

UNIVERZITA KARLOVA

**Filozofická fakulta
Univerzity Karlovy**

Katedra pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Daniel Dřimal

Učební úlohy v učebnicích anglického jazyka

Learning Exercises in English Textbooks

V Praze 2016

Vedoucí práce: doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc.

Rád bych touto cestou vyjádřil poděkování *doc. PhDr. Haně Kasíkové, CSc.* za její cenné rady, připomínky, podporu a trpělivost při vedení mé diplomové práce. Rovněž bych chtěl poděkovat za vstřícnost a pomoc při získání potřebných informací a podkladů k vypracování této práce.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně, že jsem řádně citoval všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 6. 12. 2016

.....

jméno autora

Abstrakt

Tématem diplomové práce je problematika učebních úloh v učebnicích anglického jazyka. Těžiště práce spočívá v analýze učebnic z hlediska výskytu didaktických úloh. Tyto úlohy rozvíjejí dvě základní oblasti – jazyk samotný (gramatika, slovní zásoba, výslovnost) a jazykové dovednosti (mluvení, poslech, čtení, psaní). Důraz je kladen na to, jaký typ úloh se v učebnicích angličtiny vyskytuje a co konkrétně jednotlivé úlohy rozvíjejí, v čem žáka obohacují a co konkrétně se jimi učí. Práce rozebírá nejprve konkrétní oblast teoreticky a poté se přesouvá k samotným učebním úlohám. V poměrně rozsáhlé teoretické části spočívá hlavní část této práce - teoretická část podává detailní popis dané problematiky. Praktická (výzkumná) část práce spočívá v obsahové analýze některých vybraných učebnic anglického jazyka z hlediska výskytu učebních úloh. Zaměřuje se na míru zastoupení úloh zaměřených na jazyk a jazykové dovednosti. Výsledky této práce pomohou rozšířit povědomí o didaktickém obsahu učebnic angličtiny a přispět do diskuse o této problematice. Teoretická část zase může sloužit učitelům-praktikům k rozšíření jejich povědomí o výuce angličtiny, což může mít zásadní dopad na charakter výuky angličtiny v jejich třídách.

Klíčová slova

učebnice angličtiny, učební úlohy, cizí jazyk

Abstract

The thesis deals with the issues connected to learning exercises in educational English students' textbooks. The main focus is based on the occurrence of the educational exercises analysis in these textbooks. In general, learning exercises develop two main branches – the language itself (specifically grammar, vocabulary, pronunciation) and language skills (speaking, listening comprehension, reading comprehension and writing). The attention is paid to what types of learning exercises usually appear and what exactly they develop in students' cognition and their language skills. The educational enrichment coming from these activities is very important for the students' cognitive development. At first, the theoretical part of each sub-branch is discussed. Afterwards, the emphasis is placed on the learning exercises themselves as these are essential components of the students' textbooks. The theoretical part is relatively extensive. It takes the fundamental proportion of the thesis and contains detailed descriptions. The explorative section is based on analysis of several English textbooks intended for students of the English language. It focuses on the proportion of language itself and the proportion of language skills. The thesis outcomes may contribute to the English learning exercises issues. In addition, the theoretical part could help English teachers as it could extend their awareness of English teaching. This may result in several classroom English teaching management.

Key words

English textbooks, learning exercises, foreign language.

Obsah

Úvod	9
Učebnice	11
Současný stav výzkumu učebnic	12
Učebnice a jejich uživatelé.....	12
Didaktická vybavenost učebnic.....	13
Kvalita učebnice a modernizace vzdělávání.....	14
Učební úloha a její funkce	16
Slovní úlohy integrované.....	17
Učební úloha formou hry	18
Nadaní žáci a úlohy pro ně.....	19
Možné problémy nadaných žáků při řešení učebních úloh	20
Analýza učebních úloh	22
Soubor učebních úloh a jeho vlastnosti	23
Stanovení cíle úlohy	23
Instrukce k řešení úlohy a její formulace	25
Řešení úlohy.....	26
Divergentní a konvergentní myšlení	27
Specifika porozumění cizí řeči a posun od behaviorismu ke kognitivismu	27
Užívání individuálních strategií v procesu učení	29
Jazykové dovednosti	29
Členění jazykových dovedností	30
Rozvoj jazykových dovedností	30
Napodobováním k dovednosti	32
Učitel jako vhodný vzor k napodobování?	32
Od dovedností ke klíčovým kompetencím.....	32
Inspirace tvorby úloh v Bloomově taxonomii kognitivních cílů	33
Mluvení (Speaking)	33
Zásadní inhibitory rozvoje ústního projevu žáka	36
Typy úloh a cvičení zaměřené na rozvoj mluvení	38
Strategie, jak postupovat při samostatném ústním projevu a dialogu.....	49
Poslech (Listening)	51
Obtíže spojené s poslechem a poslechovými úlohami	54
Fáze poslechové aktivity	55
Problematika poslechových textů.....	57
Obtížnost poslechové textu	59
Učební úlohy spjaté s poslechem.....	59
Poslechové strategie	62

Čtení (Reading)	64
Texty	65
Učební úlohy podle druhu čtení	69
Jazykové cíle v oblasti čtení	72
Strategie čtení textu a rozvoje čtenářských dovedností	74
Psaní (Writing)	78
Psaní a jeho rozvoj v učebních úlohách	79
Jazykové cíle v oblasti psaní	84
Obtíže spojené s úlohami zaměřenými na psaní	86
Jazyk	89
Gramatika (Grammar)	89
Dva základní přístupy k problematice gramatiky	91
Řízené procvičování jazyka	94
Gramatické úlohy – důraz na plynulost či přesnost?	95
Slovní zásoba (Vocabulary)	100
Formy osvojování slovní zásoby – slovníčky a kartičky	102
Pozitivní a negativní transfer	103
Časté úlohy spjaté se slovní zásobou a jejím rozvojem	106
Výslovnost (Pronunciation)	109
Učební úlohy spjaté s výslovností	110
Seznam pramenů a použité literatury	110
Praktická část	113
Praktická část – výzkum učebních úloh	113
Popis metody	114
Postup obsahové analýzy	115
Diskuse	119
Závěry výzkumu:	120
Seznam příloh	121

Úvod

Znalost angličtiny byla ještě v nedávné době považována za dobrý předpoklad k úspěšné kariéře, neboť dovednost komunikovat v nejpoužívanějším jazyce na světě znamenala možnost prosadit se nejen ve vlastní zemi, ale i v zahraničí. Dnes už znalost angličtiny znamená spíše samozřejmost. S procesem globalizace, kdy výuka angličtiny jako cizího jazyka nabrala na významu, vzrostlo procento těch, kteří umějí v angličtině nějakým způsobem komunikovat. Někteří skeptici vám řeknou, že anglicky už dnes umí každý. S trochou nadsázky lze toto tvrzení přijmout. Co však přehlédnout nelze, je jazyková úroveň jednotlivých mluvčích. Přetechnizovaný lidský svět znamená neustálý kontakt s lidmi z různých zemí. A těmto kontaktům se ani při vší snaze vyhnout nelze. Škola asi nebude prvním místem, kde se žáci poprvé setkají s angličtinou; je nicméně místem, kde žák od útlého věku poznává tento jazyk systematicky – je běžným předmětem na většině stupňů českého školského systému. I z tohoto důvodu nabývá jeho praktická výuka na významu.

Ze své pozice učitele angličtiny na střední škole vidím, jaký důraz kladou rodiče na to, aby jejich dítě ovládalo dobře alespoň jeden cizí jazyk. Znalost angličtiny coby mezinárodního jazyka se stala důležitou výbavou člověka 21. století. Jedná se o oblast, které je věnována značná pozornost. Svoji troškou do mlýna by chtěla přispět i tato práce, která se zabývá dílčí oblastí angličtiny – učebními úlohami v učebnicích anglického jazyka.

Zvolil jsem toto téma, neboť mě z profesního hlediska zajímá. Chtěl jsem sobě i případnému čtenáři přiblížit, čemu konkrétně se učebnice angličtiny věnují. Bližší znalost jazykových učebnic, které používám, může pomoci mně i kolegům angličtinářům při zvažování jazykových cílů výuky. Učitelé angličtiny tak mohou lépe hospodařit s poskytnutým časem a věnovat ho činnostem, které jsou s ohledem na potřeby žáků žádoucí. Dalším důvodem volby tématu je propojení dvou oborů, které jsem dříve studoval – angličtiny a pedagogiky. Prolnutí obou oborů je pro mě coby učitele opravdu obohacující. Během práce s prameny a literaturou jsem se dozvěděl mnoho užitečných rad, pedagogických postupů a objevil jsem i několik chyb, kterých jsem se při výuce dosud dopouštěl. S ohledem na tuto novou znalost mohu nyní svoji výuku angličtiny zefektivnit. Vznikl tak pro mě ucelený systém, kdy jasně vím, co dělám a proč.

Těžiště práce spočívá zejména v teoretické části; výzkumná slouží spíše pro dokreslení části teoretické. V práci je užito několik zahraničních zdrojů, jejichž obsah jsem porovnal či spojil s českými prameny. Teoretická část však nespočívá v pouhé kompilaci zdrojů, pokusil jsem se též demonstrovat přínos jednotlivých učebních úloh i jazykových dovedností pro rozvoj žáka. V určitých místech jsem také popsal, jaké obtíže se mohou při řešení některých učebních úloh vyskytnout. Výzkumná (praktická) část práce doplňuje teoretickou a obsahuje kvantitativní obsahovou analýzu tří vybraných učebnic – analýza se zaměřuje na výskyt učebních úloh jazyka a jazykových dovedností. Zaměřuje se na to, jaké množství prostoru je věnováno jednotlivým úlohám v oblasti jazyka a v oblasti jazykových dovedností.

Rád bych touto prací přispěl do diskuse o obsahové analýze učebnic angličtiny a přiblížil zájemcům výuku angličtiny z trochu jiného úhlu.

Učebnice

Ke školní edukaci neodmyslitelně patří učebnice a i v současném digitálním světě je hojně využívaným didaktickým prostředkem. Učebnice (Průcha, 2005, s. 270) se používaly dávno před vynalezením knihtisku a patří k nejstarším produktům lidské kultury – o jejich existenci vypovídají archeologické nálezy po národech ze starověké Asýrie, Číny, Egypta a Babylonu. Byly psány na pergamenových svitcích nebo vyryty klínovým písmem do hliněných destiček. Obsahovaly instrukce k náboženským rituálům nebo poznatky z vědeckých zjištění v oblasti rozvíjejících se věd – astronomie, geometrie, medicíny. Rozvoj učebnic v masové podobě nastal s Gutenbergovým vynálezem knihtisku v 15. století. Jedním ze zakladatelů moderních školních učebnic byl dodnes uznávaný pedagog Jan Amos Komenský. Zvláště významné byly jeho učebnice jazyků *Dveře jazyků otevřené* (1631) a *Svět v obrazech* (1658), který kombinuje text (verbální komponenty učení) s obrazovými komponentami, což je v současných učebnicích běžné. Požadavky na vlastnosti textu učebnic zformuloval zejména ve *Velké didaktice* (1657). (tamtéž, s. 270)

Průcha (2005, s. 277-278) zmiňuje tři základní funkce učebnice:

1. **prezentace učiva** – prezentuje a nabízí uživatelům určitý soubor informací, a to různými formami – verbální, obrazovou, kombinovanou
2. **řízení učení a vyučování** – učebnice současně řídí žákovu učení (prostřednictvím otázek a úkolů) a učitelovo vyučování; jednotlivé učební úlohy a aktivity mají formovat žákovu osobnost a rozvíjet jeho znalosti a dovednosti

3. **funkce organizační (orientační)** – sama učebnice obsahuje pokyny, rejstřík, obsah a další složky, pomocí nichž informuje uživatele o způsobech svého využívání (Průcha, 2005, s. 277-278)

Současný stav výzkumu učebnic

Pro současný stav ve **výzkumu učebnic** je patrný určitý odklon od období, kdy byla většina studií často redukována na obsahové (srovnávací) analýzy učebnic a měření obtížnosti textu dle různých vzorců. Pro současný stav je patrný mj. rozšiřující se záběr na tuto problematiku – od výzkumů orientovaných na produkt (analýzy komunikačních vlastností učebnic, analýzy obsahové apod.) také k výzkumům, které se orientují na procesy výběru, schvalování a užívání učebnic (výběr a didaktické zpracování vzdělávacích obsahů v učebnicích, pozice učebnic v rámci kurikula, žákovské porozumění textu apod.). (Knecht, s. 9-10)

Výzkumy v problematice učebnic v posledních 15 letech se zaměřovaly na výzkum role učitele při výběru učebnic; způsob, jakým učitelé pracují s učivem prezentovaným v učebnici; hodnocení učebnic samotnými učiteli; vzájemná odlišnost učebnic určených pro stejný ročník a typ školy; zastoupení obrazových komponent v učebnicích či obtížnost textu učebnic. Z provedených analýz studií, které se k výzkumu učebnic vztahují, lze vytyčit dva hlavní oborové přístupy: **kurikulární přístup**, který pohlíží na učebnici jako na kurikulární projekt a zkoumá především vztah kurikula a učebnic; kdežto **psychodidaktický přístup** klade důraz na transformace, artikulace, reprezentace obsahu učiva, zabývá se vztahem mezi didaktickým textem a učením i styly práce s učebnicemi ve výuce. (Knecht, s. 9-10)

Učebnice a jejich uživatelé

Učebnice by měly sloužit především **žákům**, neboť pro ně jsou i vytvářeny. Slouží jim k doplnění poznámek z učitelova výkladu; ke studiu nové látky; k prohlížení obrázků a grafů, které žákům pomohou si nové informace lépe zapamatovat; učebnice slouží k vypracovávání domácích úkolů. (Průcha, 1998, s. 109) Nedílnou součástí učebnic jsou učební úlohy. Ty slouží mj. k procvičení probírané látky. S ohledem na jejich charakter si mohou žáci své dosavadní vědomosti rozšířit či doplnit. Učebnice jsou vhodným prostředkem pro rozvoj jazykových znalostí. Pro rozvoj jazykových dovedností (jako je např. mluvení či psaní) je však zapotřebí zpětné vazby jiného charakteru než může sebelepší učebnice poskytnout.

Touto zpětnou vazbou je přítomnost komunikačního partnera, který je v těchto situacích nenahraditelný.

Uživateli učebnic jsou rovněž **učitelé**, protože jsou to subjekty, které řídí a realizují výuku. Učebnice jsou informačním zdrojem jak pro plánování, tak pro realizaci vyučovacích činností učitelů. (Průcha, 1998, s. 111) Učebnice může sloužit učitelům jako opora jejich výkladu.

V posledních letech je občas učebnicím připisována smutná budoucnost – hovoří se o nahrazení knih výpočetní technikou. Prorokovaný konec knih a tím i učebnic však významný pedagog Josef Maňák zpochybňuje s tím, že učebnice nadále zůstane důležitým didaktickým prostředkem, a to i v konkurenci dalších didaktických médií. Dodává, že „specifičnost učebnice tradičního typu je zejména v její univerzálnosti, polyfunkčnosti a nezávislosti na dalších zdrojích.“ (Knecht)

Sikorová popisuje a diskutuje měnící se roli učebnice v závislosti na tradičním, transmisivním pojetí výuky, v konstruktivistické koncepci a v rámci sociokulturní koncepce výuky (IN Knecht str. 11)

Učebnice neprezentují pouze vzdělávací obsahy. Definují také, jaké činnosti by žáci měli být schopni s obsahem vykonávat. Autoři učebnic by se měli snažit nejen o to, aby žáci porozuměli danému učivu, ale měli by vést žáky k rozvíjení mnohem náročnějších myšlenkových procesů. Dosáhnout nejrůznějších úrovní cílů vzdělávání, které jsou kurikulárními dokumenty definovány, je pro učitele náročným úkolem. (Knecht?)

Didaktická vybavenost učebnic

Učebnice je útvar složený ze strukturních komponentů různé povahy – ty zastávají dílčí funkce a společně vytvářejí hlavní funkci učebnice – být edukačním médiem. S ohledem na to, jak jsou jednotlivé učebnice pro tuto funkci konstruovány, můžeme usuzovat o větší či menší didaktické vybavenosti těchto učebnic. Např. učebnice, která je založena pouze na textovém základě a neobsahuje žádné doprovodné obrazové prostředky, zaujme učící se subjekt méně než učebnice, která je obsahuje. Protože se učebnice ve školách a nejen v nich při výuce používají, mělo by dojít k vyhodnocení tzv. **míry didaktické vybavenosti učebnic** ještě před jejich vytištěním a zavedením do výuky. (Průcha, 1998, s. 94) Toto zjištění pomůže rozhodnout, zda je určitá učebnice pro určitý typ žáků vhodná a zda směřuje k plnění vytyčených vzdělávacích cílů.

Míra didaktické vybavenosti učebnic (Průcha, 1998, s. 94) představuje analytický nástroj zaměřený na vyhodnocování rozsahu využití strukturních (verbálních a obrazových) komponentů. Vyhodnocování těchto komponentů, kterých je celkově 36, se vyjadřuje pomocí kvantitativních koeficientů. Uvádíme pro přiblížení jen některé z nich. Hodnotí se např.:

- **aparát prezentace učiva** – např. výkladový text prostý, výkladový text zpřehledněný, shrnutí učiva k tématům, doplňující texty, poznámky a vysvětlivky, umělecké ilustrace, mapy, plánky, grafy
- **aparát řízení učení** – předmluva, návod k práci s učebnicí, celková stimulace a podněty k zamyšlení, odlišení úrovní učiva (základní – rozšiřující, povinné – nepovinné), otázky a úkoly za témata, lekcemi, explicitní vyjádření cílů učení pro žáky, výsledky úkolů a cvičení, odkazy na jiné zdroje učení
- **aparát orientace** – obsah učebnice, členění učebnice na tematické bloky, kapitoly, lekce, věcný rejstřík, jmenný rejstřík (Průcha, 1998, s. 142)

Míra zastoupení jednotlivých položek je základem pro proceduru výpočtu didaktické vybavenosti učebnic. Ta je udávána v procentech, kdy maximální hodnota 100 % představuje teoretickou ideální hodnotu, která slouží jako porovnávací kritérium při vyhodnocování jednotlivých učebnic. (Průcha, 1998, s. 94-95) Srovnáním výsledků, kterých jednotlivé učebnice dosáhly, lze určit didaktickou vybavenost učebnic různých ročníků, předmětů, druhů, škol, učebnic různých zemí, učebnic vydaných různými nakladatelstvími apod. (Průcha, 1998, s. 143) Současné učebnice nemají ani tak problém s tím, že by jejich obsah nebyl aktualizován podle současného stavu jednotlivých vědních oborů; k určitým rozporům může dojít spíše v pojetí obsahu některých učebnic – tedy co konkrétně a jakým způsobem z širokého množství poznatků žáky učit. Jednotliví autoři se liší v názorech, co začlenit do obsahu učebnic, učebních úloh a cvičení a co už není tak podstatné. (Průcha, 1998, s. 80) Autoři učebnic jsou mnohdy při výběru učiva limitováni a musejí brát v potaz vícero věcí – např. formát učebnice, finanční prostředky určené pro vydání učebnice, věk žáků, jejich úroveň znalostí i časovou dotaci jednotlivých předmětů.

Kvalita učebnice a modernizace vzdělávání

Rozvoj v oblasti edukace se v užším slova smyslu odráží i v konstrukci edukačních médií (např. učebnicích) a jejich komponentách (např. učebních úlohách). Při jejich tvorbě se někteří autoři stále drží zažitých postupů a brání se možným inovacím. Ne vždy jsou nová zjištění a trendy v oblasti pedagogiky respektovány a při tvorbě učebnic zohledňovány.

Skalková (s. 74) uvádí, že se společnost rychle, dynamicky proměňuje a na proces vzdělávání jednotlivce jsou kladeny nové požadavky. Jednotlivé vědní obory se závratným tempem rozvíjejí a jejich pojmový aparát se obohacuje. Školství a další sféry lidské činnosti jsou nuceny na tyto změny reagovat. V oblasti školního vzdělávání se proměny týkají např. aktualizace vzdělávacích obsahů v té podobě, aby byly v souladu s moderní vědou a technikou. Autorka dodává, že tzv. **modernizace vzdělávání** si klade za cíl uvést obsah vzdělávání v jednotlivých předmětech do souladu se současným stavem vědeckého poznání a jeho budoucím vývojem. Pojmový aparát i metody moderní vědy mají být realizovány v souladu s principem přiměřenosti věku a možnostmi žáků. (Skalková, s. 74) Zmíněná zásada přiměřenosti učiva není v pedagogice ničím novým a je známa již z dob Komenského.

Skalková (s. 77) uvádí, že kromě modernizace vzdělávacího obsahu je velkým pozitivem i „akcent na rozvíjení samostatného myšlení žáků, na řešení problémů. Prosadil se názor, že v systému učiva nejde pouze o výsledky poznávání, ale také o metody poznávání: pozorování, experimentování, srovnávání, abstrakci a zobecňování, konkretizaci. Osvojování metod poznávání má velkou integrační funkci ve vzdělávacím obsahu.“ (Skalková, s. 77) Na měnící se přístup k učení měly vliv poznatky světových pedagogů a psychologů – zmínit lze např. jména Jean Piaget, Jerome Bruner, Benjamin Bloom. Modernizace vzdělávání, humanistický přístup k výchově i vzdělávání, důraz nejen na vzdělávací výstupy, ale též procesy, kritické myšlení, interdisciplinární přístup ke skutečnostem, problémový výklad, principy kooperativního učení – to vše mělo vliv na nově se utvářející koncepci v oblasti přístupu k učení.

Kvalita učebnic, technické a grafické zpracování (formát, barevnost) se značně liší. Jednotlivé učebnice se liší rozsahem výkladového textu, množstvím a kvalitou použitých obrazových komponent. Rozdíly lze najít i v intelektuální náročnosti uvedených otázek a úkolů pro žáky. Učebnici nelze hodnotit podle ceny, protože cena neodráží její didaktickou vybavenost. Učebnice není zbožím každodenní potřeby, má kromě vzdělávací funkce ještě další cíle a úkoly. V tomto případě lze říct, že tzv. neviditelná ruka trhu zde nefunguje. (Maňák, 2007, s. 7) V posledních letech jsme svědky publikační hektičnosti. Na trh se dostávají publikace, jejichž obsah ani neprošel řádnou korekcí. Doby, kdy kniha byla vzácností a neměl ji každý, jsou již dávno pryč. S trochou smutné nadsázky lze říci, že více lidí píše, než čte.

Učební úloha a její funkce

Význam pojmu učební úloha bude v této práci poměrně široký – bude jím jakýkoliv zadaný úkol, který je předložen žákům k řešení a s nímž se žáci mohou v učebnicích anglického jazyka setkat. Jednotná definice učební úlohy neexistuje. Jednotliví autoři se v jejím pojetí liší. Pro Koláře je *učební úloha* „speciálně záměrně vytvořená nebo připravená (např. v učebnici) situace, jejíž vyřešení, zpracování vede k dosažení vzdělávacího cíle, k novému poznání, zvládnutí metody, postupu, k zaujetí určitého postoje, k motivování.“ (Kolář, s. 153) Podobnou avšak trochu širší definici vytvořili autoři *Pedagogického slovníku*. V jejich pojetí je učební úloha „každá pedagogická situace, která se vytváří proto, aby zajistila u žáků dosažení určitého učebního cíle. Je zaměřena na pět aspektů učení: obsahový, stimulační (motivační), operační, formativní a regulativní.“ (Průcha, 2008, s. 258) Holoušová uvádí, že učební úlohy „prostupují celým výchovně vzdělávacím procesem a plní v něm nejrozmanitější funkce. Aktivizují a motivují žáky, navozují u nich učební činnosti, udržují v chodu proces učení, jsou nástrojem pro zjišťování výsledků učení. Prostřednictvím učebních úloh se objektivní poznatky ... mění v subjektivní vědomosti žáků. Na učebních úlohách je závislá i kvalita vědomostí, jejich trvalost, úroveň obecnosti, možnost přenosu, praktická použitelnost apod.“ (Holoušová, in Tollingerová a kol. s. 11) Všechny tři zmíněné definice mají i přes své mírné odlišnosti jeden společný základ – shodnou se, že smyslem učební úlohy je cílené rozvinutí žákova potenciálu žádoucím směrem.

Učební úloha (IN Kollmannová, s. 59) spouští mechanismy učení a vytváří mechanismy nové. Tollingerová uvádí, že učební úloha plní čtyři základní funkce:

1. funguje jako příčina žákovy činnosti
2. vytváří prostor pro žákovu činnost – do jisté míry vymezuje operace, které má žák použít
3. je podmínkou utváření žákovy činnosti
4. vystupuje jako prostředek, jímž lze žákovu činnost řídit (Kollmannová, s. 59)

Tollingerová (s. 201) uvádí, že už pouhé zadání úlohy – tedy okamžik, kdy úloha před žákem poprvé vystupuje jako jeho osobní záležitost, předpokládá přinejmenším tuto strukturu kognitivních činností žáka: „Žák musí nejdříve identifikovat úlohu jako úlohu, poznat, co se od něho bude chtít a za jakých podmínek. Dále musí ze své paměti nebo jiných zdrojů

informací vybavit potřebné vědomosti a určit, co se s nimi při řešení bude dít. Musí si umět vypracovat situační plán řešení, jiný pro samostatnou práci, jiný pro spolupráci s učitelem, jiný pro zkoušení u tabule, jiný pro řešení domácího úkolu atd.“ (Tollingerová, s. 201) Jednotlivé úlohy vyžadují ke svému (vy)řešení jiný přístup.

Při tvorbě úloh by se mělo dbát na to, aby činnosti, které jsou v úloze zahrnuté, odpovídaly činnostem používaným v reálných životních situacích. Přirozené situace posilují žákovu motivaci, zájem a aktivitu, neboť si uvědomí význam této činnosti pro své praktické potřeby při používání cizího jazyka. Ne všechny úlohy však mohou tento požadavek respektovat. Nicméně, přinejmenším úlohy založené na komunikaci, by měly vycházet z reálného života a běžných situací. (Kollmannová, s. 61-62) Mezi situace, s kterými se žák za normálních okolností dříve či později může dostat do styku, patří např. tázání se na správný směr v cizím prostředí, telefonická rezervace míst v restauraci či vyřizování ubytování v hotelu. Tyto běžné situace by měly mít silnější motivační náboj než ty uměle vytvořené a nepravděpodobné

K učení i plnění zadaného úkolu je nutná žákova motivace, jejíž nedostatečná hodnota vede k neuspokojivým vzdělávacím výstupům. Nezastupitelnou podmínku učení tvoří odměny a tresty, neboť jedinec obvykle směřuje svoji činnost k dosahování odměn a vyhýbání se trestům. (Nakonečný, s. 52-53) Systém odměn a trestů je v pedagogice a psychologii poměrně známý. Jedná se o oblast lehce kontroverzní, na niž se dodnes názory různí.

Slovní úlohy integrované

Zvláštní podskupinou slovních úloh jsou **slovní úlohy integrované**, které jsou nástrojem součinnosti a spolupráce mezi jednotlivými oblastmi a obory rámcového vzdělávacího programu. Tyto integrované slovní úlohy zajišťují vzájemné využívání a aplikaci obsahu předmětů školního vzdělávacího programu v tematickém vyučování. (Rakoušová, s. 29) Autorka dále uvádí, že takovéto úlohy jsou prostředkem integrace obsahové, didaktické a psychologické; umožňují učiteli promýšlet učivo podle témat; žáci si efektivním způsobem konstruují poznatky, které jsou schopni i mimoškolně aplikovat. Tím, že fungují na principu reality a přirozených podmínek, jsou žáci více motivováni k jejich řešení, neboť v nich vidí jejich smysluplnost. Žáci v nich dále zapojují své emoce a kognici a rozvíjejí klíčové kompetence. Znění takových úloh musí mít vhodný stimulační potenciál, aby

bylo pro žáka zajímavé, musí navozovat zájem o poznání, který přechází v potřebu a provokuje k intelektuální aktivitě. (Rakoušová, s. 29-30) Rozkouskávání a rozdělování světa do jednotlivých předmětů je umělé a nepřírozené – vždyť žák už jako dítě poznává svět jako celek. Jedním z cílů integrovaných slovních úloh je právě snaha nevytvářet umělé bariéry mezi jednotlivými vzdělávacími obsahy.

Učební úloha formou hry

Úlohami v učebnicích angličtiny se řídí i učitelé dětí předškolního a mladšího školního věku. V dnešní době není výjimkou, že se děti setkávají s cizím jazykem ještě před nástupem do školy; ať už z toho důvodu, že pocházejí z bilingvní rodiny nebo proto, že je rodiče zapsali na kurz angličtiny ve školce. První setkání s cizím jazykem a způsobem, jakým je prezentován, může být určující pro další motivaci a chuť učit se. Vhodnou cestou k budování pozitivního vztahu k cizímu jazyku může být hra.

Hrou, jakožto formou výuky (Hanšpachová, s. 9), se děti učí cizím jazykům přirozeně, radostně, často bezděčně a bez jakéhokoliv násilí. Bude-li dítě hned od počátku zavaleno stresujícím množstvím pouček a abstraktními gramatickými pravidly, nevybuduje si k učení se cizímu jazyku příliš dobrý vztah. Obavy a nechuť se učit se budou v pozdějším věku jen těžko odstraňovat. (Hanšpachová, s. 9) Úlohy předělané do atraktivní podoby her, mají nejrůznější formy a pamatují i na děti, které při procesu učení vyžadují pohyb (dramatizace, pantomima), ale i na děti se specifickými poruchami učení jako je dyslexie a dysgrafie. Angličtina je pro ně o to složitější, že její zvuková podoba se liší od té psané. Učení všemi smysly napomáhá propojením sluchové, zrakové a hmatové zkušenosti v učení dětem, které mají problémy si neznámá slovíčka zapamatovat. (Hanšpachová, s. 10) Cílená práce s žákovými pocity spadá do oblasti zážitkové pedagogiky. I jazyk je potřeba prožít.

Aby měla hra ve výuce cizích jazyků své opodstatnění, musí splňovat některá specifika a být **hrou didaktickou**. Jedná se o „aktivitu s jasně vymezenými pravidly. Vyžaduje průběžné řízení a závěrečné vyhodnocení. Úkol didaktické hry je podřízen stanoveným výchovným a vzdělávacím cílům, které však často zůstávají skryty – žák musí mít pocit, že si hraje, nikoliv že se učí.“ (Dvořáková, s. 97)

Mezi nejznámější a nejčastěji užívané didaktické hry patří křížovky, doplňovačky či obrázkové hry s kartičkami. Výhodou didaktických her je nejen jejich stimulační náboj, ale

jsou i vhodnou příležitostí, jak zpestřit vyučovací hodinu, zopakovat a procvičit učivo. Didaktická hra však vyžaduje pečlivou přípravu, vhodně stanovená pravidla i cíl, protože hra, která není pečlivě připravena, se snadno zvrtné v chaotickou činnost a nevede pak k žádným pozitivním výsledkům. Tyto hry mohou mít nejrůznější charakter, např. simulační, interakční či scénický. (Zormanová, s. 64-65) Každá z nich skýtá odlišné možnosti rozvoje dovedností, zejména těch komunikativních. Zapojením emocí do procesu učení se pak učivo efektivněji fixuje. Hry mohou mít dvojí základní podobu. Při kooperativních hrách se jednotlivci učí pracovat jako tým a jdou společně za stejným cílem. Při kompetitivních hrách, jako jsou soutěže, stojí jedinci proti sobě. Vítězství jednoho znamená prohru druhého.

