

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

Disertační práce

**CESTY K EFEKTIVNĚJŠÍMU OSVOJOVÁNÍ
FRANCOUZŠTINY JAKO DRUHÉHO CIZÍHO JAZYKA**

Mgr. Jiřina Zahradníková

Obor studia: pedagogika – didaktika francouzského jazyka

Školitelka: Doc.PhDr. Marie Fenclová, CSc.

Západočeská univerzita Plzeň

Praha 2009

Abstract

Možnosti účinnějšího osvojení druhého cizího jazyka francouzštiny u studentů terciárního non-university studia, v tomto případě vyšší odborné školy, souvisí s vědomým uplatňováním široké škály učebních strategií. Studenti přenesli vědomě na osvojení druhého cizího jazyka strategie, které získali už při osvojení prvního cizího jazyka na střední škole, tedy strategie kognitivní. V souvislosti s věkem, objektivními podmínkami i subjektivní motivací se jejich učební strategie mění. Očekává se vědomé využití přirovnání metakognitivních a socio-afektivních strategií umožňujících překonávat problémy s osvojováním dalšího cizího jazyka. Explicitní přístup k rozvíjení jejich školy ze strany vyučujícího a jejich vědomé aplikaci studenty umožní zefektivnit osvojení druhého cizího jazyka, posílit autonomní studium a připravit je na samostatné osvojení cizího jazyka pro osobní i profesní potřeby i pro školní školní vyuky v rámci celoživotního vzdělávání.

Abstract

The possibilities of an effective learning process of the French language as a second foreign language in the non-university higher education are connected with the use of a wide range of learning strategies. When learning the second foreign language, the students transfer the strategies that they acquired during the study of the first foreign language at the secondary school. These mostly cognitive strategies are considered by the students as the only way for acquiring language knowledge and skills. Depending on the age, the objective conditions and subjective motivation, their learning strategies change. They can overcome the obstacles in the study of the second foreign language by means of focusing on the conscious use of metacognitive and social - affective strategies. An explicit approach by the teacher and a conscious application of the strategies by the students will make the learning of the second foreign language more effective, will strengthen the autonomous study and will prepare them for an independent lifelong learning for their personal and professional needs.

Prohlašuji, že jsem práci vypracovala samostatně s využitím uvedených pramenů a literatury.

V Jablonci nad Nisou, 25. května 2009

Abstrakt:

Možnosti zefektivnění osvojování druhého cizího jazyka francouzštiny u studentů terciárního neuniverzitního studia, v tomto případě vyšší odborné školy, souvisejí s vědomým uplatňováním široké škály učebních strategií. Studenti přenášejí vědomě na osvojování druhého cizího jazyka strategie, které získali už při osvojování prvního cizího jazyka na střední škole, tedy strategie kognitivní. V souvislosti s věkem, objektivními podmínkami i subjektivní motivací se jejich učební strategie mění. Orientace na vědomé využití především metakognitivních a socio-afektivních strategií umožňuje překonávat problémy s osvojováním dalšího cizího jazyka. Explicitní přístup k rozšiřování jejich škály ze strany vyučujícího a jejich vědomá aplikace studenty umožní zefektivnit osvojování druhého cizího jazyka, posílit autonomii studentů v osvojování a připravit je na samostatné osvojování cizího jazyka pro osobní i profesní potřeby i po skončení školní výuky v rámci celoživotního vzdělávání.

Abstract:

The possibilities of an effective learning process of the French language as a second foreign language in the non-university higher education are connected with the use of a wide range of learning strategies. When learning the second foreign language, the students transfer the strategies that they acquired during the study of the first foreign language at the secondary school. These mostly cognitive strategies are considered by the students as the only way for acquiring language knowledge and skills. Depending on the age, the objective conditions and subjective motivation, their learning strategies change. They can overcome the obstacles in the study of the second foreign language by means of focusing on the conscious use of metacognitive and social – affective strategies. An explicit approach by the teacher and a conscious application of the strategies by students can make the teaching of the second foreign language more effective, can strengthen the students' autonomy in the learning process and prepare them for an independent lifelong learning for their personal and professional needs.

OBSAH

| | |
|--|------------|
| ÚVOD..... | 1 |
| 1. KAPITOLA: VYMEZENÍ PROBLEMATIKY | 2 |
| 1.1. FRANCOUZŠTINA JAKO DALŠÍ CIZÍ JAZYK..... | 2 |
| 1.2. OBSAH A CÍLE JAZYKOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ NA VYŠŠÍ ODBORNÉ ŠKOLE | 3 |
| 1.3. UKÁZKA UČEBNÍCH PLÁNŮ ANGLIČTINY A NĚMČINY..... | 10 |
| 2. KAPITOLA: FRANCOUZŠTINA NA VYŠŠÍ ODBORNÉ ŠKOLE | 17 |
| 2.1. SPECIFICKÁ PROBLEMATIKA VÝUKY..... | 17 |
| 2.2. MOŽNOSTI ŘEŠENÍ..... | 18 |
| 3. KAPITOLA: METODY A METODOLOGIE | 22 |
| 3.1. AKTÉŘI V JAZYKOVÉM VYUČOVÁNÍ | 22 |
| 3.1.1. <i>Studenti</i> | 22 |
| 3.1.2. <i>Učitelé</i> | 26 |
| 3.1.3. <i>Tvůrci učebnic</i> | 26 |
| 3.2. DIDAKTICKÉ POSTUPY | 27 |
| 3.2.1. <i>FG – français général</i> | 28 |
| 3.2.2. <i>FS – français de spécialité</i> | 29 |
| 3.2.3. <i>FOS – français sur objectif spécifique</i> | 30 |
| 3.2.4. <i>Koncepce výuky francouzštiny u studentů VOŠ</i> | 31 |
| 4. KAPITOLA: STRATEGIE OSVOJOVÁNÍ CIZÍHO JAZYKA | 36 |
| 4.1. VÝUKA DRUHÉHO CIZÍHO JAZYKA VE TŘÍDÁCH VOŠ..... | 36 |
| 4.2. POJMY STRATEGICKÉ UČENÍ, STRATEGICKÁ KOMPETENCE A STRATEGIE KOMUNIKACE...42 | |
| 4.3. PŘEHLED STRATEGIÍ UČENÍ SE CIZÍMU JAZYKU U AUTORŮ OXFORDOVÉ A CYRA.....45 | |
| 4.4. ROZDÍLY MEZI OBĚMA POJETÍMI | 49 |
| 5. KAPITOLA: ROZVÍJENÍ STRATEGIÍ U STUDENTŮ VOŠ S CÍLEM ZEFEKTIVNIT PROCES OSVOJOVÁNÍ DRUHÉHO CIZÍHO JAZYKA FRANCOUZŠTINY | 57 |
| 5.1. STRATEGIE OSVOJOVÁNÍ DRUHÉHO CIZÍHO JAZYKA DEKLAROVANÉ STUDENTY..... | 57 |
| 5.2. STRATEGIE POZOROVATELNÉ SLEDOVÁNÍM PROCESU OSVOJOVÁNÍ CIZÍHO JAZYKA FRANCOUZŠTINY U STUDENTŮ VOŠ..... | 60 |
| 5.2.1. <i>Strategie kognitivní</i> | 61 |
| 5.2.2. <i>Strategie socio-afektivní</i> | 79 |
| 5.2.3. <i>Strategie metakognitivní</i> | 82 |
| 5.3. VÝUKA STRATEGIÍM S CÍLEM ZEFEKTIVNIT PROCES OSVOJOVÁNÍ FRANCOUZŠTINY DRUHÉHO CIZÍHO JAZYKA..... | 89 |
| ZÁVĚR..... | 116 |
| RESUMÉ | |
| BIBLIOGRAFIE | |
| PŘÍLOHY | |

I. KAPITOLA

VYMEZENÍ PROBLEMATIKY

V této kapitole se věnujeme postavení francouzštiny v systému terciárního vzdělávání, a to především na vyšší odborné škole a obsahu a cíli jazykového vzdělávání obecně.

1.1. Francouzština jako další cizí jazyk

1.2. Obsah a cíle jazykového vzdělávání na vyšší odborné škole

1.3. Ukázky učebních plánů pro cizí jazyka na vyšší odborné škole

1.1. Francouzština jako další cizí jazyk

Francouzský jazyk je jeho výuka ve školách v České republice za posledních několik let ustoupil na pozici druhého, nebo spíše třetího cizího jazyka. S tím souvisí i postavení učebních plánů k výuce.

Věsta českých jazyků se v ČR dělí školními zřetely. MŠMT při formování učebních plánů vzdělávání a výuky, tedy i jazykové politiky, vychází z doporučení Ministerstva Důležitosti vzdělávání a kultury ČR. Tato doporučení se v oblasti jazykového vzdělávání odvíjí o zřetely číselných

ÚVOD

Cílem této práce je zaměřit se na možnosti zefektivnění osvojování francouzštiny jako druhého cizího jazyka u studentů vyšší odborné školy, která spadá do kategorie terciárního vzdělávání v českém vzdělávacím systému.

Francouzštinu jako druhý cizí jazyk se učí studenti na vyšší odborné škole poměrně krátkou dobu. Pokud v profesním nebo osobním životě budou chtít tento jazyk používat, budou nuceni si své znalosti a dovednosti dále samostatně prohlubovat.

Při hledání cesty k zefektivnění procesu osvojování cizího jazyka prostřednictvím rozšiřování škály učebních strategií a zkvalitnění výsledku učení se v této práci nejedná o osvojování v podmínkách autentického prostředí ani o osvojování u ideálního studenta. Jedná se o hledání možností v konkrétním prostředí vyšší odborné školy s vědomím všech překážek a problémů, subjektivních i objektivních, které do procesu osvojování vstupují.

1. KAPITOLA

VYMEZENÍ PROBLEMATIKY

V této kapitole si všimneme postavení francouzštiny v systému terciárního vzdělávání, a to především na vyšší odborné škole a obsahu a cílů jazykového vzdělávání obecně.

- 1.1. Francouzština jako další cizí jazyk
- 1.2. Obsah a cíle jazykového vzdělávání na vyšší odborné škole
- 1.3. Ukázka učebních plánů pro cizí jazyka na vyšší odborné škole

1.1. Francouzština jako další cizí jazyk

Francouzský jazyk a jeho výuka ve školách v České republice za posledních několik let ustoupil na pozici druhého, nebo spíše dalšího cizího jazyka. S tím souvisí i problematika didaktického přístupu k výuce.

Výuka cizích jazyků se v ČR řídí školskými zákony.¹ MŠMT při formování národní politiky vzdělávání a výchovy, tedy i jazykové politiky, vychází z doporučení formulovaných *Direktorem vzdělávání a kultury EU*. Tato doporučení se v oblasti jazykového vzdělávání opírají o závěry dlouhodobé činnosti Rady Evropy. I když je oblast školství ponechána v Evropské Unii zcela na rozhodování jednotlivých zemí, je snahou sledovat a porovnávat vzájemně vzdělávací politiku a hledat společné styčné body. V jazykovém vzdělání je výsledkem takové tendence *Společný evropský referenční rámec pro jazyky*, materiál, který umožňuje definovat a charakterizovat jednotlivé etapy osvojování cizího jazyka.²

V ČR je zákonem stanoven program jazykového vzdělávání, tj. věk, kdy se žáci začínají učit 1. cizí jazyk, další cizí jazyk i hodinová dotace v jednotlivých ročnících a studijním zaměření. Vzhledem k současné geopolitické situaci je v naprosté většině případů prvním cizím jazykem angličtina. Pokud tomu tak není, je povinností školy umožnit žákům učit se angličtinu alespoň jako další cizí jazyk.

¹ Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

² Společný evropský referenční rámec pro jazyky, 2002

Pro francouzštinu z toho vyplývá, že figuruje v nabídce dalších cizích jazyků spolu se španělštinou, němčinou, italštinou, ruštinou, popř. jiným cizím jazykem.

Francouzštinu jako další cizí jazyk si žák začíná osvojovat nejčastěji v souvislosti s nástupem na střední školu, popřípadě ještě později v terciárním stupni vzdělávání, univerzitním i neuniverzitním. Stále početnější skupina žáků si další cizí jazyk začíná osvojovat v momentě, kdy se začíná odborně profilovat. V českém školství to je 1. ročník střední školy, nebo 1. ročník terciárního odborného studia. Cizí jazyky patří v učebních programech mezi jejich profilové předměty a vícejazyčnost by pro ně měla představovat výhodu při vstupu na pracovní trh. Tento fakt není možné opomíjet a musíme hledat možnosti, jak za poměrně krátkou dobu (4 resp. 3 roky výuky) dosáhnout značné míry samostatnosti v používání několika cizích jazyků, jak výuku zefektivnit tak, aby i další cizí jazyk, a v tomto případě francouzštinu, mohl žák využít k pracovním i osobním cílům, které si v budoucnu stanoví.

Vyšší odborné školy jsou definovány jako školy terciární neuniverzitní úrovně. Ve studijních programech těchto škol je mezi profilové předměty zařazen 1. cizí jazyk, který je také součástí závěrečné zkoušky. Kromě toho je mezi povinné předměty předepsané studijním plánem ekonomických oborů zařazen další cizí jazyk, který má rozšířit možnosti uplatnění při vstupu na pracovní trh, včetně mezinárodního pracovního trhu, a umožnit i budoucí další sebevzdělávání.

Cílem této práce na základě zkušeností s problémy při osvojování druhého cizího jazyka francouzštiny hledat takové postupy, které v terciárním neuniverzitním vzdělávání umožní zefektivnit výuku tak, aby ji student po absolvování tříletého studia mohl v praxi nejen využít, ale nebál se ji na trhu práce i nabídnout.

1.2. Obsah a cíle jazykového vzdělávání na vyšší odborné škole

Jak už bylo výše zmíněno, formulování obsahu a cílů jazykového vyučování na vyšší odborné škole vychází z uplatňování vzdělávací politiky ČR na základě školského zákona. Tvorba jazykové politiky je ovlivněna tendencemi vzdělávací politiky EU. ČR je součástí evropského společenství. I když je vzdělávání v kompetenci jednotlivých zemí a neplatí jednotná pravidla pro všechny členské země, přesto si integrace zemí různých jazykových společenství vyžádala některé

praktické kroky, která vedou k sjednocení požadavků na vzdělávání a jsou formulované v podobě doporučení.

Týkají se:

- výchovy k *plurilingvismu* (každý občan ovládá na různém stupni 3 jazyky)
- výchovy k interkulturní komunikaci
- přiblížení jazykového vzdělávání požadavkům *praxe a mobility* v Evropě
- využití *moderních technologií* v jazykovém vyučování
- pojetí jazykového vyučování jako *celoživotního úkolu*

Všechna tato doporučení jsou prioritami jazykového vyučování i v terciárním vzdělávání.

Pokud jde o *plurilingvismus*, ve stanovení cíle a obsahu jazykového vyučování by se měla v jednotlivých jazycích objevit i možná návaznost na další studované jazyky nebo na jazyky příbuzné s vyučovaným jazykem. U studentů VOŠ to znamená brát v úvahu jeho znalosti a dovednosti, získané při studiu 1. cizího jazyka i u studia 2. cizího jazyka, schopnost porovnávat studované jazyky a vnímat shody i rozdíly, které mohou osvojení jazyka uspišit. Takové propojení zůstává zatím pouhým přáním a v praxi je realizováno jen částečně, zcela v závislosti na organizaci výuky a na spolupráci konkrétních vyučujících.

Budování vícejazyčné kompetence studentů znamená rovněž brát v úvahu vztah studovaného cizího jazyka k jazyku mateřskému. Tato schopnost srovnání se týká nejen systému jazyka a jazykových jevů, ale i vnímání a srovnání celkového kulturního prostředí, do kterého student prostřednictvím jazyka proniká, ve kterém se orientuje a se kterým komunikuje. Cílem jazykového vyučování je tedy rozvoj interkulturní komunikativní kompetence nezbytné pro *interkulturní komunikaci*. U studijních oborů mezinárodní obchod nebo cestovní ruch je interkulturní komunikace kromě předpokládaného osobního postoje člověka ve společnosti i základní pracovní náplní v budoucí profesi.

Využití *moderních technologií* v jazykové výuce směřuje k vícezdrojovému charakteru učení a posílení autonomie v učení. Moderní technologie jsou dnes již nedílnou součástí výuky i v cizích jazycích.

Učební programy VOŠ se orientují na potřeby profesního užití cizího jazyka s ohledem na *požadavky praxe* a na předpokládanou budoucí *mobilitu v Evropě*, a

to především prostřednictvím zahraničních stáží v průběhu studia, prostřednictvím stáží v podnicích v České republice i pouhou simulací takového reálného prostředí.

Pomocníkem při formulování obsahu a cílů jazykového vzdělávání na VOŠ je přijetí jednotného nástroje pro plánování a hodnocení jazykové výuky V Evropě. Je jím dokument *Společný evropský referenční rámec pro jazyky*, který harmonizuje jazykové vzdělávání, přispívá k sjednocení cílů a obsahu, což usnadňuje zajištění kontinuity jazykového vzdělávání a vzájemné uznávání certifikátů. Rámec definuje jednoduchým a jasným způsobem jednotlivé referenční úrovně jazykového vzdělání platné pro všechny jazyky stupnicí A1 – C2, která je používána ve formulaci cílů jazykového vyučování.

Tento dokument pomáhá srovnávat a vyrovnávat případné rozdíly mezi jednotlivými zeměmi Evropy, které se týkají dosažené úrovně ve vyučovaných cizích jazycích, protože didaktický přístup k výběru materiálu pro jazykovou výuku má v různých zemích své tradice a jazykové vzdělávání tak může být značně rozdílné. Jazykové portfolio, které ze *Společného evropského referenčního rámce* vychází, umožňuje studentům ohodnotit vlastní jazykové znalosti a dovednosti v daném momentě procesu osvojování. Předpokládaným obsahem jazykového vzdělávání jsou tedy i dovednosti spojené se sebehodnocením, používáním jazykového portfolia a jazykové biografie.

Konkrétní obsah jazykového vzdělávání v terciárním vzdělání zaměřeném na různé obory nejazykového studia předpokládá zohlednění požadavků na znalosti jazykového systému a odborné problematiky v takové míře, která umožní adaptovat získané dovednosti v konkrétní situaci profesního života.

Znalost systému jazyka, encyklopedické znalosti, izolované výrazy odborné slovní zásoby ani mechanické napodobování a opakování slovních spojení nevedou k takovému osvojení cizího jazyka, který je vytýčen v cílech vzdělávací politiky, ani neodpovídá představě studenta o tom, jak bude cizí jazyk používat v praxi. Pokud je cílem jazykové výuky komunikace, je třeba do vyučování zahrnout všechny roviny jazyka. Navíc se v cílech a obsahu jazykového vyučování projeví vliv i dalších disciplín, které tvoří základ teorie vyučování jazyku, např. sociolingvistiky a psycholingvistiky. Výuka cizích jazyků, tedy i

výuky druhého cizího jazyka, má široce koncipovaný obsah, který směřuje k naplnění obecných cílů jazykového vyučování bez ohledu na cílovou úroveň osvojení (A2 –B1 *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky* – viz dále učební plány).

Tradičně důležitou pozici při koncipování obsahu jazykového vyučování mají lingvistické faktory. Je tomu tak i při koncipování učebních plánů jazykového vyučování pro studenty VOŠ, a to vzhledem k tomu, že mají zkušenost se začleňováním poznatků do systému. Kromě znalosti systému mateřského jazyka mají tito studenti představu i o systému alespoň jednoho cizího jazyka. Osvojování 2. CJ je ovlivněno srovnáním těchto systémů i v případě, že není do obsahu vyučování žádné srovnání zahrnuto. Tento fakt může způsobit překážky v učení, ale může učení ovlivnit i pozitivním způsobem a proces osvojování cizího jazyka výrazně urychlit. Přehlížení těchto vlivů a izolování výuky jednotlivých jazyků by znemožnilo využít transfer především metalingvistických dovedností studentů, kteří tak projevují svou individuální představu o osvojování cizího jazyka.

Chápeme-li jazyk jako prostředek řeči, promluvy, komunikace, musíme kromě systému jazykových pravidel ovládnout i pravidla jejich použití vzhledem ke kontextu a celkovému sociálně-kulturnímu prostředí. Kromě materiálních produktů společnosti existuje i nemateriální kultura, kterou představují zvyky, hodnoty, které zprostředkovává jazyk. Existuje sociální diferenciací společnosti s pravidly kdy , s kým a o čem komunikovat. V jazykovém vyučování takové chápání jazyka znamená zabývat se nejen systémem jazyka, ale také jeho uživateli, mluvčím a posluchačem.

V učebních plánech VOŠ¹ je viditelně uplatňován tento komunikativní přístup k výuce cizích jazyků se zaměřením na všechny možnosti kontaktu dvou jazykových kultur. Výuka je zaměřena na rozvoj 4 jazykových kompetencí - poslechu, mluveného projevu, psaní a čtení, tedy receptivních i produktivních dovedností. Rozvoj těchto kompetencí, které figurují v obsahu jazykového vyučování, ještě neznamená skutečný rozvoj komunikativní kompetence. Té docílíme teprve přiblížením učební komunikace komunikaci reálné. V té už nejde

¹ viz s.10

pouze o komunikativní dovednosti studenta, ve kterých předvádí své znalosti jazykových jednotek a aplikaci gramatických pravidel, jejich použití ve vhodných spojeních s významem adekvátním situaci promluvy. V reálné komunikaci je tu ještě ten, ke komu je promluva namířena a kdo ji bude na základě svých zvyklostí dekódovat.

Aby mohl student vstupovat do sociální komunikace obvyklé v daném jazykovém společenství, musí být obeznámen se sociokulturním kontextem. I to je záležitost obsahu jazykového vyučování. Formování kulturní kompetence probíhá tradičně prostřednictvím seznámení se sociálně-kulturním prostředím cílového jazyka, se zvyklostmi a hodnotami jeho nositelů a spolu s komunikativní kompetencí vede v cílech jazykového vyučování k vytvoření interkulturní komunikativní kompetence. Jedná se o kompetenci, která mluvčímu umožní kontakt s cizojazyčným prostředím s vědomím všech rozdílů, jazykových i nejazykových, které tento kontakt přináší a které se nakonec v jazykové podobě odrazí.

Jazykové vyučování umožňuje setkávání. Záleží na jedinci, který se jazyk učí, co ho v odlišném kulturním prostředí zaujme, čím ho obohatí, jak bude reagovat, jaké vlastní reference budou mít vliv na pochopení druhých. Proto je důležité, aby se do obsahu jazykového vyučování dostalo vytváření příležitostí, kdy má student možnost kontaktu s rodilým mluvčím, a to přímo ve výuce, při kontaktu s partnerskými školami v zahraničí, během zahraniční stáže nebo alespoň prostřednictvím písemné e-mailové komunikace.

V sociálním kontextu může jazyk kromě přenosu informace vyjádřit vlastní postoj mluvčího, vztahy mezi oběma účastníky komunikace, být nástrojem působení na posluchače (rozkazovat, přát si, varovat, slibovat, chválit, ptát se, vybízet k reakci apod.). Kromě hlavního cíle jazykového vyučování se tak objevují v obsahu vyučování ještě dílčí cíle, směřující k rozvoji jazykových dovedností v různých aktech promluvy, např. dovednost představit se, vyjádřit nesouhlas, děkovat, nabízet, reklamovat, upomínat, rozlišovat soukromý a oficiální kontakt.

Důležité je i působení jazyka na estetické vnímání. I když takový aspekt jazykového vyučování není v cílech primárně definován, prolíná celým obsahem vyučování. Bude ale velmi záležet na konkrétním obsahu jazykového vyučování, na výběru učebních materiálů a textů, které mohou takové působení

zprostředkovat. V tom je velmi důležitá role učitele, protože především on výběrem didaktického materiálu rozhoduje o konečném obsahu jazykového vyučování, kterým bude cíl naplněn. Může záležet na jeho osobních preferencích dílčích cílů, použitých metodách i na momentálních podmínkách výuky.

Zde jsou patrné možnosti jazykového vyučování utvářet a rozvíjet osobnost studenta. Na rozdíl od jiných vyučovacích předmětů je v jazyce možné soustavné působení implicitní, konfrontace s odlišným sociokulturním prostředím prolíná celou výukou. Jazykové vyučování se posouvá od komunikace s čistě informativním záměrem ke sdělení postoje, pocitu a emocí, osvojené jazykové prostředky slouží k individuální výpovědi.

Takový přesah jazykového vyučování je možný především navozením reálné komunikace. Oproti učební komunikaci má reálná komunikace další výrazové prostředky jako je intonace, důraz na slovo, pohled, gesto, tj. prostředky, které jsou v učební komunikaci přehlíženy. Mohou se výrazně lišit v různých kulturách (viz bulharské „ano“, proxemika a rozdíl v podávání ruky nebo líbání při zdravení u Čechů a Francouzů, paraverbální prostředky - významné mlčení, zvýšení hlasu). To vše může zvýšit stupeň porozumění nebo stupeň přesnosti sdělení a student se s těmito prostředky v reálné komunikaci setká. Záleží na tom, zda bude schopen dekódovat jejich význam.

V obsahu vyučování CJ takové rozšíření výrazových prostředků znamená orientovat se na širokou škálu komunikačních, a tedy i učebních strategií, tj. na využití všech možností, které mohou pomoci vyjádřit se a porozumět a v důsledku si i osvojit cizí jazyk.

Student, který se začíná učit v 18 letech další cizí jazyk, naráží na základní rozpor. Je rozdíl mezi vlastní skutečnou mentální a intelektuální úrovní a jazykovými dovednostmi a prostředky, které má k dispozici pro vyjádření se v cizím jazyce. U studenta VOŠ jako u každého dospělého studenta, který se začíná učit cizí jazyk, existuje rozpor mezi tím, co chce sdělit, a tím, co sdělit může s využitím omezených jazykových prostředků, které má v daném momentě osvojování cizího jazyka k dispozici. Na samém počátku osvojování druhého cizího jazyka je silně demotivující pocit, že myšlenku je třeba výrazně zjednodušit, nebo že ji dokonce vyjádřit vůbec nelze. To, že si student tento rozdíl uvědomuje, dokazuje, že vnímá

omezení učební komunikace. Je vlastně pozitivní, že student vnímá učební komunikaci jako reálnou a těžko přistupuje na zjednodušené vyjádření. Jazyková kompetence mu např. umožňuje vyjadřovat se v počáteční fázi osvojování pouze v přítomném čase, ale on chce vyjádřit i svou vůli, souhlas, názor. Potřebuje k tomu další jazykové prostředky, složitější a přesnější slovní zásobu, znalost jazykových pravidel. Snaha o dokonalejší jazykové vyjádření ho nutí zvýšit vlastní jazykovou kompetenci.

Ve formulování obsahu vyučování se to projeví odkazem na metody, kterými bude dosažen vyučovací cíl – na VOŠ to může být simulace odborného prostředí, projektové vyučování, výuka v odborných modulech, práce s autentickým učebním materiálem, tj. vše, co přesahuje studentovy jazykové možnosti a kde je třeba přistoupit k aplikaci různých strategií.

Vzhledem k tomu, že se jedná o dospělé studenty, kteří mají své kognitivní zkušenosti a dovednosti a také určité metalingvistické znalosti a dovednosti, mohlo by osvojování teoreticky probíhat rychleji díky schopnosti porovnávat se systémem mateřského jazyka a díky pozitivnímu transferu z dalšího cizího jazyka. I interference může mít kladný vliv na osvojování cizího jazyka. Předpokládá-li student odlišnosti v porovnání dvou jazykových systémů, rozlišuje rychleji oblasti, kdy se oba systémy přibližují a kde se liší. Zvolí rychleji potřebné strategie vedoucí k osvojení, např. vhodný způsob uložení do paměti, práci s chybou, ověřování významů ve slovníku a pod.

Osvojování jazyka je i značně individuální záležitost, neprobíhá u všech studentů stejně. Dospělý student na VOŠ, který se začíná učit 2.CJ není čistá „tabula rasa“, i když se s jazykem zatím neseťkal. Přichází s jistými referencemi ohledně jazyka, země, sociokulturního prostředí (zná výrobky, četl informace o dění v dané jazykové oblasti v novinách, poznal literaturu, setkal se s lidmi). Přichází také se svým stylem učení, volnými vlastnostmi. Všechny jeho dosavadní zkušenosti, kultura i myšlení se projeví i v osvojování jazyka.

Musíme tedy počítat se všemi těmito vlivy a také s tím, že student o jazyce přemýšlí, že má představu o tom, jak se bude jazyk učit i jak bude řešit určitý problém spojený s učením se dalšímu cizímu jazyku. To není přímo formulováno v cílech a obsahu jazykového vyučování, ale evidentně takové individuální vlivy

existují, můžeme je pozorovat z chování studentů při osvojování, nebo nám je sdělí sami studenti, kteří tak definují problémy, na které narazili v souvislosti s osvojováním dalšího cizího jazyka. Proces osvojení druhého cizího jazyka ovlivňují a při stanovení cílů a rozpracování obsahu s nimi musíme počítat.

Už několikrát byl zmíněn přesah jazykového vyučování. Kromě zcela praktického cíle plní škola funkci formativní a výuka cizích jazyků se na ní významně podílí. Ani v dnešní době nelze redukovat jazykové vyučování na znalosti a dovednosti. Jazyk není cíl, ale prostředek komunikace. A komunikace, to je přece setkávání. Setkávání s člověkem, prostředím, myšlenkou. Pokud zůstaneme pouze na pozici zvědavého pozorovatele odlišných reálií daného jazykového prostředí, bude komunikace probíhat jednostranně – informace poplyne k posluchači. Pokud budeme komunikaci vnímat jako vzájemnou výměnu, tj. symetricky¹, bude pohled na někoho jiného i pohledem zpět na sebe sama, bude to určité otevření vlastní osobnosti. To může vést ke kritickému pohledu na sebe sama, na vnímání vlastních referencí v procesu poznání a v procesu setkávání.

I v dnešní době tedy jazykové vyučování plní důležitou výchovnou funkci. Mělo by naučit studenta vyhledat informaci, umět ji zpracovat a také chtít vědět víc, umět se ptát. I sám sebe.

1.3. Ukázka učebních plánů angličtiny a němčiny

V současné době je v ČR akreditovaných 170 vyšších odborných škol. Z toho 12 se zaměřením na cestovní ruch a hotelnictví a 117 na ekonomické obory. Na webových stránkách seznamují se studijními plány, ve kterých figurují dva, někdy i tři cizí jazyky. Deklarovaným cílem je shodně takové osvojení cizích jazyků, které umožní plnohodnotný výkon budoucí profese.

Jako ukázkou zpracovaných učebních plánů uvádím plány pro vyšší odbornou školu VOŠMO a OA v Jablonci nad Nisou. Vyučované jazyky jsou angličtina, němčina, francouzština, ruština, španělština a italština. Vzhledem k tomu, že učební plány byly zpracovány kolektivem učitelů shodně pro první a druhý cizí

¹ D.Little, La compétence stratégique examinée par rapport à la maîtrise stratégique du processus d'apprentissage des langues, 1996, p. 12.

jazyk, je uvedena jen jedna ukázka pro 1.CJ a 2.CJ. Učební plány nejsou upravené.

1.CJ angličtina

| | |
|--------------------------|--|
| Název předmětu | 1.cizí jazyk - angličtina |
| Předmět | povinný |
| Zařazení v učebním plánu | 1.2.3. ročník |
| Cíl předmětu | <p>Rozvíjet řečové dovednosti získané na střední škole v oblasti receptivní, produktivní i interaktivní.</p> <p>Rovnoměrné prohlubování komunikační kompetence (poslech, ústní projev, psaní).</p> <p>Dosažení schopnosti používat jazyk v profesní praxi včetně získávání nových odborných informací z odborného tisku.</p> <p>vzdělávací cíle a výstupní požadavky na absolventy jsou formulovány na úrovni B2 Společného evropského referenčního rámce.</p> <p>Splnění požadavků pro mezinárodní zkoušky „First certificate in English“(FCE), nebo „BEC Vantage“ (obchodní anglický jazyk).</p> |
| Rámcový obsah předmětu | <p>Obsahem výuky zaměřeného k plnění komunikativního vzdělávacího cíle je systematické rozšiřování a prohlubování znalostí, dovedností a návyků, které si studenti osvojili na střední škole a které jsou obsaženy v následujících kategoriích:</p> <p>řečové dovednosti (produktivní, receptivní, interaktivní)</p> <p>jazykové prostředky, jazykové funkce</p> <p>tématické zaměření obsahu na odborný jazyk oblasti mezinárodního obchodu a cestovního ruchu</p> <p>Řečové dovednosti se rozvíjejí na základě jazykových</p> |

| | |
|---|---|
| <p>Cíle učební Název produktu Průběh Závaznost V učebním plánu Cíle průběhu</p> | <p>prostředků, komunikačních situací a jazykových funkcí, základních tematických okruhů a specifických okruhů z oblasti odborného jazyka.</p> <p>Hlavní náplní a obsahem výuky je nacvičování jak ústního, tak písemného vyjadřování, to je práce s autentickými materiály v mluvené i písemné podobě pomocí těchto metod:</p> <p>opakování, upevnění a praktické použití gramatických struktur během prvního roku studia, vyrovnání znalostí a dovedností na úrovni zkoušky „PET“, tzn. úrovně B1 evropského referenčního rámce</p> <p>čtení s porozuměním, práce s odbornými texty z oblasti mezinárodního obchodu a cestovního ruchu a z autentických materiálů (nabídky obchodních firem a cestovních kanceláří)</p> <p>poslech autentických odborných nahrávek a porozumění obchodním rozhovorům (jednání s obchodním partnerem)</p> <p>základy komerčního jazyka, čerpání odborné slovní zásoby z odborných textů oblasti mezinárodního obchodu a cestovního ruchu a z autentických materiálů</p> |
| <p>Pracovní obsah produktu</p> | <p>aplikace komunikativní schopnosti na odborný jazyk</p> <p>nácvik samostatného vedení obchodní komunikace</p> <p>aktivní použití obchodního jazyka v běžných profesních situacích (projednání obchodního případu)</p> <p>obchodní korespondence, psaní základních typů obchodních dopisů s dodržováním ustálených konvencí daného žánru, vyplňování autentických formulářů a písemností z oblasti mezinárodního obchodu.</p> |

2.CJ němčina

| | |
|--------------------------|---|
| Název předmětu | 2.cizí jazyk - německý jazyk |
| Předmět | povinný |
| Zařazení v učebním plánu | 1.2.3. ročník |
| Cíl předmětu | <p>Znalost cizího jazyka na takové úrovni, aby byl student schopen v německém jazyce řešit komunikativní situace každodenního života ústně i písemně, domluvit se v cizojazyčném prostředí, orientovat se v základních reáliích německy mluvících zemí, orientovat se v odborném jazyce, porozumět a zpracovat přiměřeně náročné informace ze zahraniční literatury týkající se jeho oboru či obchodní korespondence.</p> <p>Úroveň mezinárodní zkoušky Zertifikat Deutsch. Úroveň B1 podle Evropského referenčního rámce ve všech složkách (porozumění poslechu i textu, ústní i písemný projev)</p> |
| Rámcový obsah předmětu | <p>Osvojování správné výslovnosti, postupné rozvíjení slovní zásoby jak v obecné tak v odborné němčině, systematické vzdělávání v oblasti gramatiky (morfologie jednotlivých slovních druhů, syntax), pravopis.</p> <p>Hlavní náplní a obsahem výuky od 1. do 3. ročníku je rozvíjení jednotlivých kompetencí v návaznosti na stále širší znalosti a bohatší využití gramatické a lexikální struktury.</p> <p>Obsah jednotlivých kompetencí:</p> <p><i>Poslech</i> : Postupné rozvíjení schopnosti mluvenému projevu s využitím poslechových strategií (orientační, selektivní, totální porozumění). Poslech nahrávek</p> |

interakcí mezi rodilými mluvčími, hlášení pokynů, využívání audiovizuálních médií (např. k výuce reálií, ekonomické praxe), poslech živé přednášky v cizím jazyce (téma cestovního ruchu, zahraničního obchodu či pojišťovnictví).

Čtení: čtení s porozuměním nekomplikovaných faktografických textů vztahujících se k tématům příslušného oboru a zájmu s využitím strategií pro čtení (orientační, selektivní totální porozumění) čtení pro informaci (návody, pokyny, letáky, reklamy, brožury, úřední dokumenty...), práce s obchodní korespondencí, čtení odborných textů (orientace v textu, hlavní myšlenky), studium materiálů o reáliích německy mluvících zemí.

Ústní projev : osvojení schopnosti souvisle hovořit o různých tématech ze svého oboru či ze sféry svých zájmů, procvičování komunikace v běžných životních situacích (ve dvojicích i větších skupinách), líčení různých událostí, získávání informací (dotazy a reakce na ně), rozvíjení argumentace(zdůvodnění a vysvětlení svého názoru), trénování veřejných vystoupení (komunikace s publikem, přednes předem připravené přednášky na téma z oboru).

Písemný projev : psaní jednoduchých ale souvislých popisů událostí a zážitků, formulování svého názoru, základní obchodní korespondence (nabídka, poptávka, objednávka, reklamace...), psaní krátkých pojednání či referátů na téma ze svého oboru, vytváření zápisů z cizojazyčných textů či přednášek (shrnutí , hlavní myšlenky).

I přes rozdíly ve formulování je zřejmé, že stanovení cílů jazykového vyučování a jejich naplnění obsahem vychází z obecných doporučení pro jazykovou výuku v Evropě a jsou inspirovány *Společným evropským referenčním rámcem pro jazyky*. Rozdíl mezi prvním a druhým cizím jazykem, bez ohledu na to, pro jaký jazyk byly plány vypracovány, je v úrovni dosažených znalostí a dovedností, nikoli v cílech.

Pokud se podíváme na cíle jazykového vyučování oficiálně deklarované jazykovou politikou ČR, tak jak jsme je zmínili na začátku této kapitoly, a na obsah konkrétních učebních plánů, můžeme konstatovat, že deklarují zaměření na získání kompetencí lingvistických (fonetika, pravopis, morfologie, slovní zásoba), kompetencí komunikativních (interakce s rodilým mluvčím, obchodní korespondence), kompetence diskursivní (přednáška, referát), kompetence kulturní (orientace v reáliích, problematika oboru).

Z obecných požadavků evropských zemí v oblasti jazykového vzdělávání se v plánech odráží tendence výchovy k plurilingvistu – do vzdělávacích programů jsou zařazeny minimálně dva cizí jazyky. Zohlednění vícejazyčných dovedností ale v konkrétních plánech pro jednotlivé jazyky není zdůrazněno. Odráží se v nich tendence výchovy k interkulturní komunikaci prostřednictvím poznání reálií a kontaktem se zeměmi daného jazyka. Učební plány rovněž svým obsahem přibližují jazykové vzdělávání požadavkům praxe a případné mobility studentů v Evropě. Využití moderních technologií v plánech není zmíněno, považuje se už zřejmě za samozřejmost.

Učební plány do cílů a obsahu jazykového vyučování nezařazují postupy, které by vedly studenta k chápání osvojování cizího jazyka jako celoživotního úkolu. Přesto je to jedno z deklarovaných doporučení orientace jazykového vyučování v Evropě. Znamená to organizovat jazykové vyučování tak, aby si student uvědomil, že osvojování nekončí organizovanou školní výukou, ale pokračuje samostatným a plánovaným autoučením každého jednotlivce a připravilo ho na systematickou a samostatnou práci. Zmínka o postupech rozvoje strategické kompetence jak komunikativní tak učební v plánech zcela chybí.

Na závěr:

Jazykové vzdělávání na vyšší odborné škole odpovídá současným evropským tendencím. V koncipování didaktických postupů je třeba zohlednit následující vlivy na osvojování druhého cizího jazyka francouzštiny:

- vliv osobní kulturní zkušenosti studentů
- vliv angličtiny, popř. jiného prvního cizího jazyka
- vliv individuálních učebních stylů
- vliv intelektuální úrovně a s ní spojenou tendencí rychlejšího přechodu od učební komunikace ke komunikaci reálné.

Didaktické postupy se tak budou orientovat na proces osvojování cizího jazyka a na strategie, které takovou orientaci umožní. Tím bude možné dosáhnout obecného záměru jazykového vyučování v Evropě, totiž chápání osvojování cizích jazyků jako celoživotního úkolu. Zřetelně taková orientace jazykového vyučování v učebních plánech deklarovaná není. Skutečně se strategiemi nezabýváme, nebo je jen nepovažujeme za faktor osvojování jazyka natolik důležitý, že by bylo potřeba ho zmiňovat v cílech a obsahu jazykového vyučování? V následujících kapitolách se pokusíme popsat význam strategií pro efektivní osvojování cizího jazyka, zde francouzštiny jako druhého cizího jazyka, a uvést i možnosti osvojení jejich aktivního vnímání a použití.

2. KAPITOLA

FRANCOUZŠTINA NA VYŠŠÍ ODBORNÉ ŠKOLE

V této kapitole se zaměříme na specifické aspekty výuky francouzštiny - druhého cizího jazyka na vyšší odborné škole, existující problémy a možnosti jejich řešení.

2.1. Specifická problematika výuky cizího jazyka na VOŠ

2.2. Možnosti řešení

2.1. Specifická problematika výuky

Existuje vůbec nějaká specifická problematika jazykového vyučování na vyšší odborné škole, nebo je srovnatelná s problematikou výuky druhého cizího jazyka obecně?

