, který může být vyvolán nečekaným střídáním témat, např. lekce 3 s ostrým přechodem mezi dialogem týkajícím se národnosti a informací o rozšířeném dopravním systému v Praze:

*A: Řekněte mi prosím, je Čech?*

*Say: Yes, he's Czech. Use the word he for emphasis*

*B: Ano, on je Čech.*

*Say: Thank you*

*A: Děkuju.*

*You're welcome*

*B: Prosím.*

---

<sup>82</sup> HÁDKOVÁ, M.; LÍNEK, J.; VLASÁKOVÁ, K. *Čeština jako cizí jazyk – úroveň A1*. Olomouc, 2005, str. 66-79.

*Ask the colleague: Tell me please, is she American?*

– *Řekněte mi prosím, je Američanka?*

*Here's how you say: I understand*

– *Rozumím.*

*How do you say: I understand?*

– *Rozumím.*

*Try to say: I don't understand.*

– *Nerozumím.*

*In Prague there's a well developed subway system. Here's the word for subway. Listen and repeat.*

– *Metro.*

## **Shrnutí**

Pimsleurův audio-kurz češtiny pro cizince prezentuje jednoduché konverzační obraty a soustředí se zejména na osvojení správné výslovnosti. Kurz se zaměřuje na rozvoj komunikačních jazykových dovedností, tj. mluvení a poslechu s porozuměním, v omezené míře také na rozvoj čtení. Jazyková dovednost „psaní“ není v rámci tohoto kurzu zohledňována. Fráze a prezentované věty mají převážně oporu v SERR. Kurz se věnuje tématům, která jsou součástí SERR a publikací vymezujících jazykové dovednosti češtiny pro cizince na úrovni A1, jedná se např. o nakupování, udávání směrů, cestování apod. Kurz se explicitně nevěnuje české gramatice, chybí zde prezentace základního gramatického systému i jednotlivých pouček v rámci individuálních lekcí.

### **3.1.3 Specifikace audio-kurzu: projekt**

*Tabulka 7*

Určení:	Audio-kurz je zamýšlen jako input pro cizince před příjezdem do České republiky. Audio-kurz je určen Neslovanům se znalostí angličtiny. Je vhodný k samostudiu.
Cíl:	Po absolvování kurzu budou studenti schopni aktivně reagovat v běžných komunikačních situacích.
Délka kurzu:	Jedná se o měsíční kurz, je však možné absolvovat jej v kratším časovém úseku, což je umožněno délkou jednotlivých lekcí (max. 2 minuty poslechu).

Kurz:	Kurz sestává z 24 lekcí, to odpovídá šesti lekcím na týden. Součástí každého úseku/týdne jsou situace zaměřené na socializační fráze, fráze pro poskytnutí osobních informací, specifické fráze pro konkrétní prostředí a organizačně-informační fráze. Každý úsek též obsahuje jednu výslovnostní lekci a jednu opakovací lekci. Většina lekcí je ve formě dialogu, záměrem je osvojení frází v kontextu.
Témata:	Výběr témat zohledňuje SERR a zároveň reflektuje základní komunikační potřeby studentů.
Gramatika:	Sylabus kurzu je vystaven tematicky. Vysvětlení a nácvik vybraných gramatických jevů je pouze podpůrný a je vázán na výskyt v jednotlivých tématech.
Texty:	Texty jsou tvořeny s ohledem na informační nasycenost. Obsahují množství frází a slovní zásoby na úrovni A1 podle SERR.
Doplňkové materiály:	Součástí audio-kurzu jsou přepisy jednotlivých dialogů, slovníček a cvičení s klíčem. Tyto materiály jsou k dispozici jako příloha k CD. Doplnkové materiály jsou koncipovány s ohledem na techniku samostudia. Cvičení vedou studenta k opakování frází a rozšíření slovní zásoby. Obrázkové materiály odlehčují textové zahuštění a zároveň vizuálně simulují situace z poslechu.

V centru našeho audio-kurzu stojí 24 nahrávek zprostředkovávajících převážně jednoduché konverzační výměny. Vedle nahrávek je součástí audio-kurzu také česko-anglický slovníček využívající signální gramatiku a pracovní listy obsahující instrukce k jednotlivým lekcím, transkripty, orientační překlady a cvičení. Také zde můžeme najít stručné gramatické poučky. Tyto doplňkové materiály jsou studentům k dispozici jako příloha k CD, případně jsou dostupné ke stažení na internetových stránkách. Způsob jejich používání není pevně stanoven, domníváme se, že studenti sami zvolí takový způsob užití materiálů, jaký povede k co nejefektivnějšímu využití audio-kurzu a co nejlepším výsledkům učení.

Kurz je vhodný pro úplné začátečnické znalosti angličtiny. Ačkoliv jsou samotné nahrávky pouze v češtině, doplňkový materiál se částečně opírá o angličtinu. Jedná se především o instrukce, orientační překlady, gramatické poučky a česko-anglický slovníček. Vzhledem k tomu, že kurz počítá především se studenty Neslovany, domníváme se, že kombinace češtiny a angličtiny je v případě audio-kurzu vhodným řešením. Poslech v podobě nahrávek má oporu v textové složce zprostředkované transkriptem, kterou je možno porovnat s anglickým překladem. Jednotlivá slova a fráze si pak student dohledá ve slovníčku.

Kurz je vystaven do čtyř bloků, přičemž jeden blok představuje jeden učební týden, po šesti nahrávkách. Každý blok má obdobnou tematickou strukturu. Každý blok začíná dialogy modelujícími prvotní kontakt s (neznámými) osobami. Jedná se o navázání kontaktu a poskytování informací o směru (Lekce 1), small talk (Lekce 8), kompenzační strategie (Lekce 15) a krátká přání, gratulace a vyjádření soustrastí (Lekce 22). Druhým tematickým celkem v jednotlivých blocích je poskytování osobních informací. V prvním bloku se poskytování osobních informací vykytuje výjimečně ve formě monologu a zaměřuje se na stručné