Nadaní žáci a úlohy pro ně

Podobně jako je věnována zvýšená péče dětem různým způsobem znevýhodněným, je třeba neopomíjet ve vzdělávacím systému i žáky nadané. Obě skupiny představují pro učitele i tvůrce učebních materiálů výzvu, kterou je nutno brát v potaz. Pomyslný průměrný žák, kterému je ve většině případů učivo adresováno, totiž neexistuje, neboť každý jedinec disponuje odlišným vědomostním fondem a odlišnou úrovní dovedností. Hledisko přiměřenosti učiva se promítá i do učebních úloh – učitel si musí vymezit **rámec základního učiva**, které si bez výjimky musejí osvojit všichni žáci (připomeňme zde teorii základního učiva vypracované českým pedagogem Otokarem Chlupem) a **rozšiřujícího učiva**, které je připraveno pro žáky nadané, žáky pracující rychlejším tempem, žáky ctižadostivé. Je přinejmenším morální povinností učitele nadání svého žáka rozvíjet. Existuje mnoho charakteristik, kterými se nadané děti vyznačují, byť ne každý žák všemi těmito projevy disponuje. Machů (s. 31-33) uvádí určité typické projevy, které se pokusíme vztáhnout k procesu učení a učebním úlohám:

- **bohatá slovní zásoba** – složitější větné konstrukce se dobře uplatní v produktivních dovednostech jako je mluvení a psaní; problém může nastat, pokud jejich komunikační partneři (spolužáci) nejsou dostatečně rozvinuti, aby jejich vyjadřovacímu projevu porozuměli
- **rychlé osvojování gramatických pravidel** – žáci nemusí strávit tolik času děláním gramatických cvičení a lze tak pro ně připravit jiné náročnější úkoly
- **schopnost abstrakce a generalizace** – vyvozování pravidel, schopnost nacházet souvislosti a zevšeobecňovat jazykové jevy usnadní učiteli práci při výkladu; učitel nemusí dávat vícero příkladů určitého jazykového jevu

- **metakognitivní schopnosti** – uvědomělost procesů myšlení usnadňuje žákům učení; žáci se pak neučí mechanicky, ale nacházením vhodných pojítek, souvislostí a strategií učení docházejí k trvalejšímu osvojování obsahu učiva (Machů, s. 32)
- **kritické myšlení** – tendence k polemizování, ověřování předložených informací je dobrým předpokladem pro diskuse a jiné ústní aktivity i psaní esejí na určité téma
- **zájem o písmena a číslice už od raného dětství** – pro nejmladší děti, které se učí slovní zásobě cizího jazyka, lze připravit kartičky s obrázky (zvířat, věcí, lidských povolání) a jejich ekvivalenty v cizím jazyce
- **výborná paměť** – zapamatování si nejen stěžejních informací, ale i detailů se výborně uplatní při rozvíjení kterékoliv z jazykových dovedností
- **hluboké znalosti** – nadaní žáci si lehce vybavují informace, které získali; dosahují-li jejich znalosti až expertní úrovně, nebudou je bavit úlohy, jejichž rozvíjecí potenciál je nízký; v tomto případě bude asi lepší mít připravené cvičení z jiné oblasti, kde by se naopak mohli zlepšit
- **velká míra koncentrace pozornosti** – zatímco u tzv. běžných dětí je nutné aktivity častěji střídat, aby jejich pozornost vydržela, nadané děti vydrží u jednoho tématu déle; jsou-li žáci hluboce motivováni, dokáží zadané úlohy řešit s opravdovým zápalem
- **pracovní tempo** – při řešení úkolů bývá obvykle tempo vybavování znalostí rychlé – např. jejich gramatické cvičení zaměřené na konkrétní jazykový jev bude rychle hotové; naopak aktivity, které vyžaduje kritické a tvořivé myšlení, budou nadaní žáci dokončovat mezi posledními, neboť zaujmou k problematice hlubší, nepovrchní přístup (Machů, s. 33). Je-li třeba jejich úkolem pomoci svému učiteli připravit pro spolužáky 5denní výlet po Londýně (včetně dopravy, ubytování, zjištění cen, prohlédnutí pamětihodností), zabere jim pravděpodobně daný úkol sice mnoho času, ale výsledek bude pravděpodobně výborný.

Možné problémy nadaných žáků při řešení učebních úloh

Školní třídy nejsou co se znalostí a schopností žáků týče homogenní. Rozdíly se pak promítají i do práce učitele. Ne zřídka narazíme na přání učitelů, že by chtěli mít třídu plnou talentovaných žáků, které by práce bavila a snažili by se. Je třeba si uvědomit, že i nadaní žáci mohou mít problémy s učením. Intelektově nadaní žáci (Hříbková, s. 98) se na základní škole nemusejí učit. Stačí jim výborná paměť a verbální schopnosti. Problémy mohou nastat na střední škole, pokud si nadaní žáci nezvládnou osvojit **studijní návyky**. Ne všechny obsahy

učiva si lze osvojit během vyučování, neboť je potřeba ještě důkladnějšího studia doma. Některé vzdělávací obsahy mohou vyžadovat ne logickou, ale mechanickou paměť. (Hříbková, s. 98) Zvládnutí nepravidelných sloves v angličtině vyžaduje dlouhodobé procvičování, opakování, ukázněnost. Na jejich tvarech není nic logického, přestože je možné některé tendence v jejich tvoření vypořádat. Častým problémem (tamtéž, s. 98-99) bývá též **perfekcionismus** – snaha jedince o dokonalý výkon může být produktem ctižádostivých rodičů, které od svého dítěte očekávají maximum a případné nedostatky sáhodlouze komentují. (Hříbková, s. 98-99) Perfekcionismus se také negativním způsobem promítá do úkolů, kde je nutná spolupráce s ostatními žáky, k jejichž výkonům mohou být nadaní žáci zvýšeně kritičtí. Patří sem všechny formy skupinové práce, hry, soutěže. Dalším problémem (Hříbková, s. 98-99), který může nastat, je **problém s neadekvátním sebeobrazem** a nedostatkem sebedůvěry. Sebeopodceňování zase souvisí s nedostatečným poznáním sebe sama – svých silných a slabých stránek. Žáci pak při řešení úkolů nedokáží odhadnout svoje možnosti a zadrhnou se hned při výskytu prvních obtíží. Na jejich výkonu se pak podepíše i jejich zvýšená vnímavost vůči kritice – vnější hodnocení se pak stává základem pro jejich sebehodnocení. Pocity jinakosti a odlišnosti mohou být pro nadané žáky bariérou v dobrých sociálních vztazích s vrstevníky, kdy na jedné straně sice slýchají chválu za své výkony, ale na druhé straně i projevy závidivosti a žárlivosti od těch méně nadaných. Ve skupině zaujímá nadané dítě často extrémní pozici leadera nebo outsidera. (Hříbková, s. 99-100)

Od učitelů často slýcháme, že by chtěli mít ve třídě samé nadané žáky. Je otázka, zda si skutečně uvědomují, co přesně to obnáší. Mít ve třídě samé nadané žáky by totiž znamenalo náročnější práci se třídou a adekvátní, profesionální přístup k jednotlivým odlišnostem. Spíše než o nadaných žácích lze hovořit o motivovaných žácích. Motivace je hybnou silou ke zlepšování, nikoli pouze nadání, jak se může mylně zdát. Čím se tento pomyslný ideál žáka vyznačuje? Takový žák (Hadfield, s. 5) má jasné směřování a přesně ví, čeho chce dosáhnout. Učí se kvůli sobě, ne kvůli okolí. Nedělá mu potíže si nové poznatky vyhledávat a hledat odpovědi na nezodpovězené otázky. Dokáže řídit své učení a přijmout za jeho výsledky odpovědnost. (Hadfield, s. 5) Žák, který je schopný přijmout odpovědnost za výsledek svého učení, bude jednou schopný přijmout odpovědnost i u mnohem podstatnějších rozhodnutí.

Jak již bylo zmíněno výše, nadání a inteligence spolu úzce souvisí. V současné době (Kasíková, s. 222-223) však panuje konsenzus, že existuje vícero druhů inteligence a zdůrazňuje se propojení kognitivních i afektivních aspektů, neboť nadání má mnohočetné

podoby. Potřebnou pozornost je třeba věnovat nejen žákům méně schopným (čemuž se věnuje inkluзивní pedagogika), ale je potřeba hovořit i o práci s žáky nadanými. (Kasíková, s. 223)

Analýza učebních úloh

Tollingerová (s. 202) rozlišuje několik typů analýz učebních úloh.

První typ, který je dle autorky zároveň nejjednodušší, je **analýza kvantitativní**. Týká se množství učebních úloh v jednom celku – jedné vyučovací hodině, jednom testu, jednom předmětu, jedné učebnici. Autorka např. uvádí, že „průměrný počet vyučovacích úloh zadaných v jedné vyučovací hodině k ověření stupně osvojení minulého učiva kolísá od 3 do 4.“ (Tollingerová, s. 202) Výzkumná část naší práce se bude právě tímto druhem analýzy vybraných učebnic zabývat.

Druhý typ analýzy (tamtéž, s. 202) je **analýza poziční**, která přináší odpovědi na otázky týkající se umístění učebních úloh ve vyučovacím procesu; zjišťuje tedy, kde v učebnici se úlohy nacházejí nebo kde jsou ve vyučovacím procesu zadávány. Jako příklad autorka uvádí, že ve velké většině případů jsou učební úlohy stereotypně umístěné na konci probraného úseku učiva nebo na konci vyučovacího celku. Takovéto stereotypní rozmístění na konci však omezuje široké možnosti, které mohou učební úlohy skýtat a jejich důsledkem je spíše „jen“ procvičování a upevňování učiva. (Tollingerová, s. 202) Umisťování úloh v závěru lekce je poměrně tradiční. Když tvůrci učebnic a úloh učebnici tvoří, berou v potaz i skutečnost, ve kterém místě určité lekce se z edukativního hlediska nejvíce vyplácí si určitý typ látky procvičit.

Třetím typem analytických procedur (Tollingerová, s. 202) je **lingvistická analýza** učebních úloh. Toto dělení zkoumá jazykovou formu zkoumaných úloh. Ty mají nejčastěji podobu otázky (interrogativní forma) nebo pokynu (imperativní forma). Výzkumy ukázaly, že nejčastější dotazy jsou dotazy vyžadující u žáka kauzální myšlení – otázky „proč“. Učební úlohy, které mají formu pokynu, navozují často reproduktivní operace mnemického, pamětního charakteru a mají podobu „řekni, ukaž, popiš“. Podstatně méně je pokynů směřujících k aktivizaci produktivních myšlenkových procesů – např. „ověř, uvaž, přemýšlej“. (tamtéž, s. 203) Protože jazykové učebnice jsou zaměřené na jazyk a jeho

procvičování, je spíše potřeba zaměřit se na řešení úloh, které mají charakter pokynu (instrukce) spíše než otázky.

Čtvrtým typem analytických procedur (tamtéž, s. 203) je **analýza pedagogická**, která se zaobírá myšlenkou didaktické funkce jednotlivých úloh. Podle výzkumu, o který se Tollingerová opírá, slouží převážná část učebních úloh k procvičování učiva a jeho upevňování. Druhou podstatnou skupinou jsou úlohy ověřující vědomosti a dovednosti. Třetí skupinou jsou úlohy označované jako domácí úlohy, které jsou určeny k domácí přípravě na vyučování. Nízké zastoupení zaujímají problémové úlohy a úlohy aktivizující individuální zkušenost. (Tollingerová, s. 203)

Soubor učebních úloh a jeho vlastnosti

Učební úlohy se často vyskytují jako soubor úloh. Didaktickou hodnotu učební úlohy (Tollingerová, s. 200) je ještě potřeba porovnat s didaktickým cílem, jenž je tímto souborem sledován. Vhodně zvolená sestava učebních úloh má podle Tollingerové několik znaků:

- bere v potaz řešící subjekt – nejde jen o požadavek přiměřenosti učiva, který je v některých učebnicích podle Tollingerové spíše deklarován než prokázán
- musí mít na žáka apelační vliv a být pro něj výzvou k řešení – vybízí ho a stimuluje
- má pedagogický smysl a zapojuje do činnosti určité kognitivní operace – každá učební úloha je jakoby obklopena věcným či významovým úkolovým polem
- má regulační potenci – až do úspěšného vyřešení musí udržovat navozené činnosti v chodu
- hýbe učební činností jednotlivce i kolektivu – např. určité úlohy organizují žákovské kolektivy ke společné činnosti, rozdělení práce, soutěžení a soupeření
- má tzv. aspirační nivó – vlastnost, kterou Tollingerová označuje aspirací žáka na prožití úspěchu či neúspěchu během řešení úlohy; žák posuzuje, zda jeho výkon mu má pomoci se zlepšit a naučit něco nového nebo mu má naopak ukázat jeho slabé stránky (Tollingerová, s. 201)

Stanovení cíle úlohy

Při navrhování učební úlohy je nezbytné pečlivě zvážit, co bude jejím **cílem**. Pozornost by měla být věnována formulaci cíle nejen u celé vyučovací hodiny, ale i u jednotlivých úloh. Cíl těchto dílčích úloh, které do skladby celé lekce patří, by měl být formulován s ohledem na **žákovu činnost**. (Kollmannová, s. 60) V angličtině se této

formulaci cíle u žáka říká *can do statement* – volně přeloženo „tvrzení, které říká, co žák umí, dokáže, ovládá“. Takové tvrzení (cíl lekce) může mít např. podobu: *V závěru lekce je žák schopen hovořit o svých zájmech a koníčcích*. Tento hlavní cíl se v angličtině označuje jako *main aim*. Kromě něj existují ještě tzv. *subsidiary aims* (tedy vedlejší, druhotné cíle), kterých může být více – např. rozvinout slovní zásobu z oblasti volného času; rozvinout neřízený ústní projev o tomto tématu; prohloubit u žáků uvědomění gramatické konstrukce, kde se váže sloveso a gerundium – např. *I like swimming*. (Baví mě plavání.), *Do you like working in the garden?* (Baví tě práce na zahradě?) apod.

Díky seznámení s cílem učební úlohy si žák uvědomí, co je cílem jeho činnosti a jaký výkon se od něho očekává – měl by tedy vědět, proč úlohu provádí. Uvidí-li žáci v této činnosti smysluplnost, dokáží ocenit i její přínos a jejich zájem se zvýší. Při definování cíle úlohy je nutné určit **výkon žáka** – kvalitu a podmínky tohoto výkonu. Jakákoliv změna v podmínkách učení ovlivní kvalitu výkonu žáků. (Kollmannová, s. 61) Uvedeme příklad z oblasti *poslech s porozuměním*. „Před poslechem textu by se tedy mělo pečlivě uvážit, zda budou žáci předem seznámeni s neznámými výrazy nebo ne, zda si budou moci dělat poznámky během poslechu, kolikrát text vyslechnou, zda ho vyslechnou celý nebo s pauzami apod.“ (Kollmannová, s. 61)

Při stanovení cíle úlohy je nutno uvážit, které učební činnosti úloha zahrnuje, na co se musí žák zaměřit, aby došel ke správnému řešení, a kterou činnost chceme danou úlohou aktivizovat. Cíl úlohy se zpravidla stanoví empiricky. Při návrhu úlohy vycházejí její autoři z jazykových jevů, které je potřeba procvičit, což autoři stanoví na základě svých názorů a zkušeností z vyučovací praxe. (Kollmannová, s. 60) Žákům může například dělat problém, že nebudou vědět, v jakých případech se používá přítomný čas prostý (*Present Simple*) a kdy přítomný čas průběhový (*Present Continuous*). Pro lepší pochopení rozdílu jim vyučující může připravit doplňovací cvičení, kde budou ta samá slovesa použita jednou v prvním čase, podruhé v druhém. Žáci si tak na základě kontextu vět a vlastního přičinění začnou všimnout jednotlivých rozdílů. Ve cvičení následujícím už budou časy rozloženy nahodile a bude na žácích, aby se pro správnou variantu rozhodli. Nakonec si žáci uvědomí např. to, že přítomný čas průběhový se nepoužívá pouze tehdy, když nějaký děj probíhá právě nyní, ale vyskytuje se i v jiných případech – naplánovaných akcích v blízké budoucnosti apod.

Případné nesplnění stanoveného didaktického cíle (Tollingerová, s. 201) nemusí být nutně z toho důvodu, že by žáci neměli potřebné dovednosti a znalosti k vyřešení úlohy, ale

z toho důvodu, že systém učebních úloh jim nedal možnost dále pokročit. Učební úlohy musí žákovi kognitivní aktivitu řídit a formovat. Dále dodává, že celá problematika učebních úloh se skládá z velmi jemných a těžko postižitelných dějů. Teprve až se nám podaří jejich mikrostruktury plně pochopit, nebude pro nás problém vědecky řídit proces tvorby učebních úloh, jejich zadávání a řešení.

Instrukce k řešení úlohy a její formulace

Při sestavování úlohy by měla být dostatečná pozornost věnována i **formulaci instrukce**, kterou žák k řešení úlohy dostane. Tato instrukce navozuje a do určité míry i řídí žákovi učební činnost i volbu jeho strategie. Nevhodně či špatně formulovaná instrukce k úloze může žákovi vnucovat strategii, která zrovna nemusí být z hlediska řešení úlohy optimální. Existuje-li více možných způsobů řešení úlohy, může také nastat situace, kdy taková formulace instrukcí nebude vhodná z hlediska individuálních strategií žáků. Instrukce musí být jasná, stručná. Popřípadě může být doplněna několika příklady na zacvičení. (Kollmannová, s. 62) Podobný přístup k zadávání instrukce k učební úloze zastává Rakoušová. Liší se však v náhledu na stručnost zadání instrukce. Rakoušová (s. 43) taktéž uvádí, že jazykovou stránku úlohy je potřeba důkladně promyslet. Zadání úlohy však nemusí být za každou cenu stručné, nutné však je, aby bylo srozumitelné a sémanticky jednoznačné. Formulace zahrnující slovosled, stavbu vět a jejich spojování musí být přiměřena věku žáků. Formulace zadání úlohy má vliv na její úspěšné či neúspěšné řešení jejím řešitelem. (Rakoušová, s. 43) Nevhodně zvolené jazykové prostředky či nejednoznačnost zadání mohou mít za následek to, že žák při řešení úlohy selže, přestože jeho výkon by byl při správném podání instrukcí odlišný.

Kollmannová (s. 62) upřesňuje: „Pasivita žáků, váhavé odpovědi, dlouhé pauzy a chybné výkony některých žáků při provádění úlohy nemusí totiž znamenat, že žák nedovede úlohu řešit, ale že nepochopil instrukci. Při zadávání úlohy by se měl každý vyučující vždy přesvědčit, zda všichni žáci opravdu pochopili, co mají dělat. Nelze se spokojit jen s formálním dotazem, zda je všem úkol jasný, protože slabší žáci své nedostatky jen velmi neradi přiznávají.“ (Kollmannová, s. 62) V učebnicích bývá v úloze i ukázka, která má řešitelům úlohy správný postup ukázat. Díky tomu by se nemělo stát, že žák vypracuje celou úlohu špatně.

Samotné zadání může mít různé formy – např. otázka, instrukce nebo příkaz. Žáci by měli být vedeni k tomu, aby dokázali zvolit vhodné strategie řešení úlohy na základě vyhodnocení její povahy. (Kollmannová, s. 58-59) U instrukce či příkazu se očekává jeho vykonání. Na předloženou otázku se očekává adekvátní odpověď. Autorka (tamtéž, s. 59) dále dodává, že „začne-li vyučující např. vyslovovat otázku, ani si neuvědomuje, že tím okamžitě uvádí v pohotovost celou řadu mechanismů učení u žáků, a že způsob, jak otázku formuluje, ovlivní do značné míry proces učení, který u žáků proběhne.“ Vyslovení jména žáka, kterému je otázka adresována, hned v úvodu otázky může mít za následek, že ostatní nebudou její obsah vnímat a k potřebné učební stimulaci tak nedojde.

Zadáním učební úlohy, která po žákovi vyžaduje vytvoření vlastního konstrukt (produktu), je žák veden k aktivitě a samostatné činnosti. Při ní nutně vytváří a posléze aplikuje svůj konstrukt. Žák se tak stává aktivní součástí vyučovacího procesu, může se radovat ze svého úspěchu nebo případné nedostatky vidět a opravit je. Výsledek pak rozhoduje o dalším nejvhodnějším postupu. Jsou-li úkoly zábavné, vedou k většímu zapojení, soustředění, vytrvalosti a k větší kognitivní zainteresovanosti. (Petty, s. 24) Shrňeme-li vše do jediné věty, mohli bychom říci, že nejlépe se žáci učí činností. Anglicky se této zásadě říká *learning by doing*.

Řešení úlohy

Učební úloha stimuluje potřebnou činnost žáků. Navozuje žádoucí skladbu operací, ale do jisté míry ji také reguluje – učební úloha řídí průběh žákovy činnosti, čímž ovlivňuje volbu jeho strategie učení. Volba vhodných strategií k řešení úlohy je nezbytným předpokladem jejího úspěšného vyřešení. Je důležité vést žáky k tomu, aby se cvičili v provádění určité zpevněné operace nebo sledu operací. Např. v úloze, která je založena na porozumění psané řeči, bude hrát klíčovou roli vnímání textu. (Kollmannová, s. 58-59) Úspěšné vyřešení úlohy žákem však nezávisí pouze na vhodně zvolené strategii řešení, ale je závislé i na faktorech psychologických.

Výkon žáka může být negativně poznamenán stresem, jenž má za následek nesoustředěnost, neschopnost se uvolnit fyzicky i psychicky, projevy zkratkovitého jednání, zvýšenou vzrušivost nebo naopak utlumenost, narušenou soudnost a plynulost myšlení a chybné úkony. (Nakonečný, s. 134) Stres mění psychofyzickou konstituci člověka v nežádoucím směru. Ne vždy jde stresovým situacím předcházet, ale podstatné je konečně

zvládnutí stresu. Mobilizace sil se odvíjí jednak od vnějších existenčních podmínek, jednak od určitých rysů osobnosti. Pocity úzkosti, zbytečnosti a beznaděje vedou ke ztrátě aktivity ve škole i mimo ni. (Nakonečný, s. 140)

Divergentní a konvergentní myšlení

Při řešení úloh (Kolář, s. 79) mohou žáci uplatňovat dva základní typy myšlení – divergentní a konvergentní. Obě se odvíjejí od počtu správných řešení zadané úlohy. **Divergentní myšlení** se uplatňuje u úloh, jež mohou mít při řešení více možných postupů. Předpokladem je vícero možností správného řešení těchto úloh. Hledají se nová, neotřelá řešení a netradiční, nestandardní postupy. Vyznačuje se zvýšenou intelektuální aktivitou. (tamtéž, s. 79) Kollmannová tento názor sdílí a upřesňuje. Podle autorky (s. 54) úloha, jež může mít více než jedno správné řešení, otevírá možnosti pro složitější procesy chápání, anticipace, porovnávání. Dospět k řešení znamená pochopit smysl zadání. Možnost vícera správných řešení úlohy dává prostor osobní kreativitě. V tomto kognitivním pojetí vystupuje do popředí jazyková kreativita, jež umožňuje zapojování vyšších kognitivních procesů do porozumění cizí řeči. (Kollmannová, s. 54) V této souvislosti lze připomenout Bloomovu taxonomii kognitivních cílů. V oblasti jazyků lze do této skupiny zařadit spíše úlohy, u nichž se ocení kreativní a originální řešení. Jejich cílem není osvojení si určitého schématu navazujících dílčích operací. Oproti divergentnímu myšlení (Kolář, s. 79) stojí **konvergentní myšlení**, jež se uplatní u úloh, které mají jediné řešení. Myšlenková práce postupuje jedním směrem, kdy se řešitel snaží nalézt potřebný algoritmus a vyřešit zadanou úlohu standardním algoritmem vhodným spojením poznatků a postupů. (Kolář, s. 79) Tento typ myšlení se vyskytuje u úloh, na něž existuje jediná odpověď. Může se např. jednat o gramatické cvičení, kdy se procvičuje určitý jazykový fenomén (např. vazba slovesa buď s infinitivem, nebo gerundiem) a je uznáno pouze jediné správné řešení. Jakákoli jiná jsou považována za chybná.

Specifika porozumění cizí řeči a posun od behaviorismu ke kognitivismu

Porozumění cizí řeči je velmi složitá kognitivní struktura, která se u každého člověka utváří individuálně. Tato kognitivní struktura není vrozená a do značné míry závisí na vývoji znalostního aparátu každého jedince. Odvíjí se též od dovednosti porozumět především mateřskému jazyku. Nezanedbatelný vliv však mají i faktory psychologické – motivace, emoce, únava, vztah k diskutovanému tématu, vztah k mluvčímu. Dále je důležitá role kontextu, jazykových znalostí (úroveň fonologická, morfologická, syntaktická i lexikální), obecných znalostí a zkušeností. K získanému obsahu sdělení může příjemce zaujmout kritický postoj, který se týká pravdivosti a přijatelnosti sdělení. Po této fázi zařazuje příjemce nové

informace do svého znalostního fondu. (Kollmannová, s. 24-25) Utváří se jakási síť pojmů, mezi nimiž se utváří různé vztahy.

Pro vývoj učebních úloh nejen v jazykové oblasti je charakteristické nové pojetí, které znamená přechod od behavioristického přístupu směrem ke kognitivnímu. **Behavioristické teorie** chápou jazyk jako chování a řešení úloh připomíná prostou mechanickou reakci na dané stimuly. **Kognitivní teorie** pohlíží na učení jako na poznávací proces – úloha je chápána jako prostor pro intelektuální činnost, především pro myšlení. (Kollmannová, s. 54) Učení totiž není pouhým zaznamenáváním nebo mechanickým řazením nových znalostí, ale je nutné ho chápat jako proces budování znalostního aparátu. V procesu porozumění cizí řeči jsou stěžejní předchozí znalosti žáků a schopnost žáků organizovat obecné struktury do vyšších kognitivních struktur – např. zobecňování, vyvozování závěrů apod. (tamtéž, s. 52)

Ne všechny učebnice předkládají novou látku pouhou prezentací. Lze vyzorovat snahu autorů některých učebnic zapojit do konstrukce poznatků i čtenáře (žáky). Žákům je např. stručně prezentován nový gramatický jev; ten je přiblížen hned několika ukázkami a žák na základě hledání podobností a rozdílů sám zjišťuje pravidla použití tohoto jazykového jevu. Díky této metodě řízeného objevování má žák radost z vlastního úspěchu při poznávání jednotlivých zákonitostí a nové poznatky si tak lépe fixuje a zařazuje k těm dosavadním. Tento způsob fixace je přínosnější než pouhé předložení poznatků. Proces učení (Belz, s. 66) je efektivní tehdy, když může navázat na existující znalosti a schopnosti. Přiřazování nového k již známému způsobem, jenž umožňuje objevovat další nové poznatky, nazýváme subsumací. Toto propojení nového učiva do souvislostí s tím, co je už známo, usnadňuje zapamatování i porozumění. Přiřazováním nového, logicky smysluplného materiálu se vytváří kostra znalostí. (Belz, s. 66) Proces učení se do velké míry odvíjí od fungování mozku, konkrétně levé a pravé mozkové hemisféry. Zatímco levá polovina odpovídá mj. za rozum, soudnost a logické myšlení, pravá hemisféra je zase odpovědná za pocity, intuici, kreativitu a myslí spontánně a rychleji než hemisféra levá. (Belz, s. 71) Obě mozkové hemisféry je potřeba během procesu učení a řešení úloh zapojit. Jednostranným užíváním pouze jedné z nich není potenciál jedince rozvíjen všestranně, nýbrž pouze omezeným směrem. Jednostranné kladení důrazu na rozum a zlehčování vlivu emocí, čehož jsme mnohdy svědky, tak není v procesu učení žádoucí.

Užívání individuálních strategií v procesu učení

Při procesu učení (Škoda, s. 168) lze vycházet z některých základních psychodidaktických poznatků. Proces učení je závislý na individuálních charakteristikách učícího se jedince a ten má své individuálně platné strategie. Univerzální návody, které radí, jak se učit efektivně nemají valnou odbornou úroveň a působí podbízivě. V procesu učení hraje roli mnoho klíčových faktorů a navzdory vůli učícího se jedince stejně nebude mít všechny pod kontrolou. Univerzálně platná doporučení bohužel neexistují. Zatímco učící se jedinec se snaží najít způsob, jakým si nejlépe a nejefektivněji osvojuje vzdělávací obsah, snažení učitele by mělo vést k tomu, aby dokázal flexibilně používat co nejširší, nejpestřejší škálu různých vyučovacích strategií. (Škoda, s. 168)

Jazykové dovednosti

Při kontaktu s cizím jazykem se žáci setkávají se dvěma základními jazykovými oblastmi – jazykem samotným a jazykovými dovednostmi. Jazyku se budeme věnovat v jiných kapitolách; jazykovým dovednostem na následujících stránkách. Cílem vyučovací hodiny v oblasti cizojazyčné výuky by měl v obecnější rovině být rozvoj čtyř základních jazykových dovedností – mluvení, čtení, psaní, poslech – a širší povědomí o jazykových jevech z oblasti gramatiky, slovní zásoby či reálií. Hlavním cílem výuky výše zmíněných dovedností je vést žáky k co nejlepším výsledkům právě v těchto oblastech. K dosažení cíle je zapotřebí zvolit vhodné metody. Skalková (s. 185-186) uvádí, že v konkrétním vyučovacím procesu se uplatňují různé vyučovací metody souběžně, vzájemně se propojují, doplňují, obohacují. Metody se mohou během výuky několikrát měnit a střídát. Jednostranné používání metod (ať už slovních, nebo naopak ryze praktických) obvykle nevede k úspěšným výsledkům. Volbu vhodných metod je potřeba dopředu zvážit. (Skalková, s. 185-186)

Úkolem vyučování (Čáp, IN Skalková s. 166) není pouze poskytnout žákům ucelenou soustavu vědomostí určených k osvojení a následnému praktickému používání. Takové pojetí vyučování by bylo polovičaté. Vyučování musí směřovat i k vytváření soustavy dovedností, jimiž chápeme dispozice (pohotovost) ke správnému, rychlému, přesnému a úspornému vykonávání určitých činností. Na základě mnohonásobného cvičení lze některé složky těchto složitých činností zautomatizovat. (Čáp, IN Skalková s. 166)

Členění jazykových dovedností

Jak již bylo zmíněno výše, základní jazykové dovednosti jsou čtyři. Poslech a čtení (Hadfield, s. 72) patří mezi tzv. **receptivní dovednosti**, což znamená, že vyžadují pouze porozumění. Oproti nim mluvení a psaní jsou označovány jako **produktivní dovednosti** – při nich žáci něco nového produkují, vytvářejí. Žáci se zlepšují v dovednostech jejich procvičováním. Všechny čtyři základní dovednosti se skládají z dalších sub-dovedností (tzv. *subskills*). Například při rozvoji čtení jakožto dovednosti bude cílem zlepšit rychlost a efektivitu porozumění psanému textu. Sub-dovedností v tomto případě může být např. odhad významu neznámého slova na základě kontextu nebo odhad, co asi bude v textu následovat. (tamtéž, s. 72) Zvládnutí těchto sub-dovedností pak žákovi šetří čas a energii při řešení zadaných úkolů.