Podívejme se nejdříve, kdo jsou studenti vyšší odborné školy. Jsou to absolventi střední školy zakončené maturitní zkouškou, věk 19-22 let. Vyšší odbornou školu si vybrali z některého z následujících důvodů:

- chtějí studovat právě toto odborné zaměření
- necítí se po maturitě dostatečně odborně připraveni na nástup do zaměstnání
- po maturitě nenašli vhodné zaměstnání a zvýšením odborné kvalifikace
- očekávají snazší uplatnění na trhu práce
- neuspěli u přijímacího řízení na VŠ a vyšší škola je náhradním nebo provizorním řešením (budou po roce opakovat přijímací zkoušku a usilovat o přijetí na VŠ)

Většinou se jedná o kombinaci několika důvodů. I když všichni mají určité jazykové zkušenosti, přicházejí za odborným vzděláním. Studium jazyků zatím nebylo jejich prioritou, a druhý cizí jazyk byl na střední škole mimo oblast jejich zájmů. Pokud se věnovali studiu cizího jazyka, soustředili se hlavně na první cizí jazyk. Jazykové znalosti a dovednosti zatím v praxi využili během prázdninových cest do zahraničí, v menší míře během školních výměn nebo při výuce s rodilým mluvčím. Na vyšší odborné škole v 1. cizím jazyce pokračují, navazují na výuku

střední školy v pokročilé úrovni, druhý jazyk si volí, ale ne vždy jim může být z organizačních důvodů vyhověno. Řada studentů se tedy učí druhý cizí jazyk, který si sami nevybrali.

To vše naznačuje, že výuka druhého cizího jazyka na vyšší odborné škole naráží na samém počátku na řadu obtíží. Pokud si chceme udělat v pesimistickém výčtu všech překážek lepší přehled, můžeme je rozdělit do 3 skupin:

překážky institucionální - vyšší odborná škola je zařazena do sítě středního školství, ale výuka je organizovaná srovnatelně s vysokou školou, tj. semestry, zkoušková období, absolventská zkouška – pro začátečníky v cizím jazyce tedy časté dlouhodobější narušení systematické práce, které klade vysoké nároky na samostatnost při osvojování cizího jazyka

překážky psychologické - záporná motivace studentů, nedostatek sebevědomí, obava z chyby, silný vliv mateřského a 1. cizího jazyka, nedostatečné zaměření na individuální učební styly a využití širší škály strategií učení

překážky socio-kulturní - vliv sociálního prostředí a vlastní hodnotové orientace, vliv prostředí ve kterém se učí, silné vnímání učební komunikace odlišné od komunikace reálné a z toho plynoucí představa o průběhu a metodách osvojování cizího jazyka, vliv předchozích zkušeností s osvojováním nových poznatků na střední škole, vliv postoje společnosti ke vzdělání.

2.2. Možnosti řešení

Chceme-li zefektivnit jazykovou výuku, je třeba pomoci studentům tyto překážky překonat. Úlohou učitele je včas tyto překážky diagnostikovat a dokonce je vhodně pedagogicky využít. Naším cílem je přece ukázat studentům cestu k získání jazykových dovedností a znalostí na úrovni částečně samostatného uživatele jazyka. Nejde jen o splnění učebního plánu. I u studentů terciárního vzdělávání je důležitá formativní úloha jazykového vyučování. Patří do ní posílení důvěry studenta ve vlastní možnosti a schopnosti. Komunikace ve více jazycích nemusí být jen nereálným snem.

střední školy v pokročilé úrovni, druhý jazyk si volí, ale ne vždy jim může být z organizačních důvodů vyhověno. Řada studentů se tedy učí druhý cizí jazyk, který si sami nevybrali.

To vše naznačuje, že výuka druhého cizího jazyka na vyšší odborné škole naráží na samém počátku na řadu obtíží. Pokud si chceme udělat v pesimistickém výčtu všech překážek lepší přehled, můžeme je rozdělit do 3 skupin:

překážky institucionální - vyšší odborná škola je zařazena do sítě středního školství, ale výuka je organizovaná srovnatelně s vysokou školou, tj. semestry, zkoušková období, absolventská zkouška – pro začátečníky v cizím jazyce tedy časté dlouhodobější narušení systematické práce, které klade vysoké nároky na samostatnost při osvojování cizího jazyka

překážky psychologické - záporná motivace studentů, nedostatek sebevědomí, obava z chyby, silný vliv mateřského a 1. cizího jazyka, nedostatečné zaměření na individuální učební styly a využití širší škály strategií učení

překážky socio-kulturní - vliv sociálního prostředí a vlastní hodnotové orientace, vliv prostředí ve kterém se učí, silné vnímání učební komunikace odlišné od komunikace reálné a z toho plynoucí představa o průběhu a metodách osvojování cizího jazyka, vliv předchozích zkušeností s osvojováním nových poznatků na střední škole, vliv postoje společnosti ke vzdělání.

2.2. Možnosti řešení

Chceme-li zefektivnit jazykovou výuku, je třeba pomoci studentům tyto překážky překonat. Úlohou učitele je včas tyto překážky diagnostikovat a dokonce je vhodně pedagogicky využít. Naším cílem je přece ukázat studentům cestu k získání jazykových dovedností a znalostí na úrovni částečně samostatného uživatele jazyka. Nejde jen o splnění učebního plánu. I u studentů terciárního vzdělávání je důležitá formativní úloha jazykového vyučování. Patří do ní posílení důvěry studenta ve vlastní možnosti a schopnosti. Komunikace ve více jazycích nemusí být jen nereálným snem.

Jak překonat institucionální překážky učení ?

Výuka druhého cizího jazyka je daná studijním plánem ekonomických oborů VOŠ a je daná obecným stanovením cílů a obsahu jazykového vyučování. Je tím nejlogičtější krokem k realizaci jedné z priorit v oblasti jazykového vzdělávání, a to rozvíjení vícejazyčné a interkulturní komunikativní kompetence.

Ve školní praxi probíhá výuka jednotlivých jazyků izolovaně (na střední škole jsou dokonce oddělené jazykové komise, podobně jako na VŠ oddělené katedry). Student si cizí jazyky osvojuje paralelně. Skoro se zdá, že cílem učitelů je vychovat monolingvního specialistu s co možná nejvyšším stupněm dokonalosti zvládnutí všech jazykových kompetencí. Ze strany studentů, rodičů a někdy i učitelů zní námitky: „*raději jeden cizí jazyk a pořádně, jak se někdo může učit další cizí jazyk, když ještě jeden nezvládl perfektně*“. Ale co znamená ono „pořádně“ a „perfektně“ ? Jen těžko definovatelné pojmy.

Výuka druhého cizího jazyka by mohla být prvním momentem valorizace studenta vyšší odborné školy. Uvědomíme-li si, že učitel je specialista na výuku právě tohoto cizího jazyka a také ho při své práci celý den používá, zatímco student proniká do problematiky oboru prostřednictvím mateřského jazyka, částečně prvního cizího jazyka a na počátku terciárního vzdělávání částečně i prostřednictvím druhého cizího jazyka, je jeho adaptace na takové vícejazyčné působení jistě úctyhodná a není vůbec jednoduchá. Během pracovního dne přechází několikrát z jednoho jazykového prostředí do jiného. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky* to nazývá školní vícejazyčností. Právě začátek výuky druhého cizího jazyka tuto školní vícejazyčnost zdůrazňuje. Student absolvuje odbornou výuku v mateřském jazyce, pokračuje ve studiu prvního cizího jazyka, ve kterém se začíná zaměřovat na odbornou problematiku a začíná vnímat tento cizí jazyk jako důležitý nástroj pro uplatnění ve své budoucí profesi, a navíc začíná objevovat jiný jazykový systém i kulturní prostředí spolu s osvojováním dalšího cizího jazyka. Takové přecházení mezi jazykovými systémy a hlavně mezi úrovní osvojení těchto systémů, ať už si je student uvědomuje nebo ne, mohou působit překážky v učení, ale mohly by být i vhodně využity k budování obecných kompetencí jazykové komunikace. „Přisívají k tomu

všechny znalosti a zkušenosti s jazykem, všechny jazyky jsou usouvztažněny a navzájem se ovlivňují.“¹

Nová a pro studenty nezvyklá organizace výuky nutí objevovat nové styly učení, které pomohou nahradit absenci kontaktu s jazykem ve vyučovací hodině. Spolu s větší škálou zdrojů učení jako jsou např. projekty, stáže, moduly, autentické dokumenty, odborná literatura a Internet, je to cesta k autonomii a vnímání učení jako celoživotního úkolu. Počet vyučovacích hodin ani možnost svobodné volby druhého cizího jazyka zatím neovlivníme, ale nová organizace práce může přinést zefektivnění celého procesu učení.

Jak odstranit psychologické překážky učení?

Odstranění záporné motivace k učení je prvním předpokladem úspěchu. I student, který se začíná učit cizí jazyk, se kterým se ještě neseťkal, přichází se svou vlastní reprezentací, představou o zemi a lidech, uvažuje o jazyce. Vědomé srovnání s mateřským a dalším cizím jazykem, využití metalingvistických dovedností a jazykového transferu může prohloubit a urychlit osvojování. Je opravdu škoda, že mateřský jazyk není v programech vyššího odborného vzdělávání zastoupen vůbec. Některé dovednosti z osvojování cizího jazyka si studenti paradoxně přenášejí do mateřštiny. Je to např. dovednost psát résumé, předkládat argumenty a protiargumenty, ale také přehledně strukturovat text, uvádět zdroje apod., protože tyto dovednosti už jiné předměty nerozvíjejí.

Díky zahraničním stážím, kontaktu se zahraničními lektory nebo simulací odborného prostředí se student dostává do reálné komunikativní situace, která ho nutí využít strategie, umožňující realizovat sdělení i prostřednictvím neverbálních a paraverbálních prostředků. Právě druhý jazyk často rozhoduje o možnosti absolvování zahraniční stáže. Kromě angličtiny bude potřebovat dokonce několik dalších jazyků, z nichž si bude vybírat podle momentální situace komunikace. A podle zkušenosti z kontaktu s reálným prostředím si stanoví i vlastní cíle jazykové výuky. Vícejazyčnost bude bezesporu výhodou.

¹ Společný evropský referenční rámec pro jazyky, 2002, s. 4.

Jak si poradit se socio-kulturním aspektem překážek učení ?

Souvisí s věkem a celým sociokulturním prostředím studenta. Podstatou jazykového vyučování je setkávání. S lidmi, fakty, událostmi. Na jazykovou výuku má bezesporu vliv sociální prostředí, ve kterém student žije a ve kterém se výuka realizuje. Je-li souvisle pracovní vícejazyčný ve škole, přechází z jednoho jazyka do druhého, i když jen v rámci výuky a učební komunikace, působí na něj neustále interkulturní prostředí.

Kromě jazykového vyučování v našem školním prostředí zatím studenti příliš na jazykovou a kulturní rozmanitost nenarazí, ale měli by na ni být připraveni. Ve třídách mají všichni studenti stejný mateřský jazyk, cizinci jsou zatím naprostou výjimkou. Všichni tedy vyrůstali ve velmi podobném kulturním prostředí, prošli stejným systémem školního vzdělání.

Školní vícejazyčnost, možnost učit se současně alespoň dva cizí jazyky, otevírá cestu k pochopení jiných sociokulturních prostředí a podporuje srovnání s vlastním. Během studia v rámci projektů a zahraničních stáží a v budoucím osobním i profesním životě jim schopnost interkulturního dialogu svou podstatou otevírá se odlišné kultuře a svým zpětným uvědomováním si vlastní identity umožní bohatší a komplexnější vnímání.

Na závěr:

Specifická problematika výuky druhého cizího jazyka na vyšší odborné škole předpokládá zahrnutí a zohlednění psycholingvistických a sociolingvistických aspektů a představuje určitý přesah jazykového vyučování, z kterého vyplývá:

- nutnost posílení samostatnosti při osvojování druhého cizího jazyka
- využití srovnání jazykového systému mateřštiny, prvního cizího jazyka a druhého cizího jazyka
- vnímání vícejazyčnosti jako výhody

Druhý cizí jazyk se tak může výrazně podílet i na plnění formativní funkce, což není zanedbatelné ani u studentů této věkové kategorie.

3. KAPITOLA

METODY A METODOLOGIE

V předchozích kapitolách jsme porovnali definované cíle jazykového vyučování v terciárním studiu VOŠ s učebními plány pro cizí jazyk a také shrnuli specifické problémy jazykové výuky francouzštiny jako druhého cizího jazyka u studentů vyšší odborné školy. Podívejme se v této kapitole, jakými metodami lze deklarované cíle naplnit.

3.1. Aktéři v jazykovém vyučování

3.2. Didaktické postupy

3.1. Aktéři v jazykovém vyučování

Přesto, že po tři roky studia mají studenti poměrně vysokou hodinovou dotaci u studia druhého cizího jazyka, tj. 5-4-4 hodiny, je vzhledem k mnohým překážkám výsledný efekt poměrně nízký. V předešlé kapitole jsme už zmínili nezbytnost odstranit právě ty markantní překážky, které efektivitu osvojování jazyka brzdí.

Do vyučovacího procesu vstupují tři důležité aktéři – žáci, učitelé cizího jazyka a tvůrci výukového materiálu. Každý z nich má své vlastní představy o průběhu a podobě osvojování francouzštiny jako druhého cizího jazyka.

Studenti

Pokud jde o studenty, jejich způsob osvojování dalšího cizího jazyka je ovlivněn nejen zkušeností s osvojováním mateřského nebo prvního cizího jazyka, ale také představou o budoucím využití francouzštiny jako druhého cizího jazyka v praxi. Na otázku: *Myslíte, že využijete francouzštinu ve vašem budoucím zaměstnání?* odpovídali způsobem, který by bylo možné shrnout do následujících typových odpovědí:

- „Myslím, že druhý jazyk k budoucí profesi nepotřebuji, ve všech firmách se dnes přece mluví anglicky. Učit se současně dva cizí jazyky je příliš těžké.“
- „Asi by se mi další cizí jazyk hodil, ale dnes je možné ve všech zemích používat angličtinu, myslím, že i s Francouzi lze komunikovat v angličtině, navíc mám obavu, že po 3 letech nemám dostatečné znalosti a dovednosti, abych mohl ve francouzštině v podniku komunikovat.“
- „Určitě budu potřebovat v budoucnu víc jazyků, ale školní výuka k tomu asi nestačí, myslím, že pokud budu potřebovat francouzštinu, budou mi stačit nejfrekventovanější výrazy, které se rychle naučím, když je budu denně v praxi používat, není tedy nutné zvládnout celý složitý jazykový systém.“
- „Chci se francouzštinu naučit, abych mohl jet na pracovní stáž nebo pracovat ve Francii. Kdyby mi moje školní francouzština nestačila, použiji angličtinu, francouzštinu pro každodenní komunikaci se přece naučím na místě.“
- „Chci se francouzštinu naučit, chci mít víc šancí, až budu hledat zaměstnání a s nabídkou více cizích jazyků bych to mohl mít snazší.“

Z pořadí odpovědí vyplývá, že nejčastěji studenti, kteří jsou dost odtrženi od reality praxe, nepřikládají velkou důležitost vícejazyčnému vzdělání a pokud ano, příliš nevěří vlastním ani školním možnostem účinného osvojení francouzštiny jako dalšího cizího jazyka. Cizí jazyk zatím nepotřebují k přímé komunikaci. Používají ho jen k plnění učebních úkolů. Vnímají tedy, že komunikace, ve které cizí jazyk používají, se neodehrává v reálných situacích. Prvořadým požadavkem ze strany studentů je získat znalosti o systému. S fungováním jazykového systému a jeho aplikací už zkušenosti mají z osvojování prvního cizího jazyka. Chtěli by takový ucelený přehled o systému získat i u druhého cizího jazyka, tedy jazyka, který si teprve začínají osvojovat. Vyžadují i zcela konkrétně shrnutí fungování jazyka do přehledných gramatických pravidel. Praktikování jazyka při školní výuce považují za simulaci skutečné komunikace, kterou odsouvají ji na pozdější dobu.

Zajímavé je podívat se, jak je skutečně francouzština používána v podnicích v ČR. Nashromážděné informace jsou orientační, zaznamenali jsme je díky kontaktům

s několika domácími i zahraničními podniky a ze zkušeností s organizací odborných stáží našich studentů v zahraničí a zahraničních studentů v ČR.

V České republice působí francouzské firmy, jejichž francouzský management mluví francouzsky, takže se v interní komunikaci často používá francouzština. Předpokladem zaměstnání v takové firmě jsou velmi dobré znalosti francouzštiny. Takových firem ovšem není mnoho. Více je takových firem, jejichž klientela je z různých jazykových oblastí a komunikace probíhá v angličtině. Přesto ale firmy potřebují pro některé specifické situace mít v podniku odborníka, který je schopen řešit je v daném jazyce, tedy i ve francouzštině. Jedná se hlavně o oddělení účtárny, logistiky, marketingu a jde o komunikaci ústní i písemnou (telefony, e-maily, faktury i osobní jednání). Tento kontakt je velmi nepravidelný, ale pro podnik je důležitá velmi dobrá znalost francouzštiny pro okamžité řešení problému. Pro podnik je ideální zaměstnanec, který může okamžitě jednat v cizím, anebo ještě lépe v několika cizích jazycích, a to aniž tento jazyk praktikuje pravidelně, třeba během služebních cest. Pracovník často jiný než pracovní kontakt s frankofonním prostředím ani nemá.

Frekventovaným případem realizace cizojazyčné komunikace v podniku jsou situace, kdy podnik sice používá angličtinu jako obecný jazyk obchodní a odborné komunikace, ale z důvodů zdvořilého jednání s klientem a vytvoření lepších partnerských kontaktů se používá francouzština. Je vhodné rozumět interní komunikaci svého obchodního partnera i celému kontextu, ve kterém se spolupráce odehrává. Navíc vícejazyčný odborník je dobrou vizitkou pro podnik.

Zkušenost ze zahraničních stáží našich studentů do Francie ukázala, že i když podnik deklaroval možnost komunikace v angličtině, francouzština byla pro stáž nezbytná. A to pro komunikaci se všemi zaměstnanci, pro porozumění interní komunikaci v podniku i pro praktické fungování v běžných každodenních situacích. Studenti se museli rychle adaptovat na fakt, že jinak než francouzsky se kromě několika výjimek v podniku nedomluví. Ukázalo se, že pouhá orientace na angličtinu by takovou mobilitu nemohla zajistit.

Zajímavé je v tomto případě srovnání s francouzskými studenty. Pro naše studenty je fakt, že pouze s angličtinou v průběhu zahraniční stáže nevystačí, silným motivačním impulsem pro učení se dalšímu jazyku. S vícejazyčností pracovníků

ve francouzských firmách předem nepočítají. Naproti tomu francouzští studenti přijíždějí na stáže do ČR s tím, že spoléhají výhradně na vícejazyčnost svých českých spolupracovníků i celé společnosti a kromě angličtiny další jazyk ovládají jen výjimečně.

Jiná je situace u francouzských firem, které působí v zahraničí. Francouzské ministerstvo zahraničních věcí uskutečnilo v roce 2006 dotazníkovou anketu v 78 pobočkách francouzských firem v 33 zemích světa a zajímalo se o to, jak je v nich používána francouzština.¹ 99% z nich vnímá působení v zahraničí jako důležitou roli v pozici Francie ve světě, 59% se zapojilo do kulturních projektů, které přesáhly oblast ekonomického působení. Většina z nich vyžaduje od zahraničních zaměstnanců schopnost komunikovat ve francouzštině a považuje to za předpoklad lepšího vnímání celkové kultury firmy i předpoklad kvalitnější práce. Používání angličtiny jako cizího jazyka pro obě strany považují firmy spíše za handicap vzhledem k tomu, že se jedná o jazykovou úroveň angličtiny, která činí komunikaci chudší. Znalost francouzštiny ve 41% rozhoduje o přijetí uchazeče o místo.

Z důvodů využití místních odborníků je často praktikován ve firmách kompromis – užívání současně angličtiny i francouzštiny. Francouzština je ale výhodou pro ty, kdo chtějí docílit kariérního růstu, protože mateřská firma jim často umožňuje pobyt ve Francii. 55% dotázaných poboček francouzských firem v zahraničí organizuje pro zaměstnance jazykové kurzy. Jako příklad je uvedena pobočka Air France v ČR, která motivuje zaměstnance příplatky po splnění znalostních testů. Vzájemně tak na sebe působí dva motivační vlivy – umístění francouzské firmy motivuje region k výuce francouzštiny a takový frankofonní region přitahuje další frankofonní firmy.

Výsledky této ankety mohou být silným motivačním argumentem pro ty studenty, kteří chtějí na trhu práce nabídnout víc, než schopnost komunikace v jediném cizím jazyce.

¹ http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/actions-france_830/francophonie-langue-francaise_1040/langue-francaise_3094/promouvoir-francais_11827/les-actions-globales_11828/initiative-oui-je-parle-francais-dans-les-entreprises_34699.htm

3.1.1. Učitelé

Jak už jsme výše zmínili, učitelé cizího jazyka jsou většinou aprobovaní na výuku jednoho cizího jazyka, chtějí připravit více či méně dokonalého odborníka právě v tomto jazyce. O vícejazyčnosti svých studentů vědí, ale zohledňují ji jen okrajově (často i vzhledem k tomu, že sami druhý jazyk svých studentů neovládají). Navíc učitel cizího jazyka není odborník v daném oboru.¹ Přesto s odborným jazykem pravidelně pracuje. U prvního cizího jazyka je obsahem vyučování zvládnutí odborných témat, učitel tedy musí do problematiky oboru částečně proniknout. I u druhého cizího jazyka nastává tato nutnost spojení jazyka se studovaným oborem, protože ani zde učební plán nepředpokládá zvládnutí pouhé obecné roviny cizího jazyka. Pro učitele jsou důležité učební materiály, které mu umožní skloubit jazykovou a odbornou stránku výuky.

3.1.2. Tvůrci učebnic

Trh s učebnicemi dnes nabízí značně širokou nabídku pro dospělého začátečníka. Existují i učebnice zaměřené na odborný jazyk, z oblasti ekonomiky zahraničního obchodu a cestovního ruchu např.:

Le français de communication professionnelle- M.Danilo, J.-L- Penfornis, CLE international, Paris 1993

Affaires à suivre- A. Bloomfield, B. Tauzin, Hachette Livre 2001

L français de l'Entreprise,- M. danilo, B. Touzin , Clé international, Paris 1990

Le français du tourisme -U. Renner, H. Renner, G. Tempesta, CLE international, Paris 1993

Hôtellerie et Tourisme – M.Dany, J.R. Laloy, Hachette-livre 1993

Les hommes d'affaires – M.Dany. A. Rebérioux, I. de Renty, Hachette 1975,

La correspondance personnelle, administrative et commerciale, O.Grand-Clémet Mikles, CLE international, 1991

Francouzská obchodní korespondence –Sachs, Pohorská, Fraus 1999

Francouzština pro provoz hotelů a společného stravování – H. Loucká, E.

Špinková, O. Velišková, SPN 1988

¹ O.Challe: Enseigner le français de spécialité, 2002, s. 18-20.

Francouzská obchodní konverzace – J.Měšťan, J&M Písek 1999

Francouzština v podnikové a obchodní praxi – J.Kozmová, P.Brouland, Ekopress, s.r.o., 2005

Autoři zahraničních učebnic předpokládají dobrou základní znalost francouzštiny, aniž mohou brát pochopitelně v úvahu případnou učební vícejazyčnost studentů. Pojetí učebnic předpokládá, že se studenti učí francouzštinu pro budoucí práci ve frankofonním prostředí.

Učebnice odborné francouzštiny českých autorů, které by mohly reflektovat specifickou situaci českých studentů a zohlednit všechny vlivy na osvojování francouzštiny, nepřinášejí výraznou inovaci do výuky odborné francouzštiny. Zůstávají u klasického paradigmatu PPP (present, practice, produce). Předkládají především odbornou slovní zásobu, příklady obchodní korespondence, frazeologii pro vybrané frekventované situace komunikace v praxi, cvičení a texty k překladu, popř. pokyny k ústní nebo písemné komunikaci.

Postavíme-li vedle sebe velký optimismus tvůrců učebnic, kteří vidí jako jeden z faktorů rychlého osvojení odborného jazyka i faktor působení frankofonního okolí, v němž se náš absolvent bude nacházet výjimečně, vysoké nároky podniků na úroveň a trvalost vícejazyčného vzdělání a značný pesimismus studentů ohledně získání vícejazyčných dovedností během školní výuky, nutně si musíme klást otázku, jak zefektivnit metody současného jazykového vyučování, abychom dosáhli cíle a vytvořili základ pro trvalé rozvíjení vícejazyčné komunikativní dovednosti.

3.2. Didaktické postupy

Vycházíme-li ze studií současné didaktiky cizích jazyků, žádná univerzální metoda se dnes ve výuce nepoužívá. Vyučující si v tomto současném eklektickém období po kritickém rozboru na základě zkušeností z praxe vybírá z jednotlivých didaktických metod a přístupů to, co podle individuálního posouzení nejlépe odpovídá současným požadavkům na jazykové vyučování. V odborném jazyce

ještě možná zřetelněji než v obecném jazyce nevystačí učitel s jedinou učebnicí. Musí být dobrý didaktik, protože to je především on, kdo dává definitivní podobu jazykovému vyučování. U studentů VOŠ pracuje s heterogenní skupinou, jejíž členové mají různou úroveň kognitivních a komunikativních kompetencí, rozdílná je i jejich osobní kultura, se kterou na VOŠ přicházejí, různě se vyrovnávají s vlivem mateřského a prvního cizího jazyka (a ten není u všech studentů stejný). Navíc učitel musí přizpůsobit jazykovou výuku odbornému zaměření studentů.

Didaktika francouzštiny jako cizího jazyka (FLE) v současné době rozlišuje tři přístupy ke koncipování jazykové výuky u studentů s odborným zaměřením¹:

- výuka zaměřená na osvojení obecného jazyka (FG – français général)
- výuka zaměřená na odbornou francouzštinu (FS – français de spécialité)
- výuka zaměřená na specifické cíle (FOS – français sur objectif spécifique).

Všechny tyto přístupy se v praxi uplatňují, spory se ale vedou o to, který z nich by měl u osvojování druhého cizího jazyka (a v našem případě francouzštiny) převážet.

3.2.1. FG – français général

První možnost jak koncipovat jazykovou výuku francouzštiny jako druhého cizího jazyka u studentů vyššího odborného studia je zaměřit se na rozvoj obecných jazykových znalostí a dovedností. Takový přístup ponechává na studentovi, aby později tyto znalosti a dovednosti adaptoval na reálné situace odborného prostředí.

To má své výhody i nevýhody. Výhodou je, že je student schopen komunikace v běžných životních situacích, ale není zvyklý na styl a jazykové prostředky používané v odborném jazyce, což mu může později působit problémy, a to nejen při porozumění, ale především při produkci (ta může být nesrozumitelná, nezdvořilá nebo dokonce směšná).

¹J.-P. Cuq-I.Gruca: Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, 2002,p..321-335.

Např. :

Envoyez-nous une copie de la facture No 37! – nezdvořilé vyjádření výzvy rozkazovacím způsobem

Soyez les bienvenus dans notre boîte! – slovní zásoba hovorové řeči v oficiálním stylu

popř. nevhodné oslovení *Chers Messieurs!* podle angličtiny

používání velkých písmen u výrazů *Vous, Votre* podle češtiny apod.

3.2.2. FS – français de spécialité

Pokud se výuka jazyka od počátku zaměří na odborný jazyk podle studijního oboru, půjde o zaměření na obsahovou stránku a student bude mít možnost využít své znalosti oboru, které už získal v odborných předmětech prostřednictvím mateřského jazyka. Výhodou je rychlé osvojení a rozšíření slovní zásoby nejen díky znalostem oboru, ale také díky znalostem prvního cizího jazyka, který nevědomě ovlivňuje osvojení dalšího cizího jazyka. To je pro studenta pozitivní motivace a dosahuje pokroku především v porozumění psanému textu.

Naopak méně se mu daří v ústním projevu, protože strategie použité na porozumění textu nelze použít na spontánní ústní produkci. A tak se uchyluje především ke strategii memorování textu. Jeho ústní produkce tedy není spontánní, jde jen o písemný projev převedený do ústní podoby (*écrit oralisé*). Odbornou problematiku je schopen prezentovat prostřednictvím naučených textů různých tematických okruhů. V reálné odborné komunikaci mu tato kompetence bude málo platná a bude ho stát hodně úsilí, aby z ní byl schopen čerpat a převést ji na kompetence spontánně produktivní.

Problémem je také výběr textů i tematických okruhů, které sice souvisejí se studentovým odborným zaměřením, ale konečný výběr je individuální záležitostí vyučujícího, který tím determinuje jak šíři lexikálních jednotek, tak i šíři mluvnických prostředků k osvojení pro různé situace fungování jazyka.

3.2.3. FOS – français sur objectif spécifique

Koncipování výuky s ohledem na specifické potřeby v odborné komunikaci se zdá být nejbližší cílům odborného jazykového vyučování. Máme-li připravit a jazykově vybavit odborníka, který podle potřeby používá alespoň dva cizí jazyky, musíme ho dovést do takového stupně osvojování cizího jazyka, kdy dokáže specifikovat své jazykové potřeby a samostatně osvojování řídit a zvládat. Pro vyučujícího to znamená, že nemusí být nutně odborník daného studijního zaměření¹. Koncipování jazykového vyučování není v takovém případě zaměřeno přednostně na zvládnutí jazykových prostředků odborných tematických okruhů, ale na rozvoj jazykových dovedností obecného jazyka, které s odborností souvisejí. Jsou to především praktické komunikativní dovednosti s širším využitím v profesním životě, nejen v cizojazyčné komunikaci (např. zahájení dialogu, přijetí a odmítnutí názoru, argumentace a zdůvodňování, shrnutí informace do klíčových slov apod.). Výhodou je, že student je samostatnější ve formulaci svých jazykových potřeb v souvislosti s reálnou situací, ve které se nachází a pro kterou jazykové prostředky potřebuje.

Pro vyjádření rozdílu mezi výukou odbornému jazyku a výukou jazyku pro specifické účely používá Mangiante-Parpette výstižně ekonomické termíny – nabídka a poptávka.² Odborná francouzština (FS) odpovídá nabídce. Výukou koncipovanou podle předem stanoveného učebního plánu nabízíme studentům jazykový kurs, který více či méně v budoucí profesi využije, ale přitom přesně nevíme, jakou podobu tato profese bude mít, jaké budou jazykové potřeby pracovníka v daném oboru, ani jak bude vypadat za několik let obor sám. Francouzština pro specifické účely (FOS) odpovídá poptávce, ve které si student sám definuje své jazykové potřeby podle konkrétní potřeby dané situace .

Neznamená to, že student si umí představit svou budoucí profesi a její jazykové potřeby. Při jazykové výuce ho ale stavíme do takových situací, ve kterých se naučí své jazykové potřeby formulovat a také nabyté znalosti a dovednosti vzápětí využívat. Nevýhodou je, že ve školním prostředí jsou takové reálné situace

¹ O.Challe: Enseigner le français de spécialité, 2002, p. 22-26.

² J.M. Mangiante, Ch.Parpette: Le français sur objectif spécifique, 2004, p. 17-19.

vzácné a komunikace zůstává pouhou učební školní komunikací, nebo v lepším případě simulací komunikace reálné.

3.2.4. Koncepce výuky francouzštiny u studentů VOŠ

Pokud přijmeme existující rozdíl mezi FS a FOS, definovaný jako rozdíl mezi nabídkou a poptávkou, můžeme si položit otázku, kde je naše školní výuka cizích jazyků a speciálně druhého cizího jazyka – francouzštiny u studentů vyššího odborného studia. Jsme spíš na pozici těch, kdo nabízejí hotový odborný kurs a učíme odbornou francouzštinu koncipovanou dostupnou učebnicí a představou učitele o budoucích potřebách uživatele cizího jazyka v daném oboru? Nebo necháme studenty v konkrétních situacích reálné komunikace definovat své jazykové potřeby? Anebo snad zcela ignorujeme studovaný obor a zůstáváme na pozici obecného jazyka? Z ukázky učebních plánů v 1. kapitole můžeme konstatovat, kterému ze tří uvedených přístupů je dnes pojetí nejbližší.

V případě prvního cizího jazyka se výuka nejvíce blíží koncepci FS, to znamená výuce odbornosti v cizím jazyce. Nejedná se ale o doplnění odborné výuky, která probíhá nebo už proběhla v mateřském jazyce, ale o paralelní výuku vybraných témat v cizím jazyce. Z učebních plánů je vidět, že obsahem výuky je upevnění osvojení systému jazyka, výuka je tedy značně orientovaná i na osvojování znalostí a dovedností v obecné jazykové rovině.

V případě druhého cizího jazyka je podíl odbornosti nižší. Výukové metody a učebnice vycházejí z potřeby osvojit si nejdříve základy obecného jazyka a na nich teprve stavět používání odborného jazyka. Sledujeme-li ale používání dalšího cizího jazyka v profesním životě, vidíme, že dříve než obecnou komunikaci každodenního života bude absolvent používat jazyk v odborné komunikaci. Nejvýhodnější by tedy bylo tyto tři přístupy k výuce neseparovat ani v případě výuky francouzštiny – druhého cizího jazyka, ale naopak je od počátku výuky vzájemně propojit. Problematické je i dodržování hierarchie důležitosti jazykových prostředků a časové posloupnosti jejich zavedení podle učebnice, popř. podle předložených materiálů vyučujícího. V obou případech se jedná o odhad budoucích jazykových potřeb současného studenta.

Studenti jsou začátečníci ve francouzštině, ale nejsou začátečníci co se týče jazykového vyučování obecně. Mají znalosti a dovednosti, které je třeba zúročit. Ani v případě francouzštiny, která je pro ně zcela neznámým a novým cizím jazykem není možné si myslet, že výuka začíná od nějaké pomyslné nuly. Mají určitou kulturní úroveň, díky které znají některé jednotky slovní zásoby, a to díky znalostem zeměpisu, dějepisu, literatury i angličtiny a díky vnímání celého sociokulturního kontextu.

Začátečníci například už v první hodině francouzštiny porozumí bez problémů následujícím větám:

Le 21 mars le pianiste canadien Jacques Tibaut présente Ravel dans le Palais des Congrès à Paris.

Un accident sur l'autoroute Paris – Dijon. Un camion slovaque et trois voitures bloquent le passage.

La production de la République tchèque au Salon d'automobile: la nouvelle Skoda- Volkswagen représente la catégorie économique...

Úroveň dovedností je ještě vyšší. Studenti sice neznají systém francouzského jazyka, ale mají povědomí o jiných jazykových systémech, minimálně češtiny a angličtiny (užívání členů, vyjadřování množného čísla, respektování pořádku slov ve větě, skloňování a užívání předložek, časování sloves a rozlišování sloves podle koncovek...)

Počítat můžeme i s určitými metalingvistickými dovednostmi, i když často ne příliš uvědomělými. Studenti používají termíny, jejichž pomocí rozlišují gramatické kategorie, orientují se v neznámém textu nejen podle odhadu významu lexikálních jednotek, ale i podle odhadu zařazení ke gramatickým kategoriím (sloveso - přísudek, podstatné jméno - podmět apod.)

I další dovednosti jsou z oblasti znalostí práce s jazykem. Metakognitivní dovednosti uplatňují studenti automaticky, mají už určitou zkušenost, jaké postupy jim při učení vyhovují, dovedou definovat své problémy, odhadují fungování své paměti (a na základě toho deklarují, že jim vyhovuje osvojení slovesa v celém paradigmatu, mohou ho snáz zařadit k typu časování, novou slovní zásobu si snáze zapamatují v kontextu, zdá se jim, že učení z paměti textu jim trvá dlouho). A díky dovednostem metakomunikativním odhadují, kdy

v komunikaci dojde k přerušení, vyhýbají se problematickým momentům, kompenzují jazykové nedostatky jinými nejazykovými prostředky (např. když je sdělení nesrozumitelné, snaží se najít vhodné prostředky, jak to dát najevo, poprosit o opakování, využít grafické znaky např. otazník, vykřičník apod.).

Pokud hledáme vhodný přístup k výuce francouzštiny druhého cizího jazyka, není problém u těchto studentů vyučovat obecný jazyk (FG). Učebnic pro středoškolské nebo dospělé publikum je dostatečný výběr. Ani výuka odbornosti s učebnicí odborné francouzštiny a autentickými materiály z oboru (FS) není problém. Uvedli jsme nabídku odborně zaměřených učebnic. Je ovšem třeba přesně znát budoucí odborné zaměření studentů.

Pokud ale chceme studenta začátečníka dovést k takovým znalostem a dovednostem v jazyce, které bude moci i po poměrně krátké době učení samostatně rozvíjet a nebude se bát jazyk v odborné komunikaci v případě potřeby používat, musíme ho přivést k tomu, aby své učení vnímal a reguloval, organizoval, plánoval, hodnotil, to znamená, aby se dostával do situací, kdy bude sám definovat své momentální jazykové potřeby a výuka mu ukáže, jakou cestou tyto potřeby naplnit.

Jak už jsme v této kapitole zmínili, autoři Mangiante a Parpette takový přístup definují jako samostatnou oblast didaktiky francouzštiny, pro kterou používají označení *français sur objectif spécifique*¹ (francouzština pro specifické účely). Tento přístup se snaží rozvíjet u posluchačů (protože to nemusí být studenti, častěji se jedná o přípravu odborníků v určité oblasti) širší škálu kompetencí potřebných pro odbornou komunikaci v praxi. Rozdíl mezi klasickou výukou odborné francouzštiny a výukou francouzštiny pro specifické účely chápou jako rozdíl mezi institucionálním a didaktickým pojetím výuky cizího jazyka.

Program odborné francouzštiny, FS, nabízí jazykové vybavení pro předem daný obor (např. francouzština pro cestovní ruch, francouzština pro provoz hotelů a stravovacích zařízení, právnická francouzština atd.). Posluchač se učí

¹ J.P.Cuq, I.Gruca : Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, 2002, p. 321.

J.-M. Mangiante, Ch. Parpette : Le français sur objectif spécifique, 2004, p.5.

G. Holtzer : Du français fonctionnel au français sur objectifs spécifiques, in. FDLM Recherches et applications, 2004, p.20-22.

problematiku oboru a jazyk buď současně, nebo se učí odborný jazyk, protože v oboru už pracuje. To odpovídá programům jazykového vzdělávání u studentů různého odborného zaměření nebo podnikovým kursům odborného jazyka pro zaměstnance. Podnik jako objednatel jazykového kursu pro zaměstnance ví, jaké odborné zaměření v jazyce budou zaměstnanci pro výkon profese potřebovat, oni sami své jazykové potřeby nedefinují. Podobně je sestaven učební plán výuky cizího jazyka na VOŠ. Škola definuje profil absolventa a tomu přizpůsobí i obsah jazykového vyučování. Student obsah neovlivňuje a své jazykové potřeby definuje vzácně, ani to po něm takový přístup k jazykové výuce nevyžaduje.

Francouzština pro specifické účely nenabízí předem pevně koncipovaný kurs, ale vychází z poptávky posluchačů. Podle této poptávky je teprve jazyková výuka koncipována. Vzhledem k tomu, že poptávka může přicházet od nejrůznějších zájemců a oborů, není cílem vyučovat odbornost, ale rozvíjet kompetence pro odbornou komunikaci. Tím je odstraněno jedno základní dilema v požadavcích na učitele. Co je výhodnější u odborné francouzštiny? Učitel – odborník na jazykovou výuku, nebo odborník v oboru? Učitel je profesionál v oblasti didaktiky a lingvistiky, obor není jeho profesí a zná ho tedy jen povrchně. Odborník, který zná problematiku v oboru v cílovém jazyce zase sotva naučí cizí jazyk tak, aby ho mohl pracovník běžně spontánně používat v profesní komunikaci. Může maximálně pracovat s někým, kdo už jazyk ovládá. U francouzštiny pro specifické účely tedy není cílem učit obor, ale cílem je učit francouzštinu tak, aby posluchač - žák byl schopen definovat, co pro svou práci potřebuje, a těmto potřebám byla výuka přizpůsobena.¹

Francouzština jako druhý cizí jazyk u studentů VOŠ by mohla při takto promyšleně koncipovaném programu umožnit studentům i v krátkém čase získat jazykové znalosti a dovednosti, které student vědomě vyžaduje, protože je využívá v realizaci komunikace v reálných situacích. Osvojuje si nejen obecný systém jazyka, přijímá informace z oboru v cizím jazyce, ale uvědomuje si a definuje, co pro realizaci této komunikace potřebuje, a tyto znalosti a dovednosti si osvojí. Je to cesta k jeho samostatnosti v učení a následnému učení v průběhu profesního života.

¹ J.-M. Mangiante, Ch. Parpette: Le Français sur objectif spécifique, 2004, p.22-26.