představení jednotlivých osob (Lekce 2), dále se jedná o vyplnění osobních informací do formuláře (Lekce 9). Lekce 16 vzdáleně navazuje na lekci 2, jedná se o monologické představení oblíbených a neoblíbených aktivit. V posledním bloku titíž mluvčí popisují své bydlení (Lekce 23). Třetí tematický celek se soustředí na rozvoj komunikačních dovedností na veřejných místech: v kavárně (Lekce 3), v restauraci (Lekce 10), u lékaře (Lekce 17) a na poště (Lekce 24). Čtvrtý tematický celek se zaměřuje na prezentaci organizačně-informačních frází. Lekce 4 tak kupříkladu představuje možnou komunikační výměnu v obchodu s oblečením. Ve druhém a třetím bloku se jedná o smluvení schůzky (Lekce 11 a 18) a ve čtvrtém bloku se jedná o popis dne (Lekce 25). Pátý tematický celek tvoří lekce zaměřené na nácvik správné výslovnosti. V prvním bloku studenti procvičují délky vokálů (Lekce 5), ve druhém je pozornost věnována nácviku měkkých souhlásek, konkrétně *ž, š, č, ř, d', t', ň* (Lekce 12), ve třetím bloku pak skupinám *bě, pě, vě, mě* (Lekce 19). V posledním bloku mají studenti možnost procvičit výslovnost na některých českých jazykolamech a také na úryvku nonsensové básně *Tlachapoud* od Lewise Carrola (Lekce 26). Poslední tematický celek je věnován opakování jednotlivých bloků a jsou mu vyhrazeny dva dny. Každá opakovací lekce nejprve představuje modelový dialog, který je vzorem dialogu vyžadujícím studentovu přímou interakci. Lekce 6+7 opakují fráze při seznámení dvou osob a poskytnutí stručných osobních informací. Lekce 13+14 kombinují small talk a smluvení schůzky. Lekce 20+21 kombinují smluvení schůzky a její následné zrušení kvůli nemoci. Lekce 27+28 rekapitulují popis dne

Tento postup, tj. prezentace v tematických celcích opakujících se v jednotlivých blocích, jsme zvolili s úmyslem rychlejšího jazykového inputu, který tak už zpočátku zprostředkovává studentům několik situací, které mohou sami po příjezdu do České republiky hned zažít a k jejichž řešení si mohou vypomoci frázemi prezentovanými v našem kurzu. Tematická blízkost lekcí v rámci tematických celků vyskytující se pravidelně v průběhu kurzu umožňuje alespoň částečně opakování předchozího celku (např. lekce 2 a 24; lekce 1, 7 a 15; lekce 11 a 18 atd.)

Každá lekce je tvořena s ohledem na SERR, informační nasycenost a relativní přirozenost dialogů. Nahrávka trvá vždy maximálně dvě minuty, což umožňuje lekci snadno kdykoliv opakovat. Na nahrávkách se objevuje několik rodilých mluvčích, domníváme se, že hlasová rozmanitost je pro posluchače zajímavá a prezentace frází v několika hlasových verzích přispívá k osvojení správné výslovnosti. Zároveň jsou rozhovory vedeny maximálně třemi osobami s rozdílnou polohou hlasu, což zaručuje přehlednost komunikační situace. Nahrávka obvykle obsahuje dva dialogy, které se vztahují přímo k tématu lekce, a vybrané fráze



k opakování. Tyto fráze jsou v textovém materiálu vyznačeny podtržením. Ve třech případech se zde objevují krátké monology, jedná se o lekce 2, 16 a 23.

Textový a vizuální materiál, který je součástí kurzu, doplňuje nahrávky, zprostředkovává vazbu mezi poslechovou složkou a grafickou podobou řečeného. Orientační překlad umožňuje porozumění konverzace, slovníček pak doplňuje informace o konkrétních slovech, jejich rodu či konjugaci. Součástí každé lekce je sada cvičení, která korespondují s tématem či gramatikou dané lekce. Tato cvičení mají podobu doplňování do bublin (komiks), spojování, doplňování, odpovídání, křížovka, tvoření vět, vyplňování atp. Jejich součástí je někdy také gramatická poučka, která umožňuje studentům lépe porozumět struktuře českého jazyka a na základě příkladů tvořit gramatické věty. Ke každému cvičení je uveden klíč. U některých lekcí nalezneme také tipy pro další práci vně audio-kurzu (reálné využití, dohledání slovní zásoby, cílená všímavost).

Kurz byl vytvořen bez předchozí znalosti Berlitzova a Pimsleurova audio-kurzu. Po bližším seznámení s těmito dvěma typy kurzů se domníváme, že náš kurz má blíže k Berlitzovu audio-kurzu, a sice především svou strukturou a přítomností textové složky. Oba tyto kurzy využívají zprostředkovací jazyk pouze v textové složce, která v obou případech obsahuje slovníček, cvičení s klíčem a gramatické poučky. Oba tyto kurzy také směřují k rychlému osvojení široké škály komunikačních situací a počítají s několikerým přehráním nahrávky, na rozdíl od Pimsleurova audio-kurzu, který svým studentům zprostředkovává pouze omezené množství komunikačních situací, které v rámci jednotlivých lekcí pravidelně a důkladně opakuje. Domníváme se, že délka Pimsleurova kurzu, pomalé tempo osvojování komunikačních situací a důsledné opakování látky v rámci nahrávky nemotivuje studenty k opětovnému přehrání nahrávky. V následující tabulce uvádíme krátké srovnání tří námi hodnocených audio-kurzů:

Tabulka 8

	<b>Berlitz</b>	<b>Pimsleur</b>	<b>Projekt</b>
<b>počet lekcí</b>	24	30	24
<b>délka lekce</b>	8–10 min	30 min	2 min
<b>instrukce</b>	součást nahrávky	součást nahrávky	součást textové složky
<b>textová složka</b>	ano	ne	ano
<b>obrazový materiál</b>	ano, bez funkce	ne	ano, v rámci cvičení
<b>cvičení</b>	ano	ne	ano
<b>zprostředkovací jazyk</b>	ano v rámci textové složky, ruština	ano v rámci nahrávky, angličtina	ano v rámci textové složky, angličtina
<b>gramatika</b>	stručné poučky, souhrn gramatiky	nesystematické a nekomplexní	stručné poučky

		poznámky	
<b>slovní zásoba</b>	v průběhu lekce, česko-ruský slovníček	jen v poslechové podobě	česko-anglický slovníček
<b>výslovnost</b>	žádná speciální pozornost	věnována pozornost v rámci lekce	věnována pozornost v rámci lekce, výslovnostní lekce
<b>SERR</b>	A1/A2	A1	A1
<b>opakování látky</b>	v rámci lekce, opakování nahrávky	v rámci lekce	v rámci lekce, opakování nahrávky

### **Pretestace audio-kurzu**

Tato kazuistika se zabývá pretestací audio-kurzu, který vznikl jako projekt v rámci naší diplomové práce. Jejím cílem je zmapovat jazykový posun testovaných osob po absolvování tohoto audio-kurzu. Výzkumnými technikami jsou dotazníky administrované před započítím audio-kurzu a v jeho polovině a rozhovor s testovanými osobami. V rámci této kazuistiky nás zajímá především skutečný jazykový posun testovaných osob a také jejich subjektivní pocit. Současně zde zaznamenáváme i jejich postřehy, které mohou pomoci dále kurz zkvalitňovat a ve svém důsledku přispět k lepším výsledkům učení.