Rozvoj jazykových dovedností

K vytváření dovedností obvykle vede cvičení. Jedná se o uvědomovanou činnost, ne mechanické bezmyšlenkovité opakování určitých postupů. Učitel kontroluje a opravuje žáka průběžně. Nicméně i žák sám své výkony analyzuje, srovnává je s předlohou, vyhodnocuje, zda směřuje ke splnění zadaného cíle. V této fázi je důležité volní úsilí, motivace i osobní vztah k učení. (Skalková, s. 166) Správnost svého postupu při řešení určité úlohy může žák zjistit i při práci s učebnicí – není výjimkou, že správné řešení zadaných úkolů je k dispozici na konci učebnice či na konci každé lekce. Každý žák tak může dostat zpětnou vazbu o svých jazykových znalostech a dovednostech.

K rozvíjení nejen jazykových dovedností je nutný žákův aktivní přístup k učení a vhodně zvolené strategie učení, které reflektují žákův učební styl. Každý žák si hledá techniky, které se mu při učení konkrétních obsahů nejvíce osvědčily a vědomě tak usiluje o dosažení stanoveného učební cíle. Pokud žák určitý cíl má, ale neví, jak k němu dospět, nezřídka používá metodu pokusu a omylu. Žák pak „zkouší různé taktiky, strategie, zkoumá překážky, vyhodnocuje dílčí výsledky. Problémem je, že experimentuje nahodile, nedokáže promyšleně vyhodnocovat své chyby, nedokáže zaregistrovat to nejdůležitější v pozitivním kroku, a proto příští experiment s řízením vlastního učení bývá opět nesystematický.“ (Mareš, s. 191) Je důležité pomoci žákovi najít takové strategie učení, které mu pomohou rozvíjet dovednosti a řešit problémové situace při procesu učení co nejefektivněji. Zejména v mladším věku (Mareš, s. 152) nedokáže ještě žák sám vlastními silami zlepšovat styl učení a není schopen systematické autoregulace. Způsob, jakým se efektivně učít, by měl být součástí všech vyučovacích předmětů i celého kurikula. Žák by se měl dozvědět diagnózu svého stylu

učení jako východisko změn na své straně i straně školy a tuto diagnózu nebrat jako rozsudek. Žák by měl být vnímavý vůči tomu, co vlastně dělá, když se učí a co je v jeho stylu učení funkční a co je dysfunkční. (Mareš, s. 152) Efektivní práce s chybou je nesmírně důležitá. Může se však stát (Harmer, s. 25), že žáci nebudou v jazykových dovednostech zdatní ani ve svém mateřském jazyce. V tom případě leží před vyučujícím hned dvojí úkol – motivovat žáky ke zlepšení v mateřském i cizím jazyce a poskytnout jim v případě potřeby pomoc.

Kromě samotných jazykových dovedností se dnes věnuje zvýšená pozornost rovněž výcviku komplexních dovedností, jež jsou blízké skutečnému životu. Patří sem např. rozvíjení souboru sociálních dovedností (poznávání druhých lidí apod.), postupy řešení konfliktů, praktické tréninky asertivního chování. Je pro ně typické spojení myšlení, emocí a vyjádření obojího z nich. (Skalková, s. 204) K těmto účelům mohou sloužit některé typy komplexnějších jazykových úloh vyžadující zapojení jak myšlení, tak emocí. Ukazuje se, že pro žákův rozvoj jsou úlohy komplexnějšího charakteru přínosné. „Zkoušení, které obsahuje široce koncipované otázky, testy s otevřenými úlohami, písemné práce vyžadující přemýšlení, to vše napomáhá hloubkovému přístupu k učení.“ (Mareš, s. 44)

Jednotlivé jazykové dovednosti se značně odvíjejí nejen od způsobu, jakým tyto dovednosti žák sám rozvíjí, ale podstatné je i to, jakým způsobem učitel tyto dovednosti hodnotí. „Některé učitelské svépomocně vytvářené didaktické testy (např. ty, které obsahují převážně úlohy s výběrem nabídnutých odpovědí nebo úlohy doplňovací) mohou podporovat povrchový přístup k učení, neboť příliš zdůrazňují reprodukování poznatků, znalost izolovaných faktů, číselných údajů, izolovaných termínů.“ (Mareš, s. 44) Tento přístup k učení slouží pouze k pamětnímu učení, čímž bohužel nutí žáky k pouhé reprodukci naučených poznatků. Nevyžaduje od žáků hlubší porozumění dané problematice ani myšlení v souvislostech. Hodí se tak jen pro úzký výběr vzdělávacích obsahů. Žák nemá možnost se svobodně projevit a může se pohybovat pouze v předem jasně vymezeném rámci. Od žáka se tak nevyžaduje vlastní názor, nerozvíjí se kritické myšlení a nevytváří se ani hlubší vztah ke vzdělávacímu obsahu. Příkladem úloh zaměřených na pouhá izolovaná fakta mohou být například úlohy, kde se kroužkuje správné frázové sloveso z několika nabízených. Jiným příkladem může být doplňování vhodných předložkových vazeb ke slovesům (např. *wait for*, *rely on*). Další možností úlohy, která vyžaduje izolované znalosti, může být např. spojování hlavních měst s anglofonními zeměmi, kde se tato města nacházejí.

Napodobováním k dovednosti

Jedním z hlavních druhů učení ve škole i mimo ni je učení napodobováním. Jde o výborný způsob, jak se správně naučit všem detailům dané dovednosti. Pomoc vyučujícího je nezbytná, protože jeho pouhý slovní výklad bez upřesňujících ukázek je nedostačující. Dle názoru Pettyho zejména vyučující humanitních oborů vypouští ukázkou ze svých hodin a žáci pak musí sami přicházet na to, co se od nich vůbec očekává, popř. se to dozvídají jeden od druhého. (Petty, s. 40-41) Ukázka má svůj význam i tehdy, když pouze potvrdí žákovy domněnky – žák se tak ujistí, že věci porozuměl a že ji dělal správně. Pokud se žák učí jednoduchým dovednostem, které jsou navíc podobné již dříve zažitým, ukázka nutná není. Praktické užívání dovedností je považováno za výbornou metodu učení od většiny žáků. Řada učitelů ji však nepokládá za nezbytnou součást výuky. (Petty, 2013, s. 41) Pro rozvoj dovedností je jejich řízené procvičování nepostradatelné. Je smutným faktem, že během necelých čtyřiceti pěti minut, které jsou pro jednu lekci obvykle k dispozici, toho nelze stihnout příliš. U pouhé prezentace faktů může být obyčejný výklad dostačující. To však neplatí u nácvičky dovedností jako je třeba mluvení. Dovednosti je potřeba nacvičovat a nácviček vyžaduje dostatek času.

Učitel jako vhodný vzor k napodobování?

Důležitým předpokladem pro rozvoj žákových dovedností je to, aby byl učitel dostatečně vhodným vzorem k následování a napodobování. Nebude-li žák přesvědčen o učitelově kompetenci, budou vzdělávací výsledky nižší. Ne nadarmo jsou předmětem četných pedagogických diskusí otázky zabývající se obsahovou náplní studia učitelství na pedagogických fakultách, zejména pak podíl teoretické a praktické složky v přípravě budoucích učitelů. Není výjimkou, že si studenti učitelství postěžují, že je jejich příprava na vysoké škole přehnaně teoretická, že chybí větší praxe na školách, kde by si vyzkoušeli vyučování na vlastní kůži, měli možnost přesvědčit se o platnosti pedagogických teorií, s kterými se během studia setkali nebo je naopak zavrhlí. Během své praxe sice mají často povinnost docházet na náslechy ke kolegům-praktikům, ale i tento druh podpory není všemocný. Snižuje se tak možnost napodobovat styl výuky učitelů přímo při hodině. Pouhé videozáznamy některých vyučovaných lekcí nezachytí dostatečně atmosféru celé lekce.

Od dovedností ke klíčovým kompetencím

Ještě vyšším cílem než rozvoj jednotlivých dovedností je u žáků rozvoj klíčových kompetencí a příprava na profesní život, k němuž by měly systematicky směřovat všechny školní předměty. Vysoké nároky zaměstnavatelů (Veteška, s. 124-125) na budoucí pracovníky

se samozřejmě týkají i znalosti cizích jazyků. V širším pojetí jazykové výuky sem spadají i „ochota učit se“, „ústní a písemný projev“, „komunikační schopnosti a dovednosti“ a „schopnost týmové práce, kooperativnost“. (Veteška, s. 124-125) Jazykové dovednosti, které si žáci díky učebním úlohám osvojují, směřují k rozvoji klíčových kompetencí – připomenout lze např. komunikativní kompetenci, kompetenci sociální a personální a kompetenci k řešení problémů.

Inspirace tvorby úloh v Bloomově taxonomii kognitivních cílů

Jednou z možností, jak postupovat při rozvoji jazykových dovedností žáka skrze učební úlohy a jiné praktické úkoly, je postup podle Bloomovy taxonomie kognitivních cílů. Úkoly, které zjišťují žákovy znalosti, jsou samozřejmě na místě. Na této úrovni znalostí však nesmíme zůstat. Aby bylo učení opravdu hluboké, je nutné zajistit, aby probíhalo jak na nižších úrovních Bloomovy taxonomie, tak na jejích úrovních vyšších. Pouze v tomto případě budou mít žáci možnost vytvářet hlubší významy. Na dříve naučené pojmy budou žáci navazovat další spojení a tato činnost jim umožní si dané učivo lépe zapamatovat. (Petty, s. 21) Povrchní učení by nebylo pro rozvoj žákových dovedností dostatečně přínosné.

Bez předchozího zvládnutí dovedností nižších se nelze naučit dovednosti vyšší. Naučit všem dovednostem Bloomovy taxonomie se může zdát jako značně obtížný úkol. Lze však vyjít z toho, že nižší dovednosti jsou obsažené v dovednostech vyšších. (Petty, s. 23) U zadávání učebních úloh je nutné určit i pořadí jednotlivých zadání. Přínosné je, když jednotlivé úkoly zadáváme tak, že stoupáme po pomyslném žebříčku Bloomovy taxonomie – od pouhé znalosti a porozumění postupně přes další kroky až k syntéze a hodnocení. (tamtéž, s. 24) Pokud bychom parafrázovali jednu z Komenského pedagogických zásad, jednalo by se o zásadu postupovat od jednoduchého ke složitějšímu a od konkrétního k abstraktnímu.

Mluvení (Speaking)

Slovo a slovní metody

Ve vyučovacím procesu (Skalková, s. 185-186) má velký význam slovo – mluvené i psané, slovo učitele i žáka. Slovo je nezbytným nástrojem lidského myšlení. Skutečnost, že je jednostranné verbální pojetí kritizováno, ještě neznamená, že správně používané slovo přestává být jedním z hlavních nástrojů v procesu poznávání. Slovní metody, na nichž učení se cizímu jazyku značně spočívá, mohou sice vystupovat samostatně, ale také doplňují a

doprovázejí i všechny další metody založené na pozorování. Mezi **slovní metody** patří metody monologické, metody dialogické, práce s učebnicí a knihou, textovým materiálem, písemné práce. Osvojování cizího jazyka spočívá na verbálním základě – jde o vnímání a chápání řeči posluchači, kteří si osvojují nové poznání. Z psychologického hlediska se jedná o velmi složitý proces. (Skalková, s. 185-186) Všechny čtyři jazykové dovednosti – mluvení, poslech, čtení i psaní s od problematiky slova odvíjejí.

Mluvení jako dovednost

Ústní projev žáka v cizím jazyce tvoří významnou část úloh v učebnicích cizích jazyků. Žák prokazuje schopnost vyprodukovat na zadané téma smysluplný jazykový projev, který je s ohledem na jeho jazykovou úroveň dostatečně plynulý a po jazykové stránce přesný. Žák musí být schopen držet se zadaného tématu, volit vhodné jazykové prostředky, které odpovídají serióznosti a formálnosti dané situace a často i dodržovat vymezený časový limit. Jednotlivé věty na sebe navíc musí logicky navazovat.

Žák se učí interakcím s druhými lidmi a jazyk tuto interakci do značné míry zprostředkovává. Interakce (Hadfield, s. 105) zahrnuje výběr takového jazyka, kterému bude posluchač rozumět, střídání promluv jednotlivých komunikujících, vzájemné naslouchání, vysvětlování, obhajování určitých stanovisek, vyjadřování zájmu o druhého člověka, změnu témat apod.

Mluvení stejně jako psaní patří mezi **produktivní dovednosti**, při nichž žák sděluje (produkuje) určité informace – žák něco vytváří. Na druhé straně **dovednosti receptivní**, kam spadají poslech a čtení, vyžadují od žáka pouze porozumění předloženým informacím. (Hadfield, s. 72) Výhodou produktivních dovedností je jejich tvůrčí potenciál, který do značné míry skýtá bezpečné prostředí pro jejich uživatele – ten má totiž přesně pod kontrolou, co chce, může a dokáže říct či napsat. Na základě zmapování svých znalostí může žák použít takové jazykové konstrukce, které opravdu použít chce a vyhnout se takovým, u kterých hrozí selhání a neúspěch.

Mluvení, ústní vyjadřování, mluvený projev, hovor bývá někdy nepřesně ztotožňováno s komunikativní kompetencí. Má-li být ústní projev plynulý, musejí být jednotky slovní zásoby a gramatiky náležitě zautomatizovány. Mluvení zaujímá ve spektru dovedností jazykového cíle stejně důležité místo jako poslech, s nímž je existenciálně spjato. Jakožto cílová kategorie je mluvení pro učící se subjekt důležité v obou hlavních podobách (monolog a dialog) i ve všech funkcích. (Choděra, s. 58, s. 77) Komunikativní kompetence sama o sobě

je v posledních letech čím dál více zdůrazňována. Jeví se jako podstatná, ale i přesto ne zcela dostačující. Komunikace musí mít určitou formu a je svázána některými nepsanými pravidly a očekáváními. Fakta, myšlenky a názory, které chce žák pomocí jazyka sdílet, dostávají konkrétní zvukovou podobu. Očekává se, že jeho ústní projev bude konstruovaný tak, aby mu posluchač mohl porozumět a odnést si z něho potřebné informace. Pokud se navíc jedná o dialog, očekává se, že příjemce informace bude na předkládané sdělení nějakým způsobem reagovat.

Mluvení je prostředkem rozvoje ostatních komunikativních dovedností a je kromě poslechu spjata i se psaním a čtením. Pevné postavení mluvení ve spektru dovedností jazykového cíle je dáno i motivační silou, díky níž nad ostatními komunikativními dovednostmi bezesporu vyniká. (Choděra, s. 77-78) Nácvič mluvení (ústního vyjadřování, ústního projevu, hovoru) může být přítomen jak ve fázích vstupu do cizího jazyka (tedy od úplného počátku), tak výstupu (v samotném závěru). Už na první hodině lze nacvičovat příklad jednoduché konverzace v cizím jazyce na příkladu imitačního modelování. (Choděra, s. 142) Typickou úlohou v této oblasti je vzájemné představování osob, kdy se pracuje se slovesem *být*.

Přestože se ústní projev v cizím jazyce dá ve velké míře nacvičit během intenzivnějších sociálních interakcí, učitelé považují pouze tento druh osvojení za nedostačující, neboť podle jejich názoru si žáci potřebují osvojit jazyk i v akademické oblasti a být schopni použít ho jako nástroj svého učení. (Rubbin, s. 71) Ústní projev tedy musí mít nejen obsah, ale i vhodnou formu, která reflektuje serióznost a formálnost určité situace. Cizí jazyk – v našem případě angličtina – není pouze cílem; je i prostředkem k učení se něčemu jinému, tedy jiných vzdělávacích obsahů.

Aby se ústní projev žáků adekvátně rozvíjel, je zapotřebí i podpory ze strany učitele, který bude pomáhat rozvíjet jazykové sebevědomí žáků. Kromě plynulosti a přesnosti je právě žákova důvěra ve vlastní jazykové schopnosti důležitým předpokladem učení. Učitel (Hadfield, s. 106) může žákovi pomoci např. tím, že mu při řešení zadaného úkolu nechá dostatek času na přípravu odpovědi nebo tím, že si žák nejprve povídá se sousedem v lavici. Může takto sdílet své nápady nebo si vyslechnout svého partnera a zaměřit své myšlení a jazyk žádoucím směrem. Partner ve dvojici také může odhalit případné nedostatky a navrhnout jejich opravu ještě předtím, než dojde k projevu před celou třídou.

Teorie paměťového kódování

Vysvětlení některých jevů (Kollmannová, s. 44-45) spojených s osvojováním jazyka se snaží podat **teorie paměťového kódování**. Zabývá se formami kódování, strategiemi kódování, povahou osvojovaného materiálu, situacemi, podmínkami, cíli, reaktivací paměti. Je-li např. zadána úloha tak, že jde o doslovné zopakování vyslechnuté věty, postačí zde povrchová forma kódování. Ta je sice rychlejší, ale umožňuje zapamatování jen na kratší dobu. Není žádoucí přetěžovat pracovní paměť žáků doslovným opakováním dlouhých vět. Pracovní paměť je nutné cvičit, tj. začít s krátkou větou a postupně ji prodlužovat. Při zadání úlohy je zapotřebí promyslet, kolik operací bude muset žák provést. (Kollmannová, s. 44-45) Nezřídka býváme bohužel svědky toho, že jsou žáci nuceni učit se nová slova bez kontextu či příkladových vět nebo se od žáků očekává dokonalá reprodukce dříve předložených klasifikací a seznamů.

Nedílná součást ústního projevu – nonverbální komunikace

Přestože je drtivá část komunikace při výuce angličtiny založena na verbálním (slovním) základě, neméně důležitá je i řeč těla, gesta, mimika, intonace a další jevy mimo samotný jazykový rámec žákova projevu. Důležitou roli (Nelešovská, s. 47) hraje i **nonverbální komunikace**. Mimoslovně si sdělujeme emoce, pocity, nálady; ukazujeme (ne)zájem o sblížení s komunikačním partnerem. Bez nonverbální komunikace by byl jazykový projev fádní, nudný a působil příliš strojevě. Je důležité prostředky nonverbální komunikace nejen ovládat, ale zároveň být citlivý a vnímavý k signálům vysílaným. Komunikace pak bude znatelně lepší a efektivnější. (Nelešovská, s. 47) Žákův ústní projev sice může být po stránce gramatické i lexikální správný, ale pokud nebudou vhodně zapojeny i mimojazykové komponenty, bude jeho projev působit nepřirozeně a nevěrohodně. Jiným problémem zase může být neochota či neschopnost v cizím jazyce mluvit. Stydlivost komunikovat v cizím jazyce není totiž nikterak vzácným jevem.

Zásadní inhibitory rozvoje ústního projevu žáka Komunikační ostýchavost

Jednou z podmínek úspěšné komunikace je, že si její účastníci chtějí porozumět. Proces dorozumívání však může být komplikován a negativním způsobem poznamenáván tzv. **komunikační ostýchavostí**. V komunikačních aktivitách žáků panují velké rozdíly – zatímco někteří žáci se stále hlásí a vykřikují odpovědi, jiní beze slova sedí a jen mlčky přihlíží

okolnímu dění. Stud některých žáků mluvit před celou třídou může někdy dosáhnout až patologických rozměrů, kdy žáci – i přestože znají správnou odpověď na učitelovu otázku – neodpoví. (Průcha, 2005, s. 319) Průcha dává jako příklad výzkum dvou amerických autorů – Mark Comadena a Diane Prusanková – kteří ve svém výzkumu zkoumali komunikační ostýchavost dětí ze základní školy. Zjistili, že komunikační ostýchavost s přibývajícím věkem roste, protože si žáci více uvědomují, jak jim záleží na obrazu své osobnosti, který si o nich druzí lidé vytvářejí. Autoři dále zjistili, že stydlivější děti mají horší vzdělávací výsledky než ty, které se neostýchají během vyučování komunikovat. A posledním podstatným zjištěním bylo, že ostýchavější jsou více chlapci než dívky. (Průcha, 2005, s. 319-320) Při ústním projevu je komunikační ostýchavost žáka značným problémem, neboť veškeré úlohy zaměřené na mluvení vyžadují žákův ústní projev.

Vnitřní řeč

Druhým podstatným inhibitorem ústního projevu žáka je i tzv. vnitřní řeč, která může mít na žákův ústní projev též negativní vliv. Vnitřní řeč (anglicky *inner speech*) je fenomén, který rozpracoval zejména významný ruský psycholog Lev Semjonovič Vygotskij, který je rovněž spjatý se Zónou nejbližšího vývoje. Je přirozené, že pokud není žák na opravdu pokročilé úrovni, promítne se vliv mateřského jazyka nepříznivě i do jeho ústního projevu v cizím jazyce. Po žákovi se chce, aby mluvil anglicky, ale myšlenky co a jak má říci, probíhají v hlavě v mateřštině. Může dojít k zadržávání, zbytečně dlouhým větným strukturám, které by žák v mateřštině použil, až po nevyslovení celé věty, jejíž vyprodukování záleží na jediném slově, které by šlo obejít synonymem nebo popisem daného slova. Negativní vliv vnitřní řeči obvykle odeznívá, když je žák na dobré komunikativní úrovni a nebrání mu v projevu jiné determinanty (např. komunikační ostych). Je však potřeba od sebe odlišit dva zdánlivě stejné termíny – *vnitřní řeč* od *soukromé, osobní řeči* (angl. *private speech*). *Osobní řeč* (cit. LEV VYGOTSKY) je sice svojí povahou a formou *vnitřní řeči* podobná – je určena tomu, kdo ji říká, ale zásadním rozdílem je, že vnitřní řeč je tichá, soukromá, nijak se zvukově neprojevuje, na rozdíl od *private speech*, která je slyšitelná a prezentovaná. Vygotskij byl prvním psychologem, který její důležitost zdokumentoval.

Vnitřní řeč je fenomén, s nímž při svém ústním, ale i písemném projevu zápasí ne jeden žák. Lze se mu bránit jen obtížně, neboť naše myšlení ve velké většině případů probíhá v mateřském jazyce, který je vždy na lepší úrovni než jazyk cizí. Lepší úroveň mateřského jazyka než cizího s sebou přináší rychlejší a pružnější způsob myšlení. Na svůj jazykový projev má žák ve většině případů jen omezený časový prostor a žák se tedy snaží zacházet

s časem hospodárně. Přemýšlení v jazyce mateřském je výhodné pouze zdánlivě a ve skutečnosti spíše škodí.

Typy úloh a cvičení zaměřené na rozvoj mluvení

Následující typy úloh či úkolů si kladou za cíl rozvíjet ústní projev žáka. Nutí ho formulovat myšlenky, přetvářet je do vět v cizím jazyce a sdělit je ostatním tak, aby je pochopili. Jak se na následujících stranách přesvědčíme, ne všechny aktivity, při nichž se mluví, mají nutně komunikativní charakter. Základní rozdělení úloh, při nichž se mluví, je na monologické či dialogické.

Monologické typy úloh

Referát

Ústní cvičení formou referátu řadíme mezi činnosti, které rozvíjejí jazykový projev žáka. Žák hovoří o předem připraveném tématu před posluchači, nejčastěji spolužáky. Na základě vlastního pojetí problematiky představí žák své téma a jeho strukturu posluchačům. Referát vypovídá o určitém odborném tématu a v důsledku toho obsahuje i odborné pojmy a slovní zásobu, která je pro tuto oblast specifická. Žák se učí vyprávět uceleně a srozumitelně. Vychází z podstaty celé problematiky a s ohledem na své časové možnosti vybírá určité proporce informací podstatných, zajímavých a doplňujících. Učí se volit takové jazykové prostředky, kterým budou posluchači rozumět. Svojí podstatou nespadá referát mezi komunikativní činnosti, neboť podstatou komunikace je obousměrný tok informací mezi subjekty. Zde je informační tok jednostranný. K vzájemné interakci zúčastněných může dojít po ukončení samotného referátu při diskusi nad probraným tématem.

Vyprávění

Vyprávění patří mezi monologické metody nácviku ústního projevu, mluvení. Charakteristickými rysy vyprávění jakožto metody jsou „konkrétnost, epičnost, živost, bohatost představ. Tato metoda umožňuje poučovat především o takových jevech, které probíhají jako sled událostí, představují konkrétní situace.“ (Skalková, s. 188) Vyprávění má svým emocionálním nábojem vzbudit v posluchačích adekvátní citové zaujetí. Slouží dobře při navození citové atmosféry. Působením na city a fantazii žáků nabývá někdy až umělecké formy. (tamtéž, s. 188) Vyprávování příběhů žáky souvisí s přirozenou lidskou potřebou vyjadřovat své zážitky, poznatky a zkušenosti. Patří k epickým literárním žánrům.

Vypravováním a projevenými pocity získávají produkované informace ráz autenticity a dramatického napětí. Posluchačům přináší vypravování kromě estetického zážitku i pocit spoluúčasti na sdělovaných událostech. Dochází tedy k vazbě dvou potřeb – sdělovat (vyprávět) a naslouchat. Dříve bylo vypravování jedním ze způsobů, jak předávat dál poznatky a poučení. (Maňák, 2003, s. 54-55) Vyprávěním v cizím jazyce se rozvíjí dovednost žáků formulovat své myšlenky v cizím jazyce, přecházet plynule z jednoho dílčího tématu k druhému a tvořit z vyslovovaných vět jeden funkční celek. Žák se učí plynulému jazykovému projevu. Cíleně se vyhýbá složitým gramatickým konstrukcím, které nejsou běžnému ústnímu projevu vlastní a učí se používat konstrukce jednodušší, aniž by účinek vyprávění nějak utrpěl. Žák se učí pracovat se svým hlasem i mimojazykovými prostředky. Ústní projev před třídou učí žáka poznávat jeho aktuální možnosti – žák zjišťuje, co dokáže vyjádřit a co nedokáže – hledá pak kompromis, jak danou myšlenku vhodným způsobem vyjádřit. Vypravování napomáhá také sociálnímu učení žáků – žáci mají možnost své spolužáky lépe poznat, přičemž vzájemné poznání je nezbytným předpokladem odstraňování bariér, předsudků a stereotypů. Přínos vyprávění (Maňák, 2003, s. 56) spočívá i jinde. Je osvědčeným prostředkem, jak udržet u žáků kázeň a soustředění. Zajišťuje zpestření výuky, zvolnění pracovního tempa a uvolnění od dlouhodobé pracovní koncentrace, aniž by byla kontinuita výuky narušena. Podle stanovených cílů výuky může vyprávění nabývat různých podob.

Dialogické typy úloh

Drily

K upevnění jazyka a všech jeho komponent slouží jeho procvičování. Základní rozdělení těchto cvičení je na cvičení jazyková a řečová, přičemž obě podoby se prolínají. Jazyková cvičení směřují k jazyku a řečová k jeho fungování, k řeči. Zvláštním druhem cvičení, který nepatří ani mezi jazykové, ani řečové, patří cvičení na bázi vzorců nebo modelů. Tento druh cvičení má svůj původ v anglických výrazech „*patterns*“, „*drills*“, „*pattern drills*“, které jsou často spojovány se „*substitution tables*“. (Choděra, s. 136-137) Jedná se o jakési variace a obměňování základního tématu novými prvky. Cvičení mají stejný základ a mění se jen určité prvky – podmět, slovesný čas, zápor, oznamovací věta v otázku a naopak, jedno slovo určitého slovního druhu za jiné apod.

Dril je „založen na imitaci a opakování, ale jako většinou mechanické, bezduché učení se jazyku je současnou didaktikou odmítán. Opakování je třeba vždy spojovat s nějakými, byť

nepatrnými změnami, aby se mohla uplatnit nejen žákova tvořivost, ale i jeho pozornost; opakování vzorců a modelů na bázi proměnlivé lexikální náplně proto právem patří do nácvikového inventáře i komunikativní metody.“ (Choděra, s. 137) Dril jako takový je založen na tom, že si žáci sami vyzkoušejí použití konkrétního úseku jazyka – ať už gramatiky nebo slovní zásoby – v praxi a za dohledu vyučujícího. Toto procvičování určitého jazykového výseku je intenzivní a zaměřuje se výhradně na přesnost. Drily jsou nezřídka zatracovány a považovány za zastaralé – jejich odpůrci jsou toho názoru, že drily jsou pozůstatkem behavioristického paradigmatu, který předpokládá, že reakce lidí (stejně jako zvířat) lze vytrénovat k určitým žádoucím reakcím (odpovědím). Tyto reakce se neustálým opakováním zautomatizují. I když lze mít k drilům mnoho výhrad, je nesporné, že zautomatizování některých činností či slovních spojení, je ku prospěchu věci, neboť šetří čas a energii. Během doby, kdy studenti věty opakují, má učitel prostor pozorně naslouchat a případné chyby ihned opravovat. Žáci tak během drilovacích cvičení dostanou možnost svůj výkon zlepšit. Odbyté výkony žáků a nedostatečná oprava nedostatků zde nemají místo – dril by pak postrádal smysl. Stěžejní je pak od učitele zpětná vazba, která obzvláště zde musí být přesná a upřímná. (Scrivener, s. 169-170) Jakožto forma opakování dril umožňuje, abychom se soustředili na konkrétní gramatické konstrukce či jevy, určitou slovní zásobu či výslovnost. Tento nácvik mnohonásobným opakováním může být zábavný tehdy, provádí-li jej učitel živě a s nasazením. Učitel vysloví slovo, větu či frázi a třída po něm opakuje. Doporučuje se daný výraz neopakovat vícekrát než šestkrát; pak by měl následovat výraz jiný. Toto procvičování by nemělo trvat déle než minutu až dvě a mělo by být užito výhradně pro nezbytné znalosti. (Petty, s. 261)

Procvičování tohoto typu se však nehodí pro všechny jazyky, ale spíše ty analytické, kam patří i angličtina. Jednotlivé morfémy a jednotky významu jsou izolovány, skládány za sebe do jednotlivých slov jako stavebnice. Jako příklad můžeme použít krátkou větu *Nepřinesla to*. Zatímco v českém jazyce, který patří mezi syntetické typy jazyků, použijeme jen dvě slova, v angličtině je potřeba slov pět a každé z nich nese svůj podíl na významu celé věty *She did not bring it*. První slovo označuje podmět – v tomto případě osobní zájmeno ona; druhé slovo se vztahuje k otázce času – zde označuje minulost; třetí označuje zápor; čtvrté slovo označuje plnovýznamové sloveso ve tvaru infinitivu a poslední slovo označuje předmět. Kvůli bohaté morfologii syntetických jazyků jako je čeština, slovenština či ruština nejsou cvičení na bázi drilu příliš vhodná.

Hledání shod a rozdílů u dvou obrázků

Tato aktivita na procvičování ústního projevu žáků je založena na tom, že student A a student B dostanou každý jeden obrázek. Každý z nich ho sám zkoumá a nesmí ho ukázat partnerovi ve dvojici. Obrázky mají společné znaky, ale v některých ohledech se liší. Student A i B popisují svůj obrázek jeden druhému a snaží se najít, co mají obrázky společného a v čem se naopak liší. (Scrivener, s. 219) V této aktivitě je pro žáka nutná spolupráce s druhým žákem a naslouchání tomu, co říká, neboť bez toho není možné úkol správně splnit. Kromě mluvení a komunikativní dovednosti se též rozvíjí nácvik porozumění mluvenému slovu. Hledání shod a rozdílů souvisí s rozvojem vyšších kognitivních kategorií Bloomovy taxonomie. Zde konkrétně analýza (žák musí umět svůj obrázek rozebrat na dílčí komponenty), syntéza (žák si v myšlenkách skládá obrázek svého komunikačního partnera) a hodnocení (žák na základě předchozích dvou operací hodnotí míru podobnosti obou obrázků).