Na závěr:

Z toho, co bylo výše uvedeno, je patrné, že ideální by bylo vhodně propojit všechny tři přístupy, tj. výuku obecného jazyka, výuku odborného zaměření i výuku zaměřenou na specifické potřeby studenta. Do procesu osvojování tím vstupuje mnohem aktivněji sám student. Vraťme se tedy k tomu, co jsme v první kapitole považovali za předpoklad samostatného a plánovaného osvojování cizího jazyka a dalšího cizího jazyka a co jsme postrádali v učebních plánech pro jazyky – ke strategiím. Díky jejich vědomému užívání a díky rozšíření jejich škály jak v komunikaci, tak i v osvojování jazyka, by mohl být celý proces osvojení dalšího cizího jazyka efektivnější.

4.3. Problém strategií učení v učebn. R. Oxfordové a J. C. Frya

4.1. Výuka druhého cizího jazyka ve třídách VOŠ

Chceme-li zefektivnit výuku druhého cizího jazyka, pokusme se podívat, jak vypadá konkrétní práce při výuce druhého cizího jazyka ve skupině studentů vyššího odborného studia.

Konkrétní podoba organizace výuky má své obecně definované součásti:

- Čas, ve kterém jazyková výuka probíhá. Na vyšší odborné škole je dno učebním pláncm určeno studiu s hodínovou dotací u druhého cizího jazyka – 5-4-4. Výuka probíhá v zasedacích s příměním v době zkouškového období. Probíhá podle pevného rozvrhu s rozvržením vyučovacíh hodin v průběhu týdne, tak jako ostatní vyučovací předměty.
- Místo, kde probíhá výuka. Nejčastěji se jedná o jazykovou učebnu, občas mimo místo školy – Alliance française, volněvolací centrum, které pořádá kulturní akce, popř. zážitkový nebo domácí podnik, kde probíhá odborná sdě studentů.
- Komunikační metody, kterými probíhá učení. Nejčastěji se jedná o práci s učitelem, s učebnicí, s ilustracemi a obrázky, audio a video technikou.

4. KAPITOLA

STRATEGIE OSVOJOVÁNÍ CIZÍHO JAZYKA

Strategiemi osvojování cizího jazyka se v posledních letech zabývají různé studie z oblasti didaktiky cizích jazyků. Pro nás budou východiskem pro sledování strategií, jejich vědomého využívání a budování u studentů vyšší odborné školy především práce R. Oxfordové a P. Cyra.¹

4.1. Výuka a osvojování cizího jazyka na VOŠ

4.2. Pojmy strategické učení, strategická kompetence a strategie komunikace

4.3. Přehled strategií učení u autorů R. Oxfordové a P. Cyra

4.1. Výuka druhého cizího jazyka ve třídách VOŠ

Chceme-li zefektivnit výuku druhého cizího jazyka, pokusme se podívat, jak vypadá konkrétní práce při výuce druhého cizího jazyka ve skupině studentů vyššího odborného studia.

Konkrétní podoba organizace výuky má své obecně definované součásti :

- Čas, ve kterém jazyková výuka probíhá. Na vyšší odborné škole je dán učebním plánem 3letého studia s hodinovou dotací u druhého cizího jazyka 5-4-4. Výuka probíhá v semestrech s přerušením v době zkouškového období. Probíhá podle pevného rozvrhu s rozvržením vyučovacích hodin v průběhu týdne, tak jako ostatní vyučovací předměty.
- Místo, kde probíhá výuka. Nejčastěji se jedná o jazykovou učebnu, občas místo mimo školu – Alliance française, vzdělávací centrum, které pořádá kulturní akce, popř. zahraniční nebo domácí podnik, kde probíhá odborná stáž studenta.
- Komunikační kanály, kterými probíhá učení. Nejčastěji se jedná o práci s učitelem, s učebnicí, s Internetem a médii, audio a video technikou.

¹ R. Oxford: Language learning strategies, 1990.

P. Cyr: Les stratégies de l'apprentissage, 1998.

- Obsah vyučování, který je definován učebním plánem. U druhého cizího jazyka je to získání znalostí a jazykových dovedností pro základní situace komunikace s možností využití pro situace odborné komunikace.
- Osoby, které v procesu učení figurují. Studenti, přijatí na základě přijímacího řízení, tj. splňují podmínku ukončeného středoškolského vzdělání s maturitou. Učitelé aprobovaní pro výuku cizího jazyka, popř. rodilý mluvčí v hodině cizího jazyka, rodilí mluvčí v rámci realizace projektů a zahraničních stáží.
- Zdroje, ze kterých učení čerpá. V ČR státní škola nebo soukromá škola, které vytvářejí prostředí pro všechny složky organizace učení a učení se cizímu jazyku.

Musíme si položit otázku, proč po několika letech učení a někdy i značném úsilí, vynaloženém na osvojení cizího jazyka z pozice studenta i učitele, je výsledný efekt poměrně nízký i vzhledem k předpokládaným znalostem a dovednostem studentů, jak už bylo uvedeno v předcházející kapitole. Ideální by bylo, aby se student po třech letech studia druhého cizího jazyka dostal na pozici samostatného uživatele a mohl v životě dál samostatně své jazykové znalosti a dovednosti rozvíjet. Hledáme-li cesty, jak zvýšit úspěšnost studentů, musíme se zamýšlet nad tím, jak se vlastně studenti další cizí jazyk učí. Mají dostatečně rozvinutou škálu operací nezbytných pro osvojení cizího jazyka a dalšího cizího jazyka? Chovají se v učení dost strategicky? A není rozdíl mezi úspěšným a neúspěšným studentem právě v míře rozvinuté strategické kompetence? A kdo je vlastně úspěšný nebo neúspěšný student?

Podle profilu absolventa je úspěšný student ten, kdo splní požadavky učebního plánu. Výstupní požadavky odpovídají úrovni A2-B1 *Společného evropského referenčního rámce*. Závěrečná zkouška ale není nijak obecně definovaná a vychází ze situace výuky a náročnosti jednotlivých škol. Cíle jazykového vyučování a budoucí využití jazykových dovedností a znalostí v praxi nás vedou k zamyšlení, zda student získal po třech letech studia takové dovednosti a znalosti, aby je skutečně mohl v praxi kvalitně využít, nebo alespoň aby si osvojil takové

strategie osvojování, které mu umožní dál své dovednosti a znalosti rozšiřovat a zdokonalovat i po ukončení studia.

Zmínili jsme už tradiční pojetí jazykového vyučování, které je založené na stále používaném metodickém paradigmatu PPP. Vycházejí z něj i učebnice francouzštiny. Žáci se učí to, co je jim v jazykovém vyučování předloženo, a to v takovém pořadí, které je předem určeno.

Všechny učebnice francouzštiny pro tuto věkovou kategorii se vcelku shodují na postupu osvojování jazyka. Porovnáme-li prvních 6 lekcí běžně užívaných učebnic PANORAMA a CONNEXIONS, pořadí předloženého materiálu k osvojení je velmi podobné.

např. : PANORAMA lekce 1-6

gramatika – přítomný čas, mužský a ženský rod, členy, zápor, otázka,

zájmena, zvrtná slovesa, dělivý člen, časové výrazy, minulý čas

passé composé a imparfait

slovní zásoba – profese, národnosti, popis, volný čas, rodina, svátky, jídlo, počasí

ústní projev – představování, žádost, omluva, vyjádření zájmu, vyprávění,

souhlas, orientace v prostoru, situace v restauraci

písemný projev – vyplnit formulář, napsat pozvání a blahopřání ,CV, plán města,

denní program

CONNEXIONS 1-6

gramatika - přítomný čas, mužský a ženský rod, členy, zájmena, zápor, otázka,

vyjádření množství, blízká budoucnost, minulý čas passé composé

slovní zásoba – profese, sport, dny a měsíce, jídlo

ústní projev – pozdravy, představení, svátky, pozvání, žádost

písemný projev – vyplnit formulář, napsat pozdrav, číst mail, napsat dopis

komunikace – souhlas, omluva, představení

Zahraniční učebnice pochopitelně nemohou zohlednit individuální problémy českého studenta. Například problém, na který na počátku výuky francouzštiny narážíme, je rozdíl mezi psanou a mluvenou podobou jazyka. Speciálním problémem je francouzské němé *-e*. Začátečník má tendenci vyslovovat i toto *-e*, je to způsobeno vlivem mateřštiny. Vyslovuje ho, i když si u řady slov a spojení osvojil nejprve zvukovou podobu. V momentě, kdy vidí slovo napsané, je přenos

z češtiny, tzn. každému grafému přiřadit hlásku, silnější. Tak je tomu např. u sloves v přítomném čase *je parle*, kdy se pod vlivem fonetiky mateřského jazyka výslovností českého otevřeného *-e* nejlépe přibližují výslovnosti francouzského minulého času imparfait – *je parlais*. Nesprávnou výslovností tak nevytvoří neexistující tvar, ale z přítomného času čas minulý imparfait. Přitom s tvary imparfait se student setká mnohem později. Zpravidla ve chvíli, kdy už zvládl fonetický rozdíl mezi mateřským jazykem češtinou, prvním cizím jazykem angličtinou a dalším cizím jazykem francouzštinou. Zařazení tohoto minulého času v učebnicích figuruje na konci prvního nebo na začátku druhého dílu učebnice. Máme tento fakt ignorovat, nebo ho ve výuce využít? Můžeme se rozhodnout, že využijeme tohoto momentu a zařadíme tvary imparfait už ve chvíli, kdy je začne student vyslovovat. Mohli bychom tím i ukázat na rozdíly mezi zvukovou a psanou podobou francouzštiny i na rozdíly ve fonetice jednotlivých jazyků, na souvislost správné výslovnosti s významem. Jednalo by se ale o poznatky o jazyce, aniž bychom vytvářeli situaci, kdy je třeba takovou znalost aplikovat. Věk studenta a jeho případné znalosti o jiných jazykových systémech a tvoření slovesného času by mohl být předpokladem úspěšnosti zrychlení osvojování, ale pokud by znalosti o systému nevyužil v komunikaci, která rozlišení časů vyžaduje, izolované a teoretické osvojení by mělo jen velmi malou hodnotu v efektivním osvojování jazykových dovedností. Upozornění na tento fakt by mohlo mít význam, pokud nesledujeme čistě komunikativní cíle. Teoretické informace jsou vhodné, pokud chceme iniciovat abstraktní uvažování o jazyce a jeho systému, využití metalingvistických znalostí při srovnání v rámci osvojovaného cizího jazyka i při srovnání s jazykem mateřským a s prvním cizím jazykem, který si už student částečně osvojil. Rozhodující úlohu má vyučující, na něm záleží, zda takové situace využije a jaký materiál k osvojení vybere.

Samotný student se nedostává do pozice, kdy by mohl definovat, jaké prostředky považuje momentálně k jazykové komunikaci za potřebné. Je zajímavé sledovat, jak se student chová, pokud takovou možnost má a může ovlivňovat výběr jazykového materiálu k osvojení.

Pokus o zjištění, zda je možné vytvořit situaci, kdy student cizího jazyka sám definuje vlastní potřeby pro jazykové vyjádření a to nejen v oblasti lexika, ale i

v oblasti morfolgie, jsme si se studenty vyzkoušeli v projektu *Gulliver*¹, který představoval internetové diskusní fórum pro studenty 19 zemí Rady Evropy ve čtyřech světových jazycích - angličtině, francouzštině, španělštině a němčině. Příspěvky bylo možné psát v jednom z uvedených jazyků. Pro některé studenty byl jazykem diskuse první cizí jazyk, pro některé i druhý cizí jazyk. Pokud v první fázi zpracovávali příspěvek k vybranému tématu, jazyková práce se příliš nelišila od klasické učební situace. Zajímavé bylo, když si v diskusním fóru přečetli příspěvky ostatních a některý je zaujal natolik, že na něj chtěli reagovat. Pokud byl napsán ve francouzštině, reagovali rovněž ve francouzštině, tedy druhém cizím jazyce. I když se v učební situaci studenti vyhýbají složitým vyjádřením z obavy, aby neudělali chybu, v příspěvku do diskuse trvali na poměrně komplikovaném textu. Nechtěli obsah přizpůsobit a zjednodušit na nízkou jazykovou úroveň. A tak kromě toho, že požadovali ověření slovní zásoby i gramatiky už probrané, ale třeba pozapomenuté, např. použití záporných výrazů, použití zájmen atd., vyžadovali i osvojení dalších gramatických jevů, struktur a dokázali své jazykové potřeby vcelku přesně vyjádřit. Např. vyžadovali osvojení podmínkového souvětí, vyjádření příčiny a důsledku, různých časových vyjádření atd., tedy zpravidla vyžadovali to, co nebylo možné najít jednoduše ve slovníku. A když získali požadované vysvětlení, bezprostředně ho využili pro potřeby jazykové produkce – pro příspěvek do diskuse. Ten většinou neměl hned definitivní podobu, vyžádané jazykové prostředky se tak několikrát aplikovaly do upravených textů. Pokud jsme pak s odstupem času narazili na podobnou jazykovou situaci, překvapením bylo, že si studenti poměrně přesně vybavili podrobnosti svého příspěvku do diskuse a s tím i jazykový materiál, který k tomu potřebovali.

Co vyplývá z pozorování chování studentů při zapojení do tohoto projektu? Pokud se student sám podílí na procesu osvojování, pokud do něj může sám zasahovat a ovlivňovat ho, jeho strategie osvojování se mění. Zatímco u osvojování jazykového materiálu učebnice vypadá strategické chování studenta přibližně následovně:

- respektuje předložené pořadí učebního materiálu

¹ Projekt *Gulliver* ECML, viz popis projektu v 5. kapitole.

- zaujme postoj k tématu – zajímavé x nezajímavé
- zapojí pozornost – sleduje pokyny práce a vysvětlení učitele
- pracuje se zdroji – vyhledává ve slovníku, v poznámkách
- dělá si poznámky
- při procvičení vytváří spoje a memoruje
- aplikuje osvojená pravidla
- kontroluje svou práci – klade otázky sousedovi, učiteli
- přijímá úkol, plánuje další využití osvojeného v provedení úkolu

V případě, že student může ovlivnit proces osvojování, jeho strategické chování vypadá přibližně takto:

- prohlídka příspěvků diskusního fóra a stanovení první hypotézy porozumění
- výběr tématu z diskusního fóra podle zájmu
- odhad porozumění, potvrzení/vyvrácení hypotézy, praktikování jazyka
- emotivní reakce na obsah bez ohledu na použitý jazyk
- praktikování jazyka – spontánní reakce v CJ na obsah
- autoregulace, autokontrola, zjištění překážek v produkci
- formulace požadavku
- vyžádání kooperace
- poznámky / pozornost
- aplikace nových poznatků v produkci
- opakované použití osvojených jazykových prostředků, vytváření spojů
- korekce a autokorekce
- praktikování CJ s využitím nových poznatků

Student dostal k osvojení materiál, který si sám vybral, protože ho potřeboval v jazykové situaci, ve které se ocitl. Projevilo se to v kvalitě i trvalosti. To, co studenti požadovali sami k osvojení, hned bezprostředně použili jako praktickou dovednost. Pokud se to hodilo, použili ji i opakovaně. S odstupem času v momentě, kdy chtěli použít stejný jazykový jev, si vybavili nejdříve celý kontext, kde se tento jev vyskytl, a s ním i řešení, jazykové pravidlo. Změnilo se pořadí při osvojování nového. Nejdříve byl zájem rozumět nebo produkovat, potom nutnost mít k tomu vhodné prostředky, následoval požadavek na získání takové znalosti a poté její aplikace. Do osvojení vstoupil afektivní rozměr. Emotivní chování, jako přání sdělit, touha uspět, nebo v reakci na příspěvek vysvětlit nepochopení, vyjádřit souhlas nebo nesouhlas, změnilo a ovlivnilo způsob uspořádání materiálu k osvojení a v souvislosti s tím se změnil i proces osvojování. Změnily se strategie osvojování a především se rozšířila jejich škála.

Porovnáme-li oba postupy osvojování, můžeme pozorovat zjevný rozdíl. V prvním převládají kognitivní strategie osvojování, v druhém kromě kognitivních strategií student uplatňuje i strategie metakognitivní a socio-afektivní. Připomeňme si tedy jednotlivé strategie a jejich úlohu při osvojování cizího jazyka.

4.2. Pojmy strategické učení, strategická kompetence a strategie komunikace

Pojmy strategické učení a strategická kompetence najdeme v didaktice cizích jazyků už v 70. letech v souvislosti s komunikativním přístupem k výuce. Z těchto pramenů vychází i definice „*Strategie je jakýkoli organizovaný, účelný a řízený sled úkonů zvolených jednotlivcem k provedení úlohy, kterou si předsevzal, nebo se kterou se musí vyrovnat*“.¹

Tato terminologie má původ v psychologii a psycholingvistice (Bruner, Chomsky). Sledování strategií osvojování cizího jazyka vychází ze závěrů především kognitivní psychologie. Předpokladem vnímání je podle ní kategorizace nové informace a na jejím základě rozhodnutí o vytvoření hypotézy,

¹ Společný evropský referenční rámec pro jazyky, 2002, s.10.

to znamená rozhodnout se, kam do existujícího systému nasbírané poznatky přiřadit. Takový proces obsahuje faktor rizika i faktor ekonomický, tzn. rozhodnout se v omezeném čase. Toto vše bylo zahrnuto do pojmu strategie, který se vztahuje k „metapoznání“ tj. vědomí o našem vlastním poznávání.¹

V této definici se nejednalo výslovně o osvojování cizího jazyka, přesto v ní najdeme vše, co s osvojením cizího jazyka souvisí. Teoretici didaktiky cizích jazyků s tímto pojmem dále pracovali a výzkumy v oblasti didaktiky ho dále upřesnily. Objevily se tak pojmy jako *plán, techniky, povrchní a hloubkové strategie*. Současná didaktika cizích jazyků se ustálila na používání pojmů, které vystihují určitou gradaci osvojování - techniky jsou nižšího řádu, žák je užívá vědomě a učitel je může pozorovat, identifikovat vizuálně nebo sluchově, a tím i diagnostikovat proces učení, popřípadě jeho úspěšnost. Výuka se pak může zaměřit na osvojení takových technik, které nejsou u žáků dostatečně rozvinuté a kterými může zkvalitnit osvojení cizího jazyka. Strategie jsou naopak složitější a méně zjevné vnitřní myšlenkové pochody.

Slovo strategie má podle výkladového slovníku původ ve vojenské terminologii. Je to „*válečná operace vedoucí k dosažení základních cílů*“ (Akademický slovník cizích slov, 1997), koordinovaná akce, která může mít ofenzivní nebo defenzivní charakter. U osvojování cizího jazyka i jeho používání to tedy může být obranné chování v případě překážek nebo neschopnosti komunikovat, nebo chování útočné v případě racionálního plánování učení i komunikace. Můžeme mluvit o strategickém přístupu² k učení vedle povrchového a hloubkového. Oproti povrchovému přístupu, který se vyznačuje tendencí pouze reprodukovat fakta a zaměřením na pamětní učení, a oproti hloubkovému přístupu k učení, kdy je student schopen dávat fakta do souvislostí, má v sobě strategický přístup k učení zvládnutí obranné nebo útočné role vzhledem k dané situaci.³

Pokud tedy žák při výuce cizího jazyka nezná slovíčko a sáhne po slovníku, upozornil nás touto technikou na neporozumění. V takovém případě se jedná o techniku, která nám umožnila diagnostikovat úroveň osvojení slovní zásoby.

¹ D. Gaonac'h: *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, 1991, p. 90.

² Mareš používá pro strategický přístup k učení slovenský výraz „prefikovaný“ a úmyslně ho ve své práci ponechává, protože podle něho lépe vystihuje chování studenta. Do češtiny bychom ho mohli přeložit jako prohnáný, vychytralý.

³ J. Mareš: *Styly učení žáků a studentů*, 1998, s. 39.

Techniku práce se slovníkem u žáka rozvíjíme, protože mu umožní osvojit si samostatně slovní zásobu. Ale jak se dozvíme něco o procesu pochopení smyslu v případě, že slovník není k dispozici, nevidíme tedy postup studenta v případě neporozumění? Jakými strategiemi se žák dobral smyslu, když se navenek neprojevil konkrétní technikou? A jak si slovní zásobu osvojil?

Pozorováním chování studentů VOŠ při osvojování druhého cizího jazyka můžeme konstatovat buď existenci nebo absenci jednotlivých strategií, které uvádějí autoři, zaměření na výzkum strategií učení (Oxfordová, Little, Wendenová, Rubinová, Cyr).¹ Své konkrétní strategie mají všichni, dobří i špatní žáci, pilní i líní, rozdíl je jen v tom, k jakým cílům jejich učení směřuje a nakolik si své strategie uvědomují.

Členění Oxfordové na přímé a nepřímé strategie vychází zjevně z pozorování učení žáků v procesu výuky. Rozdělení přímých strategií na mnemonické, kognitivní a kompenzační je u ní rozvedeno velmi podrobně do 34 konkrétních přímých strategií učení a 11 nepřímých strategií, což se některým autorům zdá příliš podrobné. Cyr jí vytýká přílišné detailní pojmenování jednotlivých strategií, přílišné rozpitvání, kdy se dokonce stírá vztah jednotlivých strategií k procesu osvojování.

U členění Oxfordové není zcela zřejmé, zda jde ještě o strategie učení nebo o strategie komunikace, což bylo ještě v 70. a 80. letech autory v určité terminologické nejednotnosti zaměňováno nebo spojováno. Je pravda, že obě strategie – učení i komunikace mají k sobě velmi blízko a jsou na sobě i značně závislé. Zvláště pokud je cílem osvojení cizího jazyka komunikace v tomto jazyce. Strategie učení ovlivňují i strategie komunikace a vhodné aplikace strategií komunikace usnadňují a zkvalitňují osvojování CJ. Podrobněji si tohoto propojení budeme všimnout v 5. kapitole.

Paul Cyr dává přednost typologii O'Malleye a Chamotové,² která se mu zdá syntetičtější a přejímá jejich členění na tři skupiny – strategie metakognitivní, kognitivní a socio-afektivní. Jeho členění je celkově obecnější, strategie jsou

¹ viz bibliografie

² M. O'Malley, A.U. Chamot: Learning strategies in second language acquisition, 1989.

rozdělené do pouhých 24 podskupin. Rozdělení do tří základních skupin považuje Cyr za nezbytný předpoklad vnímání vlivů na osvojení cizího jazyka.

Práce Oxfordové a Cyra představuje syntézu výzkumů poslední doby a budeme z ní vycházet i v této práci. Jejich členění strategií může být učiteli cizího jazyka dobrou pomůckou při koncipování výuky, kdy žákům předkládá takové učební úkoly, ve kterých uplatní různé strategie osvojování cizího jazyka, a tím celý proces zkvalitní a urychlí. Zároveň může být návodem zjišťování, jak se žáci a studenti cizí jazyk učí. Podívejme se, kde jsou hlavní rozdíly mezi pojetím členění strategií u obou autorů.

4.3. Přehled strategií učení se cizímu jazyku u autorů Oxfordové a Cyra

Strategie osvojování cizího jazyka podle Oxfordové¹:

Strategie přímé

I. mnémnické strategie

| | |
|----------------------------------|--|
| vytváření mentálních spojů | 1. klasifikovat/vytvářet skupiny 2. tvořit asociace/elaborovat 3. zasazovat do kontextu |
| používat obraz a zvuk | 1. používat obraz 2. vytvářet sémantická pole 3. používat klíčová slova 4. vybavovat si v paměti zvuk |
| dobře prověřovat | 1. v pravidelných intervalech provádět revizi |
| používat akce | 1. fyzicky reprodukovat akci nebo ji spojit s fyzickým pocitem 2. používat mechanické taktiky |

II. kognitivní strategie

| | |
|----------------------|--|
| praktikovat jazyk | 1. opakovat 2. ve výuce užívat zvuky a grafické |
|----------------------|--|

¹ náš překlad

| | |
|----------------------------|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> 2. znaky 3. rozeznávat a užívat spojení a modely 4. užívat různé kombinace 5. praktikovat jazyk v autentické situaci |
| přijímat a vysílat sdělení | <ul style="list-style-type: none"> 1. rychle porozumět 2. využívat zdroje pro příjem a vyslání sdělení |
| analyzovat a zdůvodňovat | <ul style="list-style-type: none"> 1. zdůvodňovat/dedukovat 2. analyzovat výrazy 3. srovnávat se známými jazyky 4. překládat 5. přenášet (transfer) |
| vytvářet struktury | <ul style="list-style-type: none"> 1. dělat si poznámky 2. dělat resumé 3. podtrhávat/ zdůrazňovat |

III. kompenzační strategie

| | |
|-------------------|--|
| odhadovat | <ul style="list-style-type: none"> 1. užívat lingvistické indicie 2. užívat jiné indicie |
| překonávat mezery | <ul style="list-style-type: none"> 1. používat mateřský jazyk 2. přijmout pomoc 3. užívat gesta a mimiku 4. částečně nebo úplně se vyhýbat komunikaci 5. vybrat si téma konverzace 6. upravit sdělení 7. vymýšlet si slova 8. parafrázovat |

Strategie nepřímé

I. strategie metakognitivní

| | |
|---------------------|--|
| zaměřit se na učení | <ul style="list-style-type: none"> 1. prozkoumat látku/vytvořit spojení se známým |
|---------------------|--|

| | |
|----------------------------|--|
| | <ol style="list-style-type: none"> 2. věnovat pozornost 3. zpomalit produkci s cílem koncentrovat se na porozumění |
| plánovat a uspořádat učení | <ol style="list-style-type: none"> 1. zjistit, jak se učít jazyk 2. vytvořit si organizaci 3. zaměřit se na cíle 4. zjistit předmět jazykového úkolu 5. naplánovat provedení úkolu 6. vyhledávat příležitost praktikovat jazyk |
| hodnotit své učení | <ol style="list-style-type: none"> 1. sebekontrola 2. sebehodnocení |

II. strategie afektivní

| | |
|--------------------|--|
| snížit úzkost | <ol style="list-style-type: none"> 1. využít relaxaci, meditaci, dýchání 2. využívat hudbu 3. využívat humor |
| dodávat si odvahy | <ol style="list-style-type: none"> 1. blahopřát si 2. riskovat 3. odměnit se |
| naslouchat intuici | <ol style="list-style-type: none"> 1. naslouchat tělu 2. používat kontrolní seznam 3. vést si deník 4. podělit se o pocity |

III. strategie sociální

| | |
|---------------------------|---|
| klást otázky | <ol style="list-style-type: none"> 1. ověřovat a vyžadovat objasnění 2. vyžadovat opravu |
| spolupracovat s ostatními | <ol style="list-style-type: none"> 1. pracovat v páru 2. spolupracovat s rodilými mluvčími |
| kultivovat empatii | <ol style="list-style-type: none"> 1. otevřít se jiné kultuře 2. být citlivý k myšlením a pocitům druhých |

Paul Cyr s touto klasifikací Oxfordové polemizuje, jeho rozdělení strategií učení se cizímu jazyku je jednodušší a vypadá následovně¹:

I. strategie metakognitivní

1. anticipace a plánování
2. pozornost řízená i selektivní
3. vlastní řízení učení (autogestion, self-management)²
4. vlastní sledování učení (autorégulation, self-monitoring)
5. identifikace problému
6. autoevaluace

II. strategie kognitivní

1. praktikování jazyka
2. memorování (aplikace mnémnických technik)
3. pořizování poznámek
4. vytváření skupin
5. revize
6. hypotéza a odhad
7. dedukce a aplikace pravidel
8. práce se zdroji (slovníky)
9. překlad a srovnání s mateřským jazykem
10. parafráze
11. vytváření – (vytváření analogií, spojovat nové s existujícími koncepty, vytváření kontextu)
12. resumé

III. strategie socio-afektivní

1. otázky po objasnění a ověření
2. spolupráce
3. zvládání emocí, snížení obavy

¹ náš překlad

² terminologie Cyra a Oxfordové

P.Cyr k tomu dodává ještě 4 důležité aspekty, které doprovázejí strategie učení cizímu jazyku bez ohledu na to, zda jsou kognitivní, metakognitivní nebo socio-afektivní (Wendenová),¹ a konstatuje :

- některé strategie jsou pozorovatelné a jiné nikoliv
- strategie kognitivní, metakognitivní a socio-afektivní mohou být užity vědomě a mohou být automatizovány.
- na rozdíl od rysů osobnosti a stylu učení je možné strategie upravovat podle potřeby
- strategie jsou orientovány na řešení problému, žák je může použít v případě různých požadavků a problémů v procesu učení.²

4.4. Rozdíly mezi oběma pojetími

Dříve než se budeme v následující kapitole zabývat sledováním strategií osvojování cizího jazyka u studentů vyšší odborné školy, podívejme se nejdříve, v čem spočívá rozdíl pojetí strategií u Oxfordové a Cyra. Obě pojetí nám totiž poslouží při sledování učebních strategií a při hledání možností jejich rozšíření.

Metakognitivní strategie

U *metakognitivních strategií* jsou v přehledu strategií rozdíly u obou autorů minimální. Všechny etapy uvažování o vlastním učení jsou shrnuty do 6 bodů (viz tabulka výše). Oxfordová metakognitivní strategie jednak zařazuje mezi strategie nepřímé a jednak je její rozlišení daleko explicitnější. Strategie dělí dále přehledně na ty, které představují zacílení, zaměření pozornosti na učení, což je první předpoklad úspěšného osvojení, dále na plánování a řízení učení už jako procesu a na závěr jeho zhodnocení. Vyhledávat příležitost praktikovat jazyk u Cyra najdeme pod názvem vlastní řízení učení (autogestion – self-management)³. Znamená to, že si žák sám vyhledá možnost např. sledovat zprávy na internetu, pouští si je opakovaně, aby porozuměl co nejlépe, úmyslně dělá činnost, která má

¹A.L. Wenden, J. Rubin: *Learner strategies in language learning*, 1987, p. 3-13.

² P.Cyr: *Stratégies d'apprentissage*, 1998, p. 59, náš překlad.

³ náš překlad termínů používaných autory P. Cyrem a R.Oxfordovou

zlepšit výsledek jeho osvojování cizího jazyka. Pod označením metakognitivní strategie bychom tak u něho našli i třeba strategii organizovaně si uspořádat učení nebo se zaměřit na cíle.

Za důležité považujeme dva body, které uvádí Oxfordová a které nenajdeme v členění Cyra:

- zpomalit produkci s cílem koncentrovat se na porozumění
- zjistit, jak se učit jazyk

Strategie zpomalení je zřejmě považovaná příliš za strategii komunikace, ale právě díky ní je možné zefektivnit osvojení jazyka, na němž se podílejí ostatní metakognitivní strategie. Zpomalení produkce i porozumění znamená vnímat překážky a vlastní jazykové omezení s cílem překonat je. I když se může jednat jen o řešení momentální situace komunikace, opakovaně může takové cílené zpomalení a koncentrace přispět k efektivnějšímu osvojení jazyka.

Další bod, který u Cyra nenajdeme, je zjistit, jak se jazyk učí, to znamená udělat si představu o tom, jakým způsobem bude probíhat poznání a osvojení nového, protože poznávat a osvojovat si jazyk je přece jen jiné, než osvojovat si znalosti např. literatury nebo zeměpisu. V přehledu podle Oxfordové tato strategie figuruje mezi nepřímými strategiemi. Právě představa, že je možné učit se cizí jazyk, jako se učí jiné předměty školního programu, může mít vliv na úspěšnost osvojování. Jinak totiž reagují studenti zkoumaní v autentickém prostředí (autoři O'Malley a Chamotová¹ ve svých výzkumech sledovali australské přistěhovalce, jejich zájem co nejrychleji se orientovat v cizojazyčném prostředí jistě ovlivnil i jejich představu o tom, jak se budou cizí jazyk učit) a studenti v klasickém učebním prostředí, kteří použití cizího jazyka a dokonce dalšího cizího jazyka momentálně nepotřebují a budoucnost, kdy budou víc jazyků potřebovat, si zatím ani přesně nepředstavují, nebo jen velmi mlhavě a idealisticky. Předmětem našeho pozorování budou tito studenti ve školním prostředí učební komunikace.

Už v předcházející kapitole jsme zmínili institucionální překážky učení, tj. střídání pracovního a zkuškového období, kdy po intenzivní výuce dochází k delšímu období přerušení soustavného procesu osvojování dalšího cizího jazyka. To pochopitelně podporuje představu studentů, že i cizí jazyk, podobně jako ostatní

¹J.M. O'Malley, A.U. Chamot: Learning strategies in second language acquisition, 1989

předměty, je možné se učit nárazově. Ani představa, že druhý cizí jazyk se bude žák učit stejným způsobem jako první cizí jazyk, není přesná. Výuka by tak ani neměla vypadat. Proces osvojování budou ovlivňovat jiné strategie, ať už je student použije vědomě či nevědomě. A jejich škála bude jistě mnohem bohatší, než tomu bylo u osvojování prvního cizího jazyka.

Strategie kognitivní

Budeme-li porovnávat přehled *strategií kognitivních* u jednotlivých autorů, ani tam v podstatě rozdíly nenajdeme. Pouze Oxfordová vyčleňuje ještě strategie mnémnické a kompenzační, což jsou podle Cyra techniky, jejichž kombinace teprve vytváří učební strategii.

U Cyra figurují strategie opakování a praktikování jazyka mezi kognitivními strategiemi. Oxfordová ještě dále rozlišuje. Opakování považuje za kognitivní strategii, stejně tak jako užívání jazyka v autentické situaci, ale vyhledávání takových situací používání jazyka zařazuje do strategií nepřímých metakognitivních. Je to projev žáka plánovat a organizovat osvojování jazyka. Zde narážíme pravděpodobně na základní rozdíl mezi oběma děleními strategií, a to rozlišení strategií komunikace od strategií učení. Cyr vidí rozdíl mezi vyhledáváním a využitím autentické situace. Užívání jazyka v autentické situaci považuje za strategii komunikace, teprve vyhledávání autentické situace považuje za strategii učení, protože jde o plánovaný úmysl s cílem nikoli pouze úspěšně komunikovat, ale i zkvalitňovat svou schopnost komunikovat v jazyce trvale, tedy si zkvalitňovat jeho osvojení.

Dále Cyr zahrnuje do kognitivních strategií *pamětní učení*. Oxfordová vyjmenovává několik mnémnických strategií, které Cyr považuje za pouhé techniky a souhrnně je nazývá pamětním učením (např. užití obrázků, užití klíčových slov, tvorba sémantických polí).

Také *pořizování poznámek* najdeme u Cyra i Oxfordové. U Cyra tato strategie úzce souvisí s dalšími strategiemi – zařazení učebního materiálu do skupin, vytváření kategorií a také naučit se proces osvojování kontrolovat. Pro Oxfordovou je klasifikace i revize strategií mnémnickou, tedy strategií, která vytváří u žáka mentální spoje jako základ osvojení CJ.

Stanovení *hypotézy* u Cyra znamená odhadovat význam s pomocí jazykového i mimojazykového kontextu. Odhadovat je podle něho základní strategií při osvojování cizího jazyka. Tato strategie nechybí ani u Oxfordové, která ji už nepovažuje za strategii kognitivní, ale za kompenzační. Dokonce vytváří samostatnou skupinu kompenzačních strategií mezi přímými strategiemi učení. Odhad nastupuje v momentě, kdy je třeba vyřešit překážku způsobenou neznalostí. Studenti sice tuto strategii aplikují, ale poměrně málo. Neochotně tolerují fakt, že nebudou všemu rozumět, že k pochopení je dovedou jiné cesty než vyhledání slova ve slovníku. To paradoxně ani nemusí studenta k pochopení přivést. Vždyť ani v mateřském jazyce pro něho nejsou všechny texty srozumitelné z jiných než jazykových důvodů.

Strategie dedukce, u Cyra aplikace pravidla s cílem produkovat nebo rozumět cizímu jazyku, figuruje mezi kognitivními strategiemi i u Oxfordové. Zařazuje sem i velmi časté chování žáků, kteří na základě znalosti pravidla uplatňují toto pravidlo i na další případy, které k němu podle vnějších znaků přiřadí. Uvedme jako příklad časování sloves *finir* a *offrir*, kde známé sloveso ovlivňuje přenos pravidla o časování na sloveso neznámé. Podle Cyra jde o přílišnou generalizaci pravidla, podle Oxfordové jde o přenos, transfer.

Práce se zdroji, např. vyhledávání slov ve slovníku, později ve výkladovém slovníku nebo ověřování u rodilého mluvčího. Pro Cyra to představuje jednu kognitivní strategii podobně jako pro Oxfordovou. Stejně se shodují na strategii *překladau*. Pro Cyra je překlad srovnáním, buď s jazykem mateřským nebo s jiným cizím jazykem, ale užití výrazu z těchto jazyků v produkci v jazyce, který se student učí, není podle Cyra strategií učení, ale strategií komunikace, a to kompenzační technikou. *Parafrázi* a *substituci*, u Oxfordové zařazenou mezi kompenzační strategie, považuje Cyr za kognitivní strategie učení snad jediné v případě zpětné vazby, kdy se žák od partnera v komunikaci dozví správný jazykový prostředek, který předem neznal.

Ani to zřejmě není úplně jisté, protože pokud v komunikaci mluvčímu chybí slovo a použije parafrázi, aby nedostatek slovní zásoby popsal, potom není zcela zřejmé, že si skutečně vhodné slovo osvojí, i v případě, že mu ho partner v komunikaci řekl. Záleží, co pro něj v momentě bylo důležitější – naučit se nové slovo, nebo předat sdělení. Díky parafrázi sdělení prošlo, cíl byl tedy splněn. I když mluvčí

slyšel vhodnou variantu slova, jeho uchování v paměti spíše záleží na následných strategiích – např. zaznamenání, opakování nebo také emotivních vlivech.

Vytváření, elaborování umožňuje jednat analogicky, kontextualizovat, spojovat nové informace s hotovými koncepty v paměti. Oxfordová to považuje za strategii přímou mnémickou, strategii tvorby mentálních spojů. Pro Cyra je to strategie kognitivní.

Resumé zařazují oba do kognitivních strategií. Student ji zpravidla vidí opakovaně při výuce, když učitel provádí shrnutí cílů výuky, když vyžaduje přeformulování probraného učiva.

Strategie socio-afektivní

Porovnejme *strategie* socio-afektivní, které tvoří u Cyra jednu samostatnou skupinu strategií, zatímco u Oxfordové jsou to dvě samostatné kategorie strategií nepřímých. Za socio-afektivní strategii považuje Cyr *kladení otázek pro objasnění a ověření*. U Oxfordové jsou takové strategie sociální, protože žák k tomu potřebuje partnera, kterého osloví. V učební komunikaci takovým poradcem může být kromě spolužáka jedině učitel. A naši studenti raději riskují neúspěch při konzultaci se spolužákem, jehož rada, vysvětlení, objasnění nemusí být správné. Otázka přímo na učitele je vzácnější, protože žádost o objasnění student spojuje s obavou, že prozrazuje vlastně svoji neznalost. Často neví, zda se ptá na něco, co si ještě neosvojoval a znát ani nemůže, nebo zda se ptá na něco, co už by měl mít osvojeno. Pro učení se cizímu jazyku je tedy strategie kladení otázek pro objasnění velmi důležitá, protože představuje přirozený sled uplatněných strategií, které se projeví při praktikování jazyka. Student praktikuje jazyk a narazí na problém. Snaží se nejdříve aplikovat kognitivní strategie jako je úvaha, dedukce, transfer, srovnání. Pokud to nepřináší úspěch snaží se odhadovat nebo jinak kompenzovat neznalost, teprve potom obvykle přistoupí k dalším strategiím, které představují nepřímý postup osvojení – čili ověření u další osoby, žádost o radu a o opravu. Takovou spolupráci Cyr vyděluje do samostatné soci-afektivní *strategie kooperace*, kterou chápe nejen jako spolupráci při provedení úkolu a řešení problému, ale také jako žádost o ohodnocení výsledku jeho učení od další osoby, třeba i rodilého mluvčího.

Pod jednu strategii shrnuje Cyr vše, co emotivně ovlivňuje učení. Nazývá ji *zvládání, řízení emocí a snížení nejistoty a obavy*. To, co Oxfordová rozvádí do jednotlivých bodů v rámci této afektivní strategie, tedy využití, hudby, humoru, relaxace, dodání si odvahy riskováním, sebeoceněním, nechat se řídit intuicí a také se o pocity podělit, považuje Cyr za jednotlivé techniky, které pomáhají vytvořit si potřebnou sebedůvěru a motivaci k učení.

Na závěr:

Východiskem naší práce budou otázky, které vyplývají ze srovnání pojetí učebních strategií u obou autorů:

1. Jaké strategie osvojování cizího jazyka používají studenti vědomě?
2. Jaké strategie jsou pozorovatelné při procesu osvojování druhého jazyka francouzštiny?
3. Je vhodné možné zachovat rozdělení strategií na přímé a nepřímé?
4. Jaký význam pro osvojování druhého cizího jazyka mají strategie zpomalení produkce a zjišťování, jak se jazyk učít?

Na základě pozorování procesu osvojování cizího jazyka u studentů vyššího studia, a v našem případě osvojování francouzštiny jako druhého cizího jazyka, můžeme konstatovat vliv všech strategií, uvedených ve výše zmíněných teoretických pojednáních. Nejzajímavější tedy nakonec zůstává jeden rozdíl mezi oběma pojetími členění strategií z hlediska osvojování cizího jazyka, a to rozlišení přímých a nepřímých strategií u Oxfordové a absence takového členění u Cyra. Proč Cyr upustil od členění strategií na přímé a nepřímé?