#### *Osoba č. 1*

##### Úvod ke zkoumané osobě

První zkoumanou osobou, která se zúčastnila testovacího provozu audio-kurzu češtiny pro cizince, je muž ve věku 22 let. Pochází z Nizozemska a na počátku testování audio-kurzu byl v České republice jeden rok. Kromě nizozemštiny ovládá angličtinu na pokročilé úrovni a také němčinu a francouzštinu na úrovni začátečnické. Cizí jazyky se dosud učil prostřednictvím klasických jazykových kurzů, tedy v rámci menší skupiny lidí, za přítomnosti učitele a s učebnicí jako podpůrným médiem. K výuce jazyků také využívá mobilní aplikace jako je Duolingo či Memrise.

Do České republiky přijel v březnu 2016 za účelem stáže ve společnosti zabývající se vývojem počítačových her. Jedná se o společnost s mezinárodním kolektivem, společným jazykem je angličtina. V době počátku testování uvedl, že dosud nenavštívil žádný kurz češtiny pro cizince a jeho znalost češtiny se omezuje na individuální slova jako „pták“, „myš“, „brambora“, „dobré ráno“, „děkuju“ apod. Tato individuální slova či fráze využívá pouze občas, nikoliv na denní bázi. Jeho motivací podstoupit výuku prostřednictvím audio-kurzu je zlepšení

dorozumívacích schopností v každodenních situacích, konkrétně uvádí, že by byl rád schopen nakupovat potraviny, aniž by musel pantomimicky vyjadřovat kolik a jaký druh sýru chce.

Náš audio-kurz češtiny pro cizince je jeho první zkušeností s audio-kurzy vůbec. Jeho prostřednictvím by se rád naučil základní fráze tak, aby rozuměl svým českým kolegům v práci a byl schopen reagovat v případech, kdy ho osloví cizí lidé. Od tohoto audio-kurzu očekává, že po jeho absolvování bude schopen správně vyslovovat a užívat věty v každodenních situacích (práce, supermarket, veřejná doprava, zdraví atd.), rozumět jim a také být schopen na ně správně reagovat.

### Postup

Respondent dostal na počátku všechny materiály prvních dvou týdnů kurzu, tj. nahrávky lekcí 1–14, slovníček, transkript, překlad a cvičení. Postup užívání audio-kurzu nebyl pevně stanoven, počáteční instrukce pouze obsahovaly informace o délce trvání celého kurzu, kterému odpovídala jedna lekce za den. K tomuto rozhodnutí vedla skutečnost, že každý jedinec se učí jiným způsobem a individuální prací s dostupnými materiály může najít vlastní způsob, který mu umožní efektivnější učení. Po uplynutí 14 dnů a informaci od testované osoby o dokončení první poloviny kurzu následoval průběžný dotazník a druhá polovina kurzu.

Zkoumaný subjekt zvolil následující postup učení. Cestou do práce a z práce, přičemž každá tato cesta trvá 40–45 min, studoval transkript a jeho překlad. Snažil se odhadnout výslovnost a význam slov a neznámá slova se pokoušel přeložit pomocí transkriptu. Záhy si ovšem uvědomil, že pořádek slov ve větě není shodný a také překlad není a nemůže být doslovný. Není tedy možné hledat stoprocentní shodu a neznámá slova je potřeba konzultovat s přiloženým slovníčkem. Audionahrávku si pustil poprvé až po příjezdu domů, případně při dalším cestování městskou hromadnou dopravou. Po nahrávce jednotlivá slova, fráze a jednoduché věty opakoval, a učil se tak jejich správnou výslovnost. Poté přikročil k vypracování cvičení.

### Hodnocení jazykového posunu

Prostředkem měření jazykového posunu byl ústní rozhovor. Šlo o krátké smluvení schůzky, stanovení místa a času v češtině. Dále se jednalo o komunikaci s obsluhou daného podniku, které sestávalo z objednávky a následně také placení. Mezitím se konverzace týkala aktuální nálady (Jak se máš?), případně jejího zdůvodnění a také popisu aktivit právě proběhlého víkendu (Co jsi dělal o víkendu?). Je nutno podotknout, že se jedná především

o subjektivní hodnocení, protože byly testovány komunikační dovednosti (tj. mluvení a poslech s porozuměním), a nebylo tak možné jazykový vývoj respondentů objektivně zaznamenat.

Z našeho hlediska byla komunikace s testovanou osobou poměrně složitá. Už samotné smluvení schůzky probíhalo poněkud zmatečně, když na otázku „Co děláš ve čtvrtek? Máš čas?“ po delší odmlce anglicky odpověděl „Můj den byl špatný a pak ses ptala, jestli mám čas, že jo?“. Nakonec jsme schůzku domluvili na další čtvrtek s tím, že se setkáme v osm hodin. Bylo zřejmé, že i s číslovkami má respondent potíže. Na schůzce si objednal ledový čaj z nabídky, jeho výslovnost ovšem byla pro obsluhu nečekaná a na výzvu k zopakování, svou objednávku pronesl anglicky. Uvedl, že si není jistý svou výslovností, a pokud mu lidé neporozumí napoprvé, lekne se, že řekl něco špatně, a dále pokračuje v angličtině.

Na otázku „Jak se máš?“ dlouho hledal správnou odpověď, bylo zřejmé, že si na dané slovo nemůže vzpomenout. Ptali jsme se proto „Dobře?“, odpovědí bylo „Ne“ doprovázené zavrtěním hlavy. „Nic moc?“, ale to také nebyla odpověď, kterou dotyčný hledal. „Špatně?“ zeptali jsme se. Odpovědí bylo „Ano, špatně“, ale na otázku „Proč?“ už opět nedokázal odpovědět. Spíše než neznalost potřebné slovní zásoby byla na vině pro něj neznámá zvuková podoba slova „proč“. Myslíme si, že respondent si slovo „proč“ plete s nějakým jiným slovem, které se v rámci audio-kurzu naučil. Dále jsme se ptali „Co jsi dělal o víkend?“ Na danou otázku odpověděl, že se dívali (s přítelkyní pozn. aut.) na film a také že byli v parku. Ptali jsme se, jaký film viděli, odpovědí bylo „Nevím.“ Zjistili jsme, že si dotyčný myslel, že se jej ptáme na nadcházející víkend.