Plánování ve skupině

V tomto typu úlohy (Scrivener, s. 218) je třída rozdělena do několika skupin a jejich úkolem je shodnout se společně na určitém řešení problému. Žáci např. dostanou za úkol na základě předložených podkladů připravit skupinový výlet pro třídu a všechny náležitosti kolem něj včetně financování a času. Na konkrétní podobě výletu se musejí shodnout všichni ve skupině. Po dokončení tohoto úkolu následuje prezentace před třídou, kdy se členové skupiny snaží přesvědčit ostatní, že jejich nápad nejlepší. (Scrivener, s. 218) Žáci se zde učí užitečným aktivitám z běžného života. Učí se prosazovat svůj návrh řešení daného problému i hledat společné řešení. Členové skupiny se nenásilnou formou učí autoregulaci a technikám asertivity, které se jim mohou hodit ve škole, v zaměstnání i osobním životě.

Aniž by si toho byli žáci vědomi, učí se zde též technice zvané brainstorming. Brainstorming nachází své uplatnění na počátku tvorby komplexnějšího díla. Jeho smyslem (Kolář, s. 22) je najít co nejvíce možných a neotřelých řešení určitého problému. Ve školních podmínkách rozvíjí brainstorming fantazii žáků. Ve vyučování patří k aktivizačním metodám. V českém překladu se někdy překládá jako „burza nápadů“, „bouře mozků“, „mozková vichřice“. (Kolář, s. 22) V podmínkách vyučování (Skalková, s. 192-193) se při burze nápadů vyžaduje, aby všichni účastníci během předem stanoveného času zformulovali co nejvíce spontánních nápadů k danému problému. Jednotlivé nápady lze zapsat na tabuli, aby je viděli i ostatní účastníci. Po vypršení limitu se ostatní k nápadům vyjadřují, hledají racionální jádro. Do té doby není kritika nápadů povolena. (Skalková, s. 192-193) Petty dodává, že

brainstorming je sice zábavný, ale „výzkumy překvapivě ukazují, že lidé mívají téměř dvakrát tolik nápadů, když pracují o samotě.“ (Petty, s. 236) Přínos brainstormingu pro rozvoj žáka spočívá ve vytváření různých variant návrhů, jak vyřešit určitý problém. Protože se nápady vyřčené jednotlivými účastníky hodnotí až později, může být brainstorming dobrým prostředkem pro snížení komunikační ostýchavosti.

Dialog

Jedním z nejdůležitějších požadavků na učební úlohy, které mají rozvíjet žákův ústní projev, je vytváření smysluplných úloh dialogického charakteru, neboť smysluplný dialog je základním předpokladem rozvoje komunikativní dovednosti. Dialog (Skalková, s. 191) se odvíjí od výměny argumentů mezi rozmlouvajícími. Každá strana předkládá formulaci určitého tvrzení a tvrzení zpřesňujícího, rozšiřujícího, popřípadě protitvrzení. Každá strana vychází z odlišných stanovisek, analyzuje a hodnotí argumenty protistrany i své vlastní. Předpokladem dialogu je vzájemná dobrá vůle a ochota k porozumění. Platí, že předmět dialogu musí být pro žáky zajímavý, aby byli motivováni o něm hovořit. Ve třídě musí převládat pozitivní atmosféra, důvěra, aby se žáci neobávali své názory svobodně vyjádřit. Přínos úloh založených na formě dialogu spočívá v tom, že učí žáky argumentovat, korigovat vlastní názory, naslouchat druhému, klást otázky, být k druhým tolerantní a spolupracovat s nimi. (Skalková, s. 191) Předpokladem dialogu je rovnocenné postavení partnerů, kdy všichni účastníci stejným dílem kladou partnerovi otázky a zároveň na ty jeho odpovídají. Jednotliví mluvčí se vzájemně oslovují a jejich výpovědi jsou adresné. Jednotlivé výměny názorů a neustálé naslouchání komunikačnímu partnerovi je pro žáky značně náročné, ale přínos dialogu pro jejich rozvoj je neoddiskutovatelný. (Maňák, 2003, s. 73) Kromě rozvíjení žákových komunikativních dovedností se rozvíjí též emocionální stránka jeho osobnosti.

Diskuze

Diskuze je vzájemný rozhovor mezi všemi členy skupiny, v němž jde o vyjasnění stanovené problematiky. Jedním z předpokladů jejího úspěšného průběhu je i respektování určitých požadavků vyplývajících ze sociálního učení. Smysl diskuze spočívá v tom, že žáka učí, aby dokázal veřejně vystoupit, přesně formuloval a vhodně obhajoval své názory na probírané téma. Při naslouchání dalším diskutujícím provádějí žáci hodnocení svých myšlenek a nápadů. Diskuze obsahuje na rozdíl od rozhovoru určitý vymezený úkol a její účastníci se ho snaží analyzovat, osvětlit, řešit. (Skalková, s. 192) Maňák (2003) dodává, že

diskuze se na rozdíl od rozhovoru vymezuje jako „taková forma komunikace učitele a žáků, při níž si účastníci navzájem vyměňují názory na dané téma, na základě svých znalostí pro svá tvrzení uvádějí argumenty, a tím společně nacházejí řešení daného problému.“ (Maňák, 2003, s. 108)

Přínos diskuze spočívá kromě nastolení myšlení nad učební látkou také v tom, že se u žáků rozvíjejí jejich komunikační schopnosti, vyjadřování vlastních názorů, schopnost argumentace, ale i schopnost tolerovat názor druhého. Díky této metodě žáci vzájemně korigují své představy o daném problému. Při použití této metody rozvíjející ústní projev je důležité, aby se diskutující vzájemně respektovali, snažili se jeden druhého pochopit, neskákali si do řeči a nikoho z diskuse nevyklučovali. (Zormanová, s. 56) Žáci si tak nevědomky osvojují i pravidla slušného chování během komunikačních situací. Diskuze (Littlewood, s. 47) je šikovným podnětem pro komunikaci, v níž jednotlivec prezentuje svoji osobnost a vyjadřuje své názory a zkušenosti. Účastníci se také učí, jak se během sociální interakce s ostatními chovat, jak se během diskuze střídají mluvčí a jak efektivně překonávají vzájemné názorové neshody. Cenná zkušenost poznávání názorů druhých se děje díky cizímu jazyku, který je zde prostředkem. (Littlewood, s. 47) Jazyk slouží ke zprostředkování žákových názorů ostatním a naopak.

Moderovat a řídit diskuse je zpravidla úkolem učitele. Neměl by být však tím hlavním, kdo v diskusi dominuje. Vhodným usměrňováním plynoucího rozhovoru všech účastníků lze docílit produktivní diskuse, které se všichni žáci rádi účastní. Dnešním trendem v oblasti vzdělávání je metoda dialogu, jejíž přínos v oblasti diskusí spočívá v tom, že „vyžaduje od učitele i žáků jasné a srozumitelné vyjadřování, objasňování a vysvětlování příčin, společenské vystupování, vzájemnou úctu mezi komunikujícími, pohotovost reagovat na vzniklé podněty apod.“ (Nelešovská, s. 97) Diskuze (Maňák, 2003, s. 108) má řadu variant a modifikací – disputace, rozprava, beseda, rokování, výměna názorů – které se vzájemně odlišují svými cíli a způsoby realizace. Podstatným společným rysem je komunikace ve skupině zájemců o určitý problém. Diskuze se osvědčuje v případech a situacích, kdy lze mít na problémy, jevy a fakta různé názory. Méně vhodná jsou témata, která obsahují objektivně nesporná fakta, která jsou pravdivá a proti nimž nelze vznášet námitky. Diskuze se musí týkat hodnotových postojů, jejich prezentaci a obhajobě. (Maňák, 2003, s. 108) Diskuze, pro niž by byla předpokladem hluboká znalost faktografických údajů, by nikam nevedla. Ne všichni by se jí vzhledem ke svému možnostem mohli účastnit. Zapojení úplně všech účastníků není vždy

nezbytné. Zaprvé ne každému z účastníků tato metoda vyhovuje a zadruhé aktivita účastníků se může projevit už samotným pozorným nasloucháním. Základním předpokladem je tedy volba tématu, o kterém všichni diskutující něco ví, mají s ním nějaké zkušenosti, aspoň trochu je zajímá a lze na ně mít vícero názorů. Např. diskuse na téma *Je kouření pro zdraví člověka škodlivé?* by nejspíše neměla dlouhého trvání, neboť by se její účastníci na odpovědi asi velmi rychle shodli. Učební úlohy založené na diskusi vycházejí z témat, o kterých každý žák něco ví a může tedy přispět do diskuse. Poměrně běžně se vyskytují v kombinaci se čtením – např. přečtení článku o určitém tématu. Tento postup pomůže směřovat myšlenky žáka žádoucím směrem. Žák se dále naučí nebo si připomene slovní zásobu, která se určitého tématu týká. V článku může žák také nalézt oporu či inspiraci pro své argumenty.

Při zvolení diskuse jakožto metody pro rozvoj ústního projevu je nutno promyslet její otevřené a současně pevné řízení – udělování slova jednotlivým diskutujícím, dodržování časového limitu jednotlivých příspěvků, zařazení přestávek při delší diskusi, formulování dílčích závěrů, držení se tématu. Vítejným prvkem při diskusi může být humor. To, co však diskusi škodí, jsou lehkomyšlné, znevažující nebo předpojaté výroky. Úspěch diskuse je do značné míry ovlivňován jejím řízením, např. její zahájení má být klidné, ale výrazné. Obtíže mohou vzniknout hned ze začátku diskuse. Může se jednat např. o příliš citlivé téma, o kterém se žáci budou ostýchat hovořit. Další bariérou může být, pokud se účastníci mezi sebou neznají, což se školních tříd netýká. Podnítit diskusi lze pomocí inspirující, vtipné, provokativní poznámky, popřípadě krátkým textem, videem, kvízem. (Maňák, 2003, s. 109-110) I když je úloha učitele coby vedoucího diskuse nezpochybnitelná, neměl by mít neustále hlavní slovo a zaujímat dominantní postavení. Učitel (Scrivener, s. 212) se musí snažit zabránit tomu, aby byla diskuse nudná a začala se táhnout. Jakožto vedoucí diskuse si musí být vědom toho, že hlavním smyslem diskusí v cizím jazyce je dát žákům prostor pro vyjádření. Čím více mluví učitel, tím méně prostoru zbývá žákům. (Scrivener, s. 212) Nezbytným předpokladem je, aby učitel minimalizoval čas, kdy hovoří. Anglicky se tento termín označuje TTT (*teacher talking time*).

Vedoucí diskuse se musí snažit, aby příležitost mluvit dostal každý, kdo o ni usiluje. Je zapotřebí nespěšně účastníky povzbudit. Zároveň je však nezbytné, aby se diskuse stále držela stanoveného tématu a nebyla přehlídkou ambiciózních mluvků. Po určité době je vhodné dosažené výsledky a závěry shrnout a na jejich základě formulovat východiska pro další pokračování diskuse. (Maňák, 2003, s. 110) Jedním ze způsobů, jak může učitel diskusi

rozproudit, je tzv. *hraní ďáblova advokáta*. Učitel pak cíleně stojí v opozici k předkládaným argumentům, pokouší se je zpochybnit. Diskutující žáci se pak učí vysvětlovat a obhajovat i zdánlivě samozřejmá stanoviska. A protože jde o procvičování ústního projevu v cizím jazyce, je úmyslné stavění učitele do role oponenta o to přínosnější. (Scrivener, s. 212) Hráti ďáblova advokáta se vyplatí zejména v případě, kdy jednotliví členové skupiny mají na dané téma stejné či velmi podobné názory. V tomto případě by nevznikla živá a podnětná diskuse. Ta se však dá rozproudit tak, když učitel jakožto součást diskuse cíleně vyjadřuje protichůdné mínění bez ohledu na to, jestli jej skutečně zastává. (Petty, s. 225) Živější výměna názorů s sebou nese i zapojení emocí, což je vhodným předpokladem efektivního učení.

Pokud účastníci do diskuse výrazným způsobem zapojí i své emoce, je diskuse úspěšná. Právě zapojení emocí do procesu učení je jedním z klíčových faktorů osvojování nových vzdělávacích obsahů a lepší fixace učiva. Zaměření pozornosti žádoucím směrem je předpokladem pro další možné aktivity – po ukončení diskuse jakožto prostředku rozvoje ústního projevu lze použít úkoly nové – čtení článku na probrané téma, video, sepsání krátkého textu shrnujícího obsah diskuse. (Scrivener, s. 211) Následné aktivity pak rozvíjejí jiné dovednosti než mluvení samotné – čtení článku rozvíjí dovednost čtení s porozuměním, video slouží jako prostředek pro rozvoj poslechu a sepsání krátkého textu rozvíjí žákův psaný projev v cizím jazyce. Relativně omezený obsah učiva získá podstatně širší didaktický potenciál.

Komunikace ve třídě

Smysl komunikace vychází z předpokladu, že jeden z účastníků má určité informace (fakta, nápady, názory, instrukce), které druhý nemá. Komunikace se pak odvíjí od sdělování těchto informací a vyplňování informační mezery, kterou má příjemce informace. Komunikace poskytuje žákům příležitost procvičit si mluvený, ale i psaný projev. Procvičit ústní projev si žáci mohou i u jiných druhů úloh – opakování slyšeného textu, drilů, referátů na připravené téma. Zásadní rozdíl však je v tom, že nemají charakter komunikace podle výše popsaných pravidel. (Scrivener, s. 217) Jedná se pouze o nácvik mluvení jako takového.

Výsledná komunikace ve třídě (Šedřová, s. 228) mezi učitelem a žáky je mj. dána profesními schopnostmi učitele, preferovaným způsobem vedení třídy, požadavky kladenými na práci učitele zvnějšku (např. časová dotace předmětu a jeho plánované kurikulum).

(Šed'ová, s. 228) Efektivní komunikace je nezbytným předpokladem vzájemného porozumění všech účastníků. Jen díky ní může vzniknout bezpečné a tvůrčí pracovní prostředí.

K rozvíjení ústního projevu je nutná nejen pracovní, ale i přátelská atmosféra ve výuce, kdy všichni zúčastnění bez obav a se vzájemným respektem pracují na dosažení společného cíle. Pokud by měli žáci z vyučujícího strach či nedokázal v žácích vybudovat dostatečný zájem o obsah učiva, mělo by to na komunikaci ve třídě neblahý vliv. Učitel (Šed'ová, s. 267) má ze své pozice ve třídě dominantní postavení. Přestože na charakter komunikace ve výuce má vliv nejen on, ale i žáci, je to právě učitel, jehož strana je rozhodující. Učitel nastavuje interpersonální vztahy – chová se liberálně, či autoritativně; buď se mu daří vyvolávat v žácích kladné emoce směrem ke své osobě a k vyučovanému předmětu, nebo se mu žáky získat nedaří. Učitel dále nastavuje komunikační strukturu – kdy rozhoduje o tom, kdo bude hovořit, kdy bude hovořit a ke komu. (Šed'ová, s. 267) Možnost hovořit by však měli dostat všichni, kdo o to usilují.

Kladení otázek

Klást otázky takovým způsobem, aby byly příjemcem správně interpretovány a zároveň měly edukativní potenciál, není vůbec snadné. Učební úlohy zaměřené na tvorbu otázek nejsou zaměřené jen na zjišťování chybějících informací a rozvoj komunikace. Tvorba otázek souvisí kromě mluvení především s gramatikou. Struktura otázky se liší od struktury oznamovací věty. Kladením otázek se žáci učí dávat jednotlivé slovní elementy do správného pořadí. Uvědomují si např., že otázka nezačíná podmětem, ale slovesem. Jak uvádí Nelešovská (s. 43), otázka není totéž co tázací věta – přestože bývá jejich význam často směřován – ale termín otázka se používá i ve významu úkol, problém, který je potřeba vyřešit. Aby otázka vyvolala patřičnou odezvu, je základním předpokladem splnění několika požadavků. Otázka musí být:

- **přiměřená** – při sestavování otázky vychází učitel z možností žáků, z jejich věku i úrovně vědomostí; nepřiměřeně náročná otázka převyšující žákovu kapacitu nebude pochopena a naopak otázka velmi lehká, jednoduchá může kvůli své zbytečnosti taktéž zůstat bez odpovědi. (Nelešovská, s. 43) Žák klade přiměřené otázky a poznává jazykovou úroveň svého komunikačního partnera. Protože je v žákově zájmu, aby mu druhá strana porozuměla, musí tuto skutečnost při volbě svých jazykových prostředků reflektovat.

- **srozumitelná a stručná** – otázka rozvedená do dlouhých nepřehledných souvětí může způsobit, že bude žák zmatený, ztratí její smysl a podstatu, protože se nedokáže v přemíře slov orientovat; kromě výslovnosti učitele, která nesmí být zanedbána, má stěžejní vliv i výběr slov – ten by měl respektovat slovní zásobu přiměřenou věku žáků. (Nelešovská, s. 43) Někteří žáci mají ve zvyku vytvářet dlouhé a nepřehledné věty a to samé může platit i v otázkách. Tím, že je žák nepřímo nucen otázku zestručnit a zkrátit, učí se zaměřit svoji pozornost na to, co je v otázce opravdu podstatné a co je navíc.
- **jednoznačná** – otázka musí připouštět pouze jednu interpretaci; učitel si musí být vědom, na které otázky existuje vícero správných odpovědí – ty všechny je nutno respektovat – a která připouští odpověď pouze jednu
- **věcně správná a přesná** – nepřesné či nesprávné pojmenování jevů ze strany učitele žáky mate a vede k tomu, že otázku považují za nedůležitou
- **jazykově správná** – učitel by si měl hlídat svůj ústní projev a spisovnost jazyka, dbát na čistotu a správnou skladbu svého jazykového projevu. (Nelešovská, s. 43-44)

Učitel by neměl klást vícero otázek zároveň. Neměl by také poté, co nedostane na svou otázku odpověď ihned, položit otázku jinou nebo si na ni sám odpovědět a poté položit otázku další. Takový přístup, kdy žák nedostane dostatek času svoji odpověď zformulovat, je značně demotivující. Úsilí žáků, kteří přemýšleli, jak odpovědět a svou odpověď si připravovali, zůstane nedoceněno. (Scrivener, s. 212) Co se kladení otázek týče, malá pozornost byla dosud věnována otázkám směřovaným od žáka směrem k učiteli. Otázky, které kladou sami žáci učiteli, by rovněž neměly zůstat opomíjeny. Podpora tohoto směru komunikace je hlavně na učiteli. Je na něm, aby vytvářel dostatek prostoru i pro následující dialog.

Kladení otázek je jednou ze základních složek komunikace, kdy ten, komu určitá informace chybí, aktivně pracuje na vyplnění komunikační mezery. Učební úlohy obsahující otázky, které mají být zodpovězeny, obsahují poměrně často již přesně zformulované otázky – žák tedy bohužel nemusí nic aktivně vymýšlet, nemusí zapojit své kognitivní úsilí a přemýšlet o tom, jak otázku správně gramaticky zformulovat. Stačí mu jen otázky přečíst a počkat si na odpověď. Podstatně přínosnější jsou úlohy, kde není otázka v cizím jazyce explicitně vyjádřena, ale kde je potřeba ji na základě předložených údajů zformulovat, např. „*Zeptejte se ho, kde bydlí.*“, místo „*Kde bydlíš?*“. Žák tak má na zřeteli nejen slovosled, ale i správný gramatický čas a zájmeno.

Odpovědi

Má-li mít žák dostatek možností pro nácvik svého jazykového projevu, je nutné, aby neodpovídal jen na otázky zjišťovací, kterým se v angličtině říká *yes-no questions*, ale i doplňovací (otázky typu *where, what, why, when*), které vyžadují delší odpovědi a tím pádem kladou na žáka větší nároky. (Scrivener, s. 212) Žák tak nepřemýšlí pouze o odpovědích ano či ne, ale musí použít širší slovní zásobu, aby otázku dokázal zodpovědět. Při odpovídání na otázku (Gavora, 2005, s. 85) se činnost žáka skládá ze čtyř fází:

- **percepce otázky** – žák zachytí otázku sluchem či zrakem (je-li napsaná na tabuli nebo je v textu)
- **interpretace otázky** – žák vynakládá úsilí na pochopení otázky, překládá si ji do své vlastní řeči, následně ji dává do vztahu se svou vědomostní strukturou; žák mimoto zvažuje i situaci, v níž byla otázka vyslovena, bere v potaz i předcházející požadavky učitele a předcházející odpovědi; pokládá-li otázku učitel, promítá se do ní i jeho osobnost, kterou žáci, znají-li učitele dobře a delší dobu, rovněž berou v úvahu
- **vytvoření substrátu odpovědi** – odpověď vytvořená v duchu slouží jako podklad, který potom žák při řečovém projevu rozvine; proces vytváření odpovědi jako celku závisí na typu otázky a na úrovni vědomostí a dovedností žáka – faktografické otázky nevyžadují tolik času jako otázky, u nichž je zapotřebí usuzování a názory (Gavora, 2005, s. 85-86) – u otázek, které souvisí s názory, navíc žák zvažuje, zda jeho odpověď je pro určitou situaci vhodná; kromě toho se žák snaží vytvořit vhodnou větnou konstrukci, kterou bude schopný správně gramaticky použít; vytvoření odpovědi zde trvá déle a vyžaduje více času
- **verbalizace odpovědi** – žák transformuje substrát do ucelené odpovědi; ten dále rozvíjí a odpověď vysloví (Gavora, 2005, s. 85-86)

Předpokládá se, že učitel dává žákům dostatek možností a prostoru pro odpovědi. Šance na rozvinutější řečovou aktivitu dětí není ale bohužel příliš častým trendem. Mareš (IN Nelešovská, s. 81) uvádí, že je to právě učitel, který kvůli časové tísní brání žákům vyjadřovat se složitěji, přerušuje je a nutí je ke zkratkovitému vyjadřování. Stává se tak, že v žákovských odpovědích převládají sdělení, která netvoří souvislé věty.

Žákovy odpovědi mohou zůstat v důsledku učitelova zásahu nedokončené. Žák se dostává do stresu, je nucen obsah svého sdělení zestručnit, nevyjádří se plně, aby nezdržoval

nervózního učitele nebo spolužáky. Ústní projev se pak nemůže adekvátně rozvíjet. Svůj podíl na zestručnění odpovědí a uspěchaných diskusích může mít i postmoderní společnost, v níž žijeme a která nutí své členy ke stručnosti, povrchnosti a vynechávání zdánlivě nepodstatných detailů.

Učitel (Šed'ová, s. 76) položí otázku, žák zodpoví a učitel provede hodnocení – toto je asi nejčastější příklad slovní komunikace během výuky. Tuto situaci bychom mohli chápat jako zcela automatickou a spontánní. Jedná se však o složitější jev, který podléhá řadě formálních pravidel, která pevně určují, co do komunikace během výuky patří a co již překračuje její hranice. (Šed'ová, s. 76)

Promluva žáků během výuky by se měla řídit následujícími pravidly:

- **správné načasování** – okamžik, kdy učitel dává žákovi prostor pro odpověď
- **požadavek spisovnosti a standardní syntaxe**
- **explicitnost a dekontextualizace** – žák se má vyjádřit přesně, jasně a nemá spoléhat na to, že mu ostatní porozumějí na základě náznaků a sdílené zkušenosti (Šed'ová, s. 76-77)

Strategie, jak postupovat při samostatném ústním projevu a dialogu

- ukaž, že osobě, která s tebou mluví, nasloucháš; reaguj, aniž bys dotyčného, který na tebe mluví, přerušoval (Harris, s. 16)
- pokud si myslíš, že jsi udělal při mluvení chybu, nedělej si s tím starosti a ve svém projevu pokračuj
- pokud víš, že jsi udělal chybu jen malou, oprav se
- pokud ti někdo nerozumí, pokus se to říct znovu jinými slovy (Harris, s. 28)
- při přípravě svého projevu přemýšlej o větším množství nápadů
- nepokoušej se mluvit o něčem, co je příliš komplikované (Harris, s. 42)
- tvůj projev by nad projevy ostatních neměl výrazněji převažovat, poslouvej, co druzí říkají a když budeš chtít něco poznamenat, počkej, až tvůj partner udělá přestávku
- musíš-li druhého přerušit, udělej to zdvořile
- zahrň svého komunikačního partnera více do diskuse a zeptej se na jeho názory (Harris, s. 55)
- používej kromě jazyka i mimiku, gesta a řeč těla (touto problematikou jsme se již krátce zabývali v nonverbální komunikaci)

- svého komunikačního partnera pozoruj – hledej náznaky toho, zda ti rozumí či nerozumí
- vol takovou slovní zásobu, které bude druhý rozumět
- pokud uděláš zásadní chybu, oprav ji (Harris, s. 68)
- nenapadá-li tě, jak přesně říct, použij vyplňovací fráze a slovní vatu (Harris, s. 95)
- uvažuj, v jaké situaci hovoříš a podle toho, nakolik je formální, zvol přiměřený projev
- měj na paměti, jakou roli v dané situaci hraješ a co se od tebe očekává
- zaměřuj se kromě obsahu i na další jazykové aspekty, používej vhodnou intonaci (Harris, s. 103)

Shrnutí

Mluvení a ústní projev patří mezi nejvíce ceněné oblasti cizího jazyka. Žáci si nezdívkou postěžují, že při hodinách cizího jazyka málo mluví. Problém nemusí spočívat pouze v tom, že by se s úlohami, které s mluvením souvisí, nepracovalo. Problém může mít vícero příčin:

- učitel dá při výuce přednost jinému vzdělávacímu obsahu (např. gramatice)
- není dostatek času a žákův ústní projev se rozvíjí pouze útržkovitě
- špatným managementem hodiny se nevyužije možnost, aby mluvili všichni, ale pouze někteří – řešením může být mluvení v páru, kdy aspoň jeden z dvojice vždy hovoří
- žáci nejsou ochotni nebo se stydí v cizím jazyce komunikovat
- žáci sice ochotni jsou a nestydí se komunikovat v cizím jazyce, ale nedostatečná slovní zásoba a znalost gramatiky znemožní či výrazným způsobem omezí ústní projev žáků

Pro rozvoj ústních aktivit žáka je nezbytné, aby dostával od ostatních – spolužáků či učitele – zpětnou vazbu. Chvála i kritika jsou nezbytnými nástroji, aby žák získal informace o svém aktuálním výkonu či přístupu. Reitmayerová (s. 9-11) uvádí, že zpětná vazba je něco, co žák potřebuje ke svému vývoji a co tento vývoj zároveň často vyvolá. Informace od okolí inspirují, provokují a pomáhají nám pochopit naši roli mezi ostatními a posouvat ji žádaným směrem. (Reitmayerová, s. 9-11)

Poslech (Listening)

Poslech a jeho specifika

Poslech chápeme jako „proces příjmu verbálních zvukových signálů a jejich struktur, dešifrace jejich významu, zpracování a ukládání nabytých informací do paměti.“ (Kollmannová, s. 11) Je třeba od sebe odlišovat dva zcela odlišné procesy: **slyšení** – kdy se jedná o sluchové vnímání zvukové stránky jazyka – a **poslech** – kdy jde o nadřazenou metakognitivní kategorii, která zpracovává výsledky percepce ve smysluplné celky pomocí mentálních konstrukcí a ty pak organizuje do myšlenkových struktur. (Kollmannová, s. 14-15) Poslech je svým charakterem náročnější než pouhé slyšení, neboť je vázán na porozumění.

V poslechových aktivitách či úlohách se často pracuje s pojmem *listening comprehension*, tedy poslechem s porozuměním. V oblasti poslechových úloh jde o „proces integrace nových vnímaných, získaných informací do dosavadní kognitivní struktury člověka/žáka/dítěte a pochopení souvislostí, které tím nastávají.“ (Kolář, s. 101) Naše pojetí poslechu v této práci bude poměrně široké – bude se týkat jak porozumění mluvenému slovu, tak porozumění audiozáznamům. S poslechem při výuce mají žáci možnost setkat se relativně často; je dostatečné, pokud učitel cizí jazyk při hodině používá jako prostředek komunikace se žáky. Cizí jazyk v tomto případě je zároveň prostředkem i cílem – žáci se jazykem učí jazyk. Další možnost, jak se setkávat se zvukovou podobou jazyka, jsou didaktické a komunikativní hry, poslechová cvičení, rozhovory. Všechny zmíněné typy poslechových situací jsou v učebnicích anglického jazyka celkem běžné a plní specifické funkce, kterými se podrobněji budeme zabývat dále.

V cizojazyčném vyučování zaujímá poslech důležité místo. Jakožto dovednost je využíván k různým účelům – může být prostředkem k osvojování slovní zásoby, nácvičování výslovnosti, intonace, přízvuku, je podnětem ke konverzaci nebo je cílem poslechu porozumění ústnímu projevu. (Kollmannová, s. 95) Poslechové úlohy se ne vždy nutně soustřeďují na obsah komunikace a informace v něm. Důležitá je i forma – přízvuk v jednotlivých slovech či intonace mluvčího reflektující druh věty.

Učitel je pouze jedním ze subjektů, který zprostředkovává žákovi informace a komunikaci v cizím jazyce, kterému žáci při výuce naslouchají. Dalšími zdroji mohou být spolužáci, zvukové nahrávky, videa. Pro proces porozumění je důležité vědět, jak jsou

jednotlivé zvuky v angličtině tvořeny a s jakým přízvukem. Čím více budou žáci vystaveni působení cizího jazyka, tím lépe. Předpokladem úspěchu samozřejmě je, aby uživatelé jazyka správně jazyk používali. Nejefektivnějším způsobem, jak jazyku rozumět a osvojit si ho, by bylo žít v komunitě, kde se používá nebo s ní být co nejvíce v osobním kontaktu. (Harmer, s. 22) Tuto možnost však značná část žáků nemá – musí si tedy vystačit se zprostředkovaným jazykem.

Poslech samotný má jednu důležitou vlastnost – aby recipient pochopil smysl mluveného projevu, musí rozvinout svoji myšlenkovou tvořivost. Uplatňují se při tom i jiné faktory – prvky mimojazykové, nonverbální, kontextové, konotační, situační či sociálně-kulturní. Vliv ale hraje i role a status mluvčího a poslouchajícího (Choděra, s. 77) Při poslechu souvislého textu (Kollmannová, s. 22) musí poslouchající zároveň se zpracováním jedné věty vnímat i začátek věty další a porovnávat ho se svou anticipací toho, co bude následovat. Její úspěch závisí na posluchačově znalosti probíraného předmětu. Je-li posluchač s předmětem hovoru obeznámen, porovnává novou informaci se svými znalostmi a provede její zhodnocení. Jazykové, ale i obecné znalosti o povaze diskutovaného předmětu mu pak pomáhají v interpretaci toho, co slyší. (Kollmannová, s. 22) Schopnost porozumět cizí řeči není vrozená a vytváří se u každého člověka individuálně.