Popis členění strategií do tří skupin u Oxfordové i Cyra zjevně vychází z pozorování žáka při osvojování cizího jazyka a ze snahy ze strany učitele využít všech vlivů, které mohou osvojení cizího jazyka uspišit a zdokonalit. Mohli bychom jejich práci vnímat jako návod pro učitele, aby neopomněl žádný z uvedených aspektů, chce-li dosáhnout vytýčeného cíle.¹

¹R. Oxford: *Language learning strategies*, 1990. Podtitulem je *dovětek : co by měl vědět každý učitel (What every teacher should know)*, tedy přehled učebních strategií z hlediska učitele. Autorka uvádí příklady aktivit s aplikací jednotlivých strategií. s. 135-191.

Pokud ale pracujeme se studenty dospělými, které chceme dovést k samostatnosti v učení i prostřednictvím toho, že je vedeme k uvažování o vlastním procesu učení, je členění Oxfordové velmi logické. Nepřímé strategie jsou mimo hlavní zájem žáků (i učitelů- viz učební plány), což je někdy i důvodem, proč osvojování jazyka probíhá obtížně nebo vůbec neprobíhá. Věty „*já nevím, co s tím mám dělat já tomu vůbec nerozumím, já to budu mít určitě zase špatně*“ jasně ukazují, že student v dané situaci nevidí přímou cestu k osvojení. Pokud dokážeme studentům demonstrovat, že i nepřímé strategie mají vliv na proces učení, a dodáme jim potřebnou škálu těchto nepřímých strategií, mohli bychom osvojení dalšího cizího jazyka výrazně posílit. Zefektivnění učení je možné docílit podrobným diagnostikováním žáků, zjišťováním jaké strategie používají při osvojování a jaké strategie jim ještě chybí a na základě toho pak upravovat výuku. Odhalení strategií by mohlo učitelům pomoci koncipovat učební materiál a učební situaci tak, aby student zapojil do procesu osvojování faktory, které zatím nepovažoval za důležité a vhodné pro osvojení cizího jazyka.

Důležitý je závěr, který Cyr vyvodil ze zkoumání všech prací ohledně strategií, a to je konstatování zjevné a skryté povahy strategií učení. Kromě pozorování studentů při práci, diagnostikování učení, kdy můžeme jasně jednotlivé strategie popsat a určit, které u nich převažují, které nastupují při učení nejdříve apod., máme jedinou možnost dozvědět se o dalších strategiích učení prostřednictvím otázek na proces učení. Požadujeme tedy retrospekci vlastní práce. Na základě takové retrospekce ze strany studenta můžeme konstatovat, které strategie používá vědomě a které nevědomě, popřípadě, které strategie v jeho procesu učení zcela chybí nebo které student nepovažuje za strategie schopné ovlivnit osvojení cizího jazyka. Můžeme strategie zařadit do výuky i explicitně, další strategie studentům nabídnout a vhodnými úkoly docílit toho, aby je opakovaně používal. Na rozdíl od stylu učení, který úzce souvisí s typem osobnosti žáka, strategie je možné postupně měnit a upravovat, osvojovat si nové strategie, rozšiřovat škálu používaných strategií při učení a adaptovat osvědčené strategie i na jiné situace učení.

Pokud prostřednictvím retrospekce necháme studenty samotné definovat proces vlastního učení, pomůžeme jim pojmenovat používané strategie, nabídneme jim další, umožníme jim vyzkoušet si nové strategie a ověřit, zda vyhovují a zda

usnadňují osvojení cizího jazyka. Můžeme zcela změnit proces osvojování a připravit studenta na potřebnou míru autonomie, až bude v budoucnu pracovat na zdokonalování komunikace v cizím jazyce sám.

Literatura velmi podrobně jednotlivé strategie popisuje a vymezuje. Velmi málo ale naznačuje, jak naučit žáky vědomě je využívat a rozšiřovat si jejich škálu. Tady je na místě přidržet se dělení Oxfordové na přímé a nepřímé strategie. Pokud s nimi nechceme pracovat pouze z pozice učitele, který řídí proces výuky a osvojování cizího jazyka a strategie zahrnuje implicitně do učebních úkolů, ale chceme, aby se student naučil sám řídit a organizovat své učení a dospěl až ke stádiu samostatného autonomního učení, které bude aplikovat i po ukončení školní výuky, je pro nás toto členění zásadní. Učební strategie se v učebním procesu objeví i explicitně vyjádřené.

5.1. Strategie osvojování druhého cizího jazyka deklarované studenty

5.2. Strategie pozorovatelů sledování procesu osvojování cizího jazyka

Francouzštiny a střední VŠ

5.3. Osvojování strategií s cílem reflektivně proces osvojování francouzštiny druhého cizího jazyka.

5.1. Strategie osvojování druhého cizího jazyka deklarované studenty

Pokud nechceme studenty samostatně popsat proces osvojování druhého cizího jazyka, najdeme velmi zjednodušené výpočty. Studenti uvádějí, že pracují s učebnicí nebo jiným výukovým materiálem, který jim předložili vyučující, využívají poznámky, které si sami udělali ve škole, vypisují si nová slovíčka, přepisují si je a tím se je naučí, přepisují si i novou gramatiku, dělají si přehledné tabulky, zdůrazňují si nová jazyková pravidla i osvojení a příklady aplikace, naučí se nová gramatická pravidla zpaměti, překládají si slova a celé věty, kontrolují se

5. KAPITOLA

ROZVÍJENÍ STRATEGIÍ U STUDENTŮ VOŠ S CÍLEM ZEFEKTIVNIT PROCES OSVOJOVÁNÍ DRUHÉHO CIZÍHO JAZYKA FRANCOUZŠTINY

Osvojování cizího jazyka je v souladu s cíli jazykového vyučování orientované na proces učení, protože takový didaktický přístup umožňuje docílit postupné autonomie, která je potřebná pro další vzdělávání.

Pokud chceme pomoci studentům samostatně se podílet na procesu osvojování cizího jazyka, a v našem případě druhého cizího jazyka francouzštiny, je třeba zjistit nejdříve, jaké strategie studenti sami k osvojení využívají a vědomě to deklarují, a jaké strategie u nich zjišťujeme diagnostickým pozorováním. Na základě toho můžeme konstatovat, jaké strategie osvojování cizího jazyka jim zjevně chybí a je třeba je v zájmu zefektivnění procesu osvojování u studentů rozvíjet.

5.1. Strategie osvojování druhého cizího jazyka deklarované studenty

5.2. Strategie pozorovatelné sledováním procesu osvojování cizího jazyka francouzštiny u studentů VOŠ

5.3. Osvojování strategií s cílem zefektivnit proces osvojování francouzštiny druhého cizího jazyka.

5.1. Strategie osvojování druhého cizího jazyka deklarované studenty

Pokud necháme studenty samostatně popsat proces osvojování druhého cizího jazyka, najdeme velmi shodné výpovědi. Studenti uvádějí, že pracují s učebnicí nebo jiným výukovým materiálem, který jim předložil vyučující, využívají poznámky, které si sami udělali ve škole, vypisují si nová slovíčka, přepisují si je a tím se je naučí, přepisují si i novou gramatiku, dělají si přehledné tabulky, zdůrazňují si nová jazyková pravidla k osvojení a příklady aplikace, naučí se nové gramatické pravidlo z paměti, překládají si slova a celé věty, kontrolují se

slovníkem. Tento repertoár představuje asi polovinu kognitivních strategií, které jsme uvedli v přehledu strategií v předcházející kapitole. Podle tohoto uvedeného členění se jedná o aplikaci memorování, pořizování poznámek, revize, aplikace pravidel, práce se zdroji, překladu.¹ Teprve když se studentů zeptáme na použití dalších strategií, odpoví kladně i na používání těchto strategií k osvojení, sami je však neuvedli, nepovažují je tedy zřejmě za prvořadé strategie osvojování cizího jazyka. Jsou to praktikování jazyka, vytváření skupin, inference a odhad, vytváření kontextu a spojů, résumé.

V případě, že studenti dostali dotazník² s přehledem učebních strategií, ze kterých mohli vybrat ty, které používají, nebo dokonce velmi často a přednostně používají, byla škála využitých strategií širší. Ve 2 skupinách dotázaných (46 studentů) všichni shodně uvedli, že se učí z poznámek, většina dokonce uvedla toto učení jako nejčastější a nejefektivnější. Všichni také uvedli strategii osvojování poslechem, posloucháním písniček nebo sledováním filmů v originále s možností volby titulků, což je u DVD výrazná pomoc při výuce cizích jazyků. U ostatních strategií už taková jednota nepanovala, ale přesto můžeme z odpovědí vyčíst, že většina k učení potřebuje učebnici a slovník, polovina potřebuje k pochopení cizího jazyka vysvětlení v mateřštině, význam má i první cizí jazyk angličtina jako možnost srovnání a cesta k osvojení dalšího cizího jazyka. Téměř polovina dotázaných také dává přednost spolupráci se spolužákem. Ověřuje si tím správnost osvojení a je to zároveň způsob kontroly.

pořadí způsobů osvojování podle četnosti odpovědí:

- *učím se z poznámek*
- *učím se poslechem písniček a filmů*
- *používám slovník v počítači*
- *používám tištěný slovník*
- *učím se z učebnice*
- *mám radost, když se vyjádřím správně, motivuje mne to k učení*
- *porovnávám s angličtinou*
- *přepisuji slovíčka*

¹ viz přehled kognitivních strategií na str. 42

² viz Příloha 1

- *kontroluji se spolužákem*
- *vyhledávám příležitost praktikovat jazyk*
- *zpívám si písničky*
- *přepisuji celé věty*
- *kontroluji si sám*
- *konzultuji s učitelem*
- *raději nemluví, abych neudělal chybu*
- *dělám si obrázky pro lepší zapamatování*
- *poznamenávám si problematická místa*
- *plánuji učení*
- *pravidelně opakuji*
- *v poznámkách si různě zvýrazňuji*

pořadí způsobů učení, které byly označeny jako *převažující a osvědčené a nejčastěji používané*:

- *učím se z poznámek*
- *učím se z paměti slovíčka*
- *mám radost, když se vyjádřím správně*
- *učím se z učebnice*
- *poslouchám písničky*
- *nárazově opakuji*
- *přepisuji, používám slovník, poznamenávám si problematická místa*

Z odpovědí je vidět, že studenti, pokud se zamýšlí a formulují vlastní způsob osvojování druhého cizího jazyka, považují za přímou cestu k osvojení především kognitivní strategie. Z poměrně četného výskytu odpovědi *mám radost, když se vyjádřím správně*, je vidět, že vnímají pozitivně i strategie afektivní, dobrý pocit z výsledku osvojování zvyšuje úspěšnost dalšího osvojování. Obava z chyby a hodnocení školní známkou už u této věkové kategorie ztrácí prvořadé postavení oproti žákům střední nebo základní školy i vzhledem k tomu, že hodnocení je na konci semestru a práce v hodinách jazyka je tedy vnímána jako příležitost ověřit a vyzkoušet osvojené dovednosti.

Vzhledem k učebnímu prostředí školy zde nepůsobí faktory, které ovlivňují strategie učení pro bezprostřední využití v autentické situaci komunikace, jak je tomu např. v podnikových kursech, kde je osvojení cizího jazyka významně ovlivněno afektivními strategiemi. Tam je zřejmá přítomnost a vliv obavy, že student neporozuměl a neodpovídá logicky k tématu, obava zesměšnění před vrstevníky a spolupracovníky, obava z nepochopení a špatné aplikace osvojeného, i pocit zodpovědnosti při komunikaci v podniku. Naopak pocit radosti ze správného vyjádření u naprosté většiny dotázaných ukazuje, jak je důležité, aby osvojování vyústilo v pocit uspokojení nad výsledkem své práce, což zase dále pozitivně ovlivňuje další osvojování cizího jazyka. I když je zřejmé, že pozitivní i negativní emoce proces osvojování ovlivňují, je velmi těžké tyto emoce zvládnout, pozitivní navodit a negativní potlačit.

Mezi učebními strategiemi podle dotazníku téměř vůbec nefigurovaly strategie metakognitivní, tj. plánování učení, zaměření na problematická místa, řízení vlastního učení a sebehodnocení. Nejen že je v popisu učení studenti sami neuváděli, ale neuváděli je ani, když je měli v nabídce způsobů učení v dotazníku.

5.2. Strategie pozorovatelné sledováním procesu osvojování cizího jazyka francouzštiny u studentů VOŠ

Učitel, který sleduje studenty, vidí proces osvojování přímo v průběhu vyučování a vidí také výsledky individuálního osvojování. Může usuzovat, jakými procesy k osvojení skutečně došlo. Pořadí použitých pozorovatelných strategií a technik nebude odpovídat tomu, co deklarovali sami studenti. Z jejich pohledu jsme mohli proces osvojování druhého cizího jazyka francouzštiny popsat jako aplikaci převážně kognitivních strategií (kromě afektivní strategie povzbuzování a dodání si odvahy radostí z úspěchu). Pozorováním jejich chování při osvojování cizího jazyka vidíme, že do procesu osvojení vstupují a napomáhají mu ještě další strategie, aniž je studenti vnímají. Proto je taky vědomě neuplatňují, a tím proces osvojení zpomalují, brzdí a omezují a nečiní ho dostatečně efektivním.

Vezměme si jako základ syntézu v práci Paula Cyra¹ a podívejme se znovu na jednotlivé strategie z hlediska jejich možného projevu během procesu osvojování ve výuce druhého cizího jazyka francouzštiny na VOŠ. Nebudeme postupovat podle pořadí, které v práci P.Cyr uvádí, ale podle toho, jak frekventovaně se jednotlivé učební strategie v práci studentů projevují.

5.2.1. Strategie kognitivní

Již dříve jsme je popsali v kapitole o strategiích osvojování. Vzhledem k tomu, že jsou viditelně spojené s užitými technikami, jsou tedy také zjevněji pozorovatelné a pojmenovatelné. Jako strategie je vnímá student i učitel. Učitel předkládá v učební situaci materiál k osvojení a student tento materiál zpracovává určitým způsobem s cílem osvojit si ho, splnit úkol, který před něj učení se cizímu jazyku postavilo. Kontakt s učebním materiálem a jeho zpracování je proces, do kterého je zapojena myšlenková i fyzická činnost žáka. Musíme plně souhlasit s názorem, že přesně definovat, vymezit nebo izolovat jednotlivé strategie je velmi obtížné, většinou při osvojování dochází ke spojování více technik a vytváření tak často individuální strategie, která souvisí s učebním stylem.² Neznamená to ale, že bychom měli existenci strategií ignorovat.

Strategie pamětního učení – memorování

U studentů vyšší odborné školy můžeme na základě pozorování konstatovat, že strategie osvojování memorováním patří mezi nejčastěji používané strategie. Už dříve jsme uvedli sklon hodnotit úspěšnost osvojování právě podle kvantity informací uložených do paměti.

V předcházející kapitole jsme zmínili, že se autoři neliší v názoru na strategii memorování, ať už ji chápou jako soubor technik osvojování nebo jako samostatnou strategii. Jsou to např. opakování, práce s obrazem, využití klíčových slov, tvorba sémantických polí, využívání zvuku.

¹ P.Cyr: Les stratégies d'apprentissage, 1998.

² P.Cyr: Les stratégies d'apprentissage, 1998, s. 42

Z dotazníku¹ vyplynulo, že k memorování studenti vědomě využívají vizuální i sluchovou paměť. Sami při popisu procesu vlastního učení nijak nezmiňovali práci s obrazem, ale z pozorování je zřejmé, že spojení osvojovaného materiálu s obrazovou i zvukovou podobou je pro ně velmi důležité. Podle zkušenosti z předchozího učení vědí, zda se mohou spolehnout na vizuální nebo sluchovou paměť. Osvojování prvního cizího jazyka se opíralo v mladším školním věku právě o práci s obrazem a zvukem především v souvislosti s pamětním osvojováním nové slovní zásoby. I při osvojování druhého cizího jazyka, a to nejen při osvojování slovní zásoby, mají obě techniky velký význam.

Učební materiály, které obsahují obrazové autentické dokumenty nebo jiné obrazové materiály, studenti vítají. Zjevně jim usnadňují porozumění, zasazují učební materiál do kontextu a přibližují situaci komunikace. Student ještě před osvojením jazykových prostředků anticipuje, odhaduje téma, mobilizuje jazykové prostředky k předpokládané situaci komunikace.

Práci s obrazem musíme u těchto studentů chápat i jako práci s grafickou podobou slova. Kromě toho, že obrázek pomůže k vytvoření mentálního spoje, grafická podoba slova, jehož zvuková podoba vzhledem k odlišnosti výslovnosti neumožňuje zapamatování, může díky dalším strategiím, např. porovnání s grafickou podobou angličtiny, výrazně napomoci osvojení slovní zásoby francouzštiny druhého cizího jazyka.

Například grafická shoda ve slovní zásobě francouzštiny a angličtiny:

distribution – distribution,

disposition – disposition

entreprise - entreprise

Vizuální srovnání takových příkladů slovní zásoby vede k využití strategií uplatňovaných i v mateřském jazyce, kde využívají spoje mezi vizuální pamětí a grafickou podobou. Žáci s vizuální pamětí si napíší vedle sebe obě podoby slova, u kterého mají pochybnosti s pravopisem, a zvolí tu, která jim evokuje grafickou podobu v paměti.

To je možné i u cizího jazyka především ve fázi vybavování pravopisu slovní zásoby. U druhého cizího jazyka už jde o složitější operaci, než jednoduché

¹ viz Příloha. 1

spojení obrázků – slovo nebo situace. Do procesu vstupují další vědomé, přímé kognitivní strategie jako přenos znalostí nebo odhad. Zvláště tam, kde je prvním jazykem studentů angličtina, je osvojování pravopisu francouzské slovní zásoby ovlivněno pravopisem slovní zásoby v angličtině. Tyto shody je možné v osvojování využít. Naopak u těchto výrazů, které mají shodnou grafickou podobu, pozorujeme vliv anglické výslovnosti na výslovnost francouzské slovní zásoby.¹ Z toho vyplývá koncipování učebních úkolů, které umožní osvojit si správnou výslovnost druhého cizího jazyka a zároveň si možné vlivy na výslovnost uvědomovat.

Začátek osvojování cizího jazyka, především jeho fonetické stránky, je založen na využití zvukové paměti při opakování a napodobování. Používání zvukové paměti a osvojování slovní zásoby prostřednictvím vybavování zvuku v paměti se hojně používá v písničkách. Učebnice pro tuto věkovou kategorii nepočítají s možností osvojování prostřednictvím textu a melodie. Pokud se v učebnicích vyskytne písnička, je určena k poslechu a využití strategií porozumění textu, nikoli k využití rytmu a melodie při zpívání.² Přitom neznámou slovní zásobu a jazykové prostředky si žáci uchovají v paměti snadno díky melodii a rytmu, které je vedou k vyslovení výrazů, které neznali a které si snadno osvojují bez většího úsilí.

Uchování zvukové podoby písně, její melodie a rytmu, umožňuje i s odstupem vyslovit neznámá slova a také uchovat si takto nově osvojená slova v aktivní slovní zásobě. Studenti většinou nejsou aktivní hudebníci a učení prostřednictvím písniček není pro tuto věkovou skupinu a hlavně pro odborné zaměření tou nejčastější metodou, ale je vidět, že i pasivní vnímání hudby má vliv na vnímání rytmu a vytváření hudební paměti, která pomáhá osvojení fonetické stránky jazyka. Navíc texty písničky (popř. text poezie) svým obsahem odpovídají intelektuální úrovni studentů, na rozdíl od učebních textů, které zohledňují úroveň jazykovou a jsou jednodušší než autentický text písničky nebo poezie. V počátcích osvojování cizího jazyka, i když se jedná o studenty odborně zaměřené, by bylo škoda vyhýbat se takovým písničkovým nebo literárním

¹ N.V. Byrišnikov: Francuzskij kak vtoroj inostrannyj v srednej škole i osobnosti ego prepodavanija. In inostrannyje jazyki 1998, s. 25-23.

² Např. učebnice Connexions I., s. 104.

textům, které mohou pro pochopení využít širší znalosti studenta druhého cizího jazyka. Kombinace didaktických postupů při výuce, které jsme uvedli ve třetí kapitole, tj. obecná francouzština, odborná francouzština i francouzština pro specifické účely, je u studentů této věkové skupiny velmi motivující, protože jim ukazuje, v jakých situacích bude možné využít znalosti a dovednosti, získané i v začátku osvojování cizího jazyka.

Příklad práce s písničkou *La Maison près de la fontaine*¹

Bluesový rytmus písničky *La Maison près de la fontaine* vhodně vybízel k pomalému čtení. Nebylo důležité písničku zpívat, ale číst text současně se záznamem z magnetofonu. Jednoduchá melodie i rytmus umožnily uložení do paměti i takových jazykových jednotek, které neodpovídaly jazykové úrovni studentů.

Např. *La maison près de la fontaine a fait place à l'usine et au supermarché .. c'est normal, c'est le progrès.*²

Studenti si snadno zapamatovali text, nejdříve ho četli společně se záznamem, později opakovali bez podpory textu současně s hudbou, nakonec i samostatně. Při reprodukci výrazně využívali bluesový rytmus písničky. Text pak následně aplikovali na konkrétní situaci ve městě, kde je např. na místě tržnice parkoviště. Bluesový rytmus dodržovali v těchto nově vytvořených větách, umožňoval jim vybavit si syntaktickou podobu původního textu.

Pamětní osvojení textu s podporou melodie a rytmu mělo dlouhodobý charakter a přispělo k aktivnímu osvojení jazykových prostředků – *faire place à*, nikoliv pouze několika výrazů odborného jazyka – *l'essence, le progrès*. (Podobně využitelné jsou i další texty – např. *Blues du businessmann*). Memorování ve spojení s melodií mělo pozitivní vliv na osvojování jazyka.

Strategie memorování je u studentů spojována se školním učením. V řadě učebních předmětů si student musí osvojit určitý objem nových poznatků. Kontrola osvojení je zaměřena na množství a přesnost uchovaných informací. Proto tuto strategii studenti vědomě aplikují i na osvojování cizího jazyka.

¹ L.A. Mensdorff-Pouilly, *Chants sans français*, 1996.

² viz text Příloha 2

Strategie dedukce

Další kognitivní strategie, kterou můžeme u studentů pozorovat a kterou také hojně využívají, je strategie dedukce. Úroveň zvládnutí jazyka je často spojovaná s množstvím ovládaných gramatických pravidel. Pokud student sám hodnotí své jazykové znalosti, je pro něj znalost gramatických pravidel důležitým měřítkem, zvláště pokud se nedostává do situací autentické komunikace v cizím jazyce. Navíc je znalost gramatického pravidla snadno ověřitelná. Kvalita učebnice je ze strany studentů posuzována podle rozsahu a zpracování gramatického přehledu.

U studenta VOŠ na začátku studia slyšíme požadavek :

„Nejdřív nás naučte nějaký základ jazyka, teprve potom po nás chtějte, abychom mluvili“.

To, že se umí po první hodině francouzštiny představit a že mohou představit i zahraniční delegaci, která zavítala do školy nebo do podniku, nepovažují za „základ“ jazyka. Teprve, když umí vyčasovat první sloveso, uklidní se.

Českým studentům se líbí zahraniční učebnice svým grafickým zpracováním, ale nevyhovuje jim pojetí, kde není hned zpočátku materiál k osvojení zařazen do systému (např. u slovesa není celé paradigma, ale pouze ten nejfrekventovanější a tedy nejpotřebnější tvar).

V učebním prostředí třídy je i docela pochopitelný a legitimní požadavek na seznámení se systémem jazyka. Osvojování druhého cizího jazyka u dospělého studenta je specifické tím, že si už dovede představit, jak by měla vypadat úroveň znalostí a dovedností, aby mohl tento cizí jazyk používat. Vychází ze zkušeností s osvojováním a praktikováním prvního cizího jazyka. Student má pocit, že potřebuje rychle proniknout do systému jazyka, aby ho potom mohl aplikovat při praktickém používání. Paradoxně by se studenti rádi naučili plynule komunikovat, ale k čistě komunikativnímu přístupu ve výuce mají výhrady typu: „*My jenom mluvíme a nic se nenaučíme*“. Kvantita je lépe měřitelná než kvalita. Celý soubor strategií recepce a produkce v autentické komunikaci student nevnímá jako strategii osvojení jazyka. Z jeho hlediska je osvojení určitého objemu slovní zásoby, osvojení gramatického pravidla nebo začlenění informace do systému jazyka velký posun ve znalostech jazyka, který se začíná učit. Zdá se mu, že udělal rychlý posun vpřed.

Ve srovnání s tím je praktikování jazyka jen pomalé osvojování, naráží na stále stejné chyby, zapomíná stejná slova, neaplikuje vhodně pravidlo, které se už naučil. Obava z produkce je právě založená na obavě z gramatické chyby a neznalosti slovní zásoby. A není to obava z chyby z důvodu špatného ohodnocení známkou nebo zesměšnění před ostatními, ale spíš rezignace po vlastním zhodnocení toho, co nemá student k dispozici pro adekvátní vyjádření, protože si to zatím neosvojil, nebo si ani zatím osvojit nemohl. Situace učební komunikace nenutí studenta kompenzovat neznalost, nutí ho tuto neznalost odhalit. Proto se často praktikování jazyka v přímé učební komunikaci vyhýbá.

Neznalost pravidla a porušení mluvnické normy není většinou vykompenzována schopností porozumět a být pochopen (tedy přijmout a předat sdělení).

Studie, které se zabývají učebními strategiemi, se opírají o poznatky a pozorování osvojování cizího jazyka v autentickém prostředí. Jak jsme již uvedli v předcházející kapitole¹, uvádějí příklady přistěhovalců, kteří se učili cizí jazyk s cílem rychle se začlenit do společnosti, nebo je připravit na bezprostřední použití cizího jazyka.² Jejich učební strategie jsou odlišné od strategií našich studentů, kteří si cizí jazyk, i další cizí jazyk, osvojují v prostředí učebním.

Výuka cizího jazyka primárně nepřipravuje studenta k fungování v autentickém jazykovém prostředí. Budoucí využití cizojazyčných znalostí a dovedností nebude ve většině případů v zahraničí, ani v zahraniční firmě. Bude nárazové, ale z hlediska pracovního zařazení velmi důležité pro úspěšné řešení pracovního úkolu.

Pochopitelně, že je snahou učitele umožnit studentům použít jazyk v autentické situaci. Jejich chování v takové autentické komunikaci je pro učitele důležitým zdrojem informací. Student vyvine větší úsilí než v komunikaci učební, ale svou produkci vnímá jako sled slovní zásoby s dodržením gramatických pravidel. Snahou je vnímat existenci pravidel co nejpřesněji, protože to je cesta ke kvalitní produkci bez chyb. Chyby nám hodně vypovídají o procesu učení, o tom, jak si student zařadil nové jazykové poznatky do existujících spojení a jak z nich v autentické situaci čerpá.

¹ viz metakognitivní strategie s.48.

² R. Oxford: Language learning strategies, 1990, p. 31.

J.M. O'Malley, A.U. Chamot: Learning strategies in second language acquisition, 1989.

Pokud student dedukuje, že sloveso *offrir* se bude časovat stejně jako *finir*, je to důkaz, že si osvojil typ časování i způsob přiřazování dalších sloves k tomuto typu, slovesa se stejným zakončením infinitivu si zařazuje do systému, který si osvojil (viz také časté přiřazování slovesa *aller* k typu časování *parler*, nebo časování slovesa *prendre* jako *vendre*). Taková aplikace pravidla i tam, kde není na místě, vede k zjištění, že systém jazyka má své odchylky. Pro studenta je to značné zklamání, že osvojené pravidlo nelze absolutně použít, ale zároveň se utvrdil ve zkušenosti z osvojování prvního cizího jazyka, že platnost mluvnických pravidel je omezená. Termín nepravidelná slovesa studenta značně demotivuje, protože se domnívá, že strategii dedukce nebude možné uplatnit. A právě toto přispívá k pověsti, že francouzština je obtížný jazyk.

Jiný příklad ukazuje na postup dedukce, kterou student aplikuje na izolovanou jazykovou jednotku. Neznámé slovo *rencontre*, student našel v textu:

*L'entreprise organise notre rencontre pour présenter les nouvelles méthodes du travail.*¹

Odhadl jeho význam z kontextu jako *setkávat*, mylně ho považoval za sloveso v infinitivu a podle koncovky s ním dál pracoval a vytvořil minulý čas *passé composé* :

**elle a rencontré* - (podle *vendre – elle a vendu*) - na místo *elle a rencontré*
podobně také postupoval student, který utvořil minulý čas od nepravidelného slovesa *écrire* - **il a écrit* - na místo *il a écrit*.

Prokázal tak znalost pravidla tvoření minulého času *passé composé*, ale zato nemá dostatečně rozvinutou strategii vnímání věty jako celku a funkcí jejích částí. Pracoval s izolovaným slovem, nebo nepracoval dostatečně se zdrojem informací a nezjistil v druhém případě, že se jedná o nepravidelné sloveso, kde je třeba tvar participia ověřit.

Strategie dedukce je pro studenta důležitá, protože si vybavuje z paměti modely a vzory a přenáší je na nové jazykové prostředky. Jeho požadavek vytvářet si teoretický přehled o systému jazyka ukazuje, že počítá při produkci právě s dedukcí a její úspěšné uplatnění ho posiluje v hodnocení vlastního osvojování

¹ příklad: vlastní zdroje

cizího jazyka v prostředí neautentické komunikace učební situace. Přímé osvojování je ovlivněno nepřímými strategiemi metakognitivními a afektivními, často nevědomými.

Strategie přenosu

Osvojování cizího jazyka, a platí to pochopitelně i pro další cizí jazyk, probíhá na základě lingvistických i metalingvistických zkušeností a znalostí. Ty si přináší žák z předešlého osvojování jazyků.

U dalšího cizího jazyka jako v tomto případě francouzštiny jako druhého cizího jazyka pak především z procesu osvojování prvního cizího jazyka. Tam se poprvé setkal s jiným jazykovým systémem, vědomě či nevědomě srovnával možnosti vyjádření různých jazykových funkcí. Zkušenost z osvojování prvního cizího jazyka ho dovedla k dvěma závěrům. Jednak k tomu, že mateřský jazyk může v mnohém pomoci, jednak že může být příčinou obtíží při osvojování cizího jazyka.

Pozitivní přenos z mateřského jazyka se týká především metalingvistických znalostí a dovedností. Podobně jako při osvojování prvního cizího jazyka si nový jazykový systém druhého cizího jazyka francouzštiny zařazuje do vědomí pomocí terminologie a jejího chápání na základě mateřského jazyka.

Proto je třeba méně obtížné objasnit studentům věkové kategorie vyšší odborné školy používání zájmen v přímém a nepřímém předmětu ve francouzské větě, než je tomu u žáků např. dvanáctiletých nebo naopak u dospělých studentů v podnikových kursech. Žáci nižšího školního věku mají problémy s rozlišováním termínů *předmět*, *větný člen* v mateřském jazyce, a s výukou cizího jazyka si vlastně teprve tyto pojmy a jejich významy opakovaně uvědomují. Posluchači jazykových kursů v podniku, kteří požadují rychlé zvládnutí cizího jazyka, zase naopak s lingvistickými pojmy dlouhou dobu nepracovali a osvojování cizího jazyka je v některých případech vrací do pozice znovuobjevování fungování systému i mateřského jazyka a s tím spojené terminologie..

I když srovnání systémů není předmětem výuky, interní srovnání u každého jedince probíhá, pozorujeme to v otázkách na objasnění terminologie (např.: „*Má francouzština střední rod?*“)

Mateřský jazyk může posloužit i jako zdroj slovní zásoby, zvláště tam, kde se to už osvědčilo při osvojování prvního cizího jazyka. Například při osvojování slovní zásoby angličtiny posloužila blízkost českým výrazům. Při osvojování francouzštiny jako dalšího cizího jazyka je možné postupovat v řadě případů obdobně.

| | | |
|------------------|----------------------|--------------------------|
| <i>system</i> | – <i>system</i> | – <i>le système</i> |
| <i>energie</i> | – <i>energy</i> | – <i>l'énergie</i> |
| <i>informace</i> | – <i>information</i> | – <i>l'information</i> , |
| <i>datum</i> | – <i>date</i> | – <i>la date</i> |
| <i>kvalita</i> | – <i>quality</i> | – <i>la qualité</i> , |

Mateřský jazyk a jeho systém a přílišné srovnávání mateřského a cizího jazyka může být i příčinou obtíží. Tato zkušenost platí i na osvojování francouzštiny jako dalšího cizího jazyka. Setkáváme se běžně s příklady, kdy čeština ovlivňuje osvojování :

- hledání neexistujících determinantů středního rodu pro podstatná jména
– *un enfant* (rod mužský)
- záměna rodů - *garáž* (v češtině ženský rod) – podle toho **la garage*
- vynechání části záporu ** ne parlez* podle českého *nemluvte*
- používání množného čísla u podstatných jmen, která nejsou pomnožná
**les pantalons* podle českého *kalhoty*

V oblasti slovní zásoby existují dokonce přehledy slov a slovních spojení, kde nás může podobnost s češtinou ve francouzštině zradit. Viz učební pomůcky typu : *On ne dit pas... mais on dit, Zrádná slova ve francouzštině*¹ s výrazy typu

gymnázium (le college, le lycée) x le gymnase (tělocvična)

agenda (ordre du jour) x l'agenda (zápisník, kaledář)

baterie (la pile) x la batterie (sada, bicí)

bižuterie (bijoux de fantaisie) x la bijouterie (klenotnictví) apod.

¹ viz bibliografie

Pokud se student učí druhý cizí jazyk, zpravidla si úskalí srovnání s mateřštinou už uvědomuje. O to silněji působí vliv a zkušenost z osvojování prvního cizího jazyka. U našich studentů je to v převážné většině angličtina, proto je zcela běžný přenos typu :

produkt – v angličtině *product* – ve francouzštině **le product* místo *le produit*

subjekt – v angličtině *subject* – ve francouzštině **le subject* místo *le sujet*

navíc vedle sebe stojí srovnání

česky *montáž* – v angličtině *assembly* – ve francouzštině *l'assemblage*

česky *manko* – v angličtině *deficiency* – ve francouzštině *le deficit*

To studenta utvrzuje v tom, že jednotky slovní zásoby z češtiny není možné převést na francouzštinu, ale z angličtiny to možné je. Taková srovnání a možnost takového přenosu vedou studenta ke strategickému chování v komunikaci, kdy neznámé slovo nebo slovní spojení nahradí výrazem nebo celou vazbou z angličtiny. Druhý cizí jazyk je pod vlivem prvního cizího jazyka nejen v osvojování slovní zásoby, ale i při sestavování delších větných celků.

Tak třeba následující věty jasně ukazují vliv prvního cizího jazyka autorů těchto vět. Pravidlo o slovosledu věty, pevnou slovesnou vazbu přenášejí z němčiny nebo angličtiny do francouzštiny.

**J'attends pour votre arrivée. (I'm waiting for your arrival.)*

**Nous attendons pour votre réponse. (We are waiting for your answer.)*

** Il est en train arrivé. (Er ist mit dem Zug gekommen.)*

**Nous avons un nouveau produit lancé. (Wir haben ein neues Produkt auf den Markt eingeführt.)*

**Je pense vous comprenez bien. (I hope you understand well)*

Je to přenos nedvědomý. Jedná se o produkci v cizím jazyce a zkušenost napovídá, že nelze vytvořit větu podle modelu mateřského jazyka. Chyby typu :

** Il est en train arrivé* - jsou časté.

Chyba podle češtiny - **Est arrivé en train* - je vzácná.

Osvojování dalšího cizího jazyka vyvolává vědomá i nevědomá srovnání se systémem a jazykovými prostředky prvního cizího jazyka. Ani tady nelze přenos považovat za strategii čistě kognitivní. Vytvoření tvaru neznámého slova nebo sestavení věty se skutečnou vypovídající hodnotou vyžaduje i rozhodnout se

riskovat, hledat mezi pravidly, které by se mohlo hodit i v daném konkrétním případě a zpětnou vazbou si tuto hypotézu potvrdit nebo vyvrátit. I zde se tedy jedná o kombinaci různých strategií včetně metakognitivních a afektivních.

Strategie využívání zdrojů

Osvojování druhého cizího jazyka se opírá o práci s učebnicí a dalšími zdroji, které ve výuce studentům předloží učitel. Samostatně studenti využívají jako zdroj informací slovník, popř. mluvnici francouzštiny. Práce se slovníkem dostává v současné době zcela jinou podobu. Mobilní telefon je dnes ve třídě pracovní pomůckou, která studentům umožní rychle ověřit pravopis slova, aniž je zapotřebí mít k dispozici slovník v tištěné podobě. Sice se jedná o slovník, který poskytuje jen omezené informace, ale i to může být pro osvojení cizího jazyka pozitivní, protože ho student vnímá jako nedostatečný zdroj. Vystačí s ním, pokud potřebuje vyjádřit myšlenku a nedostává se mu slovní zásoba. Slova jsou uvedena izolovaně, nikoliv v potřebných vazbách, což k vytvoření souvislého vyjádření myšlenky nestačí.

Výhodou slovníku v mobilním telefonu je jeho snadná dostupnost. Nevýhodou je, že zbavuje studenta nutnosti uložit si potřebnou slovní zásobu v paměti. Tím ho zbavuje i důležitého motivačního aspektu, a to sebedůvěry ve vlastní osvojování. Velmi často vidíme, že student používá tento slovník k ověření správnosti u zvoleného výrazu a ke kontrole pravopisu i u slov, které si už osvojil. I v učební komunikaci je praktické znát slovní zásobu, ale ukazuje se, že to pro studenta není nezbytné, protože v případě potřeby je možné izolované slovo rychle najít ve slovníku mobilního telefonu. U studentů, kteří upřednostňují osvojování cizího jazyka jedině přes spojení s ekvivalentem v mateřském jazyce je taková pomůcka jistota. Ale nevýhodou je malá ochota cvičit paměť, riskovat, odhadovat nebo kompenzovat, tedy využívat strategie a techniky, které budou potřebovat v autentické komunikaci.

Dalším zdrojem pro osvojení druhého cizího jazyka jsou elektronická média a Internet. Dostupné výukové programy mohou doplnit výuku a především podpořit samostatné učení studenta. Manipulaci s výukovými programy student zvládl už při osvojování prvního cizího jazyka, může tedy postupovat analogicky. Zběhlost

v práci s elektronickými médii zjistíme v případě, že je použijeme přímo ve výuce. O tom, nakolik je student využívá mimo učební proces, se dozvíme jen nepřímě. Kromě plnění zadaných úkolů záleží na individuální míře motivace, nakolik Internet k osvojení dalšího cizího jazyka využije.

Využívání dalších zdrojů závisí především na nabídce ze strany učitele. Pokud sledujeme, jaké pomůcky potřebné k osvojení považují studenti za důležité a s jakými zdroji informací individuálně pracují, jsou to především různé rychlé přehledy mluvnice, gramatiky v kostce a podobné materiály, kterých je na knižním trhu vždy dostatek.¹

Strategie překladu

Při pozorování, jak si studenti osvojují druhý cizí jazyk, bychom tuto strategii vyčlenili jako samostatnou, oddělili bychom ji od strategie překladu a srovnání s jinými jazyky², protože vidíme, že student uplatňuje tyto strategie nezávisle na sobě.

Pro studenta i pro učitele má překlad důležitou kontrolní roli. I když je výuka cizích jazyků dnes vzdálená od gramaticko-překladové metody, je překlad důležitou dovedností. Z hlediska odborného jazyka může být překlad dokonce hlavní požadovanou dovedností v budoucím zaměstnání. Většinou se nebude jednat o přesný literární překlad, ale o překlad interpretační, o zachycení a předání všeho důležitého ve sdělení. Součástí osvojení jazyka je tedy i zaměření na práci s textem, na odhalení klíčových slov v textu a odlišení od slov méně důležitých pro pochopení smyslu, zaměření na interpretaci a odhad, tedy na všechno, co pomůže překlad co nejvíce přiblížit sdělení v originále.

Studenti překlad hojně využívají, někteří si bez překladu do mateřského jazyka osvojení cizího jazyka neumějí ani představit. Zaměřují se ale příliš na překlad gramatických jevů ve větách jako kontrolu zvládnutí dané gramatiky, méně už na překlad souvislého textu – sdělení, kde věnují málo pozornosti výsledku překladu, totiž srozumitelnosti v mateřském jazyce (ten se už bohužel na tomto stupni

¹ R. Zavřelová, O. Chybová: Přehled francouzské mluvnice, Brno 1995

L. Mikličková: 223 cvičení z francouzské mluvnice s klíčem, Brno 1995

² P.Cyr: Les stratégies d'apprentissage, p. 53.

nevyučuje, přitom práce s textem a jeho správné a logické uspořádání by se studentům hodilo při psaní různých seminárních nebo závěrečných či diplomových prací).

Běžně se tedy setkáváme s doslovným překladem, kde student ukazuje, že porozuměl jednotlivým slovům a jejich gramatickým tvarům.