Celkem vzato si myslíme, že respondent č. 1 nedosáhl očekávaného výstupu. Předpokládali jsme, že po absolvování audio-kurzu bude schopen celkem bez problémů domluvit schůzku a odpovědět na otázku týkající se nálady. Očekávali jsme, že popis uplynulého víkendu bude činit větší problémy, s tím si ovšem po gramatické stránce respondent vcelku obstojně poradil. Problematické bylo pochopení otázky jako směřované do budoucnosti.

Myslíme si, že důvodem je nedostatečné užívání českého jazyka v praxi, kdy respondent pracuje v mezinárodní společnosti, s přítelkyní mluví anglicky, v obchodech a restauracích se také domluví prostřednictvím angličtiny.

### Sebehodnocení

Na základě rozhovoru jsme shromáždili následující informace. Respondent se domnívá, že se výrazně zlepšily jeho receptivní dovednosti. Je schopen rozeznat některá individuální slova při interakci dvou Čechů, zejména pokud mluví jasně a zřetelně. Rozumí také hlášení (obchod, nádraží). Dokáže přečíst a pochopit význam některých nápisů a vzkazů. Na druhou

stranu si není příliš jistý svým mluveným projevem, pokud zaznamená nepochopení ze strany komunikačního partnera, raději ihned začne mluvit anglicky. Respondent se domnívá, že by byl schopen lámanou češtinou napsat krátký vzkaz či pozdrav na pohlednici. V současné době využívá češtinu především ve spojení se službami, tj. kupříkladu ve specializovaných obchodech (konkrétně uvedl řeznictví) a při placení. Sám situace, kdy může použít češtinu, nevyhledává. Nejčastěji používá fráze „Ahoj“, „Dobrý den“, „Jo“, „Ano“, „Ne“, „Dobře“ a „Na zdraví“.

### Návrhy a připomínky

Respondent hodnotí audio-kurz veskrze kladně. Líbí se mu skutečnost, že zachycuje situace každodenního života, začíná jednoduchými frázemi a krátkými větami a postupuje k obtížnějším větným strukturám a složitějším tématům. Kladně také hodnotí zaměření na všechny jazykové dovednosti a interaktivitu audio-kurzu. Doplnkové materiály hodnotí jako přínosné, zvláště oceňuje cvičení, která mu připadala zábavná a velmi názorná. Dále se mu líbí lekce zaměřené na výslovnost, hodnotí je jako užitečné, stejně tak opakovací lekce. Nicméně podotýká, že tempo řeči jednotlivých dialogů je někdy příliš rychlé a chybí mu shrnutí gramatiky podle lekcí. Navrhuje, že by slovníček mohl být řazen spíše tematicky než abecedně.

### Závěr a doporučení

Tento respondent absolvoval měsíční audio-kurz ve stanoveném termínu a s použitím všech dostupných materiálů. Jeho cílem bylo osvojení základních komunikačních frází, které by mohl využít v každodenních situacích, zejména v práci, v obchodech a v situacích, kdy jej oslovují cizí lidé. Důležitým osobním cílem bylo správné osvojení výslovnosti, neboť si byl vědom, že tato složka je pro porozumění důležitá. Po absolvování kurzu má pocit, že lépe rozumí psanému i mluvenému projevu, je schopen přečíst a porozumět některým nápisům a vzkazům a v případě pomalého ústního projevu i tomu. Sám přiznává, že mu nadále dělá problémy mluvený a písemný projev. Dodává, že s produktivními jazykovými dovednostmi mívá problémy vždy, když se učí nový jazyk. Češtinu nadále používá jen minimálně, a sice v souvislosti s nákupy potravin či objednávkou v restauraci/kavárně a jejím následným zaplacením. Naše zkušenost dokazuje, že mluvenému projevu rozumí jen částečně a často ani z kontextu není schopen vyvodit význam. Doporučili bychom proto tento kurz opakovat, dohledávat neznámá slova, která vyvstávají z každodenních situací (potraviny, jídlo, oblečení, městská hromadná doprava atd.), čímž dosáhne rozšíření slovní zásoby, kterou sám aktuálně

využívá nebo je její znalost pro něj z jakéhokoliv důvodu důležitá. Také důrazně doporučujeme aktivnější užívání komunikačních frází, přičemž je důležité dbát na zřetelný jazykový projev spojený s důslednou výslovností. Myslíme si, že tím respondent předejde různým nedorozuměním, která z jeho strany následně vedou k užívání angličtiny.

## *Osoba č. 2*

### Úvod ke zkoumané osobě

Druhou zkoumanou osobou je 46letý muž rumunské národnosti. Jeho rodnými jazyky jsou rumunština a italština. Dále ovládá francouzštinu a angličtinu. Uvádí, že nové jazyky se obvykle učí prostřednictvím individuálních kurzů či v tandemu a také samostudiem. Slovní zásobu si aktivně vyhledává, jedná se především o názvy potravin a produktů. Před započatím audio-kurzu byl v České republice tři měsíce a do té doby nenavštívil žádný kurz češtiny pro cizince. Důvodem příjezdu do České republiky byla jeho přítelkyně, také rumunské národnosti, která v České republice pobývá déle než rok a absolvovala individuální jazykový kurz češtiny pro cizince. Před začátkem audio-kurzu ovládal několik slov, jmenovitě uvádí „Dickuiu” (tj. Děkuju). Vzhledem k záměru v České republice nadále žít a pracovat se jeho motivace vztahuje k osvojení základních frází, které může používat každý den v kontaktu s lidmi, přičemž své znalosti češtiny chce nadále rozvíjet. Respondent v současné době působí jako učitel hry na kytaru, považuje tedy za vhodné se svými žáky komunikovat v češtině. Uvažuje o intenzivním individuálním kurzu. Respondent dále uvádí, že dosud neabsolvoval žádný audio-kurz, od našeho kurzu očekává zlepšení svých dosavadních znalostí češtiny a něco, co v dotazníku označuje jako „Czech language in my head”. Nejsme si jisti, zda tím respondent myslí mluvené slovo, které se mu poslechem vryje do paměti, nebo obecně znalost češtiny na dobré úrovni.

### Postup

Respondent zvolil postup kombinující textovou složku a nahrávku. Nejprve si přečetl instrukce a spolu se čtením transkriptu si pustil zvukovou nahrávku. Poté se snažil odhadnout význam jednotlivých frází, svůj odhad posléze konzultoval s překladem. Zvukovou nahrávku si pouštěl neustále dokola a snažil se vždy opakovat jednotlivé úseky a fráze. Když měl pocit, že si osvojil důležité fráze a jeho výslovnost se podobá té z nahrávky, začal se učit slovní zásobu podle slovníčku. Ke zvýšení efektivity zvolil mobilní aplikaci SAT Vocabulary, která mu umožňovala atraktivním způsobem procvičovat novou slovní zásobu a připomínat tu, kterou už

zapomněl. Cvičení vyplňoval jedenkrát týdně, své rozhodnutí zdůvodňuje tím, že na jeden týden je pouze šest nahrávek. Sedmý den se proto věnoval opakování a cvičení.