Poslech neplní pouze roli cíle, ale i prostředku a je těsně spjat s učivem a metodami – vždyť cizí jazyk a jeho slovní zásobu si nejlépe osvojujeme jeho posloucháním. V některých zejména starších publikacích se místo termínu „poslech“ používá termín „náslech“. Tato záměna je však nejen nadbytečná, ale i matoucí, neboť „náslech“ je v didaktice ekvivalent cizího slova „hospitace“. I rozšíření pojmu „poslech“ na „poslech s porozuměním“ se zdá zbytečný. Toto rozšíření je nadbytečné, protože poslech bez porozumění nemá ve výuce místo. (Choděra, s. 76) Návčik poslechu začíná u učitele daného cizího jazyka a závisí na jeho pedagogické obratnosti. Základní formou návčiku cizího jazyka je permanentní cizojazyčná komunikace se žáky. Zde je však podstatné, aby fonetická kvalita ústního projevu učitele byla na dostatečně dobré úrovni. Samotný učitelův ústní projev by měl být doplněn různými médii – poslechová cvičení, audionahrávky z rozhlasu, televize, internetu. (Choděra, s. 142) Tento materiál, který je přejet z reálného prostředí, označujeme jako *autentický*. „Hojný poslech autentického cizího jazyka je jedním z významných předpokladů úspěšného učení a naučení cizím jazykům.“ (Choděra, s. 142) Návčik poslechu skrze učební úlohy by měl vycházet především z běžných životních situací, neboť právě obsah této komunikace se v běžném

životě nejčastěji objevuje. Jsou to kupříkladu „hovory o rodině, práci, o přátelích, výletech, poslech rozhlasových a televizních zpráv, telefonní rozhovory, společenská konverzace na návštěvě, na večírku, sjednání schůzky, podávání nebo vyslechnutí pokynů a instrukcí, poslech písní, přednášek, divadelních představení, filmů, sledování televizních programů atd.“ (Kollmannová, s. 64)

Nezbytným předpokladem, aby si žáci osvojovali cizí jazyk, je dostatečné množství příležitostí, aby byli vystaveni jeho působení. Postupným vstřebáváním a napodobováním pak dochází k jeho internalizaci. To samé ale platí i pro osvojování si mateřského jazyka. Děti velmi nízkého věku ještě mluvit neumějí, ale i tak na ně jejich matky a lidé v okolí mluví, což je potřebné pro následný jazykový rozvoj dítěte. Jazyk je prostředkem komunikace a dítě – protože má přirozenou touhu se svým okolím komunikovat – se snaží jazyk pochytit, napodobovat a postupně, pomalu se ho učí. Jev, kdy dítě dává přednost naslouchání druhým ještě před tím, než začne mluvit samo, se v angličtině označuje jako *silent period*; volně přeložitelné jako *tiché období*.

Poslech přímý a nepřímý

Poslech lze rozdělit na dvě základní kategorie. **Poslech přímý, naživo** (angl. též *live listening*) se odehrává v přítomnosti mluvčího. Poslech naživo znamená, že posluchači (žáci) neposlouchají žádný audiozáznam, ale naslouchají ústnímu projevu skutečných lidí ve své blízkosti. Může se např. jednat o referát spolužáka na určité téma nebo pozvání hosta – může to být i rodilý mluvčí – který bude o nějakém tématu hovořit ve třídě. Je též možné pozvat kolegu jazykáře a žákům zadat určité úkoly spojené s poslechem. Žáci tak dostanou možnost setkat se s pestrou paletou lidí a jejich stylem mluvení a naučí se tak více vnímat jazykové odlišnosti druhých lidí i sebe sama. (Scrivener, s. 263) V reálném životě je také přirozené, že na nás mluví vícero různých lidí a ne pouze jeden – učitel.

Poslech nepřímý má dvě základní podoby – zde hraje roli to, zda jde o poslech právě probíhajícího mluveného projevu z nějakého média (např. poslech rozhlasu či telefonický rozhovor), nebo jde o poslech záznamu. (Choděra, s. 77) Tím, že se nepřímý právě probíhající poslech odehrává bez přímé přítomnosti mluvčího, nelze proud jeho řeči zastavit a projít si znovu tu část, které nebylo řádně porozuměno a doptat se. To se např. při čtení textu nestane – zde již existuje možnost projít si obtížnou pasáž textu znovu.

Obtíže spojené s poslechem a poslechovými úlohami

Některými obtížemi asi nebude mít smysl se zabírat blíže; pouze tedy zmíníme univerzální zdroje obtíží jako hlučné prostředí, které ztěžuje či znemožňuje porozumění mluvenému slovu, sluchová vada na straně posluchače a nedostatečná slovní zásoba. Nyní se zaměříme na obtíže, které už nejsou tak univerzální a platné pro všechny jako ty zmíněné výše.

Jak již bylo řečeno dříve, porozumění mluvenému slovu může být činností poměrně náročnou. Jednotliví mluvčí – ať už naživo či ve zvukovém záznamu – mohou být také důvodem, proč je porozumění jejich projevu obtížnější. Mohou totiž svůj projev prokládat „**slovní vatou**“ (angl. *pause fillers*) – slovními vycpávkami typu „*um, I mean, you know*“, které nežádoucím způsobem rozptylují pozornost posluchače. Hovořící osoby mohou při projevu váhat, opakovat se, prokládat své mluvení pauzami, nedůležitými rádoby zpřesňujícími obraty apod. Při hovoru dvou a více lidí je také možné, že si budou skákat do řeči a jeden nenechá druhého jeho věty dokončit. (Hadfield, s. 77) Toto vzájemné **překrývání ústních projevů** jednotlivých mluvčích může způsobit, že pozornost posluchače bude rozptýlena a on nebude vědět, komu se věnovat dříve.

Ani důkladná znalost slovní zásoby (Scrivener, s. 249) a gramatických pravidel není ještě sama o sobě zárukou porozumění mluvenému slovu. Posluchači mohou mít obtíže hned v několika oblastech: nebude jim vyhovovat **tempo mluvené řeči** a nestihnou tak sledovat tok informací; hovořící budou mít **špatnou výslovnost**, budou drmolit a některá i tak známá slova nepůjde rozeznat. Protože mluvený projev je plynulý a jednotlivá slova plynule přechází jedno v druhé, může nastat situace, kdy posluchač nebude schopný rozeznat začátky a konce jednotlivých slov. Porozumění je též vázáno na schopnost poznat, co se myslí tím, co se říká a co z informací je opravdu důležité a co doplňující. (Scrivener, s. 249) Když se žáci učí rozumět mluvenému textu, začínají často tím, že se jejich pozornost zaměřuje na jeho podstatu a ostatní informace se ignorují. Detailům je pozornost věnována později, až se žáci naučí **rozpoznávat podstatné informace od nepodstatných**, které brání rychlému a efektivnímu porozumění. (Hadfield, s. 78) Nevýhodou poslechu může být také **nemožnost zopakování** určitého úseku textu – k tomu, co právě uplynulo, se nelze vrátit.

Při plnění poslechových úkolů může poměrně snadno dojít k **přetěžování paměti** žáků. Může se jednat např. o to, že si žáci nemohou psát z poslechu poznámky, nebo je

poslech příliš dlouhý a bohatý na informace nebo mají žáci nedostatek času si informace zapamatovat a musejí pak spoléhat spíše na svůj odhad než na zapsané poznámky. Poslechová cvičení by neměla být způsobem, jak trénovat kapacitu paměti a tvůrci úloh zaměřených na poslech mluvenému slovu by měli brát v potaz žákovy možnosti a nechtít po nich plnění úkolů, které by s obtížemi zvládali i rodilí mluvčí. I kdyby měli žáci možnost zapisovat si z poslechu poznámky, bude pro ně dost náročné postřehnout a zaznamenat dlouhá jména, dlouhé názvy i přesné pořadí čísel – např. adresy, názvy firem, telefonní čísla atd.

Fáze poslechové aktivity

Cílem poslechu (Kollmannová, s. 64) je získat určité informace, které je potřeba zjistit nebo které jsou zajímavé. **Před samotným poslechem** si žák utváří určitou představu o tom, co bude obsahem poslechu. Během něho pak sleduje, do jaké míry obsah sdělení odpovídá jeho očekávání. Existuje velmi úzká souvislost mezi očekáváním poslouchajícího, účelem poslechu a porozuměním. Čím více odpovídá sdělení posluchačovu očekávání, tím přesněji ho sleduje a lépe chápe. Účel poslechu je nutno určit do formy úkolu, který usměrní poslechovou činnost žáků žadaným směrem a odkloní ji od směrů nežádoucích (Kollmannová, s. 64) Cizí jazyk je nejen cílem, ale i prostředkem. Žáci by se tedy neměli soustředit jen na mluvený jazyk, ale i na to, co tento jazyk vyjadřuje. Kromě jazyka samotného je přínosný i určitý vizuální doprovod (obrázky, ilustrace) a mimojazykové signály.

Před samotným zadáním poslechové úlohy je potřeba vzít v potaz všechny prostředky a faktory, které by pomohly usnadnit proces žákova porozumění. V zadání poslechových úloh se objevují kromě instrukcí k řešení úlohy i informace nutné pro samotné porozumění poslouchanému textu. Stručný obsah textu nebo aspoň náznak, o co v textu půjde, pomůže žákovi v tom, aby neztratil zbytečně čas tím, než se dostatečně zorientuje. (Kollmannová, s. 62-63) Např. poslechové úlohy, které jsou součástí didaktického testu státní maturity z anglického jazyka, také poskytují krátké přiblížení kontextu, aby měl žák alespoň základní informace o obsahu hovoru.

Zvýšená pozornost by měla být věnována už samotnému názvu mluveného textu, neboť ten zpravidla i obsah textu vystihuje. Za osvědčený je považován **motivační rozhovor o obsahu textu** – ten zaměří pozornost žadaným směrem, zaktivizuje určitou oblast slovní zásoby, vzbudí zájem o obsah textu. Jako úkol při poslechovém cvičení ve škole si mohou

žáci zaznamenat určitá slova nebo fráze, která se podle jejich názoru v poslechu vyskytnou. Kromě toho, že si žáci vyzkoušejí, jakou mají schopnost odhadovat, se takto posílí i jejich pozornost během poslechu. (Kollmannová, s. 62-63) Při úspěšném odhadu či správné odpovědi mají žáci možnost zažít radost z vlastního výkonu.

Při poslechu textu se musí žák zaměřit na tři základní činnosti (Kollmannová, s. 60-61), aby poslouchanému textu porozuměl:

1. Bezprostředně po vyslechnutí začátku věty musí posluchač odhadovat a předvídat, co bude následovat; pokud by totiž čekal, až celou větu vyslechne a teprve poté se pustil do jejího zpracování, promeškal by zatím začátek věty další.
2. Informace, které už v poslechu získal, musí spojovat s těmi novými, dávat je do vztahů a souvislostí; závěry si pak posluchač ukládá do paměti a užívá jich při pokračování poslechu.
3. Posluchač musí umět rozlišit podstatné informace od nepodstatných nebo dokonce nadbytečných; jedná se o schopnost postihnout hlavní vyslovené myšlenky a jejich zapsání či vyznačení v daném úkolu (Kollmannová, s. 60-61) Hovořící osoby totiž mohou mít tendenci vyplňovat svůj projev nepodstatnými detaily a „slovní vatou“.

Je nezbytné, aby žáci věděli, která část věty ponese informaci, kterou potřebují zjistit. Jedná-li se kupříkladu o časové určení, bývá zpravidla na úplném konci věty. Aby žáci věděli, kde ve větě se potřebná část zpravidla nachází, je zapotřebí, aby znali pravidla slovosledu v angličtině. Ten je záležitostí spíše gramatiky. Jiný příklad uvádí Kollmannová: „Např. před nácvičkou porozumění anglické otázce by měli být žáci informováni o tom, že pro porozumění otázce je nezbytné zachytit signál podmětu a slovesného času, aby na ni mohli správně odpovědět. U doplňujících otázek je třeba též zachytit první slovo otázky, tj. tázací příslovce a zájmena (např. *when, where, why, who, what, how*).“ (Kollmannová, s. 61)

Po skončení poslechového úkolu či aktivity může nastat několik situací. Samozřejmostí by měla být kontrola správnosti jednotlivých úkolů. Tu je potřeba zaměřit i na diskutování případných chyb. Není totiž důležitá pouze oprava chyb, ale též hledání příčin, proč k chybě došlo. Žák si musí uvědomit, v čem jeho slabina spočívala. Může se tak vyhnout opakování stejné chyby v budoucnu. Kromě kontroly správnosti (Hadfield, s. 80-81) může učitel využít vyslechnutý text k dalším jazykovým cílům mimo poslech. Může zaměřit pozornost na novou slovní zásobu, vybrané gramatické konstrukce i konkrétní použití jazyka v určité situaci.

Vyslechnutého textu a jazyka v něm obsaženého lze též použít jako základ pro rozvoj jiných dovedností – např. mluvení a psaní. (Hadfield, s. 80-81) Žáci tak dostanou možnost použít nové informace např. tím, že ústně shrnou obsah vyslechnutého textu.

Problematika poslechových textů

Druhy textů

Žáci by si měli uvědomovat pestrost, která je při poslechových cvičeních dána už samotným výběrem textu. Mají tak možnost seznámit se s odlišnými typy textů (příběh, oznámení, rozhovor); s odlišnými situacemi (telefonní hovor, přijímací pohovor); s různými stupni formality (nezávazná konverzace mezi přáteli, veřejná prezentace). Žáci se také mohou seznámit se specifiky poslechu jedné hovořící osoby nebo vícera osob; s odlišnými přízvuky (britský, americký, australský) a odlišnými zdroji (zejména již dříve zmíněný přímý a nepřímý poslech). (Hadfield, s. 82) Vše dohromady vytváří pestrou škálu textů, s nimiž se žáci mohou ve svém životě setkat a být tak na ně lépe připraveni. Problematice textu se podrobněji věnujeme v kapitole Čtení.

Jak jsme již zmínili výše, poslechové texty mohou mít **monologický** nebo **dialogický charakter**. V poslechových úlohách, kde hovoří více neznámých postav (dialogický charakter), je nutno poskytnout posluchačům alespoň základní informace o těchto postavách a jejich vzájemných vztazích nebo alespoň nastínit, čeho se bude konverzace týkat. Aktivizuje se tak určitá oblast slovní zásoby a žákova mysl se zaměří žádoucím směrem. Pokud by žák tyto základní informace postrádal, byl by při poslechu zpočátku nucen vynaložit značné úsilí a pozornost, aby pochopil vzájemné vztahy diskutujících a diskutovaných postav. Nemohl by se tak dostatečně věnovat předmětu hovoru, čímž by mu cenné a podstatné informace unikaly. Proces porozumění by tak mohl být zásadním způsobem narušen a vést k žákovu selhání, ztrátě důvěry v poslechové schopnosti a úpadku zájmu o tuto činnost. (Kollmannová, s. 62) Této neopodstatněné ztrátě jazykového sebevědomí je potřeba zabránit.

Volba textu

Především v počátcích výuky cizího jazyka je možné používat výhradně texty uměle vytvořené, neboť autentický text není svojí náročností, i když je mu přirozená, vhodný pro začátečníky. (Ne)vypěstlost jazykové úrovně žáků je třeba respektovat. Přílišná náročnost či složitost textu, který chce vyučující během vyučování použít, může mít na výuku negativní vliv. Nemají-li žáci z jakéhokoliv důvodu předpoklady předloženému textu v rozumně

zvoleném čase porozumět a odnést si z něj požadované informace, má takto strávený čas kontraproduktivní účinky – žáci stráví spoustu času prací a navzdory vynaloženému úsilí se žadoucí výsledek přitom vůbec nemusí dostavit. Nároky na žáky musejí být přiměřené, aby nebyl edukační proces neefektivní.

K poslechovému cvičení (Kollmannová, s. 63) musí být vybrán **vhodný materiál**. Delší poslechové texty lze zvolit pro trénink v osvojování vhodných poslechoových strategií. Jako cíl úlohy lze stanovit, aby žák zapsal či vyslovil některé důležité informace z obsahu textu nebo shrnutí celého textu – o čem vyslechnutý text byl, popřípadě jaké jsou vztahy a postoje jednotlivých mluvčích. To platí spíše pro texty dialogické povahy. Pro začátečníky mohou mít dobré uplatnění též poslechová cvičení narativního charakteru, neboť sled jednotlivých událostí vyslechnutého textu pomáhá v pochopení celého příběhu. (Kollmannová, s. 63) Bývá zvykem, že poslechové cvičení je přehráno vícekrát – pro každý jednotlivý úkol zvlášť, aby měli žáci dostatek prostoru se věnovat jedné konkrétní záležitosti. Bývá pravidlem postup od obecného (o čem text vypovídá) ke konkrétnímu (zmíněné detaily). Opakované přehrání textu je tedy nezbytné. (Hadfield, s. 80) Během jediného poslechu by bylo splnění vícero zadaných úkolů značně obtížné, ne-li téměř nemožné.

Text (Kollmannová, s. 89) by měl podávat ucelenou zprávu, příběh, informaci. Izolované pasáže z delších textů či úryvky z větších celků se příliš neosvědčují. Text by měl být aktuální, zajímavý, pro žáky přínosný, co nejvíce autentický – tedy co nejméně upravovaný po jazykové stránce. Krácení textu a vynechávání vět má za následek větší zhuštění informací, což znesnadňuje porozumění. Určitá míra redundance informací je nutná, neboť se jedná o přirozenou vlastnost řečové činnosti. Má-li jazyk působit přirozeně, měl by obsahovat důležité znaky typické pro hovorový jazyk – výrazy, které vyjadřují váhání, rozpaky, pauzy, falešné začátky, odmlky apod. (Kollmannová, s. 89) Pokud je podrobnější obsah textu studentům předem známý, značně to usnadní jejich porozumění. Nevýhodou je, že pak už nemusí dojít k tomu, že daný obsah budou podrobněji sledovat, protože ví, kterým směrem se bude obsah promluvy ubírat. „Proto je vhodné např. při poslechu textu s obchodní tematikou zaměřit cíl úlohy na obohacení slovní zásoby, např. na zachycení tří nových výrazů pro dokonalé technické výrobky, dvou různých slovních obrátů k vyjádření stoupání cen apod.“ (Kollmannová, s. 64) Poslechové cvičení pak jde ruku v ruce s cíleným rozšiřováním slovní zásoby.

Obtížnost poslechové textu

Obtížnost poslechu – zejména po obsahové a lexikální stránce – je stěžejní pro porozumění. Příliš lehké poslechy mohou v žácích vyvolávat pocit, že všemu rozumí, přestože skutečnost je jiná. Zjednodušené texty, pečlivá výslovnost jednotlivých mluvčích a dostatečně dlouhé pauzy mezi jednotlivými větami navíc nevycházejí z přirozených situací – žák si pak zvyká na vyumělkovanou komunikaci, která v praxi neexistuje. Na druhé straně příliš obtížné poslechy zase žáky demotivují, protože právem ukazují, že rozvoj jejich poslechových dovedností ještě nedosáhl dostatečných kvalit. Je tedy na pečlivém zvážení učitele či tvůrců poslechových úloh, aby zvážili obtížnost úloh s ohledem na znalosti a jazykovou vybavenost žáků. S možným řešením této situace přichází Hadfield (s. 81), který navrhuje, aby relativně obtížné poslechy byly vyváženy relativně lehkými úkoly a naopak.

Učební úlohy spjaté s poslechem Poslouchej a opakuj

Pouhá instrukce „poslouchej a opakuj“ žákům příliš nepomůže a to ani v jednoduchém typu imitačního poslechového cvičení. Žák totiž musí dostat přesnou instrukci, na jaký konkrétní jev nebo jevy se má při poslechu a následné produkci zaměřit; zároveň by měl vědět, co je cílem daného cvičení. Úlohy „poslouchej a opakuj“ (Kollmannová, s. 56-57) se mohou zaměřovat na několik jevů. Jako první uvedeme **nácvik slovního přízvuku** – na rozdíl od češtiny nemá angličtina vždy přízvuk na první slabice slova; přízvuk v angličtině kolísá a je nepravidelný. Při procvičování mohou žáci tyto rozdíly ukázat např. tím, že mohou „podtrhávat přízvučné slabiky, zvolit zaškrtnutím správný vzorec ze dvou nebo tří daných možností, nebo zvednout ruku, když uslyší slovo s přízvukem na určité slabice, dále mohou během poslechu doplňovat vynechaná slova do daného kontextu nebo podtrhávat správný výraz z několika voleb. Tím se upoutá jejich pozornost ke sledovanému jevu a zajistí jejich aktivita v průběhu celého cvičení. Učitel má možnost jejich výkon kontrolovat a žáci se zároveň mohou přesvědčit, do jaké míry splnili daný úkol.“ (Kollmannová, s. 56)

Procvičovat ale mohou i **větný přízvuk**, neboť pravidla pro slovní a větný přízvuk se liší. V plynulé řeči totiž nelze dát přízvuk na každé slovo, který by jinak mělo v izolované podobě. Zdůrazňována bývají v angličtině jen některé druhy slov – za běžných okolností a v neutrálním kontextu ta plnovýznamová. Přízvuk (Hadfield, s. 59) ale může dostat kterékoliv slovo, které chce mluvčí z nějakého důvodu zdůraznit. Častou obtíží bývá porozumění

plynulé řeči, kdy mluvčí v rámci pohodlnější mluvy vyslovují některá slova odlišným způsobem v důsledku blízké přítomnosti slov jiných. Jedná se zejména o určité prolínání konce jednoho slova a počátku následujícího. Šikovným způsobem (Hadfield, s. 60), jak pomoci žákům zlepšit porozumění v této oblasti, jsou třeba diktáty nebo doplňování chybějících slov do textu. Méně často vyskytujícím se způsobem může být též počítání slov v určitém segmentu textu – přečteného vyučujícím nebo z přehrávače.

Jiné učební úlohy zaměřené na poslech mohou procvičovat **intonaci**. Pro češtinu není v běžných situacích typické široké intonační rozpětí, které je zase angličtině vlastní. Angličtina sice nepatří mezi jazyky, kde intonace dokáže změnit význam slov – což je např. jedním z charakteristických znaků čínštiny – ale intonace hraje důležitou roli při komunikaci. Nezřídka se stává, že když Američané poslouchají Čechy mluvit česky, zdá se jim, že se hádají a neprojevují zájem o komunikaci. Usuzují tak na základě větší monotónnosti, která na ně působí nepřírozně. A naopak – pokud Češi promítnou svoje pozorování intonace ze své mateřštiny do angličtiny, mohou na ně Američané působit zbytečně afektovaně až teatrálně. Zmíněné rozdíly mezi oběma jazyky v oblasti intonace pak mohou vést k některým mylným interpretacím a neshodám. Domníváme se, že intonace a její nácvik je na běžných základních a středních školách stále marginalizován jako nepodstatný. Dalším důvodem, proč není správné intonaci při používání cizího jazyka věnován dostatečný prostor, může být samozřejmě nedostatek času či nízká sebedůvěra učitele právě v této oblasti. Principy intonace se dají dobře osvojovat a učit poslechem anglicky mluvených seriálů či sledováním filmů. Poslechové úlohy mohou být zaměřeny i na **rytmus**, který se slovním a větným přízvukem přímo souvisí.

Bez bližšího osvětlení je předchozí typ poslechových úloh „Poslouchejte a zopakujte“ neefektivní. Vede totiž žáky k tomu, „aby se snažili zachytit všechna slova věty a uchovat je v pracovní (operativní) paměti pro okamžité vybavení.“ (Kollmannová, s. 60) Při této činnosti je skutečným cílem úlohy, aby pozornost žáka byla zaměřena na trénink kapacity pracovní (operativní) paměti, nikoliv bohužel na provedení sémantické analýzy nutné pro pochopení významu věty. (Kollmannová, s. 60) To může mít za následek, že žák odřiká, co právě slyšel, aniž by tomu nutně musel porozumět.

Podstata textu – o čem text vypovídá

Porozumění smyslu celého textu (angl. *listening for gist* nebo *general understanding*) je jedním ze dvou základních druhů poslechových aktivit (tím druhým je poslech zaměřený na detail). V tomto případě je cílem úlohy to, že žáci zjišťují, o co v textu jde, co se řeší. Jde o jakési shrnutí, výtah podstatných informací. Není věnována pozornost podrobnostem. (Hadfield, s. 78) Tento druh poslechových úloh je pro žáky přínosný svojí reálnou podobou – žáci zřejmě nikdy nebudou schopni porozumět úplně všemu v cizím jazyce; je ale stěžejní, aby se s tím dokázali vyrovnat a i přesto pochytili podstatu slyšeného textu.

Poslech zaměřený na detail

Druhým základním typem úlohy je poslech pro získání konkrétní informace, konkrétního detailu (angl. *listening for detail*). V tomto typu úkolu se žáci učí nevěnovat pozornost celému textu, ale jen konkrétní informaci. Zbytek je cíleně opomíjen, aby nezatěžoval zbytečně paměť a neodvracel pozornost nežádoucím směrem. Ne vždy je nutné vědět úplně všechno. Hadfield (s. 78) doplňuje, že poslech zaměřený na konkrétní informaci se odehrává v každodenním životě – např. tehdy, z kterého nástupiště náš vlak jede nebo zda bude zítra v našem regionu – na rozdíl od ostatních – pršet či svítit slunce.

Správný postup při zadávání poslechových cvičení

Jak postupovat při zadávání poslechových cvičení, radí učitelům Ludmila Kollmannová (s. 95), autorka učebnic angličtiny:

- volte krátké, nanejvýš dvouminutové nahrávky
- začněte motivačním rozhovorem o obsahu nahrávky
- úroveň náročnosti nahrávky by měla být o trochu vyšší, než jsou schopnosti studentů
- věnujte pozornost suprasegmentálním jevům - intonaci, přízvuku, redukci a tempu (Kollmannová, s. 95)
- přesvědčte se, do jaké míry studenti ovládají klíčová slova daného tématu
- před poslechem nahrávky seznámte studenty s jejich úkolem, který je třeba provádět během poslechu anebo po jeho skončení; přesvědčte se, zda všichni instrukci pochopili
- nahrávku lze vyslechnout několikrát
- po skončení poslechu požádejte žáky, aby si své odpovědi ve dvojicích či skupinách navzájem zkontrolovali
- přesvědčte se, že opravdu všichni studenti odpovědi vypracovali a zkontrolujte jejich výsledky

- správné odpovědi neuznávejte ihned – zeptejte se, zda všichni se správnou odpovědí souhlasí (Kollmannová, s. 95-96). Tento postup donutí žáky nad jejich odpovědi přemýšlet a musejí pak umět svoji volbu zdůvodnit, čímž se u žáků zároveň s poslechem rozvíjí i jejich ústní projev.

Poslechové strategie

V následujících řádcích připojujeme poslechové strategie určené žákům ohledně toho, jak mají postupovat při poslechových úlohách, od autorů jazykových učebnic *Opportunities*:

- než se pustíš do samotného poslechu, vždycky se dívej po nápovědách, které by ti mohly pomoci – nadpis, obrázky, vysvětlivky
- využij svoje znalosti o světě, které ti mohou pomoci odhadnout správné odpovědi
- hádej odpovědi – můžeš je hned při poslechu zkontrolovat (Harris, s. 12)
- nezmatkuj, pokud nerozumíš každému slovu, dávej pozor na slova, která jsou zdůrazněna – ta obvykle znamenají nejdůležitější informace (Harris, s. 29)
- posloucháš-li dialog, přemýšlej, kde se asi rozhovor odehrává (např. v autobuse)
- zaměř se na jazyk, kterým mluvčí hovoří – zda je formální či neformální
- přemýšlej o náladě, jakou mluvčí v rozhovoru mají – zda je daný mluvčí zdvořilý, našťavaný, šťastný, nervózní apod. (Harris, s. 36)
- než se pustíš do poslechu, přečti si otázky, na které hledáš odpovědi
- odpovědi si piš ve zkratkách, nevypisuj celé věty (Harris, s. 50)
- než se pustíš do poslechu, zkus předjímat, kdo jednotliví mluvčí jsou a o čem by mohli hovořit – např. učitel by mohl hovořit o domácím úkolu nebo chování ve třídě (Harris, s. 62)
- poprvé poslouvej, abys dostal základní ponětí, o čem daný poslech je; při druhém poslechu si už zapisuj konkrétní informace či témata, která zazněla (Harris, s. 89)
- v neformálním kontextu je projev mluvčího více přímý, obsahuje hovorové a slangové výrazy; ve formálním projevu najdeme častěji delší věty, projev se více soustřeďuje na formu a zdvořilostní fráze (Harris, s. 106)

Shrnutí k poslechu

Jak už bylo zmíněno v úvodu této kapitoly, poslech s porozuměním spadá mezi receptivní dovednosti a patří k nejobtížnějším částem jazyka. Posлуhač si přednesený text z vlastní vůle nevybírání a je postaven před hotovou věc, s jejímž řešením se musí nějakým způsobem vypořádat. Čtení sice také patří mezi receptivní dovednosti a platí pro něj podobné

principy, ale na rozdíl od poslechu se k obtížnějším částem textu může čtenář vrátit, zda jim správně rozuměl. Přínos poslechových úloh spočívá v tom, že učí žáky rozumět mluvenému slovu v různém prostředí a různých situacích.

Úloh, které jsou spjaté s poslechem, je celá řada. V některých případech se jedná o organizačně náročné postupy, které se ve výuce odehrávají zřídka a učitelé se do nich raději ani nepouštějí nebo na ně ve třídách není dostatečné materiální vybavení. Dle našeho názoru je jejich realizace spíše zbožným přáním didaktiků-teoretiků nebo počátkem pedagogické dráhy nadšených učitelů-experimentátorů. Jiné úlohy spjaté s poslechem, ale rozvíjející spíše jiné dovednosti (např. diktát rozvíjí poslech i psaní), jsou rozepsány v jiných kapitolách.

Čtení (Reading)

Čtení tiché a hlasité

Čtení má přímý vztah ke psaní a nepřímý k mluvení a poslechu. Čtení bývá nezdědk označováno za nejpotřebnější, nejužitečnější a nejvyžadovanější cílovou dovednost v oblasti cizího jazyka. Čtení se myslí **tiché**; neboť čtení hlasité funguje jen jako prostředek jazykového výcviku. (Choděra, s. 78) V souvislosti se čtením se občas synonymicky hovoří též o tzv. čtení s porozuměním. Patří mezi receptivní dovednosti – žák je příjemcem informací, nevytváří je, neprodukuje. Čtení samotné můžeme označit za významný prostředek rozvoje cizího jazyka, neboť se žák kromě psané formy jazyka seznamuje i s dalšími jeho aspekty, kdy je mu textem předloženo konkrétní použití slovní zásoby, gramatiky, jednotlivých žánrových útvarů apod. Žák vidí mj. ustálená slovní spojení, kolokace, idiomy i prostředky textové návaznosti v jejich přirozeném prostředí.