*Arrivez ce soir – *Přijďte tento večer.*

*Je parle – *Já mluvím.*

Dovednost přeložit cizojazyčný text do mateřského jazyka nebo opačně text z mateřského jazyka do cizího nesouvisí s tím, jak studenti používají strategii překladu během procesu osvojování. Tato strategie spíše úzce souvisí se strategiemi kontroly vlastního osvojování i se strategiemi afektivními, kde kontrola schopností překládat do mateřského nebo obráceně do cizího jazyka posiluje vědomí studenta v tom, že osvojování jazyka se mu daří. Vidíme, že překlad figuruje v jeho poznámkách jako potvrzení porozumění. Často se také student dožaduje schválení překladu jako potvrzení toho, že nový učební materiál správně pochopil. Tuto strategii bychom mohli spíše než se strategií srovnání s dalšími cizími jazyky spojit se strategií revize a shrnutí.

Evidentní je spojení i se strategiemi metakognitivními, kdy student hodnotí a řídí své učení, a se strategiemi afektivními, kdy při osvojování potřebuje vnímat vlastní úspěch a jistotu.

Strategie hypotézy a odhadu

Tato strategie velmi úzce souvisí s předcházející strategií překladu. Odhad je u druhého cizího jazyka základem dokonce ještě rychlejšího osvojení než u prvního cizího jazyka. Už v prvním cizím jazyce se student smířil s myšlenkou, že jeho sdělení nebude tak bohaté, jako by bylo v mateřském jazyce, a řadu detailů, na které se mu nedostávají jazykové prostředky, musí vynechat. Tak také nemusí rozumět všem detailům v textu, a přesto pochopí celkový smysl.

Porozuměním známým jazykovým jednotkám a odhadem neznámých je možné dobrat se smyslu. Pokud chceme připravit studenta na to, že se bude v profesním

životě v cizích jazycích zdokonalovat sám, musíme ho připravit na určitou míru rizika prostřednictvím odhadu.

Autoři, kteří se zabývali učebními strategiemi, se shodují v tom, že strategie odhadu je pro osvojování cizího jazyka tou klíčovou strategií. Rozdíl v obou pojetích, která jsme srovnávali v předchozí kapitole, byl v tom, zda do strategie odhadu zahrnout, nebo z ní vyloučit různé kompenzační techniky. Cyr je do strategie odhadu nezahrnuje, protože je nepovažuje za strategie učební. A jelikož podle něho není nijak prokázán přímý vztah mezi komunikací a učením, užívání gest a mimiky nebo vyhýbání se komunikaci jsou pro něho strategiemi komunikace, nikoliv strategiemi učení.¹

Pokud ale pozorujeme chování studenta při komunikaci v cizím jazyce, mohli bychom právě tyto kompenzační strategie považovat za součást učební strategie. To, že se student uchýlí ke kompenzaci s cílem realizovat sdělení, prokazuje, že má plán provést sdělení s určitým obsahem, nikoliv pouhou juxtapozici dostupných jazykových prostředků. Pokud se soustředil na obsah a je mu předem jasné, že nebude mít dostatek dostupných jazykových prostředků k dispozici, je kompenzace znakem toho, že si chce cizí jazyk osvojit tak, aby se co nejvíce přiblížil v cizojazyčné produkci k produkci v mateřském jazyce.

Pokud se mu nedostává jazykových prostředků a vyplňuje mezery tím, že využívá různé kompenzační techniky, uvědomuje si tedy to, že kompenzuje znalosti, ví o svých mezerách, ale není to důvod, aby sdělení nedokončil. Provedením sdělení si vytváří hypotézu, která i v učebním prostředí, stejně jako v autentické komunikaci, může být potvrzena nebo vyvrácena. Na rozdíl od autentické situace komunikace (příklad přistěhovalců do Austrálie, kteří řeší nějaký konkrétní problém komunikace a o přímé osvojení jim v tom momentě ani nejde²), v učební situaci student plní určitý učební úkol, i kompenzace tedy může být součástí strategií osvojení cizího jazyka.

Je to strategie, kterou bychom mohli spojit se strategií produkce a vytvářením spojů mezi už osvojeným materiálem a novými poznatky a vytvářením hypotézy,

¹ P. Cyr: *Le stratégies d'apprentissage*, 1998, p.34.

² O'Malley, Chamot: *Learning strategie in second language acquisition*, 1989

která se v učebním prostředí potvrdí nebo vyvrátí. Student to pozná z reakce učitele, z reakce spolužáků při skupinové práci apod.

To, že strategii odhadu studenti běžně využívají, nám pomohla odhalit práce s textem, převzatá z projektu ECML, který se zabýval strategiemi porozumění neznámého textu.¹ Tento konkrétní text se snažil ukázat, že pomocí určitých strategií můžeme porozumět i textu v jazyce, který vůbec neovládáme. Vyzkoušeli jsme to se studenty. Jednalo se o porozumění textu vlámské básničky pro děti, doprovázené obrázkem.² Nikdo ze studentů pochopitelně vlámsky nemluvil. Cílem bylo vytvořit skupiny, přeložit básničku do češtiny, porovnat výsledek práce v jednotlivých skupinách a také popsat cesty k porozumění textu. Kromě toho, že se u toho studenti dobře pobavili, zjistili, že díky obrázku, díky slovům z angličtiny nebo němčiny, díky stylu dětských říkanek je možné odhadnout význam a text přeložit. Když skupiny porovnávaly výsledný text, byl shodný, nebo velmi podobný. A to dokonce i v poslední sloce básničky, u které už nebyl obrázek a nemohl usnadnit odhad. Bylo třeba navrhnout nějaké abstraktní podstatné jméno, kterým by celá básnička vyvrcholila. Výsledkem byl překlad textu ze zcela neznámého jazyka. A i když to byl text jednoduchý, přesto jednotlivé skupiny nedospěly k odhalení smyslu jednotným postupem. Někdo se víc zaměřil na odhad smyslu podle obrázků, někdo víc hledal podobnost s angličtinou nebo němčinou, někdo se řídil podle obvyklého uspořádání větných členů ve větě, někdo odhadoval smysl podle obvyklého obsahu dětských říkanek.

Pro studenty z toho vyplynulo, že je-li možné odhadnou význam textu v jazyce, který vůbec neznají, potom text v cizím jazyce, který se učí, mohou pochopit rovněž díky různým uplatněným strategiím, i když jsou v textu jazykové prostředky, které neznají. I s omezenou slovní zásobou a základy systému jazyka si mohou troufnout na mnohem složitější a obsáhlejší texty i bez slovníku.

Mimochodem, zajímavé bylo předložit při jednom setkání tento text kolegům, učitelům cizího jazyka. Reakce na text v neznámém jazyce byly velmi podobné reakcím studentů - zděšení, nedůvěra, domlouvání. Ani oni neznali vlámsčinu a ani u nich strategie porozumění textu v cizím jazyce nebyly jednotné. Znamená to

¹ V. Harris: *Aider les apprenants à apprendre*, 2002, p.17.

² viz Příloha 3

tedy, že výběr strategií, které uplatňujeme pro porozumění, závisí na individuálních zkušenostech, vědomostech, návycích. Při koncipování vyučování často zapomínáme, že naše individuální strategie, strategie učitele cizího jazyka, se vůbec nemusí shodovat se strategiemi, které vědomě či nevědomě použije žák, když před něj předložíme neznámý text.

Strategie praktikování jazyka

V každodenní učební situaci přichází student do styku s cílovým cizím jazykem a vyučující vidí, nakolik jazyk spontánně používá a projevuje tak postupné osvojování. Poslech, psaní, opakování jsou i na samém začátku osvojování konkrétní momenty kontaktu se zvukovou a psanou stránkou jazyka. Zjevně působí na osvojování i další strategie, protože z počáteční nedůvěry, ostychu opakovat zvuky odlišné od zvuků v mateřském jazyce je zjevné, že student srovnává francouzštinu s mateřským jazykem a také s prvním cizím jazykem.

I u praktikování jazyka bychom mohli konstatovat to, co jsme pozorovali u strategie přenosu a vlivu mateřského a prvního cizího jazyka. Silnější vliv má první cizí jazyk. I tady při opakování zvukové podoby slov působí fonetické automatismy, které vznikly při osvojování prvního cizího jazyka. Jelikož prvním cizím jazykem je angličtina nebo němčina, objevuje se tedy vliv těchto dvou jazyků. Praktikování jazyka je těžko oddělitelné od pamětního učení, srovnání s dalším jazykem, tedy od dalších kognitivních strategií.

Z pozice učitele můžeme pozorovat, nakolik produkci ovlivňují strategie metakognitivní a afektivní. Z reakcí studentů můžeme usuzovat, nakolik vnímají praktikování jazyka jako strategii osvojení. U studentů VOŠ se setkáváme na samém začátku výuky s požadavkem po systému. „*Jak můžu mluvit, když nemám žádné základy jazyka?*“ Co tedy považují studenti této úrovně za základ? Ve skupině 33 studentů jen necelá třetina deklarovala ochotu produkovat. Jaký je důvod velké počáteční opatrnosti a v některých případech dokonce neochoty praktikovat v učební situaci jazyk, který se začínají učit?

Situace komunikace jsou velmi jednoduché, neodpovídají intelektuální úrovni studentů, kterým se nechce zjednodušovat. Častá reakce „*já to ještě neumím, neumím to vyslovit.*“ prozrazuje, kolik studentů ve skupině produkci odmítá a

požaduje nejdříve teoretický základ. V takové afektivně negativní situaci nemůže osvojování zdárně proběhnout. Jak už bylo výše zmíněno, požadavek po systému a jazykové teorii vychází z toho, že se student učí další cizí jazyk a chtěl by podvědomě cestu k osvojení dalšího jazyka uspíšit. Představuje si, že osvojením systému jazyka dosáhne rychle úrovně prvního cizího jazyka. Vyučující nemůže tento požadavek odmítnout, ale nemůže mu ani vyhovět. V skupině studentů začátečnicků se situace změnila teprve v momentě, kdy byla strategie praktikování jazyka spojena se strategiemi metakognitivními, tzn. práce s jazykem byla vědomě důsledně rozdělena na znalosti a dovednosti. Znalosti představovaly studenty požadovaný základ, tj. souhrn slovní zásoby, kterou si studenti osvojili memorováním a opakováním, časování sloves, tvoření otázky, tvoření množného čísla, postupné seznamování se systémem jazyka, učení o jazyce. Dovednosti představovaly použití těchto znalostí v konkrétních praktických situacích. Postup byl důsledně dodržen u všech učebních materiálů. Studenti dokonce pozorně sledovali, zda tomuto uspořádání odpovídají i používané učebnice.

příklad rozlišení jazykových znalostí a dovedností

znalosti :

professions (slovní zásoba)

habiter, être (časování sloves)

dovednosti:

carte de visite (vytvořit vlastní vizitku)

présenter une personne (pomocí informací vizitky)

Pokud vybereme vhodné učební materiály, které i v počátku osvojování přiblíží situaci učební komunikace mentální úrovni studentů, nechť k produkci postupně ustoupí. V souvislosti s tím i požadavky na přednostní osvojení systému jazyka. Může to znamenat, že studenti ztratili obavu z praktikování jazyka a uvědomili si, že nelze nejdříve zvládnout rychle teorii jazyka a obsáhnout celý systém. Nebo to může znamenat, že dokáží sami uvažovat o jazyce a rozdělovat si nové osvojené poznatky na znalosti, ty si tak ukládají do vznikající představy o systému, a na dovednosti, a v nich využívají a různě kombinují osvojené znalosti. Strategie praktikování jazyka opět úzce souvisí s dalšími kognitivními strategiemi, produkcí, dedukcí, memorováním, i se strategiemi metakognitivními a afektivními.

Strategie vytváření skupin a souborů

Při diagnostikování procesu osvojování druhého cizího jazyka bychom mohli strategii vytváření skupin spojit se strategií pořizování poznámek. Je však přece jen pro vyučujícího zřetelněji identifikovatelná. Vidíme, jak studenti přejímají členění učiva podle učebnice, popřípadě jak si ho přenášejí do vlastních přehledů např. gramatiky, tématických okruhů, reálií apod. I řada dalších učebních materiálů podporuje osvojování cizího jazyka na základě uplatnění této strategie. Jsou to různé přehledy konverzačních témat, reálií apod. Uplatnění této strategie vidíme při praktikování jazyka a produkci, kdy student sahá po zdrojích. Jsou jimi často poznámky a takto vytvořené přehledy.

Strategie pořizování poznámek

Strategii pořizování poznámek u studentů běžně pozorujeme. Způsob zaznamenávání učiva souvisí s návyky, které už student má z předešlého osvojování. Méně už je jasné, nakolik tato věková skupina mění a zdokonaluje způsob zaznamenávání, kterým se snaží podpořit osvojování cizího jazyka. Sami studenti jako odpověď na dotaz, jak se cizí jazyk učí, zdůrazňují důležitost vlastních poznámek, které jsou pro ně základním zdrojem učení. Poznámky zahrnují řadu dalších strategií, souvisejících s kognitivními strategiemi učení, např. používání obrázku, vytváření sémantických polí, zařazování do kategorií, shrnutí nebo odkaz na předcházející osvojování, kontrolní překlad. Vyučující může iniciovat způsob pořizování poznámek, ale většinou to jak si ve skutečnosti jednotliví studenti zaznamenávají nové poznatky neví. Obsáhlost poznámek souvisí s individuálními zvyklostmi jednotlivých studentů a také s jejich vstupní úrovní, tzn. nakolik si musí doplňovat lingvistické pojmy popř. obecné znalosti, a také s tím, s jakým výukovým materiálem vyučující se studenty pracuje. Pokud se dnes většinou používají při výuce zahraniční učebnice, poznámky pro studenta znamenají podrobný doprovodný text k učebnici, její slovní zásobě a mluvnickému výkladu. V takovém případě se poznámky skutečně stávají základním materiálem osvojení cizího jazyka.

Strategie résumé a shrnutí

Jedná se o strategii, kterou u studentů pozorujeme spíše výjimečně. Uplatňuje ji vyučující tým, jak předkládá učební materiál k osvojení a provádí pravidelně shrnutí takového materiálu. Opakovaným explicitním prováděním takového shrnutí předkládá vyučující studentům strategii, která má napomáhat osvojení cizího jazyka, a předpokládá, že ji studenti přijmou jako strategii učební. Při kontrole osvojování a při praktikování jazyka se pak může vyučující přesvědčit, nakolik tato strategie přispěla k zefektivnění procesu osvojení cizího jazyka. Pro studenta je to strategie, která mu pomáhá vytvářet si představu o systému cizího jazyka, která mu pomáhá vytvářet přehledné soubory v osvojeném materiálu a provádět revizi toho, co se už naučil. Nijak zjevně se ale neprojevuje, že by ji uplatňoval spontánně a sám.

Pozorováním procesu osvojování u studentů můžeme konstatovat, že v procesu osvojování figurují všechny kognitivní strategie. Některé můžeme zřetelně vyčlenit, protože je student používá jako samostatnou strategii osvojení určitého materiálu (memorování), jiné jsou úzce propojeny s dalšími strategiemi a lze je těžko v procesu osvojování cizího jazyka izolovat (praktikování jazyka). U všech těchto kognitivních strategií ale vidíme, že jejich úspěšnost a efektivita závisí na tom, jak výrazný je v procesu osvojování cizího jazyka podíl těch strategií, které student vůbec nezmiňoval, když popisoval své učení. Pokud se ho výslovně ptáme na uplatnění dalších strategií, připouští jejich existenci, ale sám je za přímou cestu k osvojení nepovažuje. Jsou to strategie metakognitivní a socio-afektivní.

5.2.2. Strategie socio-afektivní

Pokud uvádíme učební strategie podle četnosti projevu, zastavme se nejdříve u strategií socio-afektivních, protože ty studenti v dotazníku částečně zmiňovali. V učebním procesu, který se odehrává ve skupině studentů a kde dochází ke kontaktu s vyučujícím i ke kontaktu mezi členy skupiny, se nutně musí projevit. Strategie socio-afektivní úzce souvisejí s motivací studentů k učení a celý proces učení a osvojování druhého cizího jazyka významně ovlivňují. Studenti sami je za

přímé učební strategie nepovažují, ale pozorováním chování studentů při osvojování cizího jazyka je jejich vliv jasně patrný.

Strategie ověřování

Otázky na objasnění a ověření osvojovaných jazykových prostředků jsou u studentů časté. Evidentním cílem takových otázek je osvojit si cizí jazyk .

např.:

„*Můžete to napsat ?*“ – ověření pravopisu

„*Jak by to vypadalo, kdybych to řekl o sobě ?*“ – ověření mluvnického tvaru

„*Já tomu pořád nerozumím !*“ – požadavek na opakování

Otázky tohoto typu často signalizují i absenci metakognitivních strategií a nedostatečného úsilí v přístupu k osvojování (neprovedení zadaného úkolu, absence plánování učení, absence kontroly osvojování, absence autohodnocení apod.). Otázky na objasnění nesměřují pouze k vyučujícímu, často se student obrací nejdříve ke spolužákovi. Potřeba objasnění je spojována s přiznáním vlastní neznalosti, nepozornosti, nedostatečné intelektuální úrovně („*jak je možné, že ostatní to pochopili ?*“), to znamená nedostatečně aplikované afektivní strategie (nedostatek sebevědomí, neochota riskovat). K uplatnění strategie ověřování vyučující studenty často vyzývá. Pokud student uplatňuje i další socio-afektivní strategie, tzn. při osvojování spolupracuje a minimalizuje obavy, uplatňuje při osvojování cizího jazyka vědomě a frekventovaněji strategii ověřování.

To platí jak pro učební situaci osvojování, tak pro osvojování v přímém kontaktu s rodilým mluvčím v autentické komunikaci. Tato strategie pak souvisí i s metakognitivními strategiemi plánování a řízení učení, sebehodnocením a dalšími strategiemi kognitivními (praktikování jazyka, dedukce apod.).

Strategie spolupráce

Rozdíl efektivity mezi osvojováním individuálním a osvojováním ve dvojicích nebo ve skupinách je zřejmý a v učebním procesu hojně využíváný, protože

umožňuje ve větší míře praktikovat cizí jazyk, vyzkoušet si osvojené jazykové prostředky. Zároveň umožňuje uplatnit různé komunikativní strategie a také strategie naplánování provedení učebního úkolu, spolupráce s ostatními členy skupiny a potlačení nepříjemného pocitu jazykové produkce před celou skupinou. I v případě, že neplánujeme práci ve dvojicích, studenti automaticky uplatňují tuto strategii a posilují osvojování tím, že zadaný problém řeší se sousedem. V případě pochybností se nejdříve obrací s otázkou na něho, teprve potom na učitele. Ne vždy je to spolupráce, která vede k osvojení. Někdy se jedná spíše o uplatnění strategie ověřování. Plnění učebního úkolu ve skupině nebo ve dvojici vede studenta k uplatnění afektivních strategií, především snížení obavy a dodání odvahy. Student se zbaví zábran a odváží se víc riskovat.

V případě, že vyučující studentům předkládá materiál k osvojení a student sám se na výběru tohoto materiálu nijak nepodílí, nemá sám žádný specifický cíl, ke kterému by určité jazykové prostředky potřeboval, kromě zadaného úkolu v učební komunikaci. Nemá tedy ani potřebu spolupracovat. V příkladu, který jsme už uvedli výše¹, ale mohou nastat takové situace, kdy student umí definovat, jaké jazykové prostředky se mu k provedení záměru nedostávají. Studenti, kteří měli přesnou představu o tom, jak chtějí na příspěvek v internetové diskusi reagovat, sami požadovali spolupráci s učitelem, který jim mohl dodat potřebné jazykové prostředky. K tomu, aby mohli studenti vypracovat příspěvek, si takový nový materiál postupně osvojili, protože k definitivní verzi došli až po opakovaném přepracování. Požadované jazykové prostředky, např. podmínkové souvětí, se tak v každé verzi opakovaly, osvojení podmínkového souvětí se stalo předpokladem úspěšného sdělení do diskuse.

Strategie spolupráce jak s vyučujícím tak s ostatními členy skupiny se stala významnou učební strategií. Takto osvojené jazykové prostředky zůstaly dlouhodobě uloženy v paměti i díky spojení s tématem příspěvku. Když studenti následně stejné jazykové prostředky potřebovali v jiné situaci, vybavili si je i s tématem příspěvku. Strategie spolupráce se projevila v souvislosti s dalšími strategiemi, strategií řízení vlastního osvojování, ověřování, plánování

¹ projekt Gulliver ECML s.75

osvojování, sebehodnocení, řízení emocí. Podílela se na výrazném zvýšení podílu samostatnosti při osvojování cizího jazyka.

Strategie řízení emocí

Do této strategie bychom mohli shrnout všechny emotivní faktory, pozitivní i negativní, které vstupují do procesu osvojování druhého cizího jazyka a významně ovlivňují výsledek tohoto procesu. Také tyto strategie souvisejí s motivací k učení obecně. Pokud studenti sami uváděli, že mají radost, když se vyjádří správně a srozumitelně v cizím jazyce, je to jistě pozitivní motivace k dalšímu učení, které přinese zase další příjemné pocity spokojenosti. Naopak pocit neúspěchu, rezignace a obava učení ztěžují. Emoce osvojování ovlivňují, ale právě proto, že se jedná o emoce, které souvisejí se spontánní reakcí, je velmi těžké docílit toho, aby byl student schopen své emotivní chování při učení řídit.

5.2.3. Strategie metakognitivní

Strategie, jejichž prostřednictvím studenti plánují, řídí a sledují své vlastní osvojování cizího jazyka, pozorujeme většinou zprostředkovaně tak jak je odhadujeme z průběhu procesu osvojování. Už v části této kapitoly, kde jsme sledovali projevy uplatnění kognitivních a socio-afektivních strategií, jsme konstatovali, že jejich významnou součástí byly i strategie metakognitivní, i když sami studenti je jako učební strategie nedeklarují, neuvádějí je, pokud sami popisují proces osvojování druhého cizího jazyka. Na dotaz sice retrospektivně určitý vliv těchto strategií na osvojování potvrzují, ale jedná se spíš o aplikaci neuvědomělou, vnímanou jen jako nepřímý vliv na osvojování. Pokud takové strategie při osvojování uplatňují, nepřikládají tomu žádný význam. A důležité je, že s nimi nespojují ani neúspěch v osvojování cizího jazyka.

Pokud do učebního prostředí nevneseme explicitní seznámení s metakognitivními strategiemi a takový způsob práce, kde je třeba tyto strategie uplatnit, mnoho se o jejich vlivu na osvojování my ani studenti nedozvíme.

Strategie plánování učení

Strategii plánování samostatného učení pozorujeme u studentů teprve ve chvíli, kdy se dostanou do situace možného použití jazyka. V případě, že se mohou ucházet o stáž ve Francii, sami předem odhadují, v jakých situacích by potřebovali cizí jazyk použít, jasně formulují své potřeby a časově si samostatné intenzivní osvojování rozvrhnou.

V učební situaci studenti dostávají učební materiál připravený s předem promyšlenými učebními úkoly, jejichž prostřednictvím je třeba si jazykový materiál osvojit. Rozhodující úlohu má vyučující, který učební materiál připravuje, tzn. doporučí učebnici nebo dodá jiný výukový materiál, se kterým pak studenti pracují. Odpovídá to předem koncipovaným učebním programům, které jsou studentům předloženy (takto jsou zvyklí přijímat koncipované učební programy i v jiných předmětech). Na odborných školách to jsou programy výuky odborného jazyka, u druhého cizího jazyka pak program výuky obecného jazyka se zaměřením na postižení aspektů odborného jazyka, který bude moci student později samostudiem rozvíjet. Student do těchto programů nijak nezasahuje a efektivitu osvojení můžeme sledovat v úspěšnosti plnění učebních úkolů, testech a předepsaných zkouškách. Nejistíme ale, zda je student skutečně schopen si osvojování cizího jazyka sám naplánovat a zorganizovat pro případnou konkrétní potřebu, konkrétní situaci komunikace v profesním životě. Už výše jsme zmínili, jak může podíl studenta na výběru materiálu k osvojení ovlivnit plánování učení a následně i efektivitu osvojení cizího jazyka.¹

Strategie soustředění a pozornosti

Strategie soustředění a pozornosti opět souvisí s motivací k učení, popřípadě s vizí bezprostředního využití cizího jazyka. V učebním prostředí pouhé simulace takových situací závisí pozornost na tom, nakolik materiál k osvojení studenta zaujal, nakolik souvisí s jeho odbornou specializací. U odborného jazyka můžeme pozorovat uplatnění strategie soustředění a pozornosti např. při řešení případových studií a simulovaných obchodních případů. Student tam může využít

¹ viz s. 39-40

znalosti z odborných předmětů a osvojení jazykových dovedností je pro něj úzce spojeno s řešením případu. To je pro něj obdobná situace jako při nácviku řešení odborné problematiky v mateřském jazyce. Osvojení jazykových prostředků ke splnění úkolu představuje jen část dovedností, potřebných k řešení celého případu. Část obsahová vzhledem ke znalostem z odborných předmětů, získaných v mateřštině, nepůsobí většinou problém. Ani jazyková stránka případu neznamena nutnost osvojení zcela nových jazykových prostředků. Student rozlišuje známé jazykové prostředky, které může čerpat z jazykových znalostí a dovedností osvojených už dříve. Materiál k osvojení představuje jen menší část, zpravidla odbornou slovní zásobu a prostředky odborného stylu. Student tedy snadno zaměří pozornost na prostředky nezbytné k osvojení, protože právě toto osvojení mu umožní splnit celý obsáhlý učební úkol. Při osvojování druhého cizího jazyka se ukazuje, že plnění učebních úkolů tohoto typu, kdy student vědomě zaměřuje pozornost na pouhou část zadaného úkolu, míra a kvalita osvojení roste. Následně se zvyšuje i motivace k dalšímu učení, protože dosažené výsledky přinášejí pozitivní hodnocení vlastního učení a posílení sebedůvěry.

Strategie vlastního řízení učení

Strategie vlastního řízení učení, tj. strategie, kdy si student uvědomuje zodpovědnost za vlastní učení, je strategie spíše výjimečná a pozorujeme ji u motivovaných jednotlivců. Je to „chápání podmínek, které usnadňují učení se cizímu jazyku, a snaha o jejich nahromadění.“¹ Zodpovědnost za učení student častěji přenáší na vyučujícího a neúspěch a stagnace v osvojování je spojována s kvalitou vyučujícího, což může být pochopitelně také pravda. Pokud ovšem chceme přivést studenta k zodpovědnosti za osvojování cizího jazyka, musíme přistoupit i na změnu role vyučujícího. Není pouze ten, kdo informace přináší a následně opravuje a hodnotí míru osvojení těchto nových informací. Stává se pro ně průvodcem a pomocníkem při osvojování dalšího cizího jazyka.²

¹ P. Cyr, s. 44, náš překlad.

² Pojetí úlohy učitele u Oxfordové: kromě toho, že je vyučující pomocníkem, konzultantem a partnerem v komunikaci, je rovněž diagnostikem procesu učení svých žáků. Jeho novou úlohou je identifikovat učební strategie u studentů a učební proces koncipovat tak, aby si student škálu svých učebních strategií neustále rozšiřoval a stal se tak samostatnějším v osvojování dalšího cizího jazyka. Viz R. Oxford: Language learning strategies, 1990, p. 10.

Zodpovědnost za osvojování cizího jazyka projevují jen někteří studenti třeba tím, že vyhledávají možnosti praktikovat jazyk i mimo výuku. Z chování studentů lze pozorovat, že u druhého cizího jazyka je strategie vlastního řízení učení zaměřená na vyhledávání příležitostí jazyk praktikovat vyvinutá méně než u prvního cizího jazyka. Pokud ji studenti vyhledávají, očekávají, že jim taková aktivně vyhledaná situace přinese nové informace, zábavu. U druhého cizího jazyka je předem zřejmé, že praktikování jazyka bude spojeno s mnohem větší námahou, než by tomu bylo v případě prvního cizího jazyka.

Strategie Identifikace problému

Strategie sledování osvojování a korekce výkonu

Strategie sledování a korekce vlastního učení je vědomé opravování jazykové produkce na základě toho, co si student osvojil. Aplikaci této strategie pozorujeme v ústním nebo písemném projevu ve chvíli, kdy si student uvědomí chybu a sám svou produkci opravuje. U písemného projevu, pokud plní úkol s odloženým provedením, je tato strategie běžná¹. Student svůj písemný projev podrobí kontrole s využitím dalších strategií kognitivních (využívání zdrojů) i strategií socio-afektivních (ověřování a spolupráce). Množství jazykových prostředků, které si ve své jazykové produkci musel ověřit, opravit nebo vyhledat, spojuje s dosaženým stupněm osvojení. Vzhledem k tomu, že se jedná o písemnou produkci, je počet zásahů evidentní a sledování osvojování je pro studenta zjevně prokázané.

Složitější je uplatnění této strategie v ústní produkci, kde je méně šancí zpětně sledovat vlastní vyjádření. Velmi důležitý moment v osvojování cizího jazyka je ten, kdy si student uvědomí chybné vyjádření a sám se opraví. Znamená to, že si uvědomuje pravidla správného užití cizího jazyka a uvědomuje si, zda použité jazykové prostředky odpovídají záměru sdělení. Při takovém opravování písemného nebo ústního projevu ale i při opravování porozumění psanému nebo mluvenému textu sleduje vlastní osvojování s cílem zdokonalit ho a uplatňuje i strategii vlastního řízení učení.

¹ D. Little: La compétence stratégique examinée par rapport à la maîtrise stratégique du processus d'apprentissage des langues, 1996, p.28.

Ověřování a opravování se může týkat i samotného procesu učení. Student si může ověřovat, zda si vhodně zorganizoval své učení, zda se mu osvědčily strategie učení a cizí jazyk si úspěšně osvojuje. U druhého cizího jazyka si také ověřuje, zda je možné aplikovat postupy z osvojování prvního cizího jazyka. Podobně jako studenti přenášejí z prvního cizího jazyka nebo z mateřského jazyka jazykové prostředky, mohou do osvojování druhého cizího jazyka přenášet učební návyky a postupy.

Strategie identifikace problému

Strategie identifikace problému je důležitou podmínkou osvojení cizího jazyka. Souvisí se strategií pozornosti. Úkoly, které přináší osvojování cizího jazyka, řeší snáz student, který je schopen identifikovat jejich cíl a smysl. Pokud tuto strategii uplatňoval už v prvním cizím jazyce, uplatňuje ji i při osvojování dalšího jazyka.

Nesprávné plnění učebního úkolu je naopak často spojeno s tím, že student není takové identifikace schopen. Poukazuje na to věta: „*Já nevím, co s tím mám dělat.*“ Nemusí nutně znamenat, že se student na práci nesoustředil. Vyzývá učitele, aby pomohl studentovi učební problém identifikovat. Schopnost najít a jasně definovat problém je nutná pro další samostatné učení se cizímu jazyku, ke kterému chceme studenta připravit. Měli bychom mu ukázat, že důvod učebního neúspěchu má často příčinu právě v nedostatečné aplikaci této strategie.

Strategie sebehodnocení

Strategie sebehodnocení se týká hodnocení výsledků osvojování cizího jazyka. Většinou jsou naši studenti k sobě velmi kritičtí, hodnotí spíše své nedostatky a neúspěchy, málo své pozitivní výsledky. V našem systému, kde se hodnocení provádí známkou, se studenti vždy hodnotí horší známkou, než jakou by jim dal jejich vyučující. Uvádět v hodnocení své dobré výsledky považují za nevhodné sebehodnocení. Strategie sebehodnocení tedy souvisí se strategiemi afektivními, nedostatkem důvěry a sebehodnocení ve výsledky vlastního učení. Příznačné je, že velmi často produkce začíná větami:

„*Asi to bude špatně.*“

„Nevím, jestli to řeknu správně.“

„Raději budu psát tužkou, abych mohl opravit chyby.“

Sebehodnocení se ale může týkat i hodnocení vlastní momentální schopnosti porozumět, nebo produkovat jazyk. Již jsme několikrát zmínili rozpor mezi intelektuální úrovní a jazykovými schopnostmi při přijímání nebo formulování sdělení. Sebehodnocení znamená, že si student uvědomuje omezené jazykové prostředky, které má k dispozici, a přizpůsobí tomu svou produkci, popř. uplatní strategie ověřování při recepci. Ohodnotí, jak složité vyjádření v cizím jazyce si může dovolit, jaké strategie musí zvolit a jaké úsilí vynaložit. Totéž platí u receptivních dovedností.

Zde by možná bylo zajímavé srovnat sebehodnocení v cizojazyčné produkci se sebehodnocením v produkci v mateřském jazyce. Ta vede mluvčího při komunikaci s cizincem k zjednodušování souvětí, výběru slovní zásoby směrem k internacionalismům používaným v mnoha jazycích, výraznější gestikulaci a mimice, to vše ve snaze učinit projev srozumitelnější. Tuto zkušenost mohou mít studenti poměrně vzácně z komunikace s někým, kdo neovládá dobře češtinu. Při konverzaci s rodilým mluvčím v hodinách francouzštiny dokáží reagovat na jeho pokusy domluvit se česky jazykem, který neodpovídá běžnému projevu v mateřském jazyce. Totéž dělá zahraniční lektor, ve chvíli, kdy zjistí, že mu studenti nerozumí, začne svůj mateřský jazyk zjednodušovat na úroveň, o které si myslí, že by mohla být srozumitelná těm, kdo se jazyk teprve učí.

Takovou zkušenost, ale pouze v písemné komunikaci, měli účastníci zmiňovaného projektu ECML *Gulliver*, kde německy mluvící účastníci koncipovali příspěvky pro účastníky projektu tak, aby byly snadno srozumitelné pro ostatní partnery, kteří se němčinu teprve učí. Sebehodnocením vlastních znalostí cizího jazyka došli k odhadu znalostí němčiny zahraničních účastníků. Mateřský jazyk byl použit nikoli automaticky, ale na úrovni srovnatelné s vlastními cizojazyčnými znalostmi a dovednostmi. Jistě tady při komunikaci hrály roli i strategie emotivní, vcítění do problému s porozuměním při komunikaci s cizincem. Taková zkušenost je důležitá pro osvojování cizího jazyka, kdy s porozuměním a chápáním problémů nedokonalého osvojení jazyka počítáme a předpokládáme, že úroveň osvojení cizího jazyka bude dostatečná k pochopení

sdělení. Pokud student takové pochopení ze strany posluchače neočekává, je to důvod pro odklad praktikování cizího jazyka v přímé komunikaci. Častá argumentace studentů je, že ještě neovládli cizí jazyk natolik dobře, aby mohli s rodilým mluvčím komunikovat. Může to být motivace k intenzivnímu osvojování a zdokonalování v cizím jazyce. V horším případě může student zhodnotit úroveň osvojení cizího jazyka jako nedostatečnou a komunikaci vůbec neuskutečnit. Sebehodnocení tak může ovlivnit praktikování jazyka a bránit dalšímu zkvalitňování osvojování cizího jazyka.

V učební situaci je student zvyklý především na hodnocení ze strany vyučujícího. V samostatném učení bude muset být schopen aplikovat strategii sebehodnocení, aby se mohl odvážit řešit různé jazykové situace v profesním životě.

Na závěr:

Pokud porovnáme retrospekci učení, kterou provedli sami studenti, a závěry pozorování procesu osvojování druhého cizího jazyka, které provádí vyučující, vidíme, že se přehled strategií významně liší právě v závislosti na tom, kdo strategii osvojování cizího jazyka posuzuje. V deklarovaných cílech jazykového vyučování v terciárním vzdělávání je i posílení samostatnosti v osvojování cizího jazyka s možností samostatného učení v budoucím osobním i profesním životě. Strategie osvojování z tohoto úhlu pohledu přestávají být strategiemi, které využívá vyučující s cílem dosáhnout co nejkvalitnějšího osvojení u svých žáků. Stávají se vědomým prostředníkem procesu osvojování z pozice studenta. Zajímá nás tedy nejen, jak studenta další cizí jazyk naučit, ale i to, jak si student sám vytvoří a vypracuje vhodné strategie, které mu umožní zefektivnit proces osvojování v učebním prostředí a samostatně pokračovat v osvojování podle potřeby i v budoucnu. Z tohoto hlediska se nabízí rozlišení na strategie přímé a nepřímé, protože studenti vyjmenovávají pouze takové strategie, které považují za přímou cestu k osvojení cizího jazyka. Ostatní strategie buď vnímají jako překážku v učení, kterou se jim nedaří odstranit, nebo je aplikují nevědomě a nepřemýšlejí o tom, že by jim mohlo v osvojování pomoci rozšíření a promýšlení dalších strategií, které by využili v dalším samostatném vzdělávání. Z jejich pozice jsou to strategie nepřímé. Mohli bychom tedy zachovat členění, ke kterému

ve své studii dospěla R. Oxfordová, tj. členění na strategie přímé a nepřímé a studenty při osvojování cizího jazyka na dvojitý vliv na učení pravidelně upozorňovat.

V úvodní kapitole jsme uvedli cíle jazykového vyučování, které se týkají i výuky francouzštiny jako druhého cizího jazyka. Chceme-li celkovou koncepcí výuky posilovat faktor samostatnosti v učení, nemůžeme opomíjet existenci strategií osvojování. Rozvíjení a jejich plné uvědomění ze strany studenta je důležitý cíl jazykového vyučování a předpoklad zefektivnění celého procesu osvojování druhého cizího jazyka. Je to posun od výuky cizího jazyka s využitím strategií, které musí student uplatnit v připravených učebních situacích, a tím si cizí jazyk osvojit, k jejich explicitnímu pojmenování a představení. Umožníme studentům uvědomit si celou jejich škálu, vliv na učení a na základě toho si z nich volit ty nejvhodnější k individuálnímu osvojování. Je to podmínka vytvoření základu pro dosažení samostatnosti v učení.

5.3. Výuka strategiím s cílem zefektivnit proces osvojování francouzštiny druhého cizího jazyka

Učebnice a učební materiály, které koncipuje vyučující, obsahují učební úkoly, jejichž prostřednictvím si student osvojuje cizí jazyk. Student cizího jazyka tak využívá a aplikuje strategie, které jsou implicitně v úlohách obsaženy. Jedná se především o strategie a techniky kognitivní. Příkladů bychom našli v učebních materiálech celou řadu, např.:

- *úlohy zaměřené na osvojení nové slovní zásoby (přiřadit výraz k obrázku, vybrat vhodné slovo do textu z nabídky...)*
- *úlohy zaměřené na osvojení gramatických struktur (doplňte správné sloveso, převedte do minulého času, použijte vhodné zájmeno...)*
- *úlohy zaměřené na osvojení aktů komunikace (poděkujte, vyjádřete souhlas a nesouhlas,...)*
- *úlohy zaměřené na porozumění (odhadněte význam, poznamenejte si klíčová slova, přeložte...)*
- *úlohy zaměřené na produkci (vyprávějte, popište, napište dopis...)*

Koncepce učebních úkolů je zaměřena na aplikaci kognitivních strategií, které analogicky můžeme použít ve všech dalších situacích osvojování si cizího jazyka. Z odpovědí v dotazníku, kde studenti popisovali vlastní osvojování jazyka, bylo zřejmé, že jsou na takové typy učebních úkolů zvyklí a považují je za způsob, jak si cizí jazyk osvojit. Proto si tyto strategie a techniky vědomě volí, pokud se učí cizí jazyk sami. Postupují tak i osvojování druhého cizího jazyka.

Nebudeme se zabývat učebními úkoly s implicitně zahrnutými strategiemi. Naším cílem je najít možnosti, kdy se během učebního úkolu student seznámí s explicitně předloženými strategiemi, které může následně zařadit mezi takové strategie, které považuje za přímou cestu samostatného osvojení cizího jazyka.

Kognitivní strategie memorování

Existuje velká škála technik, jak uložit nové poznatky do paměti. Studenti ale většinou používají tu techniku, která se jim už v minulosti osvědčila, a ani neuvažují o tom, že by ji nějak měnili. O cvičení paměti příliš neuvažují. Přijímají aplikaci technik, které jim nabízí vyučující, popř. učebnice. Když studenti ve skupině provedli retrospekci toho, jak se naučili novou slovní zásobu, ukázalo se, že pamětní učení je podle popisu u většiny z nich velmi podobné, ale přece jen nikoliv úplně totožné. Většinou si ve skupině osvojovali nová slova tím, že si je přepsali na papír nebo do slovníčku a několikrát přečetli, někdy několikrát přepisovali. Dalším obvyklým postupem byla kombinace přepisování s hlasitým čtením. Další techniky už byly méně obvyklé a vyskytlo se i několik technik originálních, které ostatní nepoužívají.

Například:

- vytvoření kartiček se slovy a rozvěšení nad pracovním stolem
- vytvoření skupin slov podle gramatické kategorie (slovesa, podstatná jména, předložky atd.)
- vytvoření skupin podle významu (osoby, předměty, konkrétní a abstraktní pojmy)

- postupné vytváření skupin slov k osvojení (kontrolní překlad 10 slov, z neúspěšných vytvořit novou skupinu, a tak postupně eliminovat počet neosvojených slov)

Tato retrospekce pamětního učení byla prospěšná pro všechny. Jednak vyučující zjistil, jaký je nejčastější postup při pamětním učení, jednak se všichni zamysleli a definovali svůj způsob učení. Některé techniky dokonce popisovali s ostychem, připadalo jim, že vypisování kartiček nebo kreslení obrázků už k jejich věku nepřísluší. Strategie osvojování tak nevědomě spojovali s věkem, ve kterém k osvojování dochází. Vnímali i to, že dochází k určitému vývoji v aplikaci strategií osvojování cizího jazyka, a to i v případě, že se jedná o další cizí jazyk. Přínosné bylo, že se tak ve skupině objevil přehled celé škály technik, všichni mohli sami vyzkoušet, jak jim vyhovuje nově objevená technika, a přesvědčit se, zda by jim mohla pomoci v osvojení a zapamatování si nových poznatků.

příklad: memorování na základě předem vybraného postupu

Cílem práce ve skupině studentů bylo zaměřit se na výběr nejvhodnější individuální techniky zapamatování několika izolovaných slov. Při vysvětlování tvoření minulého času bylo třeba zapamatovat si pokud možno dlouhodobě slovesa označovaná jako slovesa pohybu. Jejich pamětní osvojení je důležité pro používání minulého času *passé composé*, kdy je třeba se u různých sloves rozhodnout pro použití správného pomocného slovesa na základě příslušnosti k dané skupině.