### Hodnocení jazykového posunu

Stejně jako v předchozím případě hodnocení jazykového posunu je pouze subjektivní. I v tomto případě jsme si smluvili schůzku v češtině a naplánovali čas a místo jejího konání. Součástí byla také objednávka v češtině, otázka zjišťující aktuální náladu (Jak se máš?) a otázka zjišťující činnosti předchozího víkendu (Co jsi dělal o víkendu?). Na závěr schůzky došlo k zaplacení a rozloučení.

V případě tohoto respondenta jsme s výsledky učení spokojeni. Na otázku „Co děláš ve středu?“ reagoval s kratší odmlkou, ve které odpočítával dny v týdnu. Odpověděl „Mám lekce“. Schůzku jsme nakonec domluvili na čtvrtek („Máš čas ve čtvrtek?“ – „Ano, mám.“) v sedm hodin. S časovým údajem problém neměl, místo setkání dokonce inicioval sám („Co třeba kavárna V Lese?“). V kavárně jsme si nejprve objednali, respondent se nás dokonce zeptal, co si dáme a objednal „dvě červené víno“. Obsluha je zřejmě na cizince zvyklá a objednávku v pořádku vyřídila. Otázku „Jak se máš?“ krátce zodpověděl i s doplňujícím vysvětlením „Nic moc, mám málo práce, málo studenty. A ty?“. Druhou otázku zaměřenou na vyjádření aktivit v minulém čase zodpověděl v čase přítomném („Čtu knížku, je zajímavá. Pak jdu v lese a v neděle relaxovám“), doplňujícím dotazem jsme zjistili, že informace „v lese“ se týkala přírody, nikoliv podniku, ve kterém jsme se právě nacházeli. Placení objednávky proběhlo v pořádku („Prosím, zaplatit dvě víno dohromady“), zcela podle našeho předběžného odhadu, který jsme si utvořili vzhledem k domluvě o čase našeho setkání. Respondent výsledné sumě rozuměl a správně přidal i spropitné.

Jsme si vědomi gramatických nepřesností, které se v promluvách vyskytují, i přesto bylo vždy dosaženo porozumění. Domníváme se, že v této fázi učení se češtině jsou gramatické chyby vyskytující se ve volném projevu přijatelné. Velmi oceňujeme interakci ze strany respondenta a iniciativu udržet rozhovor. Výslovnost se velmi podobala standardní češtině, domníváme se proto, že gramatické nepřesnosti byly ze strany rodičů mluvcích omluveny právě díky fonetické srozumitelnosti vyjádření.

Komunikační úspěch respondenta přikládáme strategii učení, důslednému opakování a především značnému úsilí rozvíjet slovní zásobu i mimo audio-kurz. Na rozdíl od respondenta č. 1 má také dlouhodobější perspektivu pobytu v České republice a vzhledem ke svému povolání motivaci naučit se více než jen základy češtiny.

## Sebehodnocení

Respondent uvádí, že se svými znalostmi češtiny po absolvování audio-kurzu je spokojený „jen“ asi ze 75 %. Vnímá, že má ještě velké mezery v gramatice, a lidé mu proto někdy nerozumí. Má pocit, že nyní lépe rozumí různým hlášením a někdy také televizním zprávám, které jsou pro něj výhodné díky obrazovému podkladu. Spíše než celým promluvám rozumí individuálními slovy. Některá neznámá slova pak vyhledává ve slovníku a přidává je do své mobilní aplikace. Je také schopen přečíst a porozumět některým nápisům a vzkazům, zejména jsou-li tvořeny pouze několika slovy. Domnívá se, že by byl schopen napsat krátký pozdrav na pohlednici a zanechat své přítelkyni krátký vzkaz. Češtinu se snaží používat každý den, v rámci svého povolání i zájmů. Nejčastěji používá fráze „Jak se máš?“, „Kdy?“, „Kde?“, „Dobrý den“, „Děkuju“, „Prosím“ a „Ahoj“.

## Návrhy a připomínky

První věcí, kterou respondent vytýká, je hlasitost kurzu, která byla snížena za účelem potlačení šumů. Dále by ocenil více cvičení a více nahrávek vyžadujících interakci. Jinak je ovšem s kurzem spokojený. Chválí volbu témat, která považuje za užitečná. Oceňuje také délku lekcí, která mu umožňuje opakování poslechu vícekrát za sebou. Hodnotí jako dobrý nápad případné rozšíření audio-kurzu o mluvený slovníček, případně propojení s mobilní aplikací, která by umožňovala jakousi vnější kontrolu nad učením, poskytovala by možnost opakování slovíček a jednotlivých frází i se zvukovou stopou. Dokázal by si představit pokračování tohoto audio-kurzu a navrhuje i různá zaměření – české reálie a (socio)kulturní zajímavosti, tematické lekce rozšiřující slovní zásobu (např. „V kuchyni“, „V lese“, „Ve městě“).

## Závěr a doporučení

Respondent č. 2 přijel do České republiky s cílem usadit se zde a také zde pracovat. S úmyslem naučit se přinejmenším základy češtiny absolvoval náš audio-kurz. Každý den se věnoval jedné lekci, o víkendu opakoval všechny lekce a vyplňoval cvičení. Jako učební techniku zvolil kombinaci audio nahrávky a čtení transkriptu, následně pracoval s překladem a slovníčkem. Ve srovnání s respondentem č. 1 se zdá být tato strategie efektivnější. Vliv na výslednou výstupní znalost češtiny může mít i aktivní přístup k výuce, tj. vyhledávání různých slov a propojení s dalším médiem fungujícím na principu flashcards. V situacích, které se alespoň částečně dotýkají témat prezentovaných v audio-kurzu, se respondent snaží využít



češtinu a snaží se kombinovat naučené fráze a krátké větné úseky tak, aby dosáhl zamýšleného významu. Sám pozoruje, že mu dělá problémy gramatika, z našeho pohledu je to na této úrovni jazykového učení omluvitelné s ohledem na srozumitelnost promluv. V této fázi doporučujeme jazykový tandem, případně využívání učebnice češtiny pro cizince zaměřené na gramatiku (např. *Čeština extra*<sup>83</sup>). Domníváme se, že strategie, kterou tento respondent navrhuje, může být jednou z efektivních možností využití tohoto audio-kurzu.