Čtení hlasité má smysl zejména tehdy, je-li nablízku korektor (učitel). Ten by měl být schopný případné nedostatky žáků korigovat. Zájem žáků o zlepšení schopnosti číst s porozuměním může učitel zvýšit tím, že jim dá možnost vybrat a zařadit do výuky některé texty, články, periodika apod. Učební motivace bude tímto krokem posílena. (Choděra, s. 142) Čtení hlasité – oproti tichému – může společně s poslechem nabývat na významu. Aby si žák určité slovo či jeho výslovnost dobře zapamatoval, je jedním z předpokladů jeho hlasité vyslovení. Toto vyslovení může mít i podobu sborového (třídního) vyslovení – klíčovou roli hraje napodobení vzoru. Kinestetická podráždění od hlasivek k centru jsou základem mechanismu fungování druhé signální soustavy – tato teorie vychází z myšlenek ruského psychologa Pavlova a poznatků neurofyzologie. Propojení hlasivek a mozku je základem tzv. zásady orálního základu. Význam hlasitého sborového čtení spočívá i v tom, že se jedná o formu práce, která aktivizuje i nesmělé žáky. Učitel by měl být nejen v tomto případě vhodným vzorem nejen po stránce lexikální a gramatické, ale i fonetické. (Choděra, s. 125-126) Během vyučovacích hodin – a bohužel i u cizích jazyků – je stále poměrně nízká příležitost, aby žáci v cizím jazyce dostatečně mluvili a tím si ho procvičovali. Domácí příprava je nejspíš také poměrně tichá. Čtení nahlas s ostatními je tedy dobrou příležitostí ke hlasitému cizojazyčnému projevu.

V souvislosti se čtením hovoříme o tzv. **technice čtení**. Ta směřuje k dekódování textu z hlediska jeho formy. Mimo techniku čtení lze rozlišit i **techniku porozumění psanému (tištěnému) textu**. Ta je zase zaměřena na dekódování a porozumění tomuto textu z hlediska

obsahu. K tomu, aby se žák dobral smyslu sdělení, je však zapotřebí i tvořivé myšlení. (Choděra, s. 78) Nestačí text pouze přečíst, je nutné se nad jeho významem podrobněji zamyslet; někdy je zapotřebí přečíst text vícekrát. Není výjimkou, když si učitelé postesknou, že žáci příliš nečtou nebo že textu, který právě přečetli, dostatečně neporozuměli. Čtení v cizím jazyce je navíc náročnější než čtení v mateřštině. Není divu, že je tedy potřeba mu věnovat zvýšenou pozornost a péči.

Základní přístupy ke čtení

Má-li se žák zlepšit ve čtení textů, může zvolit dva základní přístupy. U **prvního přístupu ke čtení** si žák v textu vyhledává neznámá slova a učí se jejich význam. Překlad slovo od slova je však zdlouhavý, pomalý a vyžaduje dostatek času a přítomnost slovníku. Kvůli své zdlouhavosti je pak potěšení ze čtení nebo zájem o obsah textu narušeno a čtenáře čtení brzy přestane bavit. (Scrivener, s. 264) Tento přístup je dobrým předpokladem rozvoje žákovy slovní zásoby. Velkou nevýhodou je však značná časová náročnost. Je otázkou, zda je nutné rozumět úplně všemu, co text obsahuje.

Druhý přístup ke čtení textu je založen na předpokladu, že není vždy nezbytné rozumět úplně všemu, protože se nám může stát i v mateřském jazyce, že nebudeme rozumět úplně každému slovu, slovnímu obratu či vyjádřeným myšlenkám. Učitelé by měli vést žáky k tomu, že důležité slovo v textu se často pozná tak, že jeho výskyt se opakuje a dané slovo tak tvoří důležitou část obsahu. Je-li slovo čtenáři neznámé, je nutné jeho význam vyhledat. Pokud se slovo v textu neobjeví víckrát, nemusí být jeho význam pro celkové porozumění podstatný. (Scrivener, s. 264) Tento přístup se jeví jako přínosnější – nově osvojená slovní zásoba se v porovnání s investovaným časem vyplatí. Žáci se tak zbytečně neučí slova, která se v běžné řeči téměř nevyskytují a jejich paměť tak není zbytečně zahlcována nepodstatnými informacemi.

Texty

Problematika textu

Text patří mezi základní stavební kameny výuky cizího jazyka. Komunikuje se čtenářem (žákem), má určitou formu a sděluje mu určitý obsah. Pouhé přečtení textu (Petty, s. 283-284) však ještě neznamená, že mu čtenář (žák) správně porozuměl nebo že si z něj odnesl podstatné informace. Učení se z textu rozhodně není ničím zastaralým. Právě naopak. Učit se z textu znamená samostatnou práci a samostudium, které patří mezi současné trendy. Jde o

aktivní proces, během něhož si žáci vytvářejí osobní význam předkládaných informací. Zkoumají text z hlediska jeho poselství. (Petty, s. 283-284) Čtením textu žáci posuzují jeho obsah a utvářejí si k němu kritické stanovisko.

Volba textu – autentický či umělý?

Ve vztahu cizojazyčné výuky a textu hrají roli dvě základní kategorie textů – první je problematika **autentických** (originálních) textů či **umělých** textů. Druhou kategorií je přiměřenost textů v souladu s didaktickou zásadou přiměřenosti, kterou již před několika staletími zdůrazňoval Komenský. (Choděra, s. 144) Při výuce lze též pracovat s tzv. **adaptovaným** textem, který bývá oblíbeným řešením a vhodným kompromisem. Jedná se původem o originální text, jehož úroveň obtížnosti je přizpůsobena určitému stádiu vyspělosti žáků. Autor upraví text do té podoby, aby byl pro žáky přiměřený. (Choděra, s. 144) Toto přizpůsobení prakticky znamená zjednodušení gramatických struktur, omezenější slovní zásobu, přehlednější syntaktické struktury včetně dialogů. Žáci si tak zvykají na kontakt s psanou podobou cizího jazyka.

Náročnost a složitost textu

Nejedná se o totožné pojmy. „Náročnost (obtížnost) a složitost textu jsou kategorie, které nelze zaměňovat. První kategorie je subjektivní a stanoví ji psychologie. Druhá je objektivní a vymezuje ji lingvistika. Texty mohou být tedy objektivně a) složité nebo b) jednoduché; subjektivně a) náročné (obtížné) nebo b) nenáročné (snadné).“ (Choděra, s. 145) Textová náročnost je mj. dána i jinými aspekty, např. „frekvencí nebo složitostí gramatických struktur, typologickou odlišností mateřského a cizího jazyka, pojmovou (věcnou, tematickou, obsahovou) výlučností (např. text, který je poskládan z běžných výrazů, byť stále se opakujících, může být obtížný svou úzkou odborností).“ (Choděra, s. 145) Obě hlavní kritéria – náročnost textu i jeho složitost – musejí mít autoři učebnicových textů na zřeteli, neboť právě textem komunikuje učebnice se čtenářem (žákem).

Monologický či dialogický charakter textu

Poměrně zřetelným kritériem, podle něhož lze texty dělit, je jejich **monologický** či **dialogický** charakter. Oba mají své nepochybné zastoupení a ani jejich využití v cizojazyčném vyučování-učení není jednoznačné. Z hlediska slohově-žánrové charakteristiky lze rozdělit texty na literární (umělecké) a neliterární (neumělecké, věcně sdělovací, publicistické, informativní). (Choděra, s. 146) Při rozhodování, zda zařadit do

výuky cizojazyčný text, je nezbytné mít vždy na paměti otázku, zda zvolený text odpovídá stanoveným jazykovým cílům. Výběr kteréhokoliv textu do výuky (včetně uměleckého) je záležitostí složitějšího didaktického rozhodování. Stává se totiž, že pro zařazení uměleckých textů do výuky plédují hlavně milovníci krásné literatury, kteří cítí jisté ambice a oprávněnost svojí volby. Jsou toho názoru, že umělecký text má vysokou výchovně-estetickou hodnotu a je potřeba jej ve výuce maximálně využít. Dále argumentují, že motivační a formativní síla, která je obsažena v uměleckých textech, posiluje jazykovou vybavenost žáků, rozšiřuje jejich slovní zásobu, přispívá k rozvíjení osobnosti a prohlubuje fonetickou zdatnost. Tyto argumenty jsou sice samy o sobě pravdivé, ale jsou didaktické jen ve velmi omezené míře a málo platné pro řešení určité učební úlohy. (Choděra, s. 146) Autor (s. 147) se k zařazení uměleckých textů do výuky staví spíše kriticky a dodává: „Umělecké (literární) texty nejsou jakousi fatálně nezbytnou, protože elitní, a tedy určenou k preferenci, „povznášející“ protiváhou textů neuměleckých (neliterárních), ale pouze s nimi či spíše vedle nich anebo dokonce až po nich integrální součástí vnitřně vyváženého cizojazyčného vyučování-učení. Nekritické *fandovské pašování* uměleckých textů do výuky cizích jazyků nemá s racionálním řízením učení nic společného.“ (Choděra, s. 147) V učebnicích samotných se setkáváme spíše s krátkými články, které podávají určitý ucelený souhrn informací. Úryvek vytažený z krásné literatury by svým vytržením z kontextu mohl vyvolat mezi žáky spíše zmatek a nedorozumění, čímž by stejně k původně zamýšlenému didaktickému cíli s velkou pravděpodobností nedošlo. Vyskytuje-li se umělecký text v učebnici, jedná se zpravidla buď jen o krátký úryvek, jehož přečtení nezabere tolik času, nebo se jedná o zjednodušenou verzi některého známého anglicky psaného díla, jež je pro anglofonní země kulturně významné.

Nácvik porozumění psanému textu

Pro nácvik porozumění psanému textu platí podobná pravidla jako u textu poslechového. Nejprve (Kollmannová, s. 63) je nutné zvolit vhodný materiál. Zvolený text musí odpovídat cíli úlohy. Má-li být cílem, aby žák dokázal vyhledat a zapamatovat si důležité informace z textu, je vhodnou volbou text povahy faktografické. Tvůrci úloh by však měli mít na paměti, že text obsahující velké množství informací je náročný na soustředění a měli by tuto skutečnost při tvorbě učebních úloh respektovat. Nelze ani automaticky předpokládat, že rodilí mluvčí si povedou lépe než ti, kteří se cizí jazyk učí. U **delších textů** lze zaměřit cíl úlohy na zapamatování či zapsání několika konkrétních informací, na něž je potřeba žáky předem upozornit. Delší texty lze také použít pro trénink v osvojování vhodných strategií pro rozvoj čtení. **Texty dialogické** povahy jsou vhodné pro poznávání postojů a vztahů

jednotlivých postav. Pro počáteční nácvik čtení se mohou dobře hodit texty **narativní povahy**, neboť děj příběhu má na jedné straně určitou logickou i časovou strukturu; dále dokáže vzbudit zájem žáků o to, jak vše dopadne, čímž aktivizuje jejich činnost. Díky dějovosti si čtenář zapamatuje logický nebo časový sled jednotlivých epizod, pasáží, popřípadě některé klíčové věty. (Kollmannová, s. 63) Podobná situace nastává v kapitole věnované *vyprávění* – zapojení emocí a pocit provázanosti s předloženým příběhem pomáhá budovat pozitivní vztah k předloženému obsahu učiva a jeho snadnější fixaci.

Práce s textem

Práce s textem patří k nejstarším metodám, při nichž se používají klasické pomůcky jako učebnice, učební texty, encyklopedie, slovníky, odborná literatura i beletrie a v poslední době i televize, počítač. V literatuře se setkáváme s termínem **didaktický text**, kterým označujeme text, který je vytvářený pro didaktické účely. (Maňák, 2003, s. 64) Práci s textem rozumíme obvykle „výukovou metodu založenou na zpracovávání textových informací, jejichž využití směřuje k osvojení nových poznatků, k jejich rozšíření a prohloubení, popř. k jejich upevnění, fixaci... Jde o metodu, v níž dominuje žákovské učení, podporované v řadě didaktických situací učitelem.“ (Maňák, 2003, s. 64) Prostřednictvím textu se žák učí a získává impulzy ke svým dalším samostatným aktivitám. Informace z textu však v první řadě slouží k řešení různě náročných úloh a problémů.

Učení se z textu

Text v učebnicích se nemusí nutně skládat pouze ze slovních komponent, ale i z obrázkových. Pokud zúžíme ty, které obsahují pouze text vyjádřený jazykovými, slovními prostředky, hovoříme o **verbálním textu**; máme-li na mysli kromě textu verbálního i jiné komponenty, používáme termín **didaktický text**. Zatímco byl dřív text odvozován úzce od jazykového či literárního pojetí, dnes je jeho pojetí širší a zahrnuje kromě slov i jiné integrované znakové (informační) útvary, které jsou vyjádřeny číslicemi, obrazy, grafy, statistickými tabulkami. Učení z textu je oblast komplexní a její multidisciplinární charakter se odráží ve vědních oborech psychologie, psycholingvistiky, textové lingvistiky, didaktiky, sémantiky, informatiky. (Průcha, 1998, s. 24-25) Charakter textu – jazykový, stylistický – se odvíjí od charakteru čtenáře (žáka), kterému je text určen. Charakter dialogu mezi matkou a dcerou v beletristicky laděném textu bude jiný než dialog mezi matkou a dcerou v učebnici cizího jazyka pro druhý stupeň.

Proces učení se z textu (Maňák, 2003, s. 65-66) můžeme rozdělit do třech fází: **Na začátku učení z textu** je nutné stanovit cíle vlastního učení z textu, odhadnout obtížnost textu i dobu na jeho pročtení a další zpracování. **V průběhu učení z textu** je nutné anticipovat následující úseky textu na základě analýzy jeho předchozích částí. Monitorování dosavadní úspěšnosti vlastního postupu vzhledem ke stanoveným cílům, návrat k náročnějším nebo méně srozumitelným částem textu. **V závěru učení z textu** je zapotřebí zhodnotit celkovou úspěšnost učení z textu – zda a do jaké míry byl obsah učiva osvojen, zda text žáka něčím obohatil. (Maňák, 2003, s. 65-66)

Když se žák učí něco z textu (Průcha, 1998, s. 26), je podstatné, jakým způsobem si tyto informace osvojuje – jakým způsobem je vnímá, zpracovává, ukládá do paměti a později využívá. Nejprve je podstatné, aby žák pochopil **obsah textu**. Jedná se o proces porozumění textu. Postupně se opouští názor, že učení z textu je pouhým otiskem informace vyjadřované textem do paměti subjektu a že je tento proces ovlivňován pouze paměťovými a intelektovými schopnostmi subjektu. Podle současné kognitivní teorie učení je osvojování informací z textu a porozumění těmito informacím aktivním konstrukčním procesem na straně učícího se subjektu. Jedinec nové informace přidává k těm dosavadním. Pojmové sítě a schémata procházejí kontinuálními změnami. (Průcha, 1998, s. 26) Učení z textu probíhá jako vzájemně podmíněná interakce těchto determinant:

1. **poznatková (obsahová) struktura textu a kognitivní kompetence subjektu** – jedná se o korelaci mezi dosavadními naučenými poznatky, schopností s nimi pracovat na straně jedné a poznatkovou strukturou textu, která se odráží v pojmech, výrocích, jejich vztazích s různým stupněm složitosti na straně druhé
2. **jazyková struktura textu a jazyková kompetence subjektu** – zde máme na mysli znalost prostředků určitého jazyka (lexikální, stylistické, gramatické) a pravidel jeho užívání na straně jedné a jazykovými charakteristikami textu na straně druhé (určité syntaktické konstrukce, bohatší či chudší slovník). K porozumění z textu nedojde, pokud si tyto dvě charakteristiky nebudou odpovídat. (Průcha, 1998, s. 27)

Učební úlohy podle druhu čtení

V oblasti čtení lze rozlišit čtyři základní cílové kategorie. Uvedené druhy čtení mohou hrát v jazykovém cíli větší či menší roli a vzájemně se střídat. (Choděra, s. 76-78) Jedná se o čtení orientační, selektivní, extenzivní a intenzivní.

Čtení orientační

Po přečtení úvodní části psaného projevu se recipient rozhoduje, zda bude ve čtení pokračovat nebo nebude v závislosti na zájmu o dané téma. (Choděra, s. 76-78). Úvodní část textu často rozhoduje o tom, zda obsah textu čtenáře zaujal či nikoliv. To platí i ve školním prostředí. Chceme-li, aby žák text zaujal, je nezbytné kriticky vyhodnotit nejen celý text, ale zejména jeho úvodní část.

Selektivní, výběrové čtení

Tento druh čtení se zaměřuje pouze na předem stanovené otázky a to, co je přesahuje, není předmětem pozornosti. (Choděra, s. 76-78). Tento druh čtení má velmi blízko k anglickému výrazu *scanning*, kdy čtenář rychle přejede text očima a hledá jen konkrétní informaci, aniž by pročetl celý text nebo se nad ním nějak hlouběji zamýšlel. Hledaným typem informace může být třeba číslo, adresa, cena, jméno. (Scrivener, s. 265) Selektivním čtením se žáci učí neztrácet čas zbytečným pročitáním celého textu. Čas využijí efektivně pouze k vyhledání té informace, kterou skutečně potřebují.

Extenzivní, kurzorické, letmé čtení

Čtenář se zaměří na to, co je v textu podstatné – na hlavní informace. (Choděra, s. 78) Tento typ čtení má blízko ke čtení globálnímu a přináší nejen hledání podstatných informací, ale také zážitek z četby. Extenzivním čtením se myslí zejména čtení delších úseků textu (např. románů). Není zde podstatné zapamatování si všech detailů. Extenzivní čtení (Scrivener, s. 268) má velký dopad na učení se cizího jazyka. Vychází se z předpokladu, že čím více žák čte, tím více se rozvíjí jeho slovní zásoba, znalosti gramatiky i dovednost rozumět psanému textu. Tento rozvoj širší lingvistické kompetence pak může pozitivně ovlivnit i ostatní jazykové dovednosti. (Scrivener, s. 268) V běžném životě se setkáváme s formou extenzivního čtení poměrně často. Čteme delší úseky textů rychle, plynule, ze zájmu; nevěnujeme takovou pozornost detailům a k pasážím, kterým jsme nerozuměli, se už nevracíme. (Scrivener, s. 264) Žáci se čtením delších textů seznamují nejen s jeho obsahem, ale též formou. Všimají si, jakých slovních obrátů tvůrce textu použil, jakým způsobem předkládá argumenty pro svá tvrzení a obhájí svoje stanoviska. Zároveň se učí neztratit se v záplavě nových informací a držet se stále hlavního tématu.

Intenzivní, totální, pozorné čtení

Toto detailní, studijní čtení věnuje pozornost celému textu. (Choděra, s. 76-78) Je důkladné, pečlivé (Scrivener, s. 264) a čtenář se při něm snaží získat z předloženého textu co nejvíce přesných informací, které obnáší i to, že některé pasáže čte vícekrát, k některým se po určité době vrací, dává dřívějším informacím upřesňující význam, aby si byl jistý, že všechna slova správně pochopil a celý text zároveň správně interpretoval. Příkladem takového čtení v praktickém životě je pročitání návodu na správné zapojení elektronického spotřebiče do domácnosti nebo příklad, kdy podnikatel pročítá zákony a hledá, zda musí v určitém případě platit daň z příjmu nebo ne. (Scrivener, s. 264) V oblasti učebních úloh se žáci s intenzivním čtením setkávají také – pokud je jejich úloha (úkol) zadán písemně, je pro jeho správné vyřešení nutným předpokladem pozorné přečtení zadání (instrukcí). Jinak se stane, že žák zbytečně vyplývá svoji energii, žadoucí edukační efekt se tak nedostaví a žák selže.

Rychlé, diagonální čtení

Mimo výše zmíněné kategorie čtení existuje i tzv. **rychlé (diagonální) čtení**, které se stále i přes svoji užitečnost v cílech školní výuky příliš neobjevuje. Jde o krajní podobu čtení kurzorického u horní hranice tempa. Určuje se počtem slabik za minutu, nikoli slov, neboť některé jazyky analytického typu mají slova kratší než jazyky typu syntetického. (Choděra, s. 78) Mezi jazyky analytické patří právě i angličtina. Čtenáři (Scrivener, s. 263) se liší nejen rychlostí, s jakou čtou (tu jde do určité míry ovládat), ale i způsobem čtení (na co se zaměřují, čemu věnují pozornost). Rychlost čtení závisí tedy na jednotlivcích, což např. u poslechu neplatí. Zde je posluchač vázán na tempo, kterým mluvčí hovoří nebo délku zvukové nahrávky, která má být analyzována. (Scrivener, s. 263)

Čtení za domácí úkol

Čtení seznamuje žáky nejen s určitou učebnicí a látkou v ní prezentované, ale rozvíjí v žácích též dovednost pracovat s knihou na obecné úrovni. Některé domácí úkoly sice mohou spočívat pouze v přečtení určitého textu, ale zadáním několika jednoduchých úkolů se lze snadno přesvědčit, zda žák látku četl a pochopil ji. (Petty, s. 289) Ne každému žákovi ve škole totiž vyhovuje čas, který mu byl na čtení určitého textu vyměřen. Pomalejší čtenáři nestihnou celý text pročíst, rychlejší jsou zase brzo hotovi. Navíc ne každý, kdo text přečetl, zároveň pochopil jeho smysl a odnesl si z něj požadované informace. Čtení za domácí úkol (i dočtení nedokončeného textu z vyučovací lekce) má jednu nespornou výhodu – žák má dostatek času si text znovu projít při tempu, které mu vyhovuje a které je vlastní žákově přirozenosti.

Jazykové cíle v oblasti čtení

Jazykových cílů, které souvisejí se čtením textů, může být celá řada. Vybrali jsme pro ilustraci některé z nich, které zmiňuje učitelský manuál *Reading and Writing Skills* nakladatelství Longman. Některými jsme se již krátce zabývali na předchozích stránkách, jiné zmíníme poprvé. Ukážeme si, co konkrétně se žáci učí. Všechny se ale dotýkají didaktického textu učební úlohy. Jazykovým cílem tedy může být např.

- **Podpořit žáky v tom, aby si uvědomili rozdíl mezi zběžným prolétnutím textu za účelem vyhledání konkrétní informace (angl. *scanning*) a jeho přečtením** (Acevedo, s. 9). Žáci pak dokáží efektivněji naložit s poskytnutým časem a neplýtvají jím ani energií na důkladném přečtení celého textu, když to zadání úlohy nevyžaduje. Vědí-li, že mají zjistit číslo (počet, množství) nějakého jevu (např. letopočet, rozlohu státu), je pravděpodobné, že budou hledat numerické číslice. Jestliže mají žáci zjistit vlastní názvy (jména osob, států, státních příslušností, školních předmětů, dnů v týdnu), budou hledat velká písmena na začátku slov (tzv. *capital letters*). Uvědomění si, která slova a slovní spojení v angličtině mají velká písmena, jim zároveň pomůže rozvinout dovednost správného psaní. V tomto případě je důraz položen spíše na přesnost než plynulost. Přečtení textu na rozdíl od jeho zběžného prolétnutí je časově náročnější, vyžaduje větší soustředěnost a propojování starých a nových informací.
- **Podpořit žáky v tom, aby se blíže seznámili s charakterem předloženého textu ještě před jeho přečtením.** (Acevedo, s. 12) Roli hraje nadpis textu, doprovodné obrázky (ilustrace) i vysoký podíl některých ihned viditelných jazykových komponent (např. číslice, velká písmena apod.). Díky nim se pak žákova pozornost ubírá žádoucím směrem a aktivizuje se určitá oblast slovní zásoby. Žáci by si měli uvědomit, že už samotné doprovodné ilustrace obsahují mnohé informace, které se v textu dočtou a že nejsou pouhým barevným zpestřením, (ne)vítaným rozptýlením a odlehčením přiloženého textu.
- **Přimět žáky číst text za určitým specifickým cílem** (Acevedo, s. 14). Takovým cílem může být např. to, aby žáci u textu ve formě dialogu hledali postoje obou mluvčích k určitému tématu a argumenty na podporu těchto postojů. Žáci se tak učí hledat výrazy vyjadřující souhlas a nesouhlas (např. *“I don't think so. I agree. That is true but... Absolutely. No way.”* apod.). Žáci se tímto seznamují s podpůrnými výrazy, které jim pomohou vyjádřit jejich názory a které lze použít v ústních aktivitách jako je třeba diskuse. Když si žáci všimnou, jakým způsobem jiní lidé vyjadřují své pocity,

myšlenky a názory, přiměje je to přemýšlet o tom, jakým způsobem by oni sami své postoje v cizím jazyce vyjádřili. Jiným specifickým cílem čtení určitého textu může být např. úkol vyhledat v textu co nejvíce názvů zvířat; úkol vyhledat v textu všechna frázová slovesa či úkol vyhledat v textu příklady použití hovorového jazyka (tzv. *informal language*). Žáci pak zaměřují svoji pozornost a úsilí požadovaným směrem a jiné jazykové jevy, které je od úkolu odrazují, se snaží nebrat v potaz.

- **Procvičit schopnost převést informace z textu do jiné (např. vizuální) podoby.** (Acevedo, s. 18) Žáci se tak učí použít informace, které se právě dozvěděli, v jiné formě. Např. každý ze dvojice žáků dostane náčrt mapy určitého města. Jeden z žáků má na mapě vyznačenou trasu a cíl, kterou musí druhému žákovi slovně popsat a navigovat ho – kudy a kam má jít. Druhý žák poslouchá a kreslí trasu do mapy. V případě nejasností se může ptát. Tento druh aktivity rozvíjí vícero dovedností – čtení, mluvení, poslech a klade na každého z účastníků jiné požadavky. Vizuálním výstupem je pak správně zakreslená trasa podle předchozích instrukcí. Příkladem procvičení schopnosti převést informace z textu do vizuální podoby může být cvičení zaměřené na členy rodiny – žák z předloženého článku o rodině vybere všechny členy rodiny a rozdělí je do tabulky podle ženského či mužského pohlaví nebo podle jiného klíče.
- **Naučit žáky, jak správně hledat informace ve slovníku** (Acevedo, s. 24) Žáci pak budou slovníkům jakožto didaktické pomůcce více důvěřovat a v případě potřeby se nebudou použití slovníku bránit. Nechuť mnohých žáků používat slovník může totiž pramenit ze špatné zkušenosti s jeho používáním, která vychází z žákovy předchozí neznalosti.
- **Přimět žáky, aby přemýšleli o stylu, kterým jsou napsány nebulvární novinové články.** (Acevedo, s. 25) Žáci se prostřednictvím textu seznamují s tím co, kdy, kde, komu, proč se stalo a jakým způsobem jsou tyto informace předloženy. Žáci se učí hledat znaky toho, zda a jakým způsobem autor textu promítá či nepromítá svoje subjektivní interpretace popisované tematiky a učí se poznat, které informace mají objektivní charakter. Žáci se učí hledat fráze, které autora do značné míry distancují od popisované tematiky a činí jeho tvrzení méně kategorickými a ráznými. Žáci poznávají rozdíl mezi tvrzením, že něco nějakým způsobem je a tvrzením, že něco se nějakým způsobem jeví, zdá. Např. rozdíl významu “*It is*“ od významu “*It seems, It appears*“. Obojí by se dalo přeložit jako *Zdá se, že*. Ještě větší odstup od popisované problematiky by autor mohl prokázat např. “*It might seem, It may appear, It is*

believed“. Znalost těchto jazykových konstrukcí pomůže žákovi pochopit, do jaké míry se autor distancuje od předkládaných informací. Stejný postup by pak mohl žák zvážit při psaní svých textů; tedy to, co si žák osvojí jako součást jedné dovednosti, může převést i do dovednosti jiné.

- **Pomoci žákům orientovat se v textu a porozumět, která slova a slovní spojení odkazují na již dříve zmíněné informace** (Acevedo, s. 31). Žáci se tak naučí snadněji pohybovat v textu a lépe rozumět jeho smyslu. Rychleji a s minimálním úsilím se pak dovtípí, která část předchozí informace je nyní detailněji rozebírána. Příkladem mohou být např. osobní zájmena v předmětném tvaru *him, her, them*. Pro úplné a správné pochopení textu je nezbytné systému odkazování rozumět. Autor textu se tak vyhne neustálému opakování, díky čemuž je komunikování významu čtenáři rychlejší. Čtenář (žák) pak nečte ta samá slova pořád dokola, ale musí neustále dávat do souvislosti nové informace se starými. Dalším příkladem tohoto jevu pak mohou být ukazovací zájmena *this* (tento, tenhle), *that* (to, tamto) apod.
- **Naučit žáky způsobu čtení *skimming***. (Acevedo, s.33) *Skimming* znamená rychlé pročtení textu. Žák-čtenář záměrně nevěnuje pozornost detailům a nečte úplně všechny informace. Hlavním cílem je porozumět, o čem daný text je – čeho se týká. Učitelé se často setkávají s tím, že (čeští) žáci nedokáží vlastními slovy stručně shrnout obsah textu. Této skutečnosti si všimly i některé mezinárodní průzkumy týkající se čtenářské gramotnosti, v níž se čeští žáci neumístili příliš dobře. Přitom efektivní četba je dnes vnímána jako žádoucí a souvisí jednak se schopností poznat podstatné informace od nepodstatných, jednak se schopností samostatného vyjadřování.

Strategie čtení textu a rozvoje čtenářských dovedností

V následujících řádcích (Harris, s. 9) připojujeme strategie, jak mají žáci postupovat při cvičeních v oblasti čtení, od autorů jazykových učebnic *Opportunities*:

- pokud nemáš při ruce slovník nebo ho v dané chvíli nemůžeš použít, zkus na základě kontextu určit, mezi jaké slovní druhy patří slovo, kterému nerozumíš; pomoci by ti měl i význam slov v jeho okolí nebo smysl celého paragrafu
- zamysli se, zda se slovo, kterému nerozumíš, nevyskytuje i ve tvém rodném jazyce – mnohá slova jsou totiž převzata z angličtiny (Harris, s. 9)

- předtím než začneš číst, podívej se na nadpis daného textu nebo doprovodné fotografie a obrázky
- po přečtení prvních několika vět zkus uhodnout, o jaký typ textu se jedná - např. novinový článek, dobrodružný či milostný příběh apod. (Harris, s. 26)
- pokud je tvým úkolem doplnit do prázdných polí údaje z textu, ujisti se, jaký druh údajů hledáš – např. čísla, jména, procenta, názvy, časové údaje; text si přečti nejprve rychle, abys získal základní ponětí o jeho obsahu, podruhé ho přečti pečlivě a hledej údaje, které potřebuješ, používej zkratky (Harris, s. 40)
- k zadaným otázkám hledej odpovědi v relevantních pasážích daného textu (Harris, s. 67)
- pro pochopení myšlenky autora se zaměř na prostředky textové návaznosti – pomohou ti lépe sledovat směřování a myšlenky jeho autora
- ujisti se, že víš, na které osoby, věci a jevy je v textu odkazováno (Harris, s. 73)
- hledej dílčí téma každého paragrafu
- pokud máš najít v textu názory autora či vystupujících postav, zaměř se na přídavná jména, která vyjadřují pozitivní nebo negativní pocity
- pokud máš najít v textu fakta, hledej tvrzení, která jsou nezávislá na názoru mluvčího; odlišuj fakta a názory (Harris, s. 99)

Čtenářská gramotnost

V souvislosti se čtením a porozuměním psanému textu bývá často zmiňován termín **čtenářská gramotnost**. Přestože definic pojmu čtenářská gramotnost (Wildová, s. 5-6) lze najít vícero, panuje mezi nimi shoda, že čtenářská gramotnost je pojem podstatně širší než pojem čtení (čtenářská dovednost). Čtenářská gramotnost vyžaduje rozsáhlý komplex dovedností a schopností nejen jazykových, ale též psycholingvistických, sociálních a kulturních. I když se předpokládá, že z hlediska neschopnosti číst je počet negramotných osob v Evropě nízký, tzv. sekundárně negramotných osob je bohužel podstatně víc. Jedná se o jedince, kteří sice dokáží číst (většina čte i s limitovanou úrovní porozumění), problém je však v tom, že tito jedinci nedokáží ze čtení získávat informace, dále je pak zpracovávat a kriticky vyhodnocovat. (Wildová, s. 5-6) Rozvoj čtenářské gramotnosti je vysoce aktuálním problémem, který vyžaduje dlouhodobé řešení na celostátní úrovni, byť jsou přínosné i dílčí projekty. V České republice není zatím dostatečně ucelená koncepce rozvoje čtenářské gramotnosti vypracována. (Wildová, s. 13)

Výsledky našich i zahraničních výzkumů ukazují (Maňák, 2003, s. 66), že čeští žáci mají značné nedostatky v práci s textem – ať už se jedná o orientaci v textu nebo o postihování jeho smyslu. Vinu nelze svalovat pouze na televizi a počítače; příčiny je nutno hledat v životním stylu společnosti, v práci školy, přístupu rodičů k výchově dětí a v sebedisciplíně a autoregulaci žáků. K nedostatkům a problémům v oblasti čtení patří slabikování slov, zadržávání, nedostatky v členění věty, ukazování prstem pro usnadnění orientace, artikulace při tichém čtení, dyslexie. (Maňák, 2003, s. 66) Je zapotřebí, aby se žáci ve všech předmětech (Skalková, s. 194-195) učili pracovat s učebnicí (či knihou) se vzrůstající samostatností. Žáci se po přečtení odstavce učí hledat hlavní myšlenky textu, dělit je na části a odhalovat vztah mezi nimi. Mají-li tu možnost, mohou si žáci označovat podstatné informace a doplňující. Žáci se též učí psát si poznámky – kromě procvičování čtenářské dovednosti se též učí efektivním způsobem zaznamenávat získané poznatky. Vypisování může být též spojeno s vypisováním poznatků, jež jsou pro čtenáře zajímavé nebo zvláště významné. (Skalková, s. 194-195) V tomto případě dochází k rozvoji dvou jazykových dovedností zároveň – čtení a psaní.