Studenti dostali seznam 14 sloves :

aller, arriver, venir, entrer, rentrer, rester, monter, descendre, sortir, partir, tomber, passer, mourir, naître

Žádná logická vazba mezi těmito slovesy neexistuje, spojuje je právě jen to, že se při jejich užití v minulém čase použije pomocné sloveso *être* .

Požadavek byl: naučit se těchto 14 sloves vytržených z kontextu a sdělit, jakým způsobem došlo k osvojení. Bylo možné využít postupy z nabídky:

- naučit se bez jakýchkoli zásahů, v pořadí, které dostali
- uspořádat si je podle abecedy, podle koncovek, podle významu

- využít obrázek – panáček jde do domečku, leze na stůl, padá...
- popřípadě použít jiný možný individuální způsob

Následující hodinu opravdu všichni uměli bez nápovědy vyjmenovat 14 požadovaných sloves. Ve skupině pracovalo 16 studentů. Škála deklarovaných technik byla následující:

| | |
|-------------------------------|---|
| seřazení sloves podle abecedy | 8 |
| seřazení podle koncovek | 3 |
| zapamatování podle obrázku | 3 |
| nezměněné pořadí | 2 |
| jiný způsob osvojení | 0 |

Když byla po 14 dnech provedena kontrola, zda si studenti pamatují všech 14 sloves, paměť už nebyla tak bezchybná jako při první kontrole. Studenti po vyjmenování čtyř, pěti sloves hledali, jaká slovesa jim ještě do počtu 14 chybí.

A většinou jim nepomohla jejich dříve deklarovaná technika – abeceda, koncovky, ale nejvíc, když přemýšleli, opakovali „*vejít – tak vyjít, nahoru- tak dolů, jet a odjet*“. To znamená, že vědomě použili určitou techniku, ale kromě toho při aplikaci na osvojení sloves vnímali ještě další možnosti logického uspořádání s cílem zapamatovat si je. Vnímali i vytváření logických spojení a skupin, což jim pomohlo vybavit si v paměti požadovaná slova.

Závěr byl tedy překvapivý, a to především pro studenty. Sami se přesvědčili, že k učení a osvojování přistupují mechanicky, příliš nepřemýšlejí o tom, jak se novou slovní zásobu naučí. Důvodem, proč sahají k tradičně používané variantě vypsání slova a naučení se je jako izolované jednotky je to, že je napadla jako první. Jsou totiž zvyklí takto ukládat do paměti informace z jiných předmětů, automaticky tak přenášejí strategie a techniky osvojování na osvojování cizího jazyka. Tato technika bude stačit v případě, že požadavek na použití slovní zásoby nastane bezprostředně po osvojení, popřípadě, že po osvojení se požadavek na použití této slovní zásoby bude pravidelně opakovat v určitých časových intervalech. U odborné slovní zásoby je frekvence použití důležitým faktorem osvojení. Časový odstup ukáže, nakolik je taková slovní zásoba v paměti trvale uložena.

Důležité bylo, že při této práci byli studenti vyzváni nejen k osvojení, ale i k retrospekci vlastní práce. Na to nejsou příliš zvyklí. Čistě kognitivní činnost osvojení dostala další rozměr – uvažování o vlastním učení, formulování popisu vlastního učení, organizace takové práce. Obsahovala i určité emotivní prvky, například se projevila snaha mít vlastní způsob, neakceptovat předložené pořadí slov a navíc trvat na tomto svém zvoleném způsobu, který přece nemůže být neefektivní. I když vybavení slovní zásoby bylo nakonec odlišné od vybraného způsobu osvojení, všichni vcelku emotivně trvali na své původní deklarované a naplánované strategii. Pro uchování v paměti si student zvolil vědomě vlastní vybranou techniku, ale ke skutečnému osvojení došlo složitějším strategickým chováním. Afektivní rozměr memorování způsobil, že tato slova spojená s určitým prožitkem zůstala v paměti trvale uložená. (To, že při kontrole student trval na efektivitě vlastního zvoleného memorování, způsobilo větší úspěšnost při následném vybavování slov). Při retrospekci studenti pojmenovali vlastní způsob práce, tedy přímou kognitivní strategii memorování nových slov. Zároveň pojmenovali i důvod výběru, tedy to, jak uvažovali o organizaci učení. Např.:

„Když slovesa seřadím podle koncovek infinitivu, už vím, jak se budou časovat.“

„Na obrázku vidím způsob pohybu, ale nepamatuji si to sloveso, podle abecedy mi to připadá logičtější.“

Dokonce formulovali i to, že je překvapilo a rozzlobilo zjištění, že způsob učení, do kterého je nikdo nenutil, který si vybrali sami, nefungoval. Emotivní hodnocení vlastního učení přinesl výraznější výsledek než původní memorování. Vybavili si i jiné příklady a vyprávěli, kdy zapamatování slov v angličtině proběhlo až ve spojení se silným zážitkem.

Jako příklad bych uvedla vyprávění studentky bez znalosti angličtiny, která poprvé cestovala letadlem a před cestou, kdy věděla, že bude na letišti v zahraničí přestupovat, se snažila naučit několik anglických slov, která by se jí mohla hodit, aby rozuměla informačním tabulím. Slovo „luggage“, protože jí nepřipomínalo žádný mezinárodní výraz, si nemohla zapamatovat. Kvůli špatnému počasí však mělo letadlo zpoždění a spoj, který měla použít odletět. Bylo třeba domluvit se a najít místo v nejbližším dalším spoji. Když se pracovnice u přepážky zeptala na zavazadla – luggage, slovo se jí okamžitě vybavilo. Jiná slovička, která si

opakovala před cestou už opět pozapomněla, ale toto slovo, spojené se stresovou situací, zůstalo v paměti pevně uložené.

V uvedeném příkladu sledování průběhu a výsledku memorování se studenti přesvědčili, že jejich učení ovlivnilo několik aspektů, které byly explicitně pojmenované. Do kognitivních technik strategie memorování vstoupilo i několik metakognitivních strategií (naplánování akce, řízení osvojení a vlastní hodnocení), na přímé učení působily i strategie afektivní (sebevědomí a důvěra ve výsledky vlastního učení, spojení slova s emotivním prožitkem) a kromě vědomých strategií učení byly uplatněny i strategie nevědomé (vytváření skupin), tj. strategie, které student nezapojuje vědomě do osvojování cizího jazyka, neuvažuje o nich jako o strategiích, které by mohly osvojení usnadnit, takže je ani vědomě nerozvíjí. Dále se tedy zaměříme právě na tyto strategie.

Opět se vrátíme k členění strategií na přímé a nepřímé. Z uvedených příkladů uvažování o vlastním způsobu osvojování je zřejmé, že z pozice studentů takové členění můžeme připustit. Našli jsme ho v práci Oxfordové.¹ Cyr toto členění ve své syntéze opustil a odůvodnil ho jako nepodstatné, protože všechny strategie se podílejí na průběhu osvojení cizího jazyka.² Je pravda, že z pozice učitele takové členění není nutné. Vyučující cizího jazyka dobře vnímá, že přímé i nepřímé strategie ovlivňují efektivitu procesu osvojování cizího jazyka. Učební materiály a proces učení koncipuje tak, aby postihl všechny tyto vlivy a osvojení zdárně proběhlo.

Z pozice studenta je situace jiná. Proces osvojování cizího jazyka nevidí v celé teoretické šíři jako učitel, k osvojování přistupuje na základě předchozích zkušeností a intuitivně. Je důležité, aby měl možnost uvědomit si celou škálu strategií a to, že může sám úspěch a efektivitu učení ovlivnit. Pro studenta může být posilující a motivující vědomí, že existují další možnosti i tam, kde se zdá překážka učení nepřekonatelná. Že je možné najít postupy, které ji alespoň zmírní, protože pokud víme, jaká je to překážka a jak ji zkusit odstranit, přestává být skutečnou překážkou.

¹ R. Oxford : Language learning strategies, 1990, p. 136-169.

² P. Cyr: Les stratégies de l'apprentissage, 1998, p. 41.

Metakognitivní strategie plánování učení

Pokud jde o plánování učení, výše jsme zmínili, že se vědomě projevuje ve chvíli, kdy je na něm student osobně zainteresován. V běžné učební situaci studenti sice projevují vůli plánovat své učení, ale ve skutečnosti si osvojují druhý cizí jazyk značně nárazově. Přispívá k tomu i organizace terciárního vzdělávání. Zatímco první cizí jazyk si začali osvojovat v nižším školním věku v pravidelném rytmu s pravidelnou kontrolou, osvojování druhého cizího jazyka tuto organizovanou pravidelnost postrádá. Osvojení probíhá během učebního procesu s vyučujícím, mimo výuku při plnění učebních úkolů, méně už plánovaným pravidelným kontaktem s jazykem. Osvojování probíhá v nestejně intenzivních periodách. Intenzivnější jsou hodiny přímé výuky ve škole, období před testy nebo zkouškou.

Pokud se student chystá na zahraniční stáž, plánování se projevuje tím, že předvídá, jaké jazykové situace během stáže nastanou a podle nich organizuje své osvojování jazyka prostřednictvím dalších strategií. Zaměří se např. na memorování slovní zásoby nebo frazeologie korespondence, na vytváření tématických skupin podle očekávaných komunikačních situací, na pořizování přehledných poznámek a shromažďování zdrojů apod. To ale není typická situace osvojování a nedostanou se do ní všichni studenti. Pokud nemají silnou motivaci k učení, omezí se na nezbytné splnění učebního úkolu, což činí osvojování mnohem méně efektivním.¹ Vědomé uplatnění metakognitivní strategie plánování může studentům pomoci efektivně využít kognitivní strategie a osvojování vzhledem k dlouhodobému výsledku výrazně zlepšit.

příklad : plánování praktikování jazyka²

Cílem aktivity bylo upozornit studenty na rozdíl mezi spontánním a naplánovaným učebním úkolem praktikování cizího jazyka. Do skupiny studentů vyšší odborné školy se zaměřením na cestovní ruch přišla na dvě lekce zahraniční lektorka. Studenti věděli předem, že je z Marseille, a chtěli toto setkání využít k praktikování jazyka. Sami navrhli, že si připraví otázky, aby se dozvěděli co nejvíc zajímavých věcí o městě a okolí, které by mohli využít pro svůj obor, jehož

¹ S. Jelínek: K učební a reálné cizojazyčné komunikaci. In Cizí jazyky 2000/01, č. 1, s. 3-5.

² Příklad: vlastní zdroj.

součástí je i příprava poznávacího zájezdu. Studenti mohli na přípravě otázek spolupracovat s vyučujícím pokud jde o formu otázky, obsah ale koncipovali sami bez pomoci a ovlivňování. První setkání proběhlo, ale nepřineslo očekávaný výsledek, tj. praktikování cizího jazyka v přímé komunikaci s rodilým mluvčím. Ukázalo se, že připravené otázky byly velmi obecné a podobné u všech členů skupiny. Odpovídaly dosažené úrovni začátečníků. Mluvila především lektorka, odpovídala obsáhle na položené otázky typu :

Qu'est-ce qu'on peut visiter à Marseille ?

Quels sont les monuments historiques à Marseille ?

Quels sont les autres lieux intéressants à Marseille ?¹

Studenti do povídání nijak nezasahovali, ukázalo se, že občas ani nerozuměli. Před druhým setkáním jsme si tedy připravili plán, podle kterého budou studenti klást otázky. Nejednalo se o přípravu obsahu otázek, ale o stanovení východiska, na jehož základě měli studenti otázky tvořit. Úkolem bylo vybrat si několik typů turistů, kteří se chystají navštívit Marseille s různým cílem cesty a mají tedy i odlišný program pobytu. Dál už každý student pracoval sám. Podrobně svou skupinu definoval, vytvořil pro ni předpokládaný program a podle toho dospěl k otázkám, které si připravil pro francouzskou lektorku. Předem se také připravil na to, že si musí odpovědi pečlivě zaznamenat, aby mohl podrobnosti programu pro danou skupinu realizovat. Průběh druhé hodiny s francouzskou lektorkou, kde už všichni studenti pracovali s takto připraveným materiálem, byl naprosto odlišný.² Jazykově zůstaly otázky jednoduché, obsahem byly velmi konkrétní a rozmanité. S jiným cílem totiž do města pojedou mladí studenti, sportovci na letní soustředění nebo rodiny s dětmi. Program pro jednotlivé skupiny byl naprosto odlišný, proto se výrazně odlišovaly i otázky. Tentokrát se otázky týkaly různých detailů, služeb, cen apod.

Combien coûte le billet de bus, l'entrée au musée?

Les banques, sont elles ouvertes aussi le samedi et le dimanche?

Faut-il un permis pour pratiquer la plongée soumarine?³

¹ Co je možné v Marseille navštívit? Jaké jsou v Marseille historické památky?

Jaká jsou další zajímavá místa v Marseille?

² viz Příloha 4

³ Kolik stojí jízdné v autobuse? Jsou banky otevřené i v sobotu a v neděli? Je třeba mít pro potápění nějaký průkaz?

A protože si studenti zaznamenávali odpovědi, museli požadovat vysvětlení u odpovědí, kterým úplně nerozuměli. Tam, kde si nestihli poznamenat detaily, museli požadovat opakování, tam, kde se jim odpověď na otázku nezdála vyčerpávající, opakovali otázku, kladli další a požadovali doplnění. V přirozené interakci dostatečně praktikovali jazyk, dostatečně mobilizovali všechny jazykové dovednosti a znalosti a doplnili si nové poznatky.

Počáteční impuls naplánování praktikování jazyka vyvolal uplatnění řady dalších strategií, které při následném hodnocení konstatovali sami studenti. Důležité pro ně bylo, že se na základě jistoty, co chtějí vědět, nebáli klást otázky, dokonce i zastavit produkci a žádat vysvětlení. Vzhledem k tomu, že věděli, pro jakou skupinu zjišťují podmínky pobytu, předem odhadovali, jaké jazykové prostředky budou pravděpodobně figurovat v odpovědi. Porozumění bylo tedy jednodušší. Na základě tohoto setkání s rodilým mluvčím také hodnotili své vlastní schopnosti praktikovat jazyk v autentické komunikaci. Retrospekci vlastní práce při přípravě i autentickém praktikování jazyka studenti definovali všechny použité strategie, jejichž prostřednictvím získali nové poznatky. Uplatnili tak už získané jazykové znalosti a dovednosti a osvojili si nové tam, kde to bylo pro komunikaci nezbytné.

Naplánováním aktivity, která přímo souvisela s osvojováním jazyka, došlo k vědomému využití následující řady strategií, které s praktikováním jazyka souvisejí:

1. Metakognitivní strategie plánování praktikování jazyka s cílem osvojit si jazykové prostředky oboru cestovní ruch.
2. Metakognitivní strategie zaměření pozornosti
3. Kognitivní strategie pořizování přehledných poznámek.
4. Kognitivní strategie práce se zdroji, dedukce, revize (práce se slovníkem, poznámkami, učebnicí, mluvnickými přehledy , využití zdrojů odborného předmětu...).
5. Metakognitivní strategie anticipace (forma praktikování jazyka pomocí otázek a odpovědí).
6. Kognitivní strategie vytvoření hypotézy a na jejím základě příprava jazykových prostředků.
7. Kognitivní strategie vytváření (příprava otázek a příprava na porozumění odpovědi).

8. Socio-afektivní strategie spolupráce a ověření.
9. Kognitivní strategie praktikování jazyka.
10. Kognitivní strategie odhadování významů odpovědí podle kontextu, daného otázkou, nebo i na základě mimojazykového kontextu z mimiky a gest francouzské lektorky.
11. Socio-afektivní strategie spolupráce s rodilým mluvčím s cílem získat potřebné informace v cizím jazyce, což je i učební cíl.
12. Socio-afektivní strategie zvládnání emocí, překonání nejistoty a rozpaků.
13. Metakognitivní strategie ohodnocení vlastního praktikování jazyka, ohodnocení množství a kvality získaných informací.
14. Socio-afektivní strategie zvládnání emocí, posílení sebedůvěry po zhodnocení komunikace se zahraniční lektorkou.

Na aktivitě osvojování jazyka přímým praktikováním s rodilým mluvčím se podílely všechny strategie. Úspěšnost aplikace kognitivních strategií závisela na použití metakognitivních strategií. A z jejich propojení bylo možné uplatnit socio-afektivní **strategie**. Jistota připraveného plánu komunikace **snížila** obavu a rozpaky, snaha dostat odpověď na otázku a získat přesnou informaci snížila zaměření na případnou chybnou produkci v cizím jazyce, posílila sebevědomí a důvěru v úspěch vlastního osvojování cizího jazyka a záměr postupovat analogicky i v jiných případech plnění učebního úkolu.

Jednoduché naplánování, které vyústilo v úspěšné praktikování jazyka s rodilým mluvčím, z čehož mají studenti většinou obavy, přineslo zjištění, že je možné osvojit si druhý cizí jazyk i na úrovni odborného využití. Práce nevyžadovala mimořádné úsilí ani osvojení množství nových jazykových prostředků, pouze promyšlenou organizaci před samotným osvojováním. Po setkání se zahraniční lektorkou studenti porovnávali obě lekce. Rozdíl byl pro ně evidentní a sami konstatovali, které strategie umožnily aktivní praktikování jazyka, což přineslo pozitivní výsledek všem studentům ve skupině. Informace si zaznamenávali i ti, kteří zrovna otázku nekladli, ale odpověď mohla pomoci koncipování jejich turistického programu. Za nejdůležitější považovali zvládnání rozpaků a nejistoty. I v dalších řešeních učebních úkolů se studenti opakovaně snažili začít práci vědomě obdobně promyšlenou organizací. Strategie plánování učení, zde

provedení učebního úkolu, používaná vědomě a pravidelně, zjednodušila a zefektivnila proces osvojování cizího jazyka.

Metakognitivní strategie soustředění a pozornosti

Už jsme výše zmínili, že soustředění na proces osvojování a pozornost, věnovaná všem jazykovým aspektům plnění učebního úkolu při osvojování cizího jazyka, souvisí výrazně s motivačními faktory a také s uplatněním dalších strategií metakognitivních či socio-afektivních. Tyto strategie mohou předem ovlivnit to, zda student věnuje osvojení dostatečnou pozornost a zda se na provedení úkolu soustředí.

příklad : práce s textem pro porozumění¹

Cílem aktivity bylo sledovat míru soustředění a pozornosti v případě, že je možné vybrat si učební úkol ze dvou variant a uplatnit ekonomické hledisko, tj. odhadnout v omezeném čase, u která z variant je učební úkol snáze proveditelný². Strategie soustředění a pozornosti na provedení učebního úkolu nebyla studentům předložena explicitně. V rámci pravidelné práce s texty dostali studenti francouzský text, tentokrát autentický článek populárně naučného stylu (Le Monde 2007)³. Studenti oboru cestovní ruch měli na základě článku vytvořit krátkou informativní zprávu v češtině o technologii středověkých staveb pro účely odborného předmětu dějiny kultury.

Studenti si mohli vybrat ze dvou variant, aniž předem věděli, že se jedná o totožné texty. Jeden text byl přímou kopií s označením zdroje, druhý byl přepsaný do přehledných odstavců a opatřený mezititulky. Při výběru studenti texty nečetli, jen zběžně porovnávali. Na základě toho si většinou volili neznámý text s mezititulky. Jen několik jich nevěnovalo pozornost výběru a v rychlosti sáhlo po textu neupraveném. Teprve následující hodinu při kontrole zjistili, že všichni pracovali se stejným textem. Těm, kteří pracovali s neupraveným textem, se zdálo, že byl příliš těžký vzhledem k jejich úrovni znalostí jazyka. Argumentovali tím, že text určený francouzským čtenářům musí být přece nutně obtížnější, než text, který

¹ Příklad: vlastní zdroje.

² D. Gaonac'h: Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère, 1991, p.116.

³ viz Příloha 5

připraví vyučující. Ti, kteří pracovali s upraveným textem, si na obtížnost textu nestěžovali. Projevilo se to i v pochopení smyslu autentického textu. Studenti, kteří pracovali s upraveným textem, vytvořili český text koherentnější a celkově přesnější.

V tomto případě měly na porozumění textu a vytvoření informace v češtině vliv následující strategie:

1. Metakognitivní strategie soustředění na provedení učebního úkolu. Studenti, kteří porovnávali před výběrem oba texty, aniž měli možnost je číst, zaměřili svou pozornost na faktory, které by mohly pomoci provést učební úkol. Přehledný text rozdělený do odstavců a opatřený mezititulky už na pohled vypadal srozumitelněji. I bez podrobného čtení některá slova z mezititulků ovlivňovala výběr, protože student odhadoval předem obsah textu. Takové globální posouzení textu vyznělo příznivěji pro tento text. Text zkopírovaný z novin působil jako delší, příliš kompaktní, bez možnosti zachytit předem nějaké indicie k pochopení smyslu.
2. Kognitivní strategie odhadu, kterou studenti aplikovali na základě některých izolovaných výrazů *la restauration, la construction, le fer et la pierre, la technologie*, výrazů, z kterých bez čtení textu usuzovali na smysl textu a vytvářeli si předběžnou hypotézu významu před skutečným čtením.
3. Metakognitivní strategie plánování a v tomto případě i anticipace. Studenti při kontrole učebního úkolu uváděli, že u upraveného textu do odstavců předpokládali, že alespoň několika částem textu budou rozumět.
4. Socio-afektivní strategie zvládnání emocí. U výběru textu se projevila obava z autentického textu, který nebyl určen k výuce. Studenti předpokládali, že takový text nebude zohledňovat jejich nízkou úroveň osvojení francouzštiny a jejich znalosti nebudou dostatečné k tomu, aby text pochopili. Nedůvěra ve své schopnosti vedla k zaměření pozornosti na výběr a hledání přiměřeného úkolu. Jen studenti, kteří přistupovali k výběru textu s určitou lhostejností, tedy nedostatečně rozvinutou strategií vlastního řízení učení a bez motivace k výsledkům vlastního učení, sáhli po textu bez zaměření pozornosti. Naopak ti, kteří výběru pozornost věnovali, vyjadřovali pozitivní emoce. Pozornost při výběru je vedla k vytvoření hypotézy, kterou

si pak při čtení potvrdili, což mělo vliv na sebevědomí a důvěru ve výsledky vlastního osvojování cizího jazyka.

5. Metakognitivní strategie sebehodnocení. Formulování předběžné hypotézy na základě globálního vnímání textu a několika jednotlivých indicií a její následné potvrzení a upřesnění při detailním čtení utvrdilo studenta v tom, že osvojování druhého cizího jazyka probíhá dostatečně efektivně i vzhledem ke krátké době osvojování a může se odvážit číst i autentické texty z denního tisku.

Soustředění a pozornost při plnění učebního úkolu může být nácvikem řešení autentické pracovní situace v praxi. I při osvojování druhého cizího jazyka se náročnost úkolů postupně stupňuje a vyvrcholí samostatným řešením odborně zaměřeného případu (*étude de cas, cas pratique*).

příklad simulace obchodního případu: zrušení objednávky¹

Cílem této aktivity bylo rozlišení zaměření pozornosti na obsah učebního úkolu, tj. aplikace znalostí a dovedností oboru, a na jazykovou stránku učebního úkolu, tj. aplikaci znalostí a dovedností druhého cizího jazyka. Zadání simulovaného obchodního případu pro obor mezinárodní obchod *Annulation de la commande-zrušení objednávky* bylo převzato z výukových materiálů pro studenty BTS commerce international francouzské školy Lycée Jean Lurcat Paris.²

Úkolem bylo vyřešit simulovanou obchodní situaci na základě dostupných materiálů, propojení jazykových a odborných znalostí a dovedností. Pro české studenty to byla ukázka, jaké situace musí řešit stážista, pokud se ocitne ve francouzském podniku. Učebním úkolem bylo prostudovat přiložené materiály a podle konkrétní situace vyhovět plně nebo částečně požadavku na zrušení objednávky zboží. Kromě osvojení slovní zásoby objednávky a žádosti o zrušení objednávky bylo třeba použít jazykové prostředky, kterými dodavatel klientům sdělí důvody vyhovění nebo zamítnutí žádosti. Důležité bylo i dodržení formální stránky dopisů. Vzhledem k aktivitám, ve kterých studenti prováděli retrospekci osvojování jazyka při plnění učebního úkolu, deklarovali už předem, jakými

¹ viz Příloha 6

² BTS – francouzská obdoba vyšší odborné školy. Vyšší studium školy Lycée Jean Lurcat bylo partnerem pro organizaci odborných stáží Leonardo da Vinci v České republice.

postupy by mohli tento případ vyřešit. Dříve, než přistoupili k jazykové produkci, tj. odpovědi na dva dopisy, museli uplatnit metakognitivní a socio-afektivní strategie, které je dovedly k postupnému splnění úkolu. Jednalo se o písemnou komunikaci, strategie tedy měly povahu strategií komunikace, ale než k této komunikaci došlo, bylo třeba uplatnit i řadu kognitivních strategií pro osvojení potřebných jazykových prostředků.

1. První strategií, kterou studenti museli uplatnit, byla strategie zvládnutí emocí a především redukce obavy před definovaným zadáním. Vědomí, že toto zadání plní studenti stejného oboru a stejné úrovně terciárního vzdělávání ve Francii, působilo negativně a zvyšovalo obavy z nezvládnutí takového zadání. Zároveň ale působilo jako výzva, protože řešení obchodního případu zrušení objednávky je studentům pochopitelně známé z odborných předmětů. Jediným problémem zůstala jazyková překážka a studenti předem zvažovali, zda je vzhledem k odborným znalostem z mateřského jazyka zvládnutelná.
2. Druhá vědomě uplatněná strategie byla strategie sebehodnocení. Na základě seznámení se zadáním a po zběžném seznámení s předloženými dokumenty student hodnotil, jaké jazykové znalosti a dovednosti má k dispozici pro zvládnutí zadání a jaké znalosti a dovednosti si musí osvojit. Potřeba komunikace souvisí bezprostředně s osvojením cizího jazyka. A toto osvojení je velmi přesně vymezené, má jasný cíl, protože osvojené jazykové prostředky budou sloužit k pochopení zadání úkolu a následně k jazykové produkci.
3. Následovaly další strategie - naplánování provedení zadání a naplánování osvojení potřebných jazykových prostředků. To znamená vědomé použití metakognitivních strategií. Aplikace kognitivních strategií, např. práce se zdroji, pořizování poznámek, memorování, dedukce, hypotézy, s cílem aktivovat známé jazykové prostředky a osvojit si nové. A také počítat při osvojování s možností spolupráce a ověřování, tzn. zapojení i socio-afektivních strategií.

Ani uplatnění všech těchto strategií nezaručilo správné provedení učebního úkolu. Po prostudování materiálů se v několika dopisech objevilo zdůvodnění, že sám výrobce má problémy s odbytem, i když je k dispozici poznámka o nevhodnosti

takového sdělení. Studenti, kteří tuto poznámku do dopisu začlenili, prokázali, že jazykové stránce rozuměli. Dopustili se tedy chyby, která souvisí s jejich odbornými znalostmi. Jazyková správnost ještě nezaručuje vhodně zpracované zadání. Strategie zaměření pozornosti, nebo spíš její absence, se tu projevila v širším hledisku, kdy do dopisu byla začleněna obsahově nevhodná informace.

metakognitivní strategie sledování učení

Pro autonomní osvojování cizího jazyka je velmi důležité, aby byl student schopen monitorovat proces vlastního učení a jeho výsledky. K takové schopnosti se může dopracovat až po zvládnutí jednotlivých kroků, které souvisejí s uvažováním o vlastním osvojování cizího jazyka. Zkušenosti s osvojováním prvního cizího jazyka zvyšují předpoklad, že bude student sám schopen své učení sledovat a vhodně ho korigovat. Opět do tohoto procesu vstupují další strategie, které sledování, monitorování a regulaci a korekci umožní.

příklad : étude de cas – stáž v podniku VARILUC s.r.o¹

Cílem této aktivity bylo vědomé uplatnění všech strategií, jejichž vliv byl už dříve v různých učebních úkolech explicitně vyjádřen.

Případová studie u studentů odborného zaměření, což je případ vyšší odborné školy, simuluje skutečné prostředí podniku, kde může student absolvovat odbornou praxi, a modeluje konkrétní úkoly, které vyžadují jeho odborné i jazykové dovednosti. I během stáže v České republice v podniku, kde je jazykem podnikové komunikace čeština, popř. angličtina, může student narazit na materiály a korespondenci ve francouzštině. Jeho úkolem je orientovat se v doručené informaci, najít v ní klíčové informace, z nichž vyplývají pro podnik určité závěry, a reagovat na ně.

Vyřešení případové studie, která předkládá studentům ke zpracování didakticky neupravené materiály, je přípravou na reálnou situaci v praxi a vyžaduje celou řadu strategií, které vedou k osvojení jazykových prostředků nezbytných pro práci

¹ viz Příloha 7

v odborném prostředí podniku. Vědomá pozornost a zaměření na provedení učebního úkolu je mnohem větší. Jazykový úkol je spojený s nutností aktivizovat znalosti z odborných předmětů, popř. i jiných jazyků.

Strategie, které student volí vědomě, jsou rozmanitější a také s větším podílem individuálního přístupu k plnění takového úkolu.

1. Strategie soustředění a zaměření pozornosti na provedení nikoliv učebního, ale pracovního úkolu.
2. Strategie naplánování pracovního úkolu a s tím spojené naplánování činností, spojených s osvojením nových jazykových prostředků a zopakováním už známých jazykových prostředků. Shromáždění zdrojů nezbytných k osvojení takových jazykových prostředků, jejichž prostřednictvím je možné provést pracovní úkol.
3. Strategie odhadu. Formulování hypotézy při hledání smyslu předložených dokumentů s využitím jazykových i nejazykových prostředků (obrázky, schémata, formální stránka textů).
4. Strategie praktikování jazyka. I když jde o momentální řešení situace podnikové komunikace, její řešení předpokládá využití už osvojeného jazykového materiálu a osvojení takových nových jazykových prostředků, které souvisejí s chodem podniku a budou tedy pravděpodobně figurovat i v dalších pracovních úkolech. Motivace k osvojení je v takovém případě velmi silná.
5. Strategie pořizování poznámek. Poznámky slouží jako pracovní materiál k zaznamenání a osvojení jazykových prostředků nezbytných k provedení pracovního úkolu a jsou základním zdrojem při jeho realizaci. Jsou zdrojem i pro plnění budoucích úkolů, které budou vyžadovat komunikaci v cizím jazyce.
6. Strategie dedukce. Při plnění úkolu student mobilizuje své znalosti pravidel fungování cizího jazyka s cílem porozumět předloženým textům a vyprodukovat požadované texty.
7. Strategie ověřování a spolupráce. Vzhledem k zodpovědnosti za správnost provedení pracovního úkolu cítí student i velkou zodpovědnost za jazykovou správnost své produkce. Využívá všech možností, kde může položit otázky pro objasnění nebo potvrzení porozumění a produkce.

V učebním prostředí školy při simulaci odborného případu jsou to otázky směřující na vyučujícího, ve skutečném prostředí podnikové stáže to mohou být otázky adresované rodilému mluvčímu nebo zkušenějšímu kolegovi.

8. Strategie řízení emocí. V učebním prostředí školy student emotivně ovlivňuje splnění úkolu, protože chce uspět, chce splnit učební úkol a získat případné ohodnocení známkou. V prostředí podnikové stáže je působení emocí mnohem silnější. Sice tu nehrozí známka, ale často je student jediný, kdo může text ve francouzštině zpracovat, ostatní spolupracovníci ovládají pouze angličtinu a němčinu apod. V takovém případě ovlivňuje provedení úkolu pocit zodpovědnosti, pocit sebedůvěry nebo naopak nedostatečné sebedůvěry. Velmi záleží už na samém začátku, kdy před studenta na podnikové stáži situace postaví takový úkol, jak zvládne právě tyto své pocity obavy a strachu, které by ho mohly dokonce omezit natolik, že by úkol odmítl a neprovedl. Simulovaný případ v prostředí školní výuky může na takové překážky upozornit, ale nutnost řídit své emoce je mnohem nižší než v autentickém prostředí.
9. Strategie produkce. Představuje syntézu všech předcházejících činností, protože na základě hypotézy, dedukce, poznámek, odhadu, práce se zdroji a spolupráci student produkuje požadovaný text.
10. Strategie sebehodnocení. Se zaměřením pozornosti souvisí i sebehodnocení vlastních možností splnit zadaný úkol. Student vědomě hodnotí své znalosti a dovednosti a na základě toho plánuje provedení úkolu. Před vlastní produkcí musí na základě tohoto sebehodnocení určit, jaké jazykové prostředky se mu nedostávají a musí si je osvojit, popř. jaké jazykové prostředky nemá dostatečně osvojené. Musí provést kontrolu vlastního osvojování. Na závěr student hodnotí vlastní produkci, dřív než ji předloží jako provedení pracovního úkolu. V simulovaném prostředí je to hodnocení vlastní produkce před odevzdáním požadovaného zpracování vyučujícímu.

Takový komplexní text vyžadoval mnohem větší zapojení studenta před samotným osvojováním jazykových prostředků. Metakognitivní strategie, popř. i socio-afektivní strategie, které sám nepovažuje za přímou cestu k osvojení cizího

jazyka a přejímá je pouze ve formulování učebního úkolu od vyučujícího, se v simulovaném obchodním případě *étude de cas* stávají výchozími strategiemi vlastní cesty ke splnění úkolu a předem definují konkrétní individuální požadavky na osvojení potřebných jazykových prostředků. To už pak proběhne s využitím kognitivních strategií, pro studenta těmi přímými cestami k osvojení jazyka, které je zvyklý používat.

Vzhledem k tomu, že je francouzština druhý cizí jazyk, může řešení simulovaného obchodního případu evokovat postupy, používané už při osvojování prvního cizího jazyka. Pokud v simulovaném případě figurují oba jazyky, tj. první cizí jazyk i druhý cizí jazyk, může se student v řešení přiblížit ještě víc reálné situaci v praxi a vědomě posílit motivaci k osvojení druhého cizího jazyka na úroveň využití v praxi. Naplánování a uspořádání provedení úkolu a přesné vymezení, jakých jazykových prostředků se bude osvojení týkat celý proces zjednodušuje. Provedení ovlivní i afektivní strategie. Nadměrná obava brání provedení úkolu, nadměrné sebevědomí vylučuje účinnou kontrolu produkce.

Chování studentů v obou uvedených příkladech ukazuje, že zaměření pozornosti na provedení úkolu, který souvisí i s učebním úkolem osvojení jazykových znalostí a dovedností, vyvolávají řadu strategického chování, které se stává modelem samostatného přístupu k osvojování cizího jazyka obecně.

Metakognitivní strategie samostatného řízení vlastního osvojování

Na cestě k autonomii v osvojování cizího jazyka je to jistě nejdůležitější strategie. Uplatňovat tuto strategii „znamená aktivně vyhledávat příležitost, kdy je možné praktikovat cizí jazyk, a ochotně vyhledávat takové situace, ve kterých ho opakovaně využije.“¹ Zde by bylo vhodné připomenout, co už bylo konstatováno v předešlé kapitole,² a to rozdíl mezi chováním studenta, pokud je osvojování cizího jazyka definované vyučujícím, a chováním v případě, že má možnost definovat své jazykové potřeby sám.³ Pokud se student dostává do situací, které takové chování vyžadují, vidí bezprostředně výsledek osvojování, jeho iniciativa

¹ P.Cyr: *Stratégies de l'apprentissage*, 1998, s. 44

² s. 39-40

³ Projevilo se to ve způsobu osvojování jazyka u studentů zapojených do projektu Gulliver.

vložená do aktivity se zúročila, a to opakovaně, protože osvojené jazykové prostředky následně využil i v dalších podobných situacích. Projekt nebo simulace odborného prostředí jsou takovými vhodnými situacemi navazujícími na aktivity v prvním cizím jazyce. Spojením s dalšími strategiemi, např. sebehodnocením, plánováním osvojování, zvládnutím emocí a kognitivními strategiemi, může student řídit vlastní osvojování cizího jazyka a směřovat k cíli, který si sám stanovil.

příklad samostatného řízení osvojování cizího jazyka při zapojení do projektu ECML Graz - Gulliver (2004/2005)

Ve čtvrté kapitole jsme se zmínili o projektu *Gulliver* a vlivu na strategické chování žáků a studentů v případě, že mohou zasáhnout do výběru učebního materiálu. Cílem projektu bylo využití jazykových znalostí a dovedností získaných ve škole ve výuce cizích jazyků ke komunikaci a poznání různých kulturních prostředí evropských zemí. Projekt *Gulliver* byl koncipovaný tak, aby účastníci mohli volně diskutovat, ale výběr témat byl omezený několika roviny. Tyto roviny byly předem prodiskutovány vyučujícími, kteří se se svými žáky později do projektu zapojili. Důvodem takového omezení bylo vyhnout se rozpačité diskusi mezi účastníky, kteří se vzájemně neznají, a také možnost začlenit tuto práci do učebních programů jednotlivých škol. Tři roviny, *Včera dnes a zítra*, obsahovaly vždy pět témat k diskusi.¹

Kromě interkulturní komunikace a větší motivace k učení (tedy uplatnění socio-afektivních strategií při osvojování cizího jazyka, zájem o sdělení někomu jiného, snaha vyjádřit vlastní názor, spolupracovat a nebát se praktikovat jazyk) si účastníci projektu osvojili nebo prohloubili jazykové znalosti a dovednosti v tématech, které jsou součástí učebních plánů. Osvojení ale probíhalo v jiném pořadí, než na jaké jsou žáci a studenti ve škole zvyklí. Po počáteční etapě seznámení, kde se všichni účastníci diskusního fóra představili a kde si udělali představu, s jakými zeměmi a kulturami se mohou v diskusi setkat, a po seznámení s tématy, kde si mohli udělat představu o tom, co je bude zajímat víc a co méně, si sami vybrali téma diskusního příspěvku.

¹ viz Příloha 8

1. Účastníci si na internetové stránce projektu Gulliver mohli přečíst všechny příspěvky, a to ve všech jazycích. Výběr záležel na tom, jaké téma je zaujalo. První uplatněnou strategií bylo sebehodnocení, zjištění, jaká úroveň jazykového vyjádření je zvládnutelná.
2. Na základě toho pak bylo možné uplatnit celou řadu kognitivních strategií a technik – vytvořit si předběžnou hypotézu významu na základě kontextu a vlastních nabytých znalostí, odhadovat neznámé jazykové prostředky, vyhledávat ve slovníku a využívat další zdroje, překládat.
3. Po takovém postupném porozumění příspěvku došlo k emotivní reakci. Bez ohledu na jazykové znalosti chtěli účastníci vyjádřit svůj souhlas nebo nesouhlas, sdělit svoji zkušenost. Následovala spontánní jazyková produkce.
4. Metakognitivní strategie kontroly jazykové produkce a zaměření pozornosti na místa, která nešlo vyjádřit dostupnými jazykovými prostředky, vedly k formulování požadavku na osvojení, bez kterého není možné vyjádřit sdělení.
5. Další metakognitivní strategií vědomě uplatněnou byla strategie spolupráce. Tentokrát vyučující nepředkládal jazykový materiál k osvojení na základě vlastního uvážení, ale vysvětloval na základě požadavku žáků. Ti měli přesnou představu, co se potřebují naučit, aby mohli odeslat příspěvek do diskuse. Vyžadovali opakování i osvojení nových jazykových prostředků, které nesouvisely s momentální dosaženou úrovní. Takové jazykové prostředky, jejichž účel si sám student přesně definoval, měly trvalejší charakter než prostředky předložené učebnicí nebo vyučujícím.
6. Nový jazykový materiál pak žáci zpracovávali obvyklými kognitivními strategiemi – memorováním, zařazováním do skupin a sémantických polí, zařazováním k jazykovým pravidlům, pořizováním poznámek a aktivním praktikováním jazyka s cílem využít ho v komunikaci.
7. Následovala definitivní jazyková produkce. Příspěvek měl písemnou podobu, ale při přípravě mu předcházela ústní produkce. Výsledek práce bylo závěrečné shrnutí, vlastní ohodnocení příspěvku a odeslání na internetovou stránku do diskuse.