### *Shrnutí výsledků pretestace*

V této části diplomové práce jsme se zabývali dvěma respondenty, kteří se zúčastnili pretestace našeho audio-kurzu. Nejprve jsme oba respondenty představili, a sice s ohledem na jejich jazykové vzdělání a zkušenosti s audio-kurzem a také délku pobytu v České republice a zkušenosti s češtinou. Poté jsme přistoupili k popisu strategie, kterou respondenti pro učení se češtině pomocí audio-kurzu zvolili, a zhodnotili jsme jejich výstupní znalosti češtiny po ukončení audio-kurzu. Věnovali jsme se také sebehodnocení jejich jazykových znalostí po absolvování audio-kurzu a zpracovali jsme názory a připomínky k našemu audio-kurzu.

Cílem této pretestace bylo zjistit funkčnost audio-kurzu a zhodnotit jazykový vývoj zkoumaných osob. Zjistili jsme, že oba respondenti využívali všechny dostupné materiály, tj. audio nahrávku, transkript, překlad, slovníček a cvičení. Nicméně každý z nich pracoval s kurzem jiným způsobem. Respondent č. 1 nejprve četl transkript a překlad a snažil se představit si výslovnost daných slov a odvodit jejich význam podle překladu. Audionahrávku využil až posléze, opakoval podle ní fráze a trénoval správnou výslovnost. Poté vypracoval cvičení. Respondent č. 2 kombinoval transkript a audio nahrávku, poté pracoval s překladem a slovníčkem, přičemž k memorování slovní zásoby využil ještě mobilní aplikaci. Cvičení vyplňoval jednou týdně, a sice jako opakování.

Vzhledem k hodnocení jazykového výstupu našich respondentů se domníváme, že audio-kurz je v této podobě funkční. Úspěšnost jazykové produkce respondentů se ovšem lišila. Podle našeho názoru mohlo jazykový vývoj ovlivnit více faktorů. Pokud odhlédneme od osobnostních předpokladů, které by dále vedly k diskuzi nad podobnostmi a rozdílnostmi mateřských jazyků vzhledem k češtině, což není záměrem této kazuistiky ani této diplomové práce, můžeme se domnívat, že důležitou roli v osvojování češtiny prostřednictvím našeho audio-kurzu sehrála volba strategie. Domníváme se, že je vhodné učit se češtinu prostřednictvím souběžného využívání transkriptu a audio nahrávky spíše než využívat nejprve

---

<sup>83</sup> HARPEROVÁ, J. *Čeština extra: průvodce českou gramatikou = your guide to Czech grammar*. Praha, 2012.

psanou podobu nahrávky bez zvukové složky, což podle nás může vést k fixování špatné výslovnosti. Další faktorem ovlivňujícím jazykový posun respondentů může být aktivita vyvíjená mimo jazykový audio-kurz, myslíme zde kupříkladu využití mobilní aplikace k memorování slovní zásoby a frází či dohledávání názvů potravin a produktů, která vedla k rozvoji slovní zásoby u respondenta č. 2. Myslíme si, že kvalitnější jazykový projev respondenta č. 2 je ovlivněn také prostředím, ve kterém se pohybuje. Jako učitel hry na kytaru se chce se svými studenty domluvit alespoň na základních věcech (kdy, kde, co, atp.) v češtině a také má dlouhodobější perspektivu pobytu v České republice než respondent č. 1, který pracuje v mezinárodním kolektivu a do České republiky přijel na stáž a dosud neví, zda v České republice zůstane, či nikoliv.

Oba respondenti mají pocit, že audio-kurz jim pomohl k lepšímu porozumění psanému a mluvenému slovu, rozumí hlavním informacím veřejných hlášení a některým jednoduchým nápisům a vzkazům. Respondent č. 1 si je vědom toho, že jeho produktivní jazykové dovednosti jsou omezené, nicméně se domnívá, že by byl schopen napsat krátký vzkaz či pozdrav na pohlednici. Respondent č. 2 vnímá své nedostatky v souvislosti s gramatičností vyjádření, které částečně kompenzuje fonetickou srozumitelností svých promluv a motivací češtinu používat při každé možné příležitosti.

Přesvědčili jsme se, že tento audio-kurz umožňuje zvolit individuální přístup k používání, na základě výsledků pretestace ovšem doporučujeme souběžné využití textové složky s nahrávkou. Dále doporučujeme užívání dalších podpůrných materiálů, jako např. mobilních aplikací, příruček, slovníku a různých memorovacích technik, jako jsou flashcards, mind maps, pexeso atp., a dále různá využití nahrávky, např. jako diktátu k procvičení poslechu a nácviku psaní, případně jako impuls k vytvoření alternativní odpovědi („Jak se máš?“ – Dobře. – Špatně. – Nic moc). Myslíme si, že tím studenti docílí bohatší slovní zásoby a pohotovějších reakcí při jazykové produkci.

## 4. Závěr

V této diplomové práci jsme se zabývali audio-kurzem jako prostředkem výuky češtiny pro cizince. Cílem této práce bylo uvést vznik jazykových audio-kurzů do historického kontextu a s ohledem na cílovou jazykovou úroveň A1 vytvořit a pretestovat vlastní audio-kurz češtiny pro cizince.

V teoretické části jsme představili historii vyučovacích metod, které vedly ke vzniku jazykových audio-kurzů, podrobně jsme se zde zabývali metodou gramaticko-překladovou, přímou a audio-lingvální. Dále jsme ve stručnosti zmapovali technický vývoj nahrávacích zařízení, který umožnil, aby první jazykové audio-kurzy vznikly už na konci 19. století. Vzhledem k většinové cílové skupině jazykových audio-kurzů jsme se dále zabývali základní jazykovou úrovní A1. Informační oporou nám v této části byl Společný evropský referenční rámec a také české publikace *Čeština jako cizí jazyk - úroveň A1* a *Referenční popis češtiny pro účely zkoušky z českého jazyka pro trvalý pobyt v ČR - úrovně A1, A2*, které blíže specifikovaly požadavky na jednotlivé jazykové dovednosti potřebné k nabytí jazykové úrovně A1 pro češtinu jako cizí/druhý jazyk.