Shrnutí

Text je jednou z nejdůležitějších složek procesu cizojazyčného vyučování-učení. V úkolech zaměřených na čtení bývají zpravidla zastoupené jak texty monologické, tak dialogické. Žáci se tak učí zaměřovat svoji pozornost na tok myšlenek a argumentů jednoho autora nebo dialog vícera účastníků, přičemž oba druhy mají svá specifika a obohacují žáka v jiných dílčích oblastech.

Dovednost pracovat s tištěnými i elektronickými informačními zdroji je důležitým předpokladem pro rozvoj a sebevzdělávání každého člověka. Nedostatečná dovednost porozumět psanému textu vede nejen k dílčím neúspěchům ve škole, ale zůstává jakýmsi hendikepem i v dalších životních etapách. Možnost dosáhnout v dnešní době úspěchu je do velké míry spjata právě s porozuměním psanému textu – kromě knih se jedná samozřejmě i o elektronické zdroje. Skalková k této problematice dodává, že „dovednosti sebevzdělávání mají zcela zásadní význam pro přípravu pro život ve společnosti..., která předpokládá pružnost získávání potřebných kvalifikací, schopnost rekvalifikace podle nových potřeb a která sama sebe nazývá učící se společností.“ (Skalková, s. 207)

S rozvojem čtenářských dovedností díky učebnici mají žáci možnost se setkat relativně často už jen z toho důvodu, že jsou v ní obsažené texty v cizím jazyce. Tím to však nekončí. Při bližším zaměření na tuto problematiku zjistíme, že optimismus by byl předčasný. V tradičních učebnicích nebývají samotné texty zpravidla tak rozsáhlé. Pracuje se s pár odstavci. Další nedostatek můžeme vidět ve volbě tématu – aby žák měl potřebu text číst, je nutné zvolit vhodné téma, rozsah textu i jeho formu. Není výjimka, že jsme svědky toho, kdy je stránka v učebnici plná zbytečných nesouvisejících obrázků a text je rozestý i po vícero stranách. Na atraktivnosti textu ani nepřidá, pokud jsou dialogy vystupujících postav nepřirozené, šroubované a přitažené za vlasy. Žáci chtějí číst texty takové povahy, jejichž informace lze smysluplně využít – ať už v praktickém životě nebo alespoň u maturity.

Učební úlohy spjaté se čtením se v učebnicích sice vyskytují, ale zpravidla se váží k předloženému textu – ověřují, zda mu žák dostatečně rozuměl a odnesl si z něj potřebné informace. Dále slouží k tomu, aby si žák osvojil novou slovní zásobu, určité jazykové jevy nebo se hlouběji zamyslel nad předloženými názory, které text reprezentuje. Tím se rozvíjí žákovo kritické myšlení.

Psaní (Writing)

Psaní, psaný projev, psaná řeč

Význam psaného projevu v posledních letech roste. S nástupem mobilních telefonů (textové zprávy), internetu a jeho součástí (např. email, Facebook, Twitter, webové blogy) vzrostl podíl nepřímé písemné komunikace. Zatím není jasné (Scrivener, s. 234), zda masový růst a obliba nových technologických vymožeností poroste ještě výrazněji nebo bude více nahrazován elektronickými zařízeními, které jsou založené na přenosu hlasu a obrazu – např. Skype – neboť je pro komunikaci rychlejší, levnější a snazší. Tento nový druh psaní má svoje vlastní pravidla a zvyklosti, vyznačuje se používáním specifických zkratek a slovní zásoby. Zkratky v psaném projevu nevznikají jen kvůli úspoře času, ale i kvůli omezené možnosti projevu. (Scrivener, s. 234) Omezený počet znaků mají např. SMS zprávy či tzv. tweety na Twitteru. Pisatel pak musí tuto skutečnost při svém psaném projevu zohlednit. Pro jasnější dekódování obsahu zpráv lze též používat tzv. emotikony, kterým se běžně říká „smajlíky“. Ty dokáží mimoslovně vyjádřit postoj a reakce pisatele k určité situaci. Na rozdíl od mluvené řeči, která dokáže prostřednictvím intonace vyjádřit jasně postoje mluvčího, si musí písemný projev vystačit s jinými ukazateli postojů autora. V psaném projevu je pro správnou interpretaci důležitá vhodná volba slov – zejména sloves – vyjadřujících postoj a pocity mluvčího v konkrétní situaci – např. anglické ekvivalenty slov *opáčil*, *vyštěkl*, *konstatoval*, *zeptal se*.

Psaní (Choděra, s. 79) patří mezi komunikativní dovednosti. Psaní (písemné vyjadřování, písemný projev) je protějškem jednak čtení, jednak mluvení (ústního vyjadřování, mluveného projevu). Mezi složkami jazykového cíle bývá psaní uváděno na posledním místě. V cizojazyčném vyučování se psaní uplatňuje spíše jako prostředek než jazykový cíl. Důvod spočívá ve významu grafomotorické propriocepce (kinestese) pro fyziologii řeči. (Choděra, s. 79) Zapisování slov a poznámek (záznam skutečností a myšlenek psanou formou) napomáhá procesu učení a fixaci nových poznatků. Psaní tedy slouží spíše jako prostředek k zapamatování a uchování mluvené řeči spíše než jako cílová dovednost. Psaní se může uskutečňovat jako součást některých domácích úkolů na doplňování chybějícího textu, psaní různých slohů a dopisů i tvoření výpisků. Má-li být psaní rozvíjeno jako dovednost, ne prostředek, je nutné větší nasazení učitelů v této oblasti a ochota opravovat písemné domácí úkoly, zejména slohy. Tento druh práce učitele je poměrně náročný, neboť znamená větší časovou zátěž. Při opravě žákových textů navíc nebývá pouze jedno správné řešení a učitel je tak nucen posuzovat více věcí zároveň s ohledem na předem stanovená

kritéria. I to může být důvod, proč písemné domácí úkoly se netěší přílišné popularitě nejen u žáků, ale též učitelů. Učitelé jsou nuceni se těmito úkoly zaobírat.

Psaný projev může nabývat různých podob, které se liší např. mírou, do jaké se může projevit osobnost písícího (od obyčejného opsání slov z tabule k samostatnému tvůrčímu psaní). Aktivity spojené s psaním se také liší **mírou pomoci a kontroly**, kterou žákům poskytne vyučující. (Scrivener, s. 235) Ne vždy je zásah vyučujícího do žakových aktivit v oblasti psaní žádoucí. V jiných případech – např. psaní zaměřené na přesnost – je přítomnost korektora pro rozvoj psaní nezbytná.

Psaní (Choděra, s. 79) jako cílová dovednost může mít dvojí základní podobu: **reprodukce** (opisování, pořizování výtahů, různé formy záznamů) a **produkce** (dopisy, pozvánky, žádosti, přání, omluvy). Některými druhy úkolů, které se týkají psaní a písemného projevu, se budeme zabývat v následujících řádcích. (Choděra, s. 79)

Psaní a jeho rozvoj v učebních úlohách

Opisování textu

Při opisování textu z tabule či učebnice si žáci cvičí spíše jen formování tvarů jednotlivých písmen. Tato činnost nevyžaduje příliš složitějších myšlenkových procesů a jakákoli kreativita je vnímána jako nežádoucí. (Scrivener, s. 235) Zde se žáci soustředí výhradně na přesné zapsání slov – vytvoření co nejuvhodnější kopie předloženého úseku textu. Správná interpunkce je pak základním pilířem pozdějšího uceleného a plynulého písemného projevu. Opisování z tabule (tamtéž, s. 236) či opisování vzorového textu je spíše prostředkem k naučení se nového úseku látky (např. gramatiky) a opisování samo o sobě ještě nerozvíjí samostatný, tvůrčí projev písemného charakteru. Zapsání slouží spíše jako prostředek zapamatování. K rozvoji samostatného písemného projevu je zapotřebí postupné vedení žáka od řízeného psaní k tvůrčímu. (Scrivener, s. 236) V učebnicích cizích jazyků bývají zpravidla nová slovíčka či slovíčka vztahující se k právě probíranému tématu vypsána přehledně v rámečku. Je pak na žákovi, jak s touto skutečností naloží a zda bude dostatečně motivován k jejich přepsání do sešitu či slovníčku. Některé úlohy k jejich přepsání výslovně nabádají.

Diktát

Diktát představuje klasickou a velmi osvědčenou formu pro nácvik intenzivního poslechu a přesnosti psaní. Diktát slov či jednotlivých vět se většinou používá pro nácvik a kontrolu pravopisu. Má-li diktát podobu souvislého textu, slouží jako účinný prostředek nácviku nebo kontroly porozumění slyšenému textu. V současné době je diktát dosti a neoprávněně opomíjen. (Kollmannová, s. 109) V případě psaní podle diktátu jde o dovednost kombinovanou – předloha je dána v rovině zvukové a ta má být transformována v rovinu psanou. (Choděra, s. 80) Mezi studenty bývá tradiční forma diktátu – kdy učitel diktuje a žáci zapisují – poměrně nepopulární. Lze tuto neoblíbenou činnost žákům nějak zatraktivnit? Pokud je to možné (Scrivener, s. 362), lze se se žáky dohodnout alespoň na výběru tématu či kolikrát budou diktát nebo jeho části diktovány. Není-li diktát na známky, mohou se jednotliví diktující střídát. (Scrivener, s. 362) Postup vyučujícího při diktování uvádí např. Kollmannová. Vyučující (s. 109) nejdříve u svých žáků ověří, jaká je jejich znalost slovní zásoby diktovaného textu. Diktát pro začátečníky by neměl obsahovat žádná neznámá slova, u pokročilých by jich nemělo být víc než sedm. Vyučující nejdříve přečte celý diktát ve středně rychlém tempu. Krátké věty diktuje celé. Jsou-li věty delší, probíhá diktování po větných úsecích. Pokud je cílem vyučujícího kromě psaní rozvíjet i další dovednosti – v tomto případě čtení a mluvení – nechá diktovanou větu nebo její úsek nahlas opakovat postupně jednotlivým žákům. Tímto způsobem se prověřuje i porozumění, pravopis a správné zachycení výslovnosti obtížných slov. (Kollmannová, s. 109) Navíc se do úkolu aktivně zapojí více žáků.

Šikovné spojení diktátu a soutěže, do níž jsou žáci zapojeni, uvádí Scrivener (s. 363). Učitel rozdělí třídu na dvě stejně velké skupiny. První budou diktující (čtenáři) a druzí zapisovatelé. Učitel vytiskne určitý text, který má být diktován a umístí ho na několik míst po třídě tak, aby ho zapisovatelé neviděli. Diktující stojí, zapisovatelé sedí s papírem a propisovací tužkou. Diktující (čtenáři) běží k textu, zkouší si jednotlivé věty či jejich části zapamatovat. Po příchodu k zapisovateli diktují, co si zapamatovali, odpovídají na zapisovatelovy otázky ohledně slov, pravopisu, interpunkce. Kdykoliv je potřeba, může se diktující vracet zpět k textu pro zjištění nových informací nebo ověření těch předchozích. Cílem všech dvojic je pokusit se napsat co nepřesnější text, který odpovídá předloze na tabuli v co nejkratším čase – dříve než ostatní skupiny. Učitel popřípadě může po nějakém čase požádat, aby si diktující a zapisovatel vyměnili role. Bude asi nutné stanovit nějaká pravidla, která by chování účastníků regulovala – např. zákaz běhání po třídě, zákaz křičení přes celou třídu. (Scrivener, s. 363) Tento druh úlohy je svým pojetím komplexní – zaměřuje se na rozvoj čtenářských dovedností u diktujícího i rozvoj psaného projevu u píšícího. Zároveň má

též komunikativní charakter, neboť obě strany píšící i diktující spolu musí ústně komunikovat ohledně správnosti textu. Je škoda, že jakákoliv forma diktátu bývá součástí výuky spíše výjimečně.

Doplňování chybějících slov do textu

Při cvičení, kde je úkolem doplňování slov, vybírají žáci z omezené nabídky slov takový výraz, který nejvíce odpovídá zadání úlohy. (Scrivener, s. 235) Podstatné je, zda žáci vybírají odpověď z několika nabízených možností či nikoliv. Pokud mají možnost správnou odpověď tipnout či odhadnout, není při vyhodnocování úlohy skutečná znalost od náhodného tipu rozpoznatelná. Tvůrci úloh by si měli zvláště uvědomit, že v případě dvou možností je šance úspěchu relativně vysokých padesát procent. S každou další nabízenou možností se riziko náhodně úspěšného tipu snižuje.

Úloha zaměřená na doplňování chybějících slov do předloženého textu mívá často charakter **gramatického cvičení**, kdy žáci doplňují zejména krátké jednoslovné výrazy (často předložku, člen, spojku). Správná odpověď může být patrná okamžitě, zejména jedná-li se o zažitá slovní spojení, s nimiž žák přichází často do kontaktu. Takovým případem může být např. určitý člen *the* u superlativu před některými přídavnými jmény. Zde si žák vystačí se znalostmi gramatiky, aniž by musel nějak významněji vnímat smysl textu. Jiný případ však nastává u doplňování chybějících spojek. Spojka určuje vztahy mezi větami – např. kontrast, důsledek, příčinu, přípustku. Zde už jsou u žáka vyžadovány vyšší kognitivní procesy. Aby totiž žák doplnil spojku správně, musí pochopit významy jednotlivých vět v souvětí a hlouběji se tak zamyslet nad smyslem předloženého textu.

Jiný typ doplňování chybějících slov do textu může mít charakter **lexikální**. Zde se jedná o znalost slovní zásoby. Žák vnímá, o jakém tématu text hovoří, čímž se v něm aktivizuje určitá pojmová oblast (angl. *lexical field*). Na základě smyslu věty žák doplňuje chybějící výraz. Zároveň se tímto rozvíjí žákova představivost, kterou je nutné při tomto typu cvičení zapojit. Toto cvičení předpokládá více než „pouhé“ znalosti gramatiky a je poměrně náročné. Zatímco u cvičení gramatického charakteru lze s trochou štěstí některé odpovědi správně odhadnout, u cvičení charakteru lexikálního je tato šance mizivá.

Další poměrně častý případ doplňování vynechaných slov do textu má **charakter poslechové úlohy** – žáci vyslechnou nahrávku a na jejím základě doplní správné slovo, jehož

přítomnost už není tak samozřejmá jako u předchozích typů doplňování. Správné zachycení mluveného slova je klíčem ke správné odpovědi. Poslech nahrávky je pro správné vyplnění cvičení nepostradatelný. Ani s výbornou znalostí gramatických pravidel a slovní zásoby si tentokrát nelze vystačit. Tento druhý typ úlohy rozvíjí hned dvě základní jazykové dovednosti – poslech a psaní.

Psaní dopisu spolužákovi

Dalším typem úlohy, s kterým se lze v učebnicích angličtiny setkat, byť bohužel stále spíše výjimečně, je psaní jednoho žáka druhému. Během hodiny či doma napíše žák dopis spolužákovi, ať už na předem stanovené téma nebo podle svobodné volby. Úkolem spolužáka je dopis přečíst a odpovědět na něj. Výhodou této úlohy (Hadfield, s. 120) je její interaktivní charakter. Tato aktivita má podobu hry a psaní, které nebývá mezi žáky příliš oblíbené, může být tímto způsobem ztraktivněno. Vyřeší se zároveň i otázka, kterou si při psaní každý autor klade – komu je text vlastně určen. Díky představě adresáta získá autor textu „publikum“. (tamtéž, s. 120) Žák je k psaní motivován – uvědomí si nejen to, že jeho text bude někdo číst, ale bude též čekat, jakou odpověď na svůj text obdrží. Tento druh úlohy rozvíjí dvě základní jazykové dovednosti – psaní a čtení.

Psaní v páru či ve skupině

Rostoucí obliba principu kooperace při procesu učení se promítla i do této aktivity. Žáci (Hadfield, s. 120) pracují na tvorbě textu dohromady. Společně produkují myšlenky, diskutují je, formulují jejich konkrétní podobu, kterou jeden z nich zapisuje. Zásadní je též myšlenka, že víc hlav víc ví. (tamtéž, s. 120) Cílem tohoto druhu aktivity je rozvíjet u žáků psaný projev i jejich komunikativní dovednosti. Pozitivum tohoto druhu aktivity spočívá v rozvoji dovednosti mluvit a psát.

Psaní slohových prací, kompozic, esejí

Tuto dovednost je nutné učit přímo. Žákům musí být objasněno, jak při psaní kompozice postupovat, co se od nich očekává a jakým způsobem bude jejich práce hodnocena. Žáci se mohou hodně naučit dobře napsanými pracemi jiných autorů. Mohou o nich též diskutovat a informovat o svých závěrech spolužáky. Poznáním vhodných vzorů a většího množství prací se žáci dozvědí o přednostech a slabínách jednotlivých exemplářů. (Petty, s. 300) Petty zde shrnuje popis dvou základních kategorií spjatých s písemným

projevem. Na tyto kategorie textu nahlíží didaktika anglického jazyka jako na **produkt** a na **proces**. Žáci se učí chápat texty z těchto dvou základních hledisek.

Psaní jako produkt

Vnímání textu jako **produktu psaní** (hotového, vytvořeného díla) klade na žáky specifické nároky. Zde žáci analyzují určitý text, zkoumají jeho dílčí složky, struktury a typický jazyk, učí se příslušné pasáže textu pojmenovat, aby je mohli později sami použít podobným způsobem. Žáci se učí do značné míry napodobovat určité typy textů. Zároveň se zde uplatní jejich kritické myšlení k předloženým modelům, které ne vždy vyhovují konkrétním žakovým potřebám či dané situaci. Žáci pozorují (Hadfield, s. 118), zda vyjádřené myšlenky autora jsou srozumitelné a konzistentní; zda autor zvolil k vyjádření vhodný jazyk; zda zapojil humor, ironii, nadsázku. Klíčovou roli zde hraje žánr. Bez ohledu na žánr je však potřeba dbát, zda text respektuje principy koheze (provázanost myšlenek mezi větami) a koherence (smysl a jazyková struktura textu jako celku). (Hadfield, s. 118)

Psaní jako proces

Nyní se přesuneme k **procesu psaní**. Každý proces má nějaké fáze, z kterých se jako celek skládá. V tomto případě jde o postup vzniku textu včetně jeho oprav v průběhu tvorby. Jednotlivé kroky (Hadfield, s. 120) zahrnují brainstorming nápadů, o čem psát; shromažďování souvisejících myšlenek pod zastřešující téma; jejich řazení (např. uvedení do problematiky, výhody, nevýhody, závěr); vytváření textu nanečisto (hrubá verze). Je-li to v dané situaci možné (tedy nejedná se např. o maturitní písemnou práci), je žádoucí dát vytvořený text k posouzení další osobě, vyslechnout připomínky a po jejich uvážení zhodnotit, zda a jakým způsobem bude potřeba text nějakým způsobem přepracovat. (Hadfield, s. 120) Žáci se soustředí na proces shromažďování vhodných nápadů, podnětů a jejich organizaci, která je základem úspěšně sepsaného textu. Žáci píšou text podle svého uvážení jen s občasnou zpětnou vazbou nebo pomocí od učitele. (Scrivener, s. 235) Zároveň dostávají od učitele zpětnou vazbu, které konkrétní kroky se povedly a na kterých nedostacích je potřeba ještě zapracovat. Cílem takového přístupu je postupné vedení žáků k samostatnému písemnému projevu, kde již nebude zapotřebí pedagogické opory učitele. Zde se hovoří (Scrivener, s. 235) o tzv. **neřízeném psaní**, kdy se žáci již plně spoléhají na vlastní schopnosti sepsat text podle zadání. Píšou bez vnějšího zásahu učitele. Vedení ani zpětná vazba se zde již nevyskytují nebo jen na naprosto minimální úrovni. Práce žáků může být později ohodnocena. (tamtéž, s. 235) Žák se stává samostatnou tvůrčí osobností.

S ohledem na to, jaký druh textu je po žákovi vyžadován, se žák učí psát jeho specifické druhy např. neformální dopis, pracovní email, stížnost, žádost, novinový článek apod.

Aby měl žák možnost rozvinout svoji dovednost psaní, je vhodné seznámit se s více vhodnými zdroji inspirace. Při tzv. **řízeném psaní** (Scrivener, s. 235) se od žáků chce, aby podle učitelova návodu napsali delší úseky textu. Žáci dostanou k dispozici vhodné modely, ukázky a organizační rámce, které jim napoví co a jak, a kterých se mají držet. Tento typ psaného projevu sice určitou míru kreativity vyžaduje, ale stále je do značné míry limitován vnějšími zásahy učitele, byť dobře míněnými. Při vhodném usměrňování se žákova pozornost a písemné aktivity zaměří žádoucím směrem, aniž by žákova kreativita byla nějak výrazně omezována. Oba základní druhy psaní mají společný znak – proces tvorby textu. Ten zahrnuje veškeré aktivity od prvních myšlenek budoucího autora textu až po samotné odevzdání či zveřejnění textu. (Scrivener, s. 235) Poměrně běžným úkolem v oblasti psaní bývá dopis kamarádovi, žádost o práci či email se stížností. Jde naštěstí o oblasti z běžného života, které jistě žáci pro rozvoj svého písemného projevu ocení.

Jazykové cíle v oblasti psaní

Jak již bylo zmíněno výše, jazykový cíl v oblasti psaní může nabývat různých podob. Každý takový cíl sleduje různé dílčí cíle. Uvedeme pro představu některé z nich a připojíme k nim krátký komentář. Cíle jsou zmíněné v učitelském manuálu *Reading and Writing Skills* nakladatelství Longman:

- **Žáci dostanou příležitost procvičovat si práci se slovníkem, kterou pak využijí při svých písemných aktivitách.** (Acevedo, s. 11) Žáci, kteří vědí, co jednotlivé zkratky a symboly ve slovnících znamenají, budou mít podstatně snazší práci při psaní a nebudou se obávat spoléhat se na informace ze slovníků. Jejich dílo pak navíc bude na profesionálnější úrovni. Patří sem např. znalost, že *prep* za slovem znamená *preposition* (předložka); že *trans* u sloves znamená, že sloveso je tranzitivní a musí být doplněno předmětem; že *AmE* znamená výraz v americké angličtině, protože v drtivé většině škol se učí slovní zásoba britské angličtiny. Práci se slovníkem, k níž některé učební úlohy výslovně vybízejí, obohatí žákův slovní repertoár i jeho jazykový přehled.
- **Žáci dostanou možnost procvičovat se v psaní zkratk a poznámek.** (Acevedo, s. 13) Zjednodušení textu do formy poznámek je důležité, má-li zapisovatel omezené množství času (např. telefonický hovor) nebo když nemá možnost či povolení ústní

projev mluvícího člověka nahrávat. Popřípadě může jít o delší text, z něhož je nutné písemnou zkratkovitou formou vyjmout podstatné informace. S některými druhy zkratek se žáci setkávají i ve slovnících - např. *n* (*noun*), tedy podstatné jméno; *sb* (*somebody*), tedy někdo; *sth* (*something*), něco. Psaní poznámek představuje typ úlohy, který vede žáky k rozlišování podstatných informací od nepodstatných a k upřednostňování obsahu před formou. Žáci si uvědomí, že některá slova je výhodnější zaznamenávat symbolicky (např. 8 místo *eight*); některé spíše gramatické vazby na začátku vět zcela vynechat (např. existenční vazbu *There is, There are*); psát místo příčin a důsledků jevů vysvětlující šipky. Žáci budou vedeni k tomu nevypisovat dlouhá víceslabičná slova celá, ale jen prvními písmeny, která k dokreslení významu stačí - např. *bar.* pro *barricade* (barikáda); *dif.* pro *difficult* či *different* (konkrétní význam záleží na kontextu); *inf.* pro *information* či *infinitive*. Systém záznamu poznámek může být velmi specifický a pro některé jiné čtenáře nesrozumitelný. Tento systém se pak odvíjí jak od individuálních zvláštností jedince, tak od určité pracovní (profesní) oblasti - např. v didaktice angličtiny *Ss* jsou studenti, *T* je *teacher*, *L1* je *1st language*, tedy mateřský jazyk.

- **Žáci si procvičí psaní specifických literárních žánrů.** (Acevedo, s. 20) Znalost specifik jednotlivých literárních žánrů je základem úspěchu pro sepsání textu určitého charakteru – ať už se jedná o životopis budoucímu zaměstnavateli, dopis kamarádovi, písemnou stížnost na ubytování v hotelu či popis pracovního postupu. Žáci se dozvědí o vhodném rozvržení textu na stránce – u dopisů pořadí jednotlivých prvků adresy; žáci se seznámí s vhodným oslovením toho, komu je dopis adresován i se závěrečnou frází loučení či poděkování. Žáci budou vědět, zda má být text formálního či neformálního charakteru a poznají specifické výrazy, které tuto (ne)formalitu doprovázejí. Ta se váže i na slovní zásobu a interpunkci. U vyprávění a popisu pracovního postupu se seznámí s výrazy vyjadřujícími časovou posloupnost (*at first, then, after that, in the end, eventually*). Žáci se učí promítnout do svého písemného projevu základní formu psaní – tedy úvod, stat' (hlavní část, zápletka) a závěr.
- **Žáci si uvědomí používání znamének interpunkce, dovedou je pojmenovat a správně použít.** (Acevedo, s. 9) Schopnost umět správně používat znaménka interpunkce se žákům bude hodit zejména při psaní spíše formálních textů, jako jsou motivační dopis, žádost o práci, zpráva. Znalost správného používání interpunkce je zároveň důležitá při úkolech zaměřených na psaní samotné – eseje za domácí úkol, psaní textů jako součást zkoušek mezinárodně uznávaných jazykových certifikátů,

písemné vyřizování komunikace se zahraničním partnerem. Znalost interpunkce ocení rovněž začínající spisovatelé, tvůrci uměleckých textů a jazykoví korektoři. Správné používání interpunkce je jedním ze znaků, kterým žáci prokazují profesionální přístup k písemnému projevu. Podléhá určitým pravidlům a konvencím a nemění se tak rychle jako některé jiné jazykové jevy – stále platí, že nová věta začíná velkým písmenem, že vlastní názvy mají velká písmena. Stále platí, že otázky bývají zakončeny otazníkem, rozkazy vykřičníkem a jednotlivé položky určitého seznamu se oddělují čárkami.

Obtíže spojené s úlohami zaměřenými na psaní

Psaní samotné je poměrně náročnou činností i v mateřském jazyce. Psaní v cizím jazyce tedy není lehkou záležitostí. Na rozdíl od rozvoje řeči, která je součástí přirozeného vývoje každého jedince – mluvit se učí všichni – není psaní a rozvoj psaného projevu tak samozřejmou součástí života lidí, jak by se mohlo zdát. (Hadfield, s. 116) Skoro každý z nás denně něco píše či zapisuje – poznámky z učitelova výkladu ve škole, termíny schůzek v diářích, seznam potravin na koupi v obchodě, elektronické zprávy na sociálních sítích, ale občas i články do novin, motivační dopisy pro budoucí zaměstnavatele atd. Jednotlivé typy se liší hned v několika ohledech – rozsah, stupeň formality, adresát textu apod. Na dovednost psát a rozumět psanému projevu ostatních jsme si rychle zvykli; není to přitom tak dávno, kdy byla negramotná nejen velká část světa, ale i Evropy. Kontakt s psaným textem není v některých koutech světa zdaleka tak samozřejmý jako text mluvený. První obtíž tedy spočívá v tom, že **psaní je potřeba se učit** a to cílevědomě. Psát navíc v cizím jazyce přináší ještě další nároky, s nimiž je potřeba se vypořádat. Žákův psaný projev je potřeba usměrňovat, aby se vyvíjel žádoucím směrem – k tomu slouží zpětná vazba, chvála i kritika. Petty uvádí (s. 74-75), že případná kritika musí plnit funkci dobře míněných rad – žák musí vědět, kam má jeho výkon směřovat. Jinak nebude vědět, kterým směrem se ubírat a do cíle stěží dojde. Žák musí také vědět, jaká kritéria hodnocení jsou. (Petty, s. 74-75)

Dalším podstatným nárokem (Hadfield, s. 116) je **absence čtenáře či adresáta**, kterému je text určen. Při mluvení má posluchač možnost na mluvčího reagovat – klást dotazy, žádat vysvětlení. Mluvčí dostává zpětnou vazbu, zda to, co říká, je to, co posluchač chce či potřebuje slyšet. Mluvčí se dozvídá, zda jeho projev je srozumitelný, relevantní i zajímavý. Při psaní textu je však obtížné vědět, které informace adresát již má, které informace potřebuje, o které zájem nemá a zdržují ho. (Hadfield, s. 116) Při psaní textů, které nebyly zadány školou, žáci vědí nejen co, ale i komu přesně píšou a tento aspekt při tvorbě

textu důsledně zohledňují. Písemné úlohy typu *dopis kamarádovi* nenarážejí pouze na problematiku jazykovou. I při bližším popisu tohoto kamaráda se stále jedná o úkol poměrně abstraktní a trůfáme si tvrdit, že se tato skutečnost může na kvalitě řešení daného úkolu negativně podepsat. Existenci adresáta (Scrivener, s. 243) je nutné mít neustále na paměti, neboť právě jemu je psaný text určen. Toto určení má vždy nějaký důvod, kvůli němuž byl text sepsán. Autor jím chtěl něčeho docílit. Aby se člověk stal dobrým autorem textů, musí být zároveň pozorným čtenářem. Tato dovednost začíná vždy u autora samotného a jím napsaných textů. (Scrivener, s. 243)

Další těžkosti jsou charakteru jazykového. Pisatel – v tomto případě je pisatelem žák – musí vědět, jak dát dohromady větu – její jednotlivé elementy musejí být správně a přesně uspořádány. Angličtina má navíc pevně daný slovosled. Na rozdíl od projevu mluveného bývá ten psaný po stránce jazykové delší a propracovanější. Pisatel bere při svém psaní v potaz **stupeň formality**, který se rovněž odráží ve volbě gramatických a lexikálních konstrukcí. (Hadfield, s. 116) Žáci se při psaní např. učí volbu správného oslovení adresáta – formální, oficiální projev vyžaduje zdvořilé oslovení a obvykle začíná slovy *Dear Sir* (česky *Vážený pane*). Naopak dopis kamarádovi se nese spíše v uvolněném neformálním stylu, obsahuje hovorové výrazy, tzv. stažené tvary (angl. *contracted forms*) i větší množství vykřičníků. Žáci se psaním různých typů textu učí volit adekvátní jazykové prostředky.