Následné využití osvojeného materiálu bylo bezprostředně při sledování reakcí na vlastní příspěvek v projektu *Gulliver* i později v jiných situacích, kdy se ukázalo, že osvojení jazykového materiálu v takové situaci komunikace mělo dlouhodobý charakter a naučilo účastníky projektu vnímat a definovat jazykový problém, definovat jazykové potřeby pro specifický účel, ohodnotit své dosavadní osvojování cizího jazyka, cíleně vyžádat spolupráci při osvojování, popř. hledat cesty samostatného osvojení. Práce na projektu tedy výrazně posílila samostatnost účastníků v osvojování cizího jazyka co se týče jeho samostatného řízení a výrazně zvýšila efektivitu osvojování.

Příkladem samostatného řízení vlastního osvojování cizího jazyka je moment, kdy student vyhledává situace, ve kterých by mohl zintenzívnit vlastní osvojování a uplatnit už získané znalosti. Studenti začátečníci, kteří plánují letní pracovní pobyt ve Francii, si vyhledali agenturu a připravili si text žádosti. Samostatným řízením osvojování bylo vyhledání slovní zásoby, sestavení textu žádosti a přesný požadavek na formální stránku takové písemné žádosti. Student přesně definoval, co si potřebuje k provedení takového komunikativního záměru osvojit, našel zdroje pro získání potřebných jazykových prostředků a požádal o spolupráci při kontrole. I když téma žádosti ještě nebylo v programu učebního plánu, student si už toto dovednost sám osvojil.

Strategie sledování osvojování a korekce výkonu

Tato strategie se u studentů projevuje různě. Už v předcházejících příkladech u dalších metakognitivních strategií jsme viděli, že v určitém momentě realizace učebního úkolu nastupuje uplatnění právě této strategie. Samostatné ověřování jazykové produkce nebo porozumění cizímu jazyku je vědomá strategie.

Pokud jde o produkci, o praktikování cizího jazyka, student je především zvyklý na opravu chyby ze strany vyučujícího. V počátku osvojování je to nezbytné, i když je student veden různými metodami k tomu, aby svou produkci opravoval sám.

Jako příklad bychom mohli uvést cvičení s klíčem nebo typy poslechových cvičení, kde student slyší vzor, dostane nápovědu, vytvoří nové spojení, kde

aplikuje jazykové pravidlo podle předem slyšného vzoru, následuje poslech správného řešení a případná oprava, nebo pouze opakování ze strany studenta.

příklad: *C'est la voiture de M. Martin? - Oui c'est sa voiture.*

C'est le fils de M. Martin ? Oui c'est son fils.)¹

Pokud si student opraví jazykovou produkci sám, znamená to pokrok v osvojování, je to pozitivní výsledek uplatnění kognitivních strategií memorování, dedukce, vytváření skupin apod.

příklad: rozšiřování škály strategií pro ověřování porozumění

Cílem aktivity bylo explicitně nabídnout strategie k provedení učebního úkolu s tím, že budou vyzkoušeny i ty, které by si student sám ne zvolil.

Studenti dostali novinový článek. Úkolem bylo zaznamenat co nejpřesnější porozumění celému textu bez použití slovníku. Téma článku: grafická podoba eura. Tentokrát si nevolili sami svůj vlastní postup. K textu dostali ještě složený papír s pokyny, jak s textem pracovat.² Úkolem bylo postupovat podle pokynů a ke každému pokynu zapsat posun v porozumění. Studenti tak používali různé techniky a strategie pro odhalení smyslu textu, který obsahoval neznámé jazykové prostředky. První pokyn byl přečíst si celý text a zaznamenat odhadem význam jednotlivých odstavců textu. Teprve po splnění tohoto pokynu studenti posunuli složený papír a přečetli si další pokyn.

1. První strategie, ke které byli studenti vyzváni, bylo vytvoření hypotézy na základě už osvojených znalostí a dovedností ve francouzštině. Odhad významu nebyl souvislý přeložený text, ale předpokládaný význam jednotlivých odstavců podle toho, kolik známých výrazů v jednotlivých odstavcích studenti objevili.
2. Pootočením návodu k práci byli studenti vyzváni k aplikaci další strategie a to srovnání s jiným jazykem, angličtinou nebo i češtinou. Úkolem bylo zaznamenat, které slovo k pochopení pomohlo. Při plnění tohoto pokynu studenti v textu podtrhli všechny neznámé výrazy a hledali mezi nimi

¹ Méthode Nouveau sans frontières I., p. 79.

² viz Příloha 9

takové, u kterých by mohli pomocí srovnání pochopit význam. Mezi označenými slovy figurovala slova, kde je angličtina nebo čeština dovedly ke správnému významu, ale také slova, kde bylo vytvořené mylné spojení např.

správné odhady:

adopter – adoptovat, osvojit (s vysvětlením- známé z češtiny

např. adoptovat dítě)

face – tvář (podle angl. face)

monétaires – monetární (podle termínu makro-mikro ekonomie –

monetární politika)

modification – modifikace (používá se v češtině i angličtině)

ale také nesprávné odhady typu:

*paysages – *platidlo (podle francouzského slovesa payer)*

**pasáže (připomíná české slovo, které je asi*

z francouzštiny)

*bénéficient – *výstavce (odborný výraz z angličtiny)*

3. Další strategie byla zaměřená na mnemonickou techniku spojení smyslu se zvukem a hledání případné souvislosti mezi zvukovou podobou neznámého slova a zvukovou podobou slov známých. Studenti u tohoto pokynu uváděli, že to sice zkusili, ale k odhalení smyslu jim to nepomohlo. Toto tvrzení ale není zcela pravdivé, protože při odhadu významu se zvukovou podobou pracovali, viz např. nesprávné spojení slov *paysages* a *pasáže*, kde odhad evidentně vychází právě ze zvukové podoby slova a student si musel francouzské slovo vyslovit, dříve než ho napadl český ekvivalent. Grafická podoba slovy by ho k českému slovu nedovedla.

4. Další pokyn byl zaměřen na strategie dedukce. Úkolem bylo zaměřit se na gramatiku a na základě toho odhalit další významové detaily. Studenti si všimli velmi rozdílných momentů. Např.:

Datum článku je z minulosti, budu tam, hledat slovesa v minulém čase.

Před „afin“ je čárka, bude to asi spojka.

5. Další použitá strategie byla zaměřená opět na význam, ale nikoliv izolovaných slov, ale už odhad významu celých vět. V textu bylo třeba

nahradiť neznámá podstatná jména nějakým obecným českým slovem, např. věc a slovesa např. slovesem *dělat*. Tímto způsobem nikdo ve skupině nový význam neodhalil. Většinou studenti uváděli, že po opakovaném čtení už textu rozumí a nemusí tento pokyn už plnit. (Tuto strategii ale používali opakovaně v dalších textech, kde jim bránilo v překladu podstatné jméno nebo sloveso, ukázalo se, že ji lze s úspěchem aplikovat v případě problému).

6. Na závěr měli studenti znovu zapsat význam jednotlivých odstavců a porovnat s původním odhadem. Zjistit, nakolik se význam lišil od původního orientačního záznamu.

Všichni studenti se dobrali k hlavnímu významu textu. Někteří si dělali velmi přesné poznámky podle pokynů a bylo možné se dobře orientovat v postupu práce, jiní si dělali poznámky jen náznakově, např.:

„Déplorant – to jsem nepochopil pomocí žádného pokynu, ale klidně to vynechám, myslím, že to smysl nijak nezmění.“

„Asi jsem smysl špatně pochopila, protože jak mohou být bankovky studené?“

„Po opakovaném čtení je mi text nějak povědomý, asi jsem o tom někde četla.“

Smysl práce bylo kromě postižení významu textu, který byl vzhledem k délce osvojování francouzštiny druhého cizího jazyka velmi obtížný, předložit studentům explicitně seznam postupů a strategií, které mohou při hledání významu jakéhokoliv textu k významu dovést. Cílem bylo vědomě uplatňovat jednotlivé strategie i u jiných textů, kde není možné ověřovat neznámá slova ve slovníku a u neznámých jazykových prostředků požadovat vysvětlení od vyučujícího. Kromě návyku uplatnění metakognitivních strategií si student postupně zvyká zvládat nepříznivé emoce strachu a nedůvěry ve vlastní osvojování. Pokud se opakovaně přesvědčí, že si může jednotlivými strategiemi potvrdit nebo vyvrátit počáteční hypotézu, důvěra ve vlastní schopnosti v osvojování cizího jazyka stoupá.

Socio-afektivní strategie zvládnání emocí, především obavy

Emoce, které ovlivňují osvojování cizího jazyka, jsou nejrůznějšího charakteru a mají individuální základ, vyplývají z různých individuálních situací studentů. V dotazníku studenti zmiňovali radost z úspěchu, který je zjevně motivuje k další práci. Zklamání z neúspěchu je rovněž jasně viditelné a výrazně ovlivňuje celý proces osvojování.

U druhého cizího jazyka se střídají pozitivní emoce, které jsou spojené s prvními úspěchy praktikování jazyka s negativními emocemi, které jsou způsobeny srovnáním s prvním cizím jazykem a vidinou dlouhé cesty, než student dosáhne alespoň obdobné úrovně. Každý vyučující se tedy snaží navodit ve výuce takové učební situace, kde by student mohl co nejčastěji pocítit radost a kladné sebehodnocení. Právě to, že osvojování probíhá v prostředí učební komunikace, skutečné emotivní chování neodhaluje úplně. Teprve v autentické komunikaci vidíme, jak emoce ovlivňují produkci.

příklad: zvládnání negativních emocí při telefonní komunikaci

Tento příklad je z podnikového kursu francouzštiny – druhého cizího jazyka. Podnik, který spolupracuje s francouzským partnerem, organizuje jazykové vzdělávání pracovníků, kteří v rámci pracovních povinností občas vyřizují především písemnou komunikaci ve francouzštině. Pro pracovníci účtárny písemná komunikace nepředstavovala závažnější problém. Situace komunikace – různé reklamace faktur – se opakují, slovní zásobu si bez problémů osvojila. Francouzské dopisy a e-mailové zprávy vždy s pomocí různých strategií pochopila a pečlivě si připravila odpověď. Velkým problémem ale byla komunikace telefonní. V tom případě bylo třeba reagovat okamžitě, bez dlouhého rozmýšlení pochopit sdělení a reagovat tak, jak to účetní situace vyžadovala. I po nácviu situací telefonní komunikace v kursu a poté, kdy všechny simulované situace zvládala, vždy, když zazvonil telefon, nebyla schopná reagovat. Pocit úzkosti a strachu z nepochopení a nesprávného sdělení, které může zapříčinit účetní nesrovnalosti, ji v jazykové produkci blokoval. Hledali jsme řešení, jak vědomě tuto úzkost zvládnout. Nakonec se ukázalo, že úspěšná je technika zpomalení komunikace na začátku telefonního rozhovoru podle připraveného scénáře. Pracovnice si napsala papír s jednoduchými větami, které umístila na

viditelné místo k telefonu. Panika, která se jí zmocňovala na začátku telefonního hovoru, byla zvládnutá použitím několika vět z připraveného textu. To stačilo k zjištění základní informace, na kterou už mohla postupně reagovat.:

Pouvez-vous parler plus lentement?

Pouvez-vous répéter le numéro de la facture?

Ne quittez pas, je cherche la facture...

Est-ce que j'ai bien compris, c'est la facture?

Je répète le numéro pour contrôler....

Alors, je résume....

Pouvez-vous envoyer le message encore par e-mail?¹

S tímto seznamem u telefonu se postupně zbavila nervozity, kterou způsoboval vždy začátek hovoru, pro ni příliš rychlý, složitý, bez možnosti sledovat výslovnost a gesta, jako v přímé komunikaci.

V tomto případě byly aplikovány kognitivní strategie osvojení jazykových prostředků nezbytných pro komunikaci telefonem k tématu účetních operací. Osvojené jazykové prostředky ale nebyly uplatněny v praktikování jazyka v přímé komunikaci z důvodů nepříjemných emocí. Po vytvoření přesného postupu pro zvládnutí těchto nepříjemných emocí a jeho pravidelné aplikaci na začátku telefonního rozhovoru se podařilo komunikaci zpomalit a tím i uplatnit osvojené jazykové prostředky a celou komunikaci zdárně absolvovat.

Vědomé uplatnění strategií zvládnání emocí je velmi obtížné, protože skutečná emoční zátěž se mnohem více projevuje v autentickém prostředí jazykové komunikace. Studenti s tímto tlakem i předběžně počítají, protože často uvádějí, že se další cizí jazyk naučí, až vycestují do francouzsky mluvící země a budou nuceni si ho z praktických důvodů rychle osvojit. Prostředí učení komunikace tedy sami nepovažují za takové, které by takový tlak na osvojování vytvářelo.

¹ Můžete mluvit pomaleji?

Můžete zopakovat číslo faktury?

Nezavěšujte, hledám tu fakturu...

Rozuměla jsem dobře, je to faktura..?

Zopakuji pro kontrolu číslo...

Tak ještě to shrnu...

Můžete ještě ten vzkaz poslat e-mailem?

Fakt, že situace učební komunikace má méně možností vytvořit situace, kdy student uplatní strategie ovládní emocí, nás vede k tomu, abychom alespoň explicitně studenty s takovými situacemi seznámili a ukázali jim, že jsou zvládnutelné. Opět platí, že pokud se učební situaci přibližuje co nejvíce reálné situaci komunikace, je student nucen využít širší škálu učebních strategií a kromě kognitivních zapojit do osvojování i metakognitivní a socio-afektivní strategie vědomě.

V učebních úkolech, které jsou studentům cizího jazyka předkládány, jsou učební strategie zahrnuty implicitně. Jsou konceptovány učebními, častěji vyučujícími, který je přizpůsobuje konkrétním úkolům. Především takových učebních úkolů se studenti dostávají do situací, kdy je nutno tyto vybrané strategie uplatnit s cílem dosáhnout kvalitativně a efektivně osvojení cizího jazyka. V takových případech student nezasahe do organizace procesu osvojení. Vzhledem k velké intelektuální úrovni a také především vzhledem k tomu, že školní výkon osvojování cizího jazyka nekonečí, a pro další cizí jazyk to platí především, jako na základě pozorování a rozhovory se studenty dospěli k závěru, že explicitní rozložení učebních strategií má pozitivní vliv na výsledky osvojování a na pozitivní zamotatost v osvojování francouzštiny jako druhého cizího jazyka. Jejich zařazení do učebních plánů pravem patří. Pokud se student při realizaci učebních úkolů, ve kterých si rozvíjí nové jazykové prostředky, vědomě zaměřuje i na volnější vlastního procesu osvojování, jeho práce na dosažení kvalitativnějšího výsledku se zvyšuje. Vybírá si z velké škály možností jak přistupovat k vlastním osvojování cizího jazyka, popř. jak odstraňovat překážky, které osvojení brání.

Na příkladech pozorování chování studentů při osvojování francouzštiny druhého cizího jazyka jsme viděli, že studenti, a to i ti, kteří mají s osvojováním cizího jazyka problémy, si uvědomují existenci strategií a postupů, kterými se nový jazyk učí. Využívají tak především kognitivní strategie, které adaptují na různé učební úkoly. Složitější situace jsme viděli u aplikací strategií metakognitivních a socio-afektivních. Ty jsou vždy úzce spojené s dalšími učebními strategiemi.

ZÁVĚR

Závěrem můžeme konstatovat, že osvojování francouzštiny druhého cizího jazyka má u studentů vyšší odborné školy řadu aspektů a objektivních i subjektivních problémů. Zaměření na učební strategie může osvojování druhého cizího jazyka výrazně ovlivnit. Volba vhodných postupů pomůže splnit nejdůležitější úkol, který stojí před terciárním jazykovým vzděláváním, a to převést postupně organizaci a zodpovědnost za výsledky osvojování cizího jazyka na studenta. Znamená to přejít od implicitního přístupu k učebním strategiím k přístupu explicitnímu.

V učebních úkolech, které jsou studentům cizích jazyků předkládány, jsou učební strategie zahrnuty implicitně. Jsou koncipovány učebnicí, častěji vyučujícím, který je přizpůsobuje konkrétnímu oboru. Prostřednictvím takových učebních úkolů se student dostává do situací, kdy je nucen tyto vybrané strategie uplatnit s cílem dosáhnout kvalitního a efektivního osvojení cizího jazyka. V takovém případě student nezasahuje do organizace procesu osvojování. Vzhledem k věku a intelektuální úrovni a také především vzhledem k tomu, že školní výukou osvojování cizího jazyka nekončí, a pro druhý cizí jazyk to platí především, jsme na základě pozorování a rozhovory se studenty dospěli k závěru, že explicitní seznámení s učebními strategiemi má pozitivní vliv na výsledky osvojování a na posílení samostatnosti v osvojování francouzštiny jako druhého cizího jazyka. Jejich zařazení do učebních plánů právem patří. Pokud se student při realizaci učebních úkolů, ve kterých si osvojuje nové jazykové prostředky, vědomě zaměřuje i na vnímání vlastního procesu osvojování, jeho šance na dosažení kvalitnějšího výsledku se zvyšují. Vybírá si z větší škály možností jak přistupovat k vlastnímu osvojování cizího jazyka, popř. jak odstranit překážky, které osvojení brání.

Na příkladech pozorování chování studentů při osvojování francouzštiny druhého cizího jazyka jsme viděli, že studenti, a to i ti, kteří mají s osvojováním cizího jazyka problémy, si uvědomují existenci strategií a postupů, kterými se nový jazyk učí. Vnímají tak především kognitivní strategie, které adaptují na různé učební úkoly. Složitější situaci jsme viděli u aplikace strategií metakognitivních a socio-afektivních. Ty jsou vždy úzce spojené s dalšími učebními strategiemi,

takže ve vědomí studentů je to odsouvá do pozadí. Považují je za pouhé nepřímé strategie a při samotném osvojování jim nepřikládají důležitou úlohu. Přesto jsme se na příkladech přesvědčili, že vědomé a pravidelně aplikované užití těchto nepřímých strategií mělo pozitivní výsledky na osvojování. Nejen v hodnocení z pozice vyučujícího, ale především z pozice vlastního hodnocení studentů. Na základě pozorování studentů při osvojování jazykových prostředků druhého cizího jazyka francouzštiny a na základě retrospektivního hledání podpory a překážek v osvojování jazyka jsme dospěli k následujícím závěrům:

- pokud chceme studentům umožnit další samostatné učení i po skončení školní výuky, musíme zaměřit jejich pozornost na vlastní proces osvojování
- osvojování druhého cizího jazyka francouzštiny probíhá vždy prostřednictvím uplatnění široké škály učebních strategií, nejen kognitivních, ale i metakognitivních a socio-afektivních
- sledování procesu osvojování je spojené s vědomým použitím učebních strategií, pozornost studentů je třeba zaměřit na všechny vlivy na učení, na ty, které student vnímá a umí jasně pojmenovat, i na ty, které s učení nespojuje a jejich vliv na kvalitu osvojení cizího jazyka považuje za nepřímý
- osvojování francouzštiny druhého cizího jazyka nelze oddělit od osvojování prvního cizího jazyka, strategie aplikované při jeho osvojování výrazně ovlivňují přenos na další cizí jazyk a získání vícejazyčných dovedností
- strategie, které student používá vědomě i nevědomě, je třeba srozumitelně pojmenovat a spojit je s momentem působení na osvojení cizího jazyka
- explicitně představená široká škála strategií umožňuje studentům najít další způsoby osvojování cizího jazyka, přizpůsobit osvojování situaci a subjektivním podmínkám, ve kterých probíhá, a vhodným výběrem strategií proces osvojování zefektivnit

- vědomé užití učebních strategií a zpomalení jazykové produkce nebo porozumění spolu souvisejí a jsou předpokladem zjištění nejvhodnějšího způsobu osvojování cizího jazyka
- vědomá aplikace celého souboru učebních strategií je cesta k pochopení jak si cizí jazyk samostatně osvojovat
- strategie osvojování cizího jazyka a rozvoj strategického chování studentů je třeba zařadit do učebních plánů odborného jazykového vzdělávání
- je třeba dál monitorovat výsledky osvojování druhého cizího jazyka francouzštiny u studentů terciárního neuniverzitního odborného zaměření

Úkolem didaktiky cizích jazyků bude i nadále zabývat se specifickými problémy terciárního jazykového vzdělání neuniverzitních odborně zaměřených oborů a v souvislosti s tím i strategiemi učení. V této oblasti nás ještě čeká mnoho práce, protože začleňování učebních strategií do jazykové výuky je zatím výrazně omezené na strategie kognitivní a na koncipování výuky ze strany učitele. Není možné vytvořit učebnice nebo jiné učební materiály, které by byly obecně použitelné pro výuku strategií ve všech oborech vyššího odborného studia. Zaměření na strategie učení a aplikace metod výuky francouzštiny pro specifické účely představuje změnu v jazykovém vyučování. Vyučující se stává prostředníkem a poradcem v osvojování cizího jazyka a student autonomním jedincem procesu osvojování. Vnímáním učebních strategií a schopností definovat své potřeby v osvojování druhého cizího jazyka připravíme studenta na další celoživotní jazykové vzdělávání. Vzhledem k tomu, že student přichází na vyšší odbornou školu terciárního neuniverzitního vzdělávání za odborným vzděláním, je třeba mu poskytnout v jazykové výuce teoretickou pomoc, jak si po ukončení studia udržet úroveň samostatného uživatele i druhého cizího jazyka, v tomto případě francouzštiny. Pro studenta je to příprava k samostatnému osvojování cizího jazyka. Jazykové vyučování přestává být připravenou hrou, kterou se jazyk naučí. Nastupuje určitý teoretický nadhled, uvědomění si intelektuální vyspělosti vlastní osobnosti. Je to důležité, vždyť i terciární neuniverzitní odborné studium předpokládá, že dnešní student bude za několik let v osobním i profesním životě občanem s vícejazyčnými dovednostmi.

RÉSUMÉ

L'enseignement des langues étrangères en République tchèque respecte les tendances principales de l'enseignement de langues en Europe. Les objectifs des programmes dans des écoles du tertiaire non universitaire *Vyšší odborná škola* (dont équivalent français est la section BTS) pour le français la deuxième langue étrangère sont les suivants :

- acquérir les connaissances et les compétences du français général au niveau A2-B1 du *Cadre européen de références pour les langues* pour pouvoir communiquer dans des situations de la vie quotidienne
- acquérir une base solide qui permettrait d'élargir les compétences des apprenants pour la communication dans des situations réelles de leur future profession.

Pour atteindre l'objectif de l'autonomie dans l'apprentissage du français – deuxième langue étrangère, il faut concentrer le travail des apprenants sur le processus d'apprentissage. La situation de l'étude d'une deuxième langue étrangère est différente de celle de l'étude d'une première langue (souvent l'anglais ou l'allemand). Les apprenants ont un niveau culturel qui leur permet de s'orienter dans le lexique surtout grâce aux connaissances et compétences acquises précédemment dans diverses disciplines dont ils ont pu tirer profit. Acquérir une deuxième langue étrangère d'une manière efficace suppose l'application d'une gamme de stratégies d'apprentissage assez large. C'est tout un ensemble de stratégies cognitives, métacognitives et socio-affectives qui contribue à l'acquisition des savoirs et savoir-faire dans le processus de l'apprentissage.

Les apprenants eux mêmes déclarent l'application de certaines stratégies comme importantes pour leur apprentissage. Ce sont surtout les stratégies cognitives qu'on pourrait considérer directes de leur point de vue. L'absence des stratégies métacognitives et socio-affectives peut entraîner le progrès en langue moins rapide et moins efficace. Soit elles sont déployées par les apprenants d'une manière inconsciente et sont conçues comme le chemin indirect vers l'acquisition d'une langue étrangère, soit elles restent ignorées.

Les stratégies cognitives, métacognitives et socio-affectives peuvent figurer dans des tâches d'apprentissage d'une manière implicite et sont appliquées par les apprenants

réalisant une tâche précise. La présentation explicite des stratégies, surtout celles peu développées auprès des apprenants, métacognitives et socio-affectives, influence positivement leur processus d'apprentissage. Accordant la priorité au processus d'apprentissage, les apprenants retardent la production ou réception de langue, concentrent mieux leur attention, planifient, coopèrent, s'autocontrôlent et s'autoévaluent pour pouvoir déterminer leurs objectifs et appliquer ensuite les stratégies cognitives pour acquérir les éléments nécessaires à la pratique de la langue. La maîtrise de leur propre processus d'apprentissage crée la situation dépourvue de stress, ce qui contribue aussi à l'obtention de meilleurs résultats. L'application consciente des stratégies d'apprentissage dont la gamme renferme aussi bien les stratégies cognitives que les stratégies métacognitives et socio-affectives, prépare l'apprenant à l'autoapprentissage dont il profitera plus tard dans la vie pratique ou professionnelle.

BUJALAKOVA, M., JURČKOVÁ, A. *Strategie a metakognice v učení cizího jazyka*. In *Cizí jazyky 2001/2002*, roč. 43, č. 3, s. 155-157. ISSN 1210-0811.

CAMILLERI, G. *Autonomie de l'apprenant - La perspective de l'enseignant*. Conseil de l'Europe 2002. ISBN 92-871-4986-0.

ČERNÝ, J. *Čtení dospělých*. Praha: Votobia, 1996. ISBN 80-85585-96-4.

CHALLE, O. *Functionalité linguistique des nouvelles technologies de l'information et de la formation*. In *Les auto-apprentissages: EDLM Recherches et applications*. EDICEF 1992, s. 139-156. ISBN 2-850-69713-3.

COSTE, D., MOORE, D., ZARATE, G. *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. In *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen*. EDLM Recherches et applications. EDICEF 1998, s. 5-68. ISBN 2-84-129174-X.

CUQ, J.-P., GRUCA, I. *Cours de didactique de français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble 2002. ISBN 2-7061-1982-1.

CYR, P. *Les stratégies d'apprentissage*. CLC International 1998. ISBN 209 (33) 326-X.

HENCLOVÁ, M. *Účelná motivace v didaktice CJ*. In *Cizí jazyky 1998/1999*, roč. 42, č. 1-2.

JENNIFER, A.-R., NEWBY, D. *Reflexions sur la conception de supports dans les manuels en Europe: la mise en œuvre des principes d'authenticité, d'autonomie de l'apprenant et de socialisation à la culture*. Conseil de l'Europe 2002. ISBN 92-871-671-0.

KLÁŠMANOVÁ, M., KALOUSOVÁ, J., HOFMANOVÁ, J. *Jako využít jazykové znalosti a VŠ dovednosti při studiu odborného či profesního jazyka?* In *Cizí jazyky 007/2008*, roč. 52, č. 4, s. 24-26. ISSN 1210-0811.

OLBRECHTOVÁ, J. *K rozvoji dovednosti logického odhadu při vyčítání násobně*. In *Jazyky 1994/1995*, č. 1-2, s. 32-33.

Bibliografie:

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. Ethique, communication et éducation. In *Ethique, communication et éducation. FDLM Recherches et applications*. CLE International 1999, p. 6-14. ISBN 2-84-129495-1.
- ARNOLD, J. Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère. In *ELA* no 144 2006, p. 407-425. ISBN 9782252035498.
- BARBOT, M.-J. *Les auto-apprentissages*. CLE International/HER, 2000. ISBN 2-09-033341-3.
- BARIŠNIKOV, NV. 1998. Francuzskij jazyk kak vtoroj inostrannyj v srednej škole i osobennosti ego prepodavanija. In *Inostrannye jazyki* 1998, s.25-30.
- BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-216-5.
- BRADÁČOVÁ, Z. Zřetel k mateřtině v zahraničních učebnicích ruštiny. In *Cizí jazyky* 2000/2001, roč. 43, č.5
- BUJALKOVÁ, M., JUREČKOVÁ, A. Autonomía a štúdium cudzích jazykov. In *Cizí jazyky* 2001/2002, roč. 45, č. 5, s.155-157. ISSN 1210-0811.
- CAMILLERI, G. *Autonomie de l'apprenant - La perspective de l'enseignant*. Conseil de l'Europe 2002. ISBN 92-871-4986-0.
- ČERNÝ, J. *Dějiny lingvistiky*. Praha : Votobia, 1996. ISBN 80-85885-96-4.
- CHALLE, O. Fonctionnalités linguistiques des nouvelles technologies de l'information et autoformation. In *Les auto-apprentissages. FDLM Recherches et applicatiopns*. EDICEF 1992, s. 139-151. ISBN 2.850.69713.3.
- COSTE, D., MOORE, D., ZARATE, G. Compétence plurilingue et pluriculturelle. In *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen. FDLM Recherches et applications*. EDICEF 1998. s. 8-68. ISBN 2.84.129174X.
- CUQ, J.-P., GRUCA, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presse Universitaire de Grenoble 2002. ISBN 2-7061-1082-1.
- CYR, P. *Les startégies d'apprentissage*. CLE International 1998. ISBN 209 033 326-X.
- FENCLOVÁ, M. Úloha mateřtiny v didaktice CJ. In *Cizí jazyky* 1998/1999, roč.42, č. 1-2.
- FENNER, A.-B., NEWBY, D. Réflexion sur la conception de supports dans les manuels en Europe : la mise en oeuvre des principes d'authenticité, d'autonomie de l'apprenant et de sensibilisation à la culture. Conseil de l'Europe 2002. ISBN 92-871-5071-0.
- FLAJŠMANOVÁ, M., KALOUSOVÁ, J., HOFMANOVÁ, J. Jsou vstupní jazykové znalosti na VŠ dostatečné pro studium odborného či profesního jazyka? In *Cizí jazyky* 2007/2008, roč. 52, č.1, s. 24-26. ISSN 1210-0811.
- FOLPRECHTOVÁ, J. K rozvoji dovednosti logického odahdu při vyučování němčině. *Cizí jazyky* 1994/1995, č. 1-2, s. 35-37.

- GADAMER, H.G. *L'Art de comprendre*. Ecrits II. Editions Aubier, 1991. ISBN 2-7007-3475-0.
- GAONAC'H, D. *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Les ÉDITIONS Didier, Paris, 1991. ISBN 2-278-07820-8.
- GIRAUDY, M.-A.. Enseigner la communication de spécialité en entreprise. In *Français sur objectifs spécifiques : de la langue aux métiers. FDLM Recherches et applications*. CLE International 2004. p.81-85. ISBN 209-0371106-4.
- HARRIS, W. Aider les apprenants à apprendre: à la recherche de stratégies d'enseignement et d'apprentissage dans les classes de langue en Europe. Conseil de l'Europe 2002. ISBN 92-871-5022-3.
- HENDRICH, J. Didaktika cizích jazyků. SPN, Praha 1988. A26-06-11/1 14-279-88.
- HEYWORTH, F. *L'organisation de l'innovation dans l'enseignement des langues. Etude de cas*. Conseil de l'Europe 2003. ISBN 92-871-5164-4.
- HOLEC, H. Apprendre à apprendre et apprentissage hétéro-dirigé. In *Les auto-apprentissages*. FDLM Recherches et applications. EDICEF 1992, s. 46-52. ISBN 2.850.69713.3.
- HOLEC, H. L'apprentissage autodirigé : une autre offre de formation. In *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen. FDLM Recherches et applications*. EDICEF 1998. s.213-256. ISBN 2.84.129174X.
- HÖPPNEROVÁ, V. Interferenční chyby v rovině syntaxe v písemných projevech studentů ekonomie. In *Cizí jazyky* 1995/1996, roč. 39, č. 3-4
- HÖPPNEROVÁ, V. Požadavky hospodářské praxe na jazykové dovednosti. In *Cizí jazyky* 1996/1997, roč. 40, č. 5-6.
- JANÍKOVÁ, V. *Autonomní učení a lexikální strategie při osvojování cizích jazyků*. MU Brno, 2007. ISBN 978-80-210-4433-3.
- JELÍNEK, S. K učební a reálné cizijazyčné komunikaci. *Cizí jazyky* 2000/2001, roč. 44, č. 1, s. 3-5.
- JELÍNEK, S. K diagnostice individuálních zvláštností žáků při vyučování cizím jazykům. In *Cizí jazyky* 1995/1996, roč. 39, č. 7-8, s. 11-113.
- JELÍNEK, S. K některým otázkám bilingvismu. In *Cizí jazyky* 2004-05 č.5-6, s.153-155. ISSN 1210-0811.
- KAHN, G. Différentes approches pour l'enseignement du français sur objectifs spécifiques. In *Méthodes et méthodologies. FDLM Recherches et applications*. Hachette EDICEF 1995, p.144-153. ISBN 2.85.069959.4.
- LIŠKAŘ, Č. Cíl, obsah a metody vyučování cizím jazykům. Brno, UJEP 1973.
- LITTLE D. La compétence stratégique par rapport à la maîtrise du processus d'apprentissage des langues. In *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen. FDLM Recherches et applications*. EDICEF 1998. s.156-187. ISBN 2.84.129174X. a In *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues*. Conseil de l'Europe, 1996. s. 5-41. ISBN 92-871-1770-0.
- Living together in Europe in the 21st century: the challenge of plurilingual and multicultural communication and dialogue. Conseil de l'Europe 2001. ISBN 92-871-4677-2.

LOJOVÁ, G. Vplyv inteligencie na úspešnosť učenia sa cudzích jazykov. In *Cizí jazyky* 2007/2008, roč. 51, č. 2, s. 42-43.

MANGIANTE, J.-M., PARPETTE Ch. *Le Français sur Objectif Spécifique*. Hachette Livre 2004. ISBN 2 01 15 53822.

MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7082-536-7.

MOIRAND, S. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : HACHETTE 1990. ISBN 2-01-0169654

MONETTI, M., HALEWIJN, E., HOLLAND, CH. *ODYSSEUS: la deuxième langue sur le lieu de travail*. Conseil de l'Europe, juin 2004. ISBN 92-871-5267-5.

MURPHY-LEJEUNE, E., ZARATE, G. L'acteur social pluriculturel: évolution politique, positions didactiques. In *Vers une compétence plurilingue. FDLM Recherches et applications*. CLE International 2003, p.32-47. ISBN 2-09-037105-6.

NEUNER, G. Les mondes socioculturels intermédiaires dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. In *La compétence interculturelle*. Conseil de l'Europe 2003, p.15-66. ISBN 92-871-5169-5.

O'MALLEY, J.M., CHAMOT, A.U. *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. ISBN 10:0521358 37X

OXFORD, R.L. *Language learning strategies*. Heinle & Heinle Publishers, USA, 1990. 89-13109 CIP

PASCH, M., GARDNER, T.G., LANGER, G.S. et al. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Portál s.r.o. Praha 1998. ISBN 80-7178-127-4.

PAVLÁSOVÁ, A. Mezikulturní komunikace v cizojazyčném vzdělávání. In *Cizí jazyky* 1999-00 č.3. ISSN 1210-0811.

PAVLÍČKOVÁ, H. Strategie výuky cizích jazyků – cesta k lepšímu dorozumění. In *Cizí jazyky* 2006/2007, roč. 50, č. 2, s. 71-72. ISSN 1210-0811.

PERCLOVÁ, R. Orientace předmětu didaktika CJ, In *Cizí jazyky* 1999/2000, č. 1

PETTY, G. *Moderní vyučování*. Portál s.r.o, Praha 1996. ISBN 80-7178-070-7.

Podpora jazykového vzdělávání a jazykové rozmanitosti. Akční plán EU 2004-2006. In *Cizí jazyky* 2004-05 č.3. ISSN 1210-0811.

PORCHER, L. Le plurilinguisme : des politiques linguistiques, des politiques culturelles, des politiques éducatives. In *Vers une compétence plurilingue. FDLM Recherches et applications*. CLE International 2003, p.88-96. ISBN 2-09-037105-6.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Portál, s.r.o., Praha 1997. ISBN 80-7178-170-3.

RICHTERICH, R. La compétence startégique : acquérir des startégies d'apprentissage et de communication. In *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen. FDLM Recherches et applications*. EDICEF 1998. s.188-212. ISBN 2.84.129174X.

SKALKA, J. *Základy pedagogiky dospělých*. SPN Praha, 1989. ISBN 80-04-21636-6.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Univerzita Palackého v Olomouci 2002. ISBN 80-244-0404-4

SUCHÁNKOVÁ, H. O psycholingvistice ve vztahu k osvojování jazyků. In *Cizí jazyky* 2002-03 č.1. ISSN 1210-0811.

VESELÝ, J.. K otázce komunikativní kompetence při vyučování cizím jazykům. In *Cizí jazyky* 1991-92 č.2. ISSN 1210-0811.

WENDEN, A., RUBIN, J. *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1987.

YAICHE, F. *Les simulations globales, mode d'emplois*. Hachette Livre, 1996. ISBN 2-01-155025-4.

ZAHRADNÍKOVÁ, J. Apprentissage stratégique et apprendre des stratégies. In *Sborník příspěvků z konference Profilingua 2007*. Západočeská univerzita Plzeň, 2007, s. 175-177. ISBN 978-80-7043-610-3.

ZAHRADNÍKOVÁ, J. Au sujet des méthodes et méthodologies de français de spécialité. In *Norme, normativité, transgression*. Oficína Wydawnica LEKSEM Lask 2007, s. 265-269. ISBN 978-83-60178-42-3.

ZAHRADNÍKOVÁ, J. Gulliver – interkulturní a plurilingvní komunikace. In *Bulletin SUF* 15/2005, č. 54, s. 24. ISSN 1212-1657.

ZAHRADNÍKOVÁ, J. Le français sur objectif spécifique et les stratégies du français – deuxième langue étrangère. In *Sborník Le français - deuxième langue étrangère. La didactique des langues étrangères*. Západočeská univerzita v Plzni, 2008. s. 109-111. ISBN 978-80-7043-721-6.

ZAHRADNÍKOVÁ, J. Poezie a cíle jazykového vyučování. *Cizí jazyky* 2002/2003, roč. 46, č.2, s. 65. ISSN 1219-0811.

ZAHRADNÍKOVÁ, J. Problematika výuky 2. cizího jazyka na vyšší odborné škole. In *Sborník příspěvků z konference Profilingua 2005*, Západočeská univerzita Plzeň, 2005, s. ISBN 80-7043-424-4.

ZAJÍCOVÁ, P. Učitel a žákův úspěch. In *Cizí jazyky* 1999/2000, č. 4

ZARATE, G. Identités et plurilinguisme : conditions préalables à la reconnaissance des compétences interculturelles. In *La compétence interculturelle*. Conseil de l'Europe, 2003, p. 89-123. ISBN 92-871-5169-5.

Učebnice:

BARLET, O., PENNDORF, G. *Intercom*. Max Hueber Verlag 1992. ISBN 3-19-0033223-8.

BLOOMFIELD, A. TAUZIN, B. *Affaires à suivre*. Hachette Livre 2001 ISBN:2-01-155164-1.

DANILO, M., PENFORNIS, J.L. *Le français de communication professionnelle*. CLE International, Paris 1993, ISBN 2-19-033584-1.

DANILO, M., TOUZIN, B. *L'français de l'Entreprise*. Clé International, Paris 1990, ISBN 2-19-033580-9.

DANY, M. REBÉRIOUX, I. *Les hommes d'affaires*. Librairie Hachette 1975, ISBN 2-01-002327-7.

DANY, M., LALOY, J.R. *Hôtellerie et Tourisme.*, Hachette-livre 1993, ISBN 2-01-020925-7.

DOMINIQUE, P., GIRARDET, J., VERDELHAN, M. *Le Nouveau Sans Frontières*. CLE International, Paris 1998. ISBN 2.19.0033449.

GIRARDET, J., CRIDLIG, J.M. *Panorama*. CLE International, Paris 1996. ISBN 2.9.0033712.5.

KOZMOVÁ, J., BROULAND, P. *Francouzština v podnikové a obchodní praxi*. Ekopress s.r.o., 2005, ISBN 80-86119-15-7.

LOUCKÁ, H., ŠPINKOVÁ, E., VELÍŠKOVÁ, O. *Francouzština pro provoz hotelů a společného stravování*. SPN 1988.

MÉRIEUX, R., LOISEAU, Y. *Connexions*. Les Editions Didier, Paris 2004. ISBN 2-278-05528-3.

RENNER, U., RENNER, H., TEMPESTA, G. *Le français du tourisme*. CLE International, Paris 1993, ISBN 2-19-033588-4.

SACHS, R., POHORSKÁ, R. *Francouzská obchodní korespondence*. Max Hueber Verlag, Mnichov 1993. Fraus 1999, ISBN 80-85784-84-X.

Oficiální dokumenty :

Zákon č. 561/2004 sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění.

Seznam příloh :

Příloha 1 – Příklady dotazníků používaných jako východisko pro retrospekci procesu osvojování druhého cizího jazyka francouzštiny.

Příloha 2 – La maison près de la fontaine. Memorování na základě rytmizovaného čtení.

Příloha 3 – Mluvíte vlámsky? Odhad smyslu textu neznámého jazyka.

Příloha 4 – Příprava konverzace s francouzskou lektorkou. Plánování praktikování jazyka.

Příloha 5 – Zaměření na provedení učebního úkolu. Výběr textu.

Příloha 6 – Etude de cas commercial. Annulation de la commande.

Příloha 7 – Stáž v podniku VARILUC s.r.o.

Příloha 8 – Projekt Gulliver, ECML Graz 2004/2005. Témata diskusního fóra.

Příloha 9 – Sledování osvojování a korekce výkonu.