Praktická část se zabývala analýzou Berlitzova audio-kurzu češtiny pro cizince (*Češský jazyk: bazovij kurs*), Pimsleurova audio-kurzu *Speak and Read Essential Czech* a také audio-kurzu češtiny pro cizince, který vznikl jako projekt k této diplomové práci. Poslední jmenovaný audio-kurz byl vytvořen pro začátečníky se znalostí angličtiny. V jeho centru stojí dvacet čtyři nahrávek tvořených převážně dialogy, které zprostředkovávají každodenní situace, v nichž se cizinci, kteří poprvé přijedou do České republiky, mohou ocitnout. Vedle nahrávek je součástí audio-kurzu také textový materiál obsahující instrukce k jednotlivým lekcím, transkript, orientační překlad, cvičení, stručné gramatické poučky a česko-anglický slovníček. Tento audio-kurz je vystavěn v souladu se Společným evropským referenčním rámcem a prezentované fráze, gramatika i slovní zásoba odpovídají úrovni A1. Součástí projektu byla i jeho pretestace. Za účelem pretestace absolvovali náš audio-kurz dva respondenti – cizinci – bez předchozí znalosti českého jazyka. V dotazníku před začátkem kurzu oba shodně uvedli, že dosud nenavštívili žádný kurz češtiny pro cizince a nemají žádné zkušenosti s výukou podle audio-kurzů. Oba respondenti také jako svou motivaci uvedli cíl naučit se základní komunikační fráze, které by jim usnadnily a zpríjemnily řešení každodenních situací v České republice. Volba strategie využití našeho audio-kurzu byla ponechána na respondentech. Na základě jejich jazykového výstupu po absolvování tohoto kurzu se jako efektivnější metoda prokázalo souběžné užívání audio-materiálu a textového materiálu. Před tím, než budeme

schopni tuto strategii průkazně označit jako vhodnější a doporučit ji dalším potenciálním uživatelům našeho audio-kurzu, je potřeba provést další výzkum. Vzhledem k výsledkům pretestace tohoto audio-kurzu se domníváme, že v této podobě je audio-kurz funkční. Pro jeho další využití navrhujeme profesionální namluvení audionahrávek a zvýšení vizuální atraktivity textového materiálu. Dále je možné audio-kurz doplnit o audio-slovníček a souhrn gramatiky podle lekcí.

Domníváme se, že způsob výuky cizích jazyků prostřednictvím audio-kurzů je oblast dosud plně nevyužitá. Jsme si vědomi omezení, která s sebou prezentace cizího jazyka skrze poslechový materiál přináší. Myslíme si ovšem, že podobně jako je možné zpracovat audio-kurz prezentující základní fráze a slovní zásobu, je možné skrze toto médium zprostředkovat i (socio)kulturní realie, idiomatické obraty, specializovanou slovní zásobu atp.

Domníváme se také, že vznik našeho audio-kurzu češtiny pro cizince skýtá další možnosti výzkumu. Pretestace provedená v rámci této diplomové práce ukázala, že existuje více možných způsobů používání našeho audio-kurzu, a také, že volba strategie může ovlivnit míru osvojení jazyka. Věříme, že další výzkum zaměřený na vliv strategie užívání audio-kurzu na výsledné znalosti a jazykové dovednosti studentů by pomohl určit metody, které se prokážou být nejeefektivnější a přispěl by tak ke zlepšení výsledků našich potenciálních studentů.

Dalším možným výzkumným projektem je srovnání jazykového výstupu studentů po absolvování Berlitzova, Pimsleurova a našeho audio-kurzu. Pro účely tohoto výzkumu doporučujeme zvolit jiný kurz z řady Berlitz nežli ten, který jsme analyzovali v této práci, a sice takový, jehož cílovou skupinou jsou Neslované. Tento výzkum může volně navazovat na naši diplomovou práci, a rozšířit tak analýzy jednotlivých audio-kurzů o zkušenosti studentů s těmito audio-kurzů a faktické srovnání jazykových dovedností jednotlivých skupin studentů. Na základě výsledků tohoto výzkumu by bylo možné určit efektivitu jednotlivých audio-kurzů češtiny pro cizince a porovnat celkový výsledek s kontrolní skupinou, která absolvuje jiný typ kurzu se stejnou časovou dotací (klasický kurz, e-learningový kurz, m-learningový kurz atp.).

V neposlední řadě se domníváme, že tento audio-kurz je možné využít i v rámci klasických či individuálních kurzů, ať už jako opakování probrané látky v hodině nebo v rámci domácí přípravy, nebo může sloužit jako podklad pro role-play či jako prostředek testování. Využití audio-kurzů v klasických kurzech by se také mohlo stát předmětem dalšího výzkumu.

Audio-kurzů češtiny pro cizince jsou široce využitelným prostředkem jazykového vzdělávání. Doufáme, že nově vzniklý audio-kurz najde své uplatnění při vzdělávání dalších zájemců o český jazyk a přispěje ke zvýšení jejich komunikačních dovedností.

## 5. Seznam použité literatury

### Primární zdroje

CVEJNOVÁ, J., GEPPERT, O., GOLKOVÁ, D. et al. *Referenční popis češtiny pro účely zkoušky z českého jazyka pro trvalý pobyt v ČR – úrovně A1, A2*. Druhé, upravené vydání. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2016. ISBN 978-80-7481-163-0.

HÁDKOVÁ, M.; LÍNEK, J.; VLASÁKOVÁ, K. *Čeština jako cizí jazyk – úroveň A1*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005.

HOFFMANN, F. a FERSTLER, H. *Encyclopedia of recorded sound*, 2nd ed. New York, NY: Routledge, 2005. ISBN 0203484274.

HOWATT, A. P. R. & SMITH, R. *The History of Teaching English as a Foreign Language, from a British and European Perspective*, In: *Language & History*, 2014. 57:1. DOI: 10.1179/1759753614Z.00000000028

HOWATT, A. P. R. a WIDDOWSON, H. G.: *A history of English language teaching*. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2004. ISBN 9780194421850.

HRDLIČKA, M. *K prezentaci české deklinace jinojazyčným mluvčím: On the Presentation of Czech Declension for Foreigners. Studie z aplikované lingvistiky* In: *Studies in applied linguistics*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, 2014, 5(2), ISSN 1804-3240.

LARSEN-FREEMAN, D. a ANDERSON, M. *Techniques & principles in language teaching*. Third edition. Oxford: Oxford University Press, 2014. ISBN 978-0-19-442360-1.

PIMSLEUR, P. *How to learn a foreign language*. Boston, Mass.: Heinle & Heinle Publishers, 1980.

RICHARDS, J. C. a RODGERS, T. S. *Approaches and methods in language teaching*. Third edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. ISBN 978-1-107-67596-4.

RICHARDS, J. C., PLATT, H. a PLATT., J. R. *Longman dictionary of language teaching & applied linguistics*. New edition. Harlow: Longman, 1992. ISBN 0582072441.

*Společný evropský referenční rámec: Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme.* Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0404-4.

WHEELER, G.: *Language teaching through the ages.* New York: Routledge, 2013, ISBN 978-0415657891.

### **Sekundární zdroje**

BENEŠ, E. *Metodika cizích jazyků: angličtiny, francouzštiny, němčiny: vysokoškolská učebnice.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství).