Příloha 1.1

Příklady dotazníků používaných jako východisko pro retrospekci procesu osvojování druhého cizího jazyka francouzštiny.

| jak se učíte druhý jazyk francouzštinu? | |
|--|----|
| přečtete si jednotlivé možnosti, pokud se takovým způsobem učíte, označte ve vedlejším sloupci X pokud to je váš nejčastější a nejefektivnější způsob učení, označte XX | |
| učím se z učebnice | XX |
| učím se z poznámek | X |
| učím se slovíčka zpaměti | |
| přepisuji si slovíčka | |
| přepisuji celé věty | |
| kontroluji překládáním | |
| používám slovník v počítači | X |
| používám slovník tištěný | X |
| dělám si obrázky pro zapamatování | |
| poslouchám písničky a filmy | X |
| zpívám si písničky | X |
| pravidelně opakuji | |
| nárazově opakuji | |
| zvýrazňuji si novou mluvnici | X |
| vyzkouším si novou mluvnici na cvičeních | X |
| porovnávám s češtinou | |
| porovnávám s angličtinou | X |
| porovnávám s jiným jazykem | |
| nové poznatky si zasazuji do kontextu | |
| plánuji si učení | |
| kontroluji svoji produkci sám | |
| kontroluji se spolužákem | X |
| radím se s učitelem, požádám o radu | X |
| poznámám si problematická místa učení | |
| raději nemluví, abych neudělal chybu | |
| mám radost, když se vyjádřím správně | XX |
| rád používám jazyk | |
| vyhledávám příležitosti použít jazyk | |
| když se neumím vyjádřit, řeknu to česky | X |
| když se neumím vyjádřit, zkusím si vymyslet | X |
| když se neumím vyjádřit, mlčím | |
| když se neumím vyjádřit, řeknu to jinak | XX |

Příloha 1.2

1. učíte se z paměti? – co slovníka a pravidla (podnikat, uč...)
2. děláte si poznámky a používáte je doma ano, ne vždy
3. máte slovník, jaký? pro učení a učebny, různé
4. potřebujete si přeložit každý text? ne
5. používáte jazyková pravidla, uveďte 3 příklady řada v minulém čase
6. pomáhá vám víc čeština nebo angličtina? ve slovních překladech, pas, přináš
7. pomáhají vám obrázky, kreslíte si? ano, ano
8. posloucháte rádi, co? ano, filmy + je super (v práci), rozhovory
9. jak se naučíte nová slovíčka přechy, přechy, přechy, přechy
10. učíte se ještě nějaký jiný jazyk, nebo jste se učila? AN
11. jak si plánujete učení načím - dřív, ale když to na parketu učím
12. jaký je váš cíl umět komunikovat plynule
13. jak kontrolujete svou úspěšnost záměrně, když jsem udeřila co pa
14. máte častěji strach, že uděláte chybu, nebo radost, že se vám podařilo něco vyjádřit
..... strach, ale už ne, tak nervy dím, tak ani radost
15. s kým se radíte učitelé, učitelé, učitelé, učitelé
16. vyhledáváte příležitost používat jazyk nikdy, nikdy, nikdy, nikdy
17. doplňte, co považujete za důležité a nebylo mezi otázkami

- důležité měnit pomůcky, to je důležité nad pravidla

- psát "slovník" práce - na gymnáziu - to pomáhá

5. scota

Jak jsem postupoval(a) při překladu dopisu do češtiny:

| | |
|--|---|
| 1. přečetl(a) jsem dvakrát celý text dopisu | X |
| 2. odhadem jsem si přeložil(a) smysl | |
| 3. podtrhl(a) jsem si neznámá slova | |
| 4. snažil(a) jsem se odhadnou význam neznámých slov bez slovníku | X |
| 5. snažil(a) jsem se odhadnou význam podle českého obchodního dopisu | |
| 6. podíval(a) jsem se na gramatické tvary a kontroloval(a) význam | |
| 7. podíval(a) jsem se na neznámá slova ve slovníku | X |
| 8. zkontroloval(a) jsem ještě jednou celý text, jestli je překlad logicky uspořádaný | |

La maison près de la fontaine

1. Poslechněte si písničku a sledujete text.
2. Poslechněte si znovu a sledujte popis domu.
3. Označte v textu části, kterým rozumíte nebo které můžete odhadnout.
4. Jaké nálady vyjadřuje blues ?
5. Najděte v textu část, která tomu odpovídá.
6. Poslechněte si a čtete současně se zpěvákem.
7. Odhadněte, jak mohl vypadat idylický dům.
8. Najděte, jakými výrazy je v textu prezentován pokrok.
9. Přečtete text.
10. Jakou paralelu ze současnosti můžete na základě textu udělat ?

La maison près de la fontaine

La maison près de la fontaine
 Couverte de vigne vierge et de toiles d'araignées
 Sentait la confiture et le désordre et l'obscurité
 L'automne
 L'enfance
 L'éternité
 Autour y avait le silence
 Les guêpes et les nids des oiseaux
 On allait à la pêche aux écrevisses
 Avec Monsieur le Curé
 On se baignait tout nus tout noirs
 Avec les petites filles et les canards.

La maison près des HLM
 A fait place à l'usine et au supermarché
 Les arbres ont disparu mais ça sent l'hydrogène
 [sulfuré]
 L'essence
 La guerre
 La société
 Ce n'est pas si mal
 Et c'est normal
 C'est le progrès.

A.C.I. : Nino Ferrer
 © 1972 © 1991 Barclay

Le blues du businessman

T'as du succès dans tes affaires
 T'as du succès dans tes amours
 Tu changes souvent de secrétaire
 T'as ton bureau en haut d'une tour
 D'où tu vois la ville à l'envers
 D'où tu contrôles ton univers
 Tu passes la moitié de ta vie en l'air
 Entre New York et Singapour
 Tu voyages toujours en première
 T'as ta résidence secondaire
 Dans tous les Hilton de la terre
 Tu peux pas supporter la misère
 T'es pas heureux, mais t'en as l'air
 T'as perdu le sens de l'humour
 Depuis qu't'as le sens des affaires
 T'as réussi et t'en es fier
 Au fond tu n'as qu'un seul regret
 Tu fais pas c'que t'aurais voulu faire.

Quand l'avion se pose sur la piste
 À Rotterdam ou à Rio.

T'aurais voulu être un chanteur
 Pour pouvoir crier qui tu es
 T'aurais voulu être un auteur
 Pour pouvoir inventer ta vie. (bis)

T'aurais voulu être un artiste
 Pour tous les soirs changer de peau
 Et pour pouvoir te trouver beau
 Sur un grand écran en couleurs. (bis)

T'aurais voulu être un artiste
 Pour pouvoir dire pourquoi tu existes.

T'aurais voulu être un artiste
 Pour pouvoir faire ton numéro

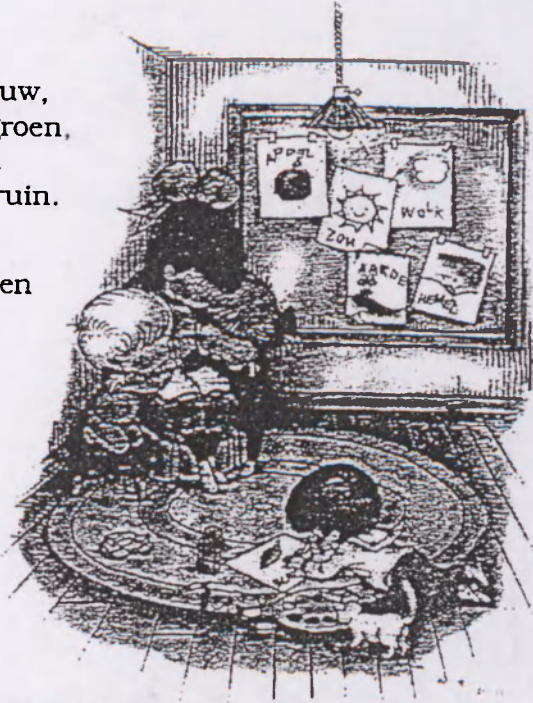
Interprète : Claude Dubois
 Auteurs : Luc Plamondon / Michel Berger
 © 1993 Sony music
 Avec l'aimable autorisation des DISQUES VOGUE

Mluvíte vlámsky?

Ne? Ale přesto zkuste přeložit do češtiny tuto básničku!
Na základě čeho se vám to podařilo?

En appel is rood,
de zon is geel,
de hemel is blauw,
een blad is groen,
een wolk is wit . . .
en de aarde is bruin.

En zou je nu kunnen
antwoorden
op de vraag . . .



Jablko je červené,
slunce je žluté,
obloha je modrá,
tráva je zelená,
máček je bílý...
a hlína je hnědá.
A jak můžeme
odpovědět
na otázku...
Jakou barvu má život?

Welke kleur de liefde?

A francouzskému překladu rozumíte lépe?
Porovnejte se svým výsledkem.

Traduction du poème néerlandais

Une pomme est rouge,
le soleil est jaune,
le ciel est bleu,
une feuille est verte.
Un nuage est blanc...
Et la terre est marron.
Pourriez-vous maintenant répondre
à la question...

Quelle est la couleur de l'amour?

Le poème est tiré de «Welke kleur de liefde?» de Joan Walsh Anglund, publié
par Zomer et Keuning, à Wageningen aux Pays-Bas.

Jablko je červené,
slunce je žluté,
obloha je modrá,
lístek je zelený,
mrak je bílý...
a zem je hnědá
A jak můžete
odpovědět
na otázku
Jakou barvu má život?

Příloha 4.1

Příprava konverzace s francouzskou lektorkou

Chyby v textu nejsou opraveny. Pomoc byla poskytnuta pouze při tvoření otázek, pokud o to studenti požádali.

| GRUPPES ÉTUDIANTS | PROGRAMME HUSSELE DIVERSIFICATION | QUESTION | REPONSE |
|---|---|---|---|
| UNE HEMISE VOYAGE DE NOCE vskyt duos (ou ruse) | ROMANTIQUE PLAGE HONORANT | C'est toujours ouvert? Il y a guelgu un divertissement pour les étudiants? Quand les magasins sont ouvert? Il y a special restaurant à N? Combien coûte le billet de théâtre? Combien coûte la chambre à l'hôtel? La plus romantique endroit à N? Quand les monuments sont ouvert? Quelles sports sont possible à la plage? | Non, il ya fermé le mardi. Tout d'abord il ya par exemple "bougé" à la plage. Ils sont ouvert 10h-18h. Oui, il ya "national japonais", "américain", "japonais", "spécifique", "italien", "régional" restaurant. "Où", mais pour aller à "le" (un grand) que ce doit être. Le prix est 19€ (1/2 pension, 2 enfants) Citadines = à petit appartement au très pas cher la côte, le fort Ils sont fermés à Paris. une plongée, une planchaet voile/au special plage pour le surf) |

Zaměření pozornosti na provedení učebního úkolu

Vyberte si jeden ze dvou textů a napište krátký informativní text v češtině (80slov)

Ta restauration du donjon du château de Vincennes (Val-

ans et coûté 17 millions d'euros, vient de s'achever. La tour rénovée a été inaugurée mardi 20 mars par Renaud Donnedieu de Vabres, ministre de la culture, mais le monument ne sera rouvert au public que le 17 mai.

Des recherches menées pendant les travaux par une équipe de scientifiques sous la direction de Jean Chapelot, spécialiste d'archéologie et d'histoire du Moyen Age (CNRS), ont confirmé l'adjonction de grandes quantités de fer au bâtiment pendant le XIV^e siècle. Deux mille cinq cents mètres de barres de fer pesant près de 20 tonnes cerclent l'édifice ou jouent le rôle de tirants dans les sols des étages. Ce fer, présent dans les trois derniers étages du donjon, qui s'élève jusqu'à 50 mètres de hauteur, sert principalement à maintenir la stabilité de la construction.

Des études réalisées sur certaines cathédrales gothiques (Paris, Beauvais, Rouen, Soissons, Amiens) ont confirmé que les bâtisseurs du Moyen Age utilisaient le fer en même temps que la pierre. De même, 100 tonnes de ce métal auraient été employées pour

la construction du Palais des papes à Avignon au XIV^e siècle.

une révolution métallurgique, qui a été caractérisée grâce à l'analyse de minuscules inclusions minérales, conduite à l'aide des microsondes nucléaires et photoniques du laboratoire Pierre Sue, à Gif-sur-Yvette (CEA-CNRS, Essonne).

Cette analyse permet de distinguer l'évolution des procédés de fabrication du fer. « *Le plus simple consiste à chauffer simultanément du charbon de bois et du minerai de fer jusqu'à obtention d'une pâte métallique* », expliquent Philippe Dillmann et Maxime L'Héritier, archéométallurgistes au laboratoire Pierre Sue. La « loupe » qui sort du fourneau doit être ensuite longuement martelée à chaud et à la main pour aboutir à du fer à l'état brut.

Puis, « *à partir du XIII^e siècle en Europe, la sidérurgie connaît une révolution grâce à la généralisation du marteau hydraulique* », ajoutent les scientifiques. Ce procédé mécanise le martelage et permet de produire en grandes quantités les longues barres qui seront utilisées dans les bâtiments du Moyen Age. ■

CHRISTIANE GALUS



Zdroj Le Monde 23/03/2007

Une découverte intéressante

La restauration du donjon du château de Vincennes qui a duré trois ans et coûté 17 millions d'euros, vient de s'achever. La tour rénovée a été inaugurée mardi 20 mars par R. Donnedieu, ministre de la culture, mais le monument ne sera rouvert au public que le 17 mai.

Le fer utilisé pour stabiliser la construction. Des recherches menées pendant les travaux par une équipe de scientifiques sous la direction de Jean Chapelot, spécialiste d'archéologie et d'histoire du Moyen Age, ont confirmé l'adjonction de grandes quantités de fer au bâtiment pendant le 14^e siècle. 2 500 mètres de barres de fer pesant près de 20 tonnes cerclent l'édifice ou jouent le rôle de tirants dans les sols des étages. Ce fer, présent dans les trois derniers étages du donjon, qui s'élève jusqu'à 50m de hauteur, sert principalement à maintenir la stabilité de la construction.

Le fer et la pierre utilisés ensemble. Des études réalisées sur certaines cathédrales gothiques à Paris, Rouen, Amiens, ont confirmé que les bâtisseurs du Moyen Age utilisaient le fer en même temps que la pierre. De même, 100 tonnes de ce métal auraient été employée pour la construction du Palais des papes à Avignon au 14^e siècle.

Les analyses modernes apportent l'explication. Cet usage massif s'explique par une révolution métallurgique, qui a été caractérisée grâce à l'analyse de minuscules inclusions minérales, conduites à l'aide des microsondes nucléaire et photonique du laboratoire Pierre Sue à Gif-sur-Yvette.

Découverte de la technologie ancienne. Cette analyse permet de distinguer l'évolution des procédés de fabrication du fer. „*Le plus simple consiste à chauffer simultanément du charbon de bois et du minerai de fer jusqu'à obtention d'une pâte métallique*“, explique Philippe Dillmann et Maxime L'Héritier, archéométallurgistes au laboratoire Pierre Sue. La loupe qui sort du fourneau doit être ensuite longuement martelée à chaud et à la main pour aboutir à du fer à l'état brut.

Révolution de la sidérurgie. „*Puis, à partir du 13^e siècle, en Europe, la sidérurgie connaît une révolution grâce à la généralisation du marteau hydraulique*“, ajoutent les scientifiques. Ce procédé mécanise le martelage et permet de produire en grandes quantités les longues barres qui seront utilisées dans les bâtiments du Moyen Age.

Ukázka zpracované informace v češtině

Použití železa ve středověku

Při obnově obytné věže zámku Vincenne bylo zjištěno použití značného množství železa, které pravděpodobně mělo zajistit stabilitu a ukotvení budovy. Zajímavostí je, že zámek pochází ze 14. století. Není však jediný, kde bylo železo použito – dále např. v katedrálách v Paříži, Rouen, Amiens či papežském paláci v Avignonu – zde bylo použito stejně železa jako kamene. Zkoumání a analýzy prováděli vedci z laboratoru Pierre Sue. Vysvětlití masivního použití železa poskytla moderní analýza, která jej zdůvodnila v metalurgickou revoluci.

1. Etude de cas commercial
Annulation de la commande

Situation :

Vous travaillez dans l'entreprise Les Etablissements CORDOBA dans le service commercial.

Votre travail à faire :

Préparer pour la signature deux réponses aux lettres - demandes d'annulation de la commande. Votre directeur commercial les a déjà lues et a ajouté les remarques que vous devez respecter.

Vous avez consulté le dossier de la Maison de la Corde et pris quelques notes.

Vous avez aussi étudié la facturation correspondant à la commande de la Maison de la Corde.

Les Etablissement CORDOBA fabriquent et commercialisent des espadrilles, des sacs en toile de jute et objets divers à base de la corde. Ils viennent d'entreprendre avec succès la prospection pour la vente des espadrilles, du secteur des associations sportives et autres collectivités.

LA MAISON DE LA CORDE

SARL au capital de

25, rue du Transibérien
63014 CLERMONT-FERRAND CEDEX

Tél. : (73) 91.39.15
Télex : 39.90.12
BP n° 19

V/lettre du 15-06
V/Réf. : Ck-128-B
N/Réf. MA/MS-110
Objet : solde de
n/cde n° 612

CB. BNP
CCP Clermont-Ferrand 2619-12 C
R.C. Clermont-Ferrand B. 403 739 668

Etablissements CORDOBA
5, place Chateaubriand
64103 BAYONNE Cedex

Clermont-Ferrand,
Le 17 juin

Messieurs,

Vous me demandez des instructions au sujet de l'expédition des 40 centaines de sacs, réf. 207, restant à livrer sur ma commande du 20-04.

Vous m'obligeriez en acceptant d'annuler ce solde. En effet, d'une part, les récoltes s'annoncent peu abondantes et d'autre part, la concurrence des sacs en matière plastique tissée se fait de plus en plus vive. J'éprouve déjà de grandes difficultés à écouler les sacs livrés le 25-04.

J'espère qu'il vous sera possible de me donner votre accord et vous en remercie d'avance bien vivement.

Veuillez agréer, Messieurs, l'expression de mes meilleurs sentiments.

Le Directeur,

J. Gardinon
Jean Gardinon

② *éviter d'absorber des excès d'humidité*
① *Inutile de préciser que nos propres stocks sont encombrés... expédition aujourd'hui par Et Transovert*

C
haussures
S.A.R.L. au Capital de 7
10, rue Senac
01160 Pont d'Ain
de l' A
in

Pont d'Ain, le 16 juin

Etablissements CORDOBA
5, place Chateaubriand

64103 BAYONNE CEDEX

n/réf.: ACH-6404
Objet: Demande d'annulation
partielle commande n° 4 507

*Expedition le
26-06 par fer*

Messieurs,

Le 20-04, par l'intermédiaire de M. Blache, nous vous avons
commandé :

- 200 paires d'espadrilles, réf. 6 450-77, pointures et couleurs précisées sur
bulletin, livrables fin juin. Règlement prévu au 30 juin par chèque bancaire.

Tentés par la qualité du modèle, nous avons quelque peu
surévalué nos besoins. En outre, les ventes de printemps ayant été mauvaises,
nous nous rendons compte que nous aurons beaucoup de difficultés à faire face
aux échecs de fin juin et fin juillet.

*voir
exception*

Nous vous demandons, en conséquence, de bien vouloir consentir
à réduire de moitié dans chaque série les quantités d'espadrilles commandées.

Nous regrettons d'être contraints de vous demander ce service.

Veillez agréer, Messieurs, nos salutations les plus
distinguées.

P. Ronce
P. RONCE

DOSSIER MAISON DE LA CORDE

* * *

17 juin

- Commandé le 20.04 : 60 centaines de sacs. Réf. 207 dont 20 à livrer des réception et 40 à garder à la disposition car difficultés de stockage. Réglable exceptionnellement fin juin
- Expédition le 23.04 par Transroute.
- Le 15.06 : avons demandé instructions pour envoi de solde.
- A deux reprises, lors des deux années précédentes, a demandé annulation partielle ou totale. Avions accepté.

Příloha 7.1

Stáž v podniku VARILUC s.r.o

Situace :

Během vaší stáže obdržel podnik VARILUC s.r.o. několik dopisů od francouzského partnera.

Vedoucí oddělení vás pověřil prostudováním přiložených materiálů.

Zpracujete pro něho informační zprávu, ve které uvedete:

- 1) vysvětlení používaných zkratk E.I. a AM@DEUS
- 2) doporučení materiálu oddělení, kterého se problematika týká
- 3) upozornění na důležitá data a další časové informace pro dodržení termínů

potvrďte dopisem přijetí dokumentů (A a B)

odpovězte na dopis z 02/02/2005

Příloha 7.2

VSA Maxi Motors

Direction Plates-Formes, Techniques et Achats

VARILUC S.R.O.
Dlouhá 26
466 01 JABLONEC NAD NISOU
REPUBLIQUE TCHÈQUE

Possy, le 13 janvier 2005

n/ref. DA_QMAI05_003
objet : Acceptation des Echantillons Initiaux

Madame, Monsieur le Directeur de la Qualité,

La Qualité de ses véhicules est un des enjeux majeurs du Groupe VSA Maxi Motors. Elle dépend en grande partie de la qualité des fournitures que vous développez en collaboration avec nos équipes.

Partie intégrante du processus de développement, l'acceptation des échantillons initiaux est un élément fondamental de notre système Qualité qui est prise en compte dans les décisions de passage des jalons projet et donc de montée en cadence.

Dans notre volonté de renforcer l'efficacité de nos modes de fonctionnement, les dispositions concernant l'acceptation des échantillons initiaux évoluent. Celles-ci portent sur quatre points essentiels :

- Les critères d'acceptation sont mis en cohérence avec la déclinaison des cibles qualité de VSA Maxi Motors et la mesure de la qualité à neuf de nos véhicules en vie série afin de renforcer nos exigences sur la sécurité, les pannes et le fonctionnel sans atténuer par ailleurs les exigences d'aspect et de qualité perçue.
- Les modalités d'acceptation « Échantillons Initiaux Projet » prennent maintenant en compte l'ensemble des pièces livrées. Ainsi, la conformité n'est pas prouvée uniquement par les quelques produits qui sont accompagnés d'un rapport de contrôle unitaire.
- Les critères d'acceptation prennent explicitement en compte l'aptitude de vos process de fabrication à ne fabriquer que des produits conformes.
- Le paiement du solde des outillages spécifiques est lié à l'acceptation de la qualification process.

Ces nouveaux principes font l'objet de la norme qualité Q650250_EX, 'Acceptation des Echantillons Initiaux Projet et Echantillons Initiaux Série' disponible sur le portail fournisseurs 'PSA_SUPPLIERS' à l'adresse : <http://psa-suppliers.inetpsa.com>

Nous comptons sur vous pour veiller à la bonne appropriation de nos méthodes et pour faire appliquer ces nouvelles dispositions par l'ensemble de vos opérationnels. Veuillez agréer, Madame, Monsieur le Directeur de la Qualité, l'expression de nos salutations distinguées.

Directeur de la Qualité

Directeur des Achats

Affaire suivie par : J.BOMBARD
Email : acf_da@mosa.com
Tel 01 61 45 03 71

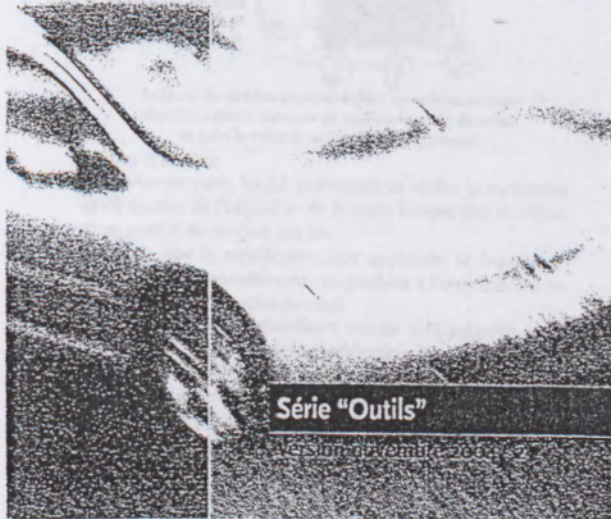
A

A quel moment
interviennent les E.I. ?

La qualité chez

VSA Maxi Motors

L'ACCEPTATION DES ÉCHANTILLONS INITIAUX (E.I.)



Validation

Pourquoi accepter des Échantillons Initiaux ?

Les achats de pièces représentent environ 70 % du coût d'une voiture. La maîtrise de la qualité dans la relation avec nos fournisseurs est donc essentielle, notamment lors des mises au point. Les Échantillons Initiaux (E.I.) sont un élément clé du co-développement avec nos fournisseurs, dont le pilotage est assuré par la qualification progressive du produit et du process (Q3P).

Qu'est-ce qu'un E.I. ?

Les Échantillons Initiaux (E.I.) sont toutes les pièces livrées par le fournisseur, durant sa mise au point, pour que le constructeur fasse ses propres mises au point sur l'organe, le véhicule, et le process de fabrication. Le fournisseur est tenu de :

- joindre aux pièces livrées un rapport de contrôle qui précise les caractéristiques qu'il a évaluées sur les produits livrés,
- prononcer un état d'acceptation selon la grille figurant à l'intérieur de la plaquette.

À quoi servent les E.I. ?

- *mettre au point le véhicule et le process*

En cas de difficultés dans la mise au point de l'organe ou du véhicule, la connaissance des caractéristiques de chaque pièce facilite pour VSA Maxi Motors la recherche des causes et l'identification des solutions.

- *décider de l'utilisation des pièces sur les véhicules commercialisables*

Les véhicules fabriqués en projet sont potentiellement commercialisables dès les PréSéries En Ligne. L'état d'acceptation des E.I. proposé par le fournisseur et validé par VSA Maxi Motors est un critère permettant de décider l'utilisation des pièces sur les véhicules commercialisables.

- *accepter les qualifications progressives produit/process prononcées par le fournisseur (Q3P)*

L'état d'acceptation d'un E.I. est l'une des preuves tangibles apportées par les fournisseurs, montrant que ses installations industrielles sont aptes à produire des pièces conformes à leur définition, dans la limite des tolérances admises. Autrement dit, un E.I. est un des éléments permettant à VSA Maxi Motors d'accepter la qualification du produit ou la qualification du process prononcée par le fournisseur.

B

À quel moment interviennent les E.I. ?

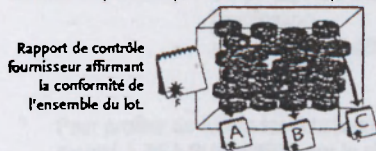
Les E.I. interviennent dans les projets pour maîtriser le niveau de qualité des lancements. Ils interviennent aussi en vie série lorsqu'une pièce est modifiée.

● Les E.I. projet

Dès les PréSéries Hors Ligne, les pièces sont livrées par lots. Dans ce cas, l'état d'acceptation prend en compte d'une part les produits ayant un rapport de contrôle unitaire et d'autre part le lot complet qui est accompagné d'un rapport de contrôle engageant la responsabilité du fournisseur sur la conformité de toutes les pièces livrées. Ceci permet de vérifier la capacité du fournisseur à maîtriser les dispersions de fabrication.

Cette nouvelle modalité « E.I. projet » renforce nos exigences vis-à-vis du fournisseur et réduit fortement les cas de pièces unitaires non représentatives de l'ensemble de la livraison.

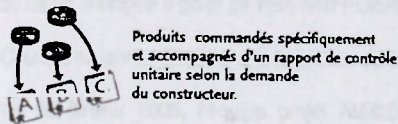
Ensemble des produits réputés « bons » et livrés par le fournisseur.



● Les E.I. série

En fabrication série, les E.I. permettent de vérifier la conformité et de décider de l'utilisation de la pièce lorsque des modifications produit ou process ont lieu :

- avant que la modification soit appliquée, le fournisseur continue d'approvisionner les produits à l'ancien indice ou provenant de l'ancien process,
- en parallèle, des Échantillons Initiaux sont présentés pour décider l'application de la modification. Dans ce cas, seules quelques pièces accompagnées de leur rapport de contrôle *doivent* permettre tant au fournisseur qu'à VSA Maxi Motors de prendre la décision d'acceptation.



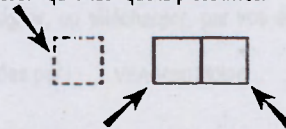
Quels sont les critères pour donner un état d'acceptation ?

Les critères d'acceptation sont en cohérence avec la déclinaison des cibles qualité du Groupe, et la mesure de la qualité à neuf en vie série.

Ceci permet de renforcer nos exigences sur la sécurité, les pannes et le fonctionnel sans atténuer par ailleurs les exigences d'aspect et de Qualité Perçue.

L'état d'acceptation est synthétisé par trois caractères :

- Un premier caractère (Y, W, S, Q) indique l'état du process du fournisseur qui a fabriqué la pièce livrée.



- Un deuxième caractère (R, I, E, D, S) donne l'état du produit, c'est-à-dire son niveau de conformité. A chaque état est associé une décision d'utilisation du produit par

VSA Maxi Motors

- Un troisième caractère (9, 4, 3, 2, 1, 0) désigne l'acteur (VSA Maxi Motors fournisseur) en charge des actions à mener pour obtenir un produit conforme. Ce caractère se rapporte uniquement à l'état du produit.

La combinaison de ces 3 critères, par exemple S: [E 1] est un état d'acceptation. La grille des états d'acceptation est fournie à l'intérieur de la plaquette.

L'état final QSo permet de clore le travail de développement et d'industrialisation. Il constitue une acceptation formelle du produit par VSA Maxi Motors pour un usage industriel et commercial en série.

Documents de référence :

Normes Q650250, Q650250 EX



Příloha 7.5

Renseignements complémentaires

AM@DEUS a été conçu pour améliorer et supporter le pilotage et la maîtrise de la Qualité des fournitures à neuf.

Concrètement, la mise en place de ce nouvel outil vous permettra principalement de bénéficier :

- ✓ D'un espace de travail convivial dédié au domaine de la Qualité à 0 km, où les utilisateurs PSA / Fournisseurs accéderont rapidement au référentiel commun du moment (Incidents DEMIF, PPM à 0 km, Animations Qualité, ...).
- ✓ D'un support du processus interactif obligatoire dans le cadre d'une défaillance Qualité via :
 - Un partage du plan d'actions 8D PSA qui sera renseigner, ou télécharger, par vos équipes dans l'application.
 - Un partage des différentes étapes de la validation opérées par l' VSA Maxi Motors

Pour profiter de toutes les fonctionnalités et informations Qualité à disposition, vous devez uniquement inscrire votre société à PSA-SUPPLIERS sur le site www.psa-suppliers.com et vous assurer que tous les utilisateurs concernés, notamment vous-même ainsi que les Responsables Qualité site de chaque site fournisseur fabricant de 1er rang pour VSA Maxi Motors possèdent effectivement leur clé d'accès.

Nous vous rappelons que pour obtenir des renseignements sur votre enregistrement au Portail PSA-SUPPLIERS, vous pouvez envoyer un message à l'adresse suivante :

contact-psa-suppliers@mpsa.com

Concernant le déploiement :

Dès maintenant, pour vous permettre de vous familiariser avec ce nouvel outil, l'application AM@DEUS est accessible de façon anticipée à partir de PSA-SUPPLIERS.

Courant mi janvier 2005, une e-formation sera mise à disposition.

Le 26 janvier 2005, l'équipe projet AM@DEUS animera un stand lors de la Réunion mensuelle d'Information Fournisseurs afin de répondre à vos différentes questions, si besoin. Le stand se tiendra au Forum Armand Peugeot à Poissy et sera ouvert de 8h30-10h00 et de 11h30 à 12h30. Vous pouvez télécharger le plan d'accès sur le portail Fournisseurs.

En parallèle, des informations complémentaires seront transmises via les actualités de PSA-SUPPLIERS (Dépliant, Informations générales, ...)

Deux semaines avant la date de démarrage officielle, une circulaire, doublée par les actualités du portail Fournisseurs, vous sera transmise ainsi qu' à l'ensemble de vos Responsables Qualité site.

Pour toute question, vous pouvez contacter l'équipe projet AM@DEUS à l'adresse suivante :
amadeus_qualite@mpsa.com

Příloha 7.6

VSA Maxi Motors

Direction Plates-Formes, Techniques et Achats

Poissy, Le 2 février 2005.

Objet : AM@DEUS –
Le nouvel outil de la Qualité en vie série
Réf. : DA_QMAI05_011

VARILUC S.R.O.
Dlouhá 26
466 01 JABLONEC NAD NISOU
REÛBLIQUE TCHEQUE

A l'attention du Responsable Qualité Site

Monsieur le Responsable Qualité,

Comme annoncé précédemment dans notre courrier DA_QMAI05_001 du 6 janvier 2005, AM@DEUS, Accompagnement des Anomalies et Défaillances fournisseurs, est le nouvel outil de la Qualité en Vie Série disponible dès maintenant en mode « Accueil » à partir de notre site PSA-SUPPLIERS à l'adresse www.psa-suppliers.com.

Nous vous informons, par cette présente, que le démarrage opérationnel de l'application aura lieu le 21 Février 2005.

Dès lors, vous ne recevrez plus de fax à l'émission d'un incident mais un e-mail vous invitant à consulter le détail de la défaillance directement dans AM@DEUS. Simultanément, nous n'accepterons plus vos Plans d'Actions sous format papier mais ces derniers devront faire l'objet d'un renseignement par vos soins dans le formulaire AM@DEUS Plan d'Actions 8D PSA.

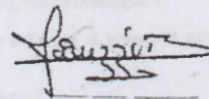
Toutefois, avant cette date, nous vous demandons de vous connecter à ce nouvel outil afin de vous assurer que votre habilitation est bien valide. Par la même occasion, nous vous invitons à vous familiariser avec ce nouveau moyen de communication. A cet effet, nous nous efforçons de mettre à disposition, dans les meilleurs délais, toute la documentation nécessaire et, pour toute question, restons à votre disposition à l'adresse suivante :

amadeus_qualite@mpsa.com

Nous vous souhaitons une excellente prise en main de ce nouvel outil Qualité, commun à VSA Maxi Motors et ses fournisseurs.

Nous comptons sur votre implication personnelle pour que vous, et vos équipes, s'approprient ce nouvel outil et contribuent à l'amélioration de nos résultats Qualité.

Nous vous prions d'agréer, Monsieur le Responsable Qualité, l'expression de nos sentiments distingués.



Responsable Qualité
Direction des Achats

Affaire suivie par : F. PRESTAT - DPTA/DA/QMAI/DUA/QH
Email : amadeus_qualite@mpsa.com

Projekt Gulliver, ECML Graz 2004/2005

Témata diskusního fóra *Včera, dnes a zítra:*

GULLIVER PROJECT B4

FIRST MEETING: JUNE 2004 PARTICIPANTS: 29 TEACHERS OF 28 COUNTRIES.

OCTOBER 2004: SETTING UP OF THE FORUM.

22 COUNTRIES ENTERED A PRESENTATION TO THE FORUM:

Albania, Armenia, Austria, Bulgaria, Croatia, Cyprus, Finland, France, FYROM, Germany, Greece, Hungary, Iceland, Latvia, Lithuania, Malta, Poland, Romania, Russian Federation, Switzerland, Tzech Republic.

Languages used : English, French, German, Spanish.

The topics treated are as follows:

A= TODAY

A1 What would you need to know if you wanted to spend a day in my school?

12 topics

A2 Besides your school work, what do you do during the week?

22 topics

A3 How does learning foreign languages help you discover other countries' culture?

13 topics

A4 What is the person you admire most? Why?

13 topics

A5 What makes you happy? What stresses you?

19 topics

B= YESTERDAY

B1 Why and how should we keep our old traditions?

11 topics

B2 To what traditional feasts would you like to invite me? Why?

35 topics

B3 What is the origin of your national feast?

4 topics

B4 How did your grand-parents live when they were young? Ask people around you.

9 topics

B5 Among the following values, which is the most important to you?

17 topics

C= TOMORROW

C1 How do you imagine your life as an adult?

19 topics

C2 In what country would you like to study, work, live?

19 topics

C3 Are you optimistic or pessimistic as regards the future?

9 topics

C4 How do you imagine Europe in thirty years' time?

8 topics

C5 Ask the genie to fulfill three wishes...

18 topics

A= Où l'on est aujourd'hui

1. Si tu veux passer une journée à l'école avec moi, qu'est-ce que tu dois savoir ? (horaires, matières, habits, coutumes ...)
2. En dehors de ton travail scolaire, que fais-tu en semaine ?
3. De quelle façon apprendre des langues étrangères t'aide à découvrir la culture des autres pays ?
4. Quelle est la personne que tu admires ? Pourquoi ?
5. Qu'est-ce qui te fait plaisir et qu'est-ce qui te stresse ?

B= D'où l'on vient (hier)

1. Comment et pourquoi préserver les traditions ?
2. A quelle fêtes traditionnelles de ton pays aimerais-tu m'inviter chez toi ?
3. Quelle est l'origine de votre fête nationale ? Et qu'est-ce que tu fais ce jour-là ?
4. Comment la génération de tes grands-parents a vécu sa jeunesse ? Interroge les gens autour de toi.
5. Parmi les valeurs suivantes laquelle est la plus importante pour toi : l'amitié, l'argent, l'éducation, la réussite personnelle, la santé ?

C= Où l'on va ? (demain)

1. Comment imagines-tu ta vie d'adulte ?
2. Dans quel pays voudrais-tu étudier, travailler, vivre ? Et pourquoi ?
3. Est-ce que tu es optimiste par rapport à l'avenir et pourquoi ? (découvertes scientifique, politique, environnement, etc)
4. Comment imagines-tu l'Europe dans trente ans ?
5. Fais trois vœux au génie

Sledování osvojování a korekce výkonu

Ukázka textů s postupným uplatňováním technik a strategií s cílem rozšíření škály možných strategií při osvojování cizího jazyka, zaměření pozornosti na aspekty porozumění textu, sledování a hodnocení vlastního osvojování.

Na složeném lístku máte několik pokynů, které vám pomohou pochopit neznámý text. Lístek rozkládejte postupně až po splnění daného bodu.

1. Přečtěte si celý text.
2. Poznamenejte si odhadem význam jednotlivých odstavců.
3. Podtrhněte si neznámá slova a snažte se jim porozumět na základě příbuzných a podobných slov ve francouzštině, češtině nebo angličtině. Uveďte slovo, váš překlad a slovo, které vám pomohlo význam odhadnout.
4. Zkuste si zbytek neznámých slov vyslovit několikrát za sebou nahlas. Pokud vám zvuková podoba připomene možný význam, uveďte opět slovo a váš překlad.
5. Pozorně se zaměřte na tvary slov a stavbu vět. Pokud vám gramatika pomůže pochopit smysl textu, uveďte část textu a váš překlad.
6. Zkuste zbylá neznámá slova v textu nahradit nějakým obecným českým slovem (pro podstatná jména třeba *věc*, pro slovesa *dělat* apod.) Pokud se vám pomocí takové náhrady podařilo porozumět smyslu věty, uveďte, jakým slovem jste si pomáhali a k jakému výsledku jste dospěli.
7. Teď si celý text zkontrolujte a přeložte. Porovnejte překlad s původním odhadem.

Texte 1

Les eurodéputés veulent des billets d'euros moins « froids ».
2006-10-27 Strasbourg (AFP)

- ① Les eurodéputés ont demandé une modification de l'aspect de la prochaine génération billet en euros, déplorant que leur version actuelle donne une image froide de la construction européenne.
- ② Dans la première génération des billets, toutes les représentations d'êtres vivants, de paysages ou de monuments réels ont été bannies. Le Parlement a adopté la proposition du rapport de la présidente de la commission des Affaires monétaires Mme Pervenche Bérès, et invite la Banque centrale européenne (BCE) à introduire des êtres vivants, des paysages, des oeuvres humaines européennes ou des personnages qui bénéficient d'un consensus et à lui présenter ses réflexions sur ce sujet.
- ③ Au moment de l'introduction de l'euro sous forme fiduciaire le 1^{er} janvier 2002, il avait été décidé d'adopter des symboles impersonnels pour les billets qui sont exactement les mêmes dans tous les pays de la zone euro, afin d'éviter les querelles de clocher entre les Etats membres sur le choix des monuments ou personnages à y faire figurer.
- ④ Pour les pièces, la question a été résolue différemment puisque chaque pays a le choix des symboles figurant sur la face « nationale » des pièces qu'il émet, l'autre face étant commune.

- 2) ① Všetky majú poradiť na maximálnu mieru generace bankovek euro. Soudit se tam o jejich skutečném vzhledu.
- ② Jde se poradiť na nové generace bankovek, skany bankovek a realitní monumenty fyz. osob. Parlament si vial na deset procentový úpravy prezidentů, banerů. Dále se kelle píse o evropské centrální banky, o nejvyššího paroxit (nejně to vstát) a osobnostech, které představují mě. reflexy na se představil nejně se vstát.
- ③ Je 3. odst. se píse o symbolech euro bankovek o kmeních eurozóny.
- ④ Je 4. odst. se píse o korektivách o tvorbách kmenů a se symboly figurující na 1. straně jsou narodit a 2. strana bankovek je také píse.

- ⑤ L'aspect - aspect → povrhia se n'adivit
vivants - vivre - vit
des paysages - peisáž → povrhia se n'adivit
des monuments - monumenty → -t-
réels - realit → povrhia se n'adivit
adopter - adoptoval → -t-
humaines - člověka - mě to vstít mě přibekně
impersonnels - impersonální
exactly - exaktně

⑥ Kromě zpráv to, ale nemáme mi to.

⑦ -t-

W porovnání sebu se mi pomohlo opalování. stov.