HARPEROVÁ, J.: *Čeština extra: průvodce českou gramatikou = your guide to Czech grammar.* Praha: Akropolis, 2012. ISBN 978-80-7470-005-7.

HENDRICH, J. et al. *Didaktika cizích jazyků.* 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.

HRDLIČKA, M. *Cizí jazyk čeština.* Praha: ISV, 2002. Jazykověda (Institut sociálních vztahů). ISBN 80-85866-98-6.

HRDLIČKA, M. ed. *Čeština je cizí jazyk: úroveň A1 podle SEER.* Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010. ISBN 978-80-7043-941-8.

HRDLIČKA, M. *Gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka: k prezentaci gramatiky českého jazyka v učebnicích češtiny pro cizince.* V Praze: Karolinum, 2009. Acta Universitatis Carolinae. ISBN 978-80-246-1527-1.

HRONOVÁ, K. *Čeština jako cizí jazyk: vstupní kurs a základní gramatika.* 2. vyd. Praha: Didakta, 2009. ISBN 978-80-254-5194-6.

CHODĚRA, R. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru.* Vyd. 2. Praha: Academia, 2013. ISBN 978-80-200-2274-5.

JANÍKOVÁ, V. *Výuka cizích jazyků.* Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3512-2.

PRŮCHA, J. ed. *Pedagogická encyklopedie.* Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

ŠEBESTA, K. *Druhý a cizí jazyk: osvojování a vyučování: terminologický slovník*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2014. ISBN 978-80-7308-554-4.

ŠKODOVÁ, S. - ŠTINDLOVÁ, B.: *Možnosti výuky gramatiky bez zprostředkovacího jazyka*. In: Hádková, M. – Balowska, G. (eds.): *Písemné zkoušky z cizího jazyka a Společný evropský referenční rámec*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Ústav jazykové a odborné přípravy, 2007. ISBN 978-80-901947-8-6.

ŠKODOVÁ, S.: *Gramatika ve výuce češtiny jako cizího jazyka z pohledu moderních lingvistických přístupů*. In Martina Švrčinová, Zuzana Vlasáková (eds.): *Gramatika ve výuce a testování cizích jazyků (včetně češtiny pro cizince) Sborník z mezinárodní konference 23. a 24. června 2015*, Poděbrady, s. 182–197.

### On-line zdroje

Berlitz 130th Anniversary Brochure [online]. 2008. Dostupné z: [https://issuu.com/berlitz/docs/berlitz\\_1103/2?ff=true](https://issuu.com/berlitz/docs/berlitz_1103/2?ff=true).

BONILLA CARVAJAL, C.A. *Método "traducción gramatical", un histórico error lingüístico de perspectiva: orígenes, dinámicas e inconsistencias*. *Jul-Dic*. Colombia, 2013, 4(8), 243-263. ISSN 2216-0159. Dostupné z: [http://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/praxis\\_saber/article/download/2660/2476](http://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/praxis_saber/article/download/2660/2476).

KOMORNÁ, M. *Sociolingvistické a pragmatické aspekty výuky češtiny jako cizího jazyka: pro české neslyšící*. In: *Info-Zpravodaj 2008* [online]. 2009, 16(2). Dostupné z: <http://ruce.cz/clanky/537-sociolingvisticke-a-pragmaticke-aspekty-vyuky-cestiny-jako-ciziho-jazyka>.

*Komunikační situace*. In: *Nový encyklopedický slovník češtiny* [on-line]. Centrum zpracování přirozeného jazyka, 2012-2017. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/KOMUNIKA%C4%8CN%C3%8D%20SITUACE>.

KUBEKOVÁ, M. *Typy jazykových cvičení a jejich využití ve vybraných učebnicích češtiny pro cizince: diplomová práce*. Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, 2014. Vedoucí práce: doc. PhDr. Milan Hrdlička, CSc. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/136400/>.

Learn a New Language. *Pimsleur®* [online]. Simon & Schuster, 2017. Dostupné z: <http://www.pimsleur.com/c/pimsleur-about-us>.

Learn to Speak Czech. *Pimsleur®* [online]. Simon & Schuster, 2017. Dostupné z: <http://www.pimsleur.com/learn-czech>.

*Long-term migrants*. In: OECD Glossary of Statistical Terms [on-line], 2004. Dostupné z: <https://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=1562>.

Our Heritage. *The Linguaphone Group* [online]. 2017. Dostupné z: <http://www.linguaphonegroup.com/about-us/heritage/>

Pimsleur Review. *Self-study Language Program Reviews* [online]. 2017. Dostupné z: <view-source:https://langreviews.com/pimsleur-language-review/>.

*Pimsleur User's Guide*, [online], Simon & Schuster. Dostupné z: <https://www.pimsleurunlimited.com/Unlimited-UsersGuide.pdf>.

Pimsleur® Free Lesson. *Pimsleur®* [online]. Simon & Schuster, 2017. Dostupné z: <http://www.pimsleur.com/free-lesson>.

SKOUMALOVÁ, A. *Využití překladu ve výuce češtiny pro frankofonní mluvčí: diplomová práce*. Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, 2016. Vedoucí práce: doc. PhDr. Milan Hrdlička, CSc. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/152162/>.

ŠÍMOVÁ, E. *Analýza vybraných učebnic českého jazyka pro cizince: diplomová práce*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, 2012. Vedoucí práce: prof. PhDr. Karel Šebesta, CSc. Dostupné z <https://dspace.tul.cz/bitstream/handle/15240/13852/V%2B570-12%2BP.pdf?sequence=1>.

The Berlitz Method®. *Berlitz®* [online]. 2015. Dostupné z: <https://www.berlitzpraha.cz/en/berlitz-method/>

*Thomas Edison Cylinder Recorder*. *Mixonline* [online]. New York: NewBay Media, 2017. Dostupné z: <http://www.mixonline.com/news/news-products/1877-thomas-edison-cylinder-recorder/383579>.

ZELINKOVÁ, Š.: *Pohled na metody výuky cizích jazyků 20. století*. In: *Lingvistika Praha 2013* [online], 2013. Dostupné z: <<http://lingvistikapraha.ff.cuni.cz/sbornik>>.



## 6. Seznam ilustrací a tabulek

Ilustrace 1 .....	24
Ilustrace 2 .....	25
Ilustrace 3 .....	50
Tabulka 1 .....	34
Tabulka 2 .....	38
Tabulka 3 .....	39
Tabulka 4 .....	40
Tabulka 5 .....	45
Tabulka 6 .....	49
Tabulka 7 .....	54
Tabulka 8 .....	57

## **7. Přílohy**

Audio-kurz češtiny pro cizince (CD)