Dalším problémem (Hadfield, s. 117), který psaní zejména delších textů skýtá, je **organizace a pořadí autorových myšlenek**. Nestací, aby žák pouze napsal text správně po stránce lexikální a gramatické. Je zároveň nutné jednotlivé úseky uspořádat podle určitého logického základu – tak, aby se v nich čtenář mohl snadněji orientovat. (Hadfield, s. 117) V tomto případě mluvíme o tzv. koherenci a kohezi textu, s nimiž jsme se již v krátkosti seznámili. Při mluvení (tamtéž, s. 117) jsou sice jednotlivé myšlenky mnohdy neuspořádané, nedokončené a zmatené, ale posluchač má možnost se na chybějící informace doptat. Jasná struktura písemné práce je zcela zásadní. „Dobře strukturovaný písemný výtvar se lépe píše i čte, je srozumitelnější a logičtější, obvykle nepostrádá důležité body a díky tomu všemu za něj žák bývá dobře ohodnocen.“ (Petty, s. 300)

Psaním textů se žáci učí logickým způsobem uspořádat své myšlenky, postupovat od celku k částem a dát čtenáři ucelený obraz své reality. Učí se spojovat související části skutečnosti do větších celků, které pak reprezentují např. v odstavcích. Žáci (Hadfield, s. 117)

své myšlenky dále spojují pomocí prostředků textové návaznosti. Např. myšlenku, která je v rozporu s tou předchozí spojí pomocí výrazů *but, however* (česky *ale, avšak*). Při vyjádření důsledků jedné činnosti vůči druhé se používají výrazy *so, therefore* apod.

Čtenář musí mít pořad na paměti, o kom nebo o čem je řeč. Pisatel textu je nucen neustále přemýšlet, zda jeho budoucí čtenář bude moci správně sledovat tok autorových myšlenek a zda jsou všechny pasáže konkrétní a jednoznačné. Jak již bylo zmíněno výše – čtenář nemá možnost se na podrobnosti doptat. Myšlenky v textu (Hadfield, s. 117) jsou spojené i tzv. *referencí*, kdy autor odkazuje na již dříve zmíněné informace či jména, záměrně je znovu nepoužívá, aby text nepůsobil nudně, fádně a strojově. Vypovídá-li např. text o slečně jménem Lucie, musí být jasné, že osobní zájmeno *she* se odvolává právě na ni. U vícera hovořících stejného pohlaví je potřeba vzít tento jazykový aspekt na vědomí ještě více. (Hadfield, s. 117) Žáci musejí mít na paměti, že to, co je jasné jim jako autorům, nemusí být nutně srozumitelné a jasné čtenářům. Žáci jsou tak nuceni přemýšlet, zda text, který sepisují, má opravdu jen ten způsob interpretace, který zamýšleli.

Shrnutí

Psaní patří mezi produktivní dovednosti, které se vyznačují tím, že autor něco produkuje, vytváří a do jeho práce se promítá cíl psaní a jazykové dovednosti jeho autora. Rozvoj písemného projevu žáků patří mezi důležité didaktické cíle a je tedy i běžnou součástí obsahu učebnic a učebních úloh. Záleží už pak na učiteli, nakolik tuto možnost využije ve prospěch svých žáků. Psaní by nemělo sloužit pouze jako prostředek k zapamatování informací, ale též jako prostředek rozvoje vyjadřovacích dovedností žáků. Protože psaní je potřeba se učit cíleně, je nutné mu věnovat dostatečnou pozornost.

Jazyk

Gramatika (Grammar)

Gramatika a její specifika

Při vyslovení slova gramatika se nejednomu žákovi vybaví memorování mnohdy abstraktních jazykových pouček a pravidel, která následně musejí správně aplikovat podle právě vysvětlených zásad. Gramatika patří mezi vůbec nejméně oblíbené části jazyka. Možná je to právě vinou učitelů, kteří nedokáží tuto oblast žákům ztraktivnit.

Aby mohl žák dobře poznat cizí jazyk, je nutné, aby znal dobře i svůj mateřský – nejen kvůli terminologii, ale i kvůli srovnávání. Srovnáváním s mateřštinou se povědomí o cizím jazyce prohlubuje, neboť pomůže podívat se na automatickou, samozřejmou věc – kterou mateřský jazyk bezesporu je – z vnějšku. Je-li to možné, měl by být při výuce cizích jazyků upřednostňován z valné většiny jazyk cizí. Budou-li např. žáci vědět, že to, co vyučující řekne anglicky, vzápětí řekne i česky, nebudou anglické verzi věnovat pozornost a budou se soustředit výhradně na tu českou. Když si budou žáci vědomi, že český překlad následovat nebude, bude jejich motivace porozumět silnější.

Slova, která žák zná (Kollmannová, s. 19), kombinuje do různých větných spojení a kombinace slov mohou mít desítky různých interpretací. Spojení dávají smysl jen tehdy, pokud mluvčí a poslouchající sdílejí společné znalosti týkající se spojení slov, tj. znalosti gramatiky (mluvnice). Kromě slov samotných hrají v porozumění roli i další jazykové aspekty; v češtině sem spadají třeba pádové koncovky, v angličtině je zase důležitý pořádek slov ve větě. (Kollmannová, s. 19) Znalost gramatických pravidel a jejich zvnitřnění je důležité – jen takto žák (ať už v roli posluchače nebo mluvčího) pozná, kdo co komu dal, kdo koho viděl, kdo komu napsal apod. Kromě znalosti gramatiky je pro žákovo porozumění podstatná alespoň částečná znalost daného prostředí, lidí a věcí, o nichž se mluví.

Jednou z výjimek, kdy je použití mateřštiny většinou přínosnější než cizí jazyk, je samotný výklad gramatiky. Má své oprávnění tehdy, když „cizí jazyk sám není s to zajistit požadovaný výstup, výkon, výsledek. Explicitní mateřský jazyk má své oprávnění tehdy, je-li jeho přítomnost efektivnější, výhodnější než přítomnost jazyka cizího“. (Choděra, s. 123) Je

potřeba mít na paměti, že by se žáci neměli učit o jazyce, ale jazyk jako takový. Jeho popis a interpretace by neměla být stěžejní.

V oblasti gramatiky (Harmer, s. 22-23) je ale nezbytné, aby žák ovládal znalosti gramatiky, která se od něj na určitém stupni znalostí očekává. V tomto ohledu je důležité správné vedení lekcí učitelem, který ví, jak jednotlivé složky jazyka na sebe navazují a znalost kterých je nezbytná pro správnou produkci jiných. Naštěstí panuje konsenzus, v jakém pořadí jednotlivé jazykové jevy vyučovat. Jazyk je fenomén, který nelze redukovat na pouhou aplikaci vzájemně propojených gramatických pravidel. Z tohoto důvodu je užitečné, aby žáci sami nacházeli způsoby, jakými byl cizí jazyk použit; jaké slovní obraty, gramatika a další jevy byly použity. Aktivita směřovaná k objevování jazyka jsou nesmírně cenné a pomáhají rozvíjet i žákův cit pro kreativitu. (Harmer, s. 22-23) Žáci tak poznávají jazyk vlastním přičiněním. Učí se pozorovat, že jazyk se vyvíjí, je živý a v jeho konkrétním použití je promítnuta též osobnost a záměry jeho momentálního uživatele.

Zdlouhavých výkladů gramatiky (Scrivener, s. 165-166) není vždy nutně zapotřebí – dvacetiminutová přednáška o určitém gramatickém jevu by nejspíše začala studenty mást, nudit a přivádět do rozpaků. Při hodinách cizích jazyků by mělo být hlavním cílem procvičování jevů a ne gramatická interpretace jazykových jevů. Učitelé by měli mít na paměti, že nevzdělávají vysokoškolské studenty cizích jazyků před získáním akademického titulu. Přednáška ani výklad nejsou obecně v této oblasti vhodnými metodami. Jejich zdánlivou výhodou je vytváření iluze velkého množství probrané látky. Samotné probrání látky ještě není zárukou jejího pochopení a internalizace. Spíše než gramatiku vysvětlovat je lepší dát studentům prostor, aby si ji skrze pestrou nabídku úloh procvičovali. Ještě lepším způsobem než výklad gramatických jevů je jejich **řízené objevování** samotnými žáky (tzv. *guided discovery*), které může ušetřit značné množství času a navíc přiměje žáky hrát aktivní roli při konstrukci svých poznatků. (Scrivener, s. 165-166) Řízené objevování poznatku samotnými žáky může obstarat nejen učitel; v učebnici může být i vhodně zkonstruovaný sled otázek a úkolů, který žáka k žádoucímu poznatku dovede. Takto zkonstruované úkoly směřují žáky ke správným závěrům u gramatických jevů a nejen u nich.

Každý jazyk má určitá pravidla, jakými se jednotlivá slova či větná spojení řídí. Gramatika pak určuje vnitřní logiku jazyka. Aby se stala určitá gramatická jednotka součástí

žákova znalostního fondu, je zapotřebí, aby došlo ke splnění několika předpokladů. (Scrivener, s. 157-158) Musí dojít k tomu, že:

- žák je **vystaven působení cizího jazyka** – v edukačním prostředí to znamená, že čas je věnován značnému množství čtení a poslechových aktivit, během nichž se žák setkává s velkým množstvím jazykových jevů užitých v autentických textech
- žák **zpozoruje**, že **jazykové jevy** se používají určitým způsobem v určitém významu a jednotlivá slova mají konkrétní tvary – v praxi to obnáší, že texty, které jsou k tomuto účelu žákovi k dispozici, disponují širokou paletou jazykových jevů – obzvláště přínosné mohou být texty napsané přímo pro žáky jakožto subjekty edukace (Scrivener, s. 157-158)
- žák u daného jazykového jevu **porozumí jeho tvaru** (koncovky, pořadí jednotlivých slov apod.), **významu** a **použití** (v jakém kontextu a v jakých typických situacích se vyskytuje)
- žák má **dostatek příležitostí nové jazykové jevy procvičovat** a zkusit si je – nároky na jiné gramatické jevy by měly být v danou chvíli tlumeny, neboť by ubíraly žákovu pozornost žádoucím směrem; při osvojování nového jazykového jevu je stěžejní důraz na vícero technik, kterými dochází k jeho automatizaci – cvičení, drily, hry, kvízy, kladení relevantních otázek a zodpovídání případných dotazů (tamtéž, s. 158)
- žák **používá** nově naučené jevy v praxi v různých kontextech, kde je uplatňována psaná i mluvená forma jazyka
- žák si jazykový jev **zapamatuje**, čemuž se dá dopomoci opakovacími úkoly a testy (Scrivener, s. 158). Běžným doplňkem učebnic bývá zpravidla i pracovní sešit zaměřený zejména na procvičování gramatických jevů.

Dva základní přístupy k problematice gramatiky

PPP model – představení nové látky, procvičování a produkce

Existuje-li nějaké základní pořadí v oblasti cizích jazyků, které se týká nové látky, bude to jistě trojice PPP (zkratka anglických slov *presentation-practice-production*), tedy představení nové látky, její řízené procvičování a samostatná produkce. Jinými slovy to znamená, že učitel nejprve představí, vysvětlí novou látku, která je obsažena rovněž v cíli vyučovací hodiny. Poté, co se zdá, že žáci nové látce porozuměli, dostanou prostor, aby si daný úsek jazyka dostatečně procvičili a zařadili ho do svého vědomostního fondu. K tomu může sloužit nejdříve ústní procvičování (např. formou krátkého drilu) a poté i písemné procvičování. Toto procvičování pod dohledem posléze vyústí v samostatnou autentickou

produkcí bez učitelova zásahu. (Scrivener, s. 159-160) V ideálním případě je podíl učitelova výkladu minimalizován ve prospěch aktivní participace žáků při konstrukci poznatků. V souladu se současným paradigmatem konstruktivistického pojetí výuky je důležité vycházet z toho, že žák o dané problematice již něco ví. Efektivním stavěním nových znalostí na již existující žákovu znalost je posílena žákova důvěra ve vlastní schopnosti a poznatky se zároveň budují na pevnějším základě. Učitel tak dává do žákových znalostí systém. Vnitřní logický systém jazyka představuje právě gramatika. Výše popsany koncept PPP je velmi zjednodušený a ne vždy jsou hranice mezi jednotlivými kroky zřetelné.

TTT model – test, vyučování, test

Existuje ale i jiný model, jak si žáci osvojují gramatiku. Ne vždy je zapotřebí začít prezentací nové látky a jejím následným procvičováním. Při výuce lze uplatnit i tzv. model *Test-Teach-Test*, žák plní zadaný úkol (nebo více úkolů), který slouží jako zpětná vazba o žákových schopnostech. S ohledem na to, co žákovi šlo a nešlo, učitel doplňuje žákovy mezery, vysvětluje, co je potřeba. Pak svěří žákovi další podobný úkol, který prověřuje jeho nové, doplněné poznatky. (Scrivener, s. 180-181) Tento model má své opodstatnění v případě, kdy jsme si jistí, že žák již podstatnou část „nového“ učiva zná a nechce zbytečně ztrácet čas jejím vysvětlováním. Učitel i žák se tak dozvědí, v kterých částech konkrétního výseku jazyka spočívaly žákovy mezery. Učitel je pak svojí pomocí vyplní. Tento typ výuky gramatiky je nejen poměrně náročný, ale též neodhadnutelný, neboť učitel neví, v čem slabiny žáků spočívají a kterou část gramatiky bude potřeba v reakci na výsledky prvního „testu“ vysvětlit. Výhodou může být, že při rozvoji čtení a psaní se žáci setkávají s relativně velkým množstvím textu různorodého charakteru. Je tedy dost možné, že některé gramatické struktury, které v něm byly použity, již žáci zčásti znají, jsou schopni jim rozumět a třeba i na nižší úrovni použít.

Cvičení a procvičování

Termín **cvičení** označuje spojovací článek mezi prezentovaným učivem a ověřením úspěšnosti vyučování-učení v závěru edukativního cyklu. Kromě pojmu cvičení je v podobném významu používán i pojem **procvičování**, které však zpravidla probíhá na základě předem připravených cvičení, která tvoří předlohu činnosti. Pokud se procvičování týká nějaké konkrétní činnosti, mluvíme o jejím **nácviku**. Zmíněné pojmy se do značné míry svým významem překrývají a jejich rozdíly jsou velmi subtilní. Jedním ze základních znaků cvičení je opakování, jinak by se jednalo o pouhý jednorázový akt na bázi vtisknutí, tzv.

imprintingu. Cvičení je tou částí vyučování-učení, při které dochází k uložení jazykových jevů v žákově dlouhodobé paměti. (Choděra, s. 135-136) Pravidelné procvičování jazyka (kam spadá právě gramatika) a jeho komponent – ať už v reálné životní situaci nebo skrze zadané úlohy – je nezbytné pro důkladné zvnitřnění jazykových vzdělávacích obsahů. Např. plynulost mluveného projevu v cizím jazyce se bez dostatku vhodných příležitostí k procvičování nemůže rozvinout.

Cvičení vedou žáka k „záměrnému opakování určité činnosti a tím k získávání určitých dovedností, návyků aj.“ (Průcha, 1998, s. 22) Skalková dodává (s. 203), že proces opakování a procvičování je nezbytný pro zautomatizování určitých úkonů. Na této skutečnosti se shodnou nejen odborníci z oblasti pedagogiky a psychologie, ale i jiných vědních oborů. Aby bylo procvičování probraného učiva účinné, je nezbytným předpokladem navodit u všech žáků aktivní vztah k procesům opakování. K tomu je nezbytné používání zajímavých a různorodých metod a forem opakování, jež dávají vznik pestré škále činností, mezi něž patří „frontální rozhovor s celou třídou, metody opakování pomocí učebnice, kresba, souvislý ústní projev ve formě žákova vyprávění, popisu, vysvětlování, řešení problémů, opakování prostřednictvím exkurzí, laboratorních prací, využití hry a dramatizace, konstrukčních prací apod.“ (Skalková, s. 203) Při opakování je důležité, aby učitel zohlednil principy individuálního a diferencovaného přístupu k žákům. To vše ale nemůže spočívat vždy jen na práci učitele, ale taktéž na práci žáků. Učitel by je měl vést k tomu, jaké techniky si při opakování osvojit, tedy „technikám práce s učebnicí a knihou, správnému postupu při memorování (učení se slovíčkům, básni), technikám záznamů do sešitů, přípravy slovního projevu, postupu při přípravě referátu, plánování pokusu nebo jiných forem samostatných praktických činností.“ (Skalková, s. 203)

Cvičení rozdělujeme na **jazyková** – ta směřují k jazyku – a **řečová** – směřují k fungování jazyka. Obě se vzájemně prolínají a v čisté podobě neexistují. Jedním ze cvičení, která nelze zařadit ani mezi řečová, ani jazyková, jsou cvičení na bázi modelů či vzorců, souhrnně označované též **drily** – o nich podrobněji v kapitole Mluvení. (Choděra, s. 136-137) Zvláštním typem cvičení jsou **cvičení domácí**. Jedná se o úlohy zadané žákům jako součást domácí přípravy. Jejich úkolem je upevňování učiva, aplikace postupů a poznatků. Mohou mít charakter jak samostatné tvůrčí práce žáka (např. referát), tak pouhého mechanického opakování. Cvičení se používá na prohlubování znalostí a dovedností. (Kolář, s. 24)

Řízené procvičování jazyka

Za téměř všechny své znalosti a dovednosti vděčíme kontrolovanému procvičování – korigované praxi. Tato vyučovací metoda je zcela zásadní. Žákům je poskytnuta příležitost k rozvoji jazyka (v našem případě právě gramatiky) nebo jazykových dovedností. Učitel získává zpětnou vazbu o osvojení učiva a nutnosti něco zlepšit. Řízené procvičování vede žáky k činnosti, umožňuje jim případné nedostatky opravit, umožňuje žákům jejich činnost kontrolovat a dává jim příležitost, aby pochopili nejasnosti. Petty (s. 209), který pracuje s termínem korigovaná praxe, uvádí, že tato metoda dokáže žáky přimět, aby vyvinuli větší pracovní úsilí než při jiných učebních metodách. Je-li vhodně připravena a dobře řízena, těší se větší oblibě než většina jiných metod. Aby bylo procvičování efektivní, je nutné se na ně předem náležitě připravit:

- **uvést žáky do problematiky vykonávané práce** – žáci musí přesně vědět „jak na to“ a vědět, proč budou zadanou práci provádět zadaným způsobem
- **správně zvolit stupeň obtížnosti určité činnosti** – žáci se mezi sebou ve svých výkonech i osobních kvalitách liší, a proto je vhodné mít připravené různé činnosti pro různé žáky, např. pro žáky, kteří budou s prací brzo hotovi, mít připravené další náročnější úkoly
- **vymežit čas na dotazy**
- **písemně připravit instrukce a rozčlenit je do jednotlivých kroků** – to je nezbytné u náročnějších činností. (Petty, s. 209-210)

Cvičení a procvičování je nezbytným předpokladem důkladného osvojení určitého vzdělávacího obsahu. Řízené procvičování (tedy procvičování pod dohledem, např. učitele) slouží k tomu, aby žák dostával průběžnou zpětnou vazbu o svém pokroku.

Procvičování gramatiky

I když učitel žákovi slouží jako hlavní zdroj informací o jazyce (Scrivener, s. 162), neměl by být primárně tím, kdo tráví značnou část vyučování výkladem. Podstatnější je, aby korigoval činnost žáků, podporoval je v jejich cestě za zlepšením a dal jim dostatek prostoru pro řízené i neřízené procvičování jazykových jevů. Učitelé nezřídka kdy stráví spoustu času rozsáhlou prezentací nového učiva na úkor jeho procvičování. Ve skutečnosti nepotřebujeme velké množství informací, abychom mohli začít jazyk procvičovat – a to i na nejnižší úrovni. Žáci v hodinách cizích jazyků nepotřebují detailní vyložení nové látky – spíše by pravděpodobně ocenili větší množství příležitostí si jazyk sami procvičovat. (Scrivener, s.

162) Žáci mívají mylný dojem, že látku, kterou se již jednou učili, umějí nebo by jim stačilo si ji v případě potřeby jen letmo připomenout, aby se dostavily dobré výsledky. Jenže situace není tak snadná. Teoretické znalosti, které v hlavě mají, je ještě zapotřebí umět aplikovat – a to pokud možno správně. Bez důkladnějšího procvičování je chatrnost znalostí téměř jistá.

Úloh spjatých s gramatikou existuje opravdu celá řada a nemělo by smysl vypisovat všechny dílčí jazykové sféry, kterých se může dotknout. Vždy záleží na konkrétním výseku jazyka či jeho funkce, která je určena k naučení. Zmínit můžeme např. negativní předpony přídavných jmen, tvary zájmen v předmětném tvaru, tvary sloves v podmínkových větách, pořadí slov ve větě, rozdíl v použití minulého a předpřítomného času. Jako příklad typické úlohy zaměřené na gramatiku jsem vybral „notoricky“ známou tabulku minulých tvarů nepravidelných sloves. Pro mnoho žáků je tato tabulka noční můrou. Často zbytečně.

Minulé tvary nepravidelných sloves

Tabulka minulých tvarů základních nepravidelných sloves bývá zpravidla součástí příloh učebnic angličtiny. Znalost těchto tvarů a dovednost je správně použít patří mezi základní stavební kameny tohoto jazyka. Tabulka těchto sloves nepatří mezi oblíbené části výuky anglického jazyka. Je možné, že problém spočívá ve dvou věcech. První z nich je ta, že žáci se učí minulé tvary (jedná se o tři formy – infinitiv, čas minulý prostý a minulý perfektní) nesystematicky – tedy ne na základě podobných tvarů), ale abecedně. V tomto případě se jim jednotlivé tvary, které navíc začínají stejným písmenem, pletou o to víc. Druhým problémem může být též nedostatečná motivace žáků. Žáci se mohou mylně domnívat, že tyto tvary se používají pouze pro vyjádření minulého času. Je však nutné, aby si uvědomili, že např. třetí tvar (minulé přičestí) se používá i pro vyjádření předminulého času, trpného rodu a u podmínkových vět. Budou-li vědět, že využití tvarů sloves je širší, budou i více motivováni se je učit. Úkolů, které nějakým způsobem testují znalost těchto tvarů, je celá řada. Nejedná se jen o písemné doplňování, ale i o aktivity mluvené, kde se tyto tvary procvičují – slova ve větě jsou spojena pravidly gramatiky.

Gramatické úlohy – důraz na plynulost či přesnost?

Gramatika je oblast poměrně široká a její pravidla se liší jazyk od jazyka. Gramatika se týká širokých oblastí (jako je vyjadřování slovesného času) i dílčích gramatických jevů – např. vícero významů slovesa *can*. Procvičování gramatických pravidel vede k jazykové

přesnosti. Je však přesnost tím, co se od člověka 21. století vyžaduje? Nebo je to spíše plynulost, byť na úkor přesnosti?

Plynulost jazykového projevu nebo jeho přesnost? Méně správně vyslovených vět nebo vícero vět, byť s nějakými chybami? Co je důležitější? A co má být dříve? Odpovědi na tyto otázky nejsou dodnes vyřešeny a nejspíše ani nikdy vyřešeny nebudou. Závisí totiž hned na několika faktorech. Pokud bychom vzali historii tohoto problému ve zkratce, dospěli bychom nejspíše k přesvědčení, že přesun je spíše od přesnosti k plynulosti než naopak. Je pryč doba, kdy byli žáci mrskáni ukazovátkem za špatně odříkané koncovky latinských sloves. Pryč jsou časy, kdy herbartovské pojetí výchovy akcentovalo přísnou kázeň a přesně reprodukované poznatky. Forma měla tehdy přednost před obsahem. Změny pedagogických teorií však postihly i edukační praxi. Dnešním trendem je naopak komunikativní přístup, který upřednostňuje obsah před formou. Nezáleží tedy tolik na tom, kolik chyb jazykový projev obsahoval, podstatnější je, zda mluvčí dokázal dostatečně srozumitelně vyjádřit své myšlenky. Svůj podíl na změně tohoto přístupu má nové pojetí, jakým způsobem přistupovat k chybě – chyba je chápána jako přirozená součást procesu učení, která není trestuhodná. Svůj podíl na rozšíření principů komunikativního přístupu, který preferuje plynulost projevu před jeho přesností, je rostoucí emancipace žáků, kteří jsou nyní vnímáni jako aktivní tvůrci svých znalostí a aktivní součástí procesu učení. Jejich partnerský vztah s učitelem dává větší možnost svobodného projevu, kdy žák není kárán za každou chybu, které se dopustí. Prostředí školní třídy by nemělo být svázáno obavami z neúspěchu. Skutečnost, že výukové lekce působí podstatně uvolněnějším dojmem, má pozitivní vliv na třídní klima.

Hadfield (s. 107) uvádí zdánlivě samozřejmé tvrzení, že žáci se učí mluvit mluvením. Aby k tomu mohlo docházet a žáci se učili plynulému projevu, je zapotřebí mnoho příležitostí, při nichž žáci budou mluvit s pestrou paletou lidí o věcech nejrůznějšího charakteru. Z hlediska mluvení ve stejnou chvíli se osvědčují párové a skupinové interakce, neboť při nich může hovořit více lidí najednou. (Hadfield, s. 107) Dá se říci, že z časového hlediska není interakce učitel-žák příliš výhodná, neboť nehovoří ve stejnou chvíli tolik lidí jako v párech či skupinkách. Čas investovaný do aktivit musí mít svoji návratnost. Ideálním a přitom poměrně jednoduchým řešením je nechat žáky mluvit a spíše naslouchat než se přímo účastnit. K práci ve dvojicích (*pair work*) ostatně učební úlohy často vybízejí – při tomto postupu si jsou tvůrci úloh vědomi jejich komunikačního potenciálu. Žáci se učí zároveň gramatické přesnosti (používají určité jazykové vazby, třeba sloveso *can* – umět, dokázat) a

zároveň se učí plynulosti (ptají se např. svého souseda v lavici sérií podobných otázek ohledně jeho schopností, dovedností a zároveň mu odpovídají). Přibližují se tak běžné, přirozené mluvě.

Zavrhovat však nelze ani jeden z obou aspektů jazyka – plynulost i přesnost – neboť oba mají své opodstatnění. Domnívám se, že dřívější akcent na přesnost byl nepřímo zdůvodňován obavami samotných učitelů, že delší nevázané konverzace by měly neblahý vliv na třídní kázeň. Navíc odpovědi, které jsou přesné, jsou ve své podstatě stručné, nezabírají čas a je možné okamžitě provést vyhodnocení jejich správnosti.

Přesnost by měla převažovat, když se žák učí nové jazykové jevy. Nově předložené učivo si procvičuje, žák sám i učitel kontroluje, zda ho správně pochopil a pozornost se zaměřuje na přesnost (správnost) použití. Poté je možno přistoupit k procesu automatizace učiva, kdy žák již nemusí nad novým jazykovým jevem tolik přemýšlet. Následné použití tohoto nového vzdělávacího obsahu už pak žáka nestojí tolik energie. Pokud by žák fázi přesné fixace přeskočil a zaměřil se rovnou na začlenění do svého dosavadního fondu znalostí, je dost možné, že by se svoji chybu velmi těžko odnaučoval. Tato chyba by se stala natolik součástí znalostního fondu žáka, že už by nebyl schopný se jí zbavit. Je lepší tedy naučit se něčemu pomalu a správně, než rychle a chybně – vždyť již Komenský zastával názor, že odnaučování je proti přírodě.

Pozůstatky přehnaného důrazu na gramatickou přesnost se u českých žáků projevují dodnes. Mnozí z nich mají v sobě natolik zakořeněný strach z toho, že udělají chybu, že nejsou pořádně schopni v cizím jazyce komunikovat. Několikrát přemítají, zda odpověď, kterou zformulovali v hlavě je opravdu gramaticky správně. Neumějí svoji odpověď zjednodušit a vyjádřit ji v několika kratších větách. Místo toho se učitelé nezřídka setkávají s tím, že si žáci písemný domácí úkol na zadané téma napíší nejdříve česky, pak ho pracně, otrocky překládají do angličtiny a zjišťují, že jim to nejde a nakonec jsou ještě vlastním neúspěchem demotivováni. Plynulost žákova projevu může podpořit i učitel svým adekvátním chováním a podpůrnými mechanismy. Scrivener (s. 227) mezi ně např. řadí:

- projevení zájmu o žákův projev – oční kontakt, příkyvování
- otázky, které se týkají nejasných pasáží žákova projevu
- krátké zopakování stěžejních informací – tím žák pozná, že ho učitel opravdu poslouchá; navíc mu to pomůže při formování následujících úseků textu

- nenásilná oprava žákova špatného slova vyslovením správného slova
- navržení slova či fráze, kterou se žák delší dobu zřejmě marně pokouší použít – vyslovením se žák toto slovní spojení učí a snadněji se pak stane součástí jeho slovního repertoáru. (Scrivener, s. 227) Takto žák zjistí, že mu učitel opravdu naslouchá a snaží se mu pomoci ke správnému vyjádření.

Žáci by si měli být vědomi, zda gramatické úkoly, které během hodiny plní, jsou zaměřené spíše na přesnost nebo spíše na plynulost. Čistá podoba obou možností je spíše hypotetická. Nebezpečí přehnaného zaměření (Scrivener, s. 225) na přesnost žákova projevu spočívá v tom, že by učitel svými opravnými zásahy neustále narušoval žákův projev a proud myšlenek přetvářený ve slova. Soustředění všech zúčastněných posluchačů by pak neustále přepínalo mezi přenášenou zprávou a dílčími opravami. Přerušování jednotlivce by se samozřejmě podepsalo i na výkonu ostatních žáků, kteří by očekávali, že jejich výkon bude hodnocen stejným způsobem – tedy přerušován po každé chybě. (Scrivener, s. 225) Opačný extrém – situace, kdy nejsou žákovy chyby opravovány – má za následek, že některé chyby už se žák neodnaučí. Navíc nedostává o svém výkonu správnou zpětnou vazbu, což se negativně odrazí na jeho sebepojetí. Vhodným kompromisem se zdá být opravování v odůvodněných případech – např. v hrubých nebo opakovaných chybách, u kterých hrozí jejich zvnitřnění.

Poučit se z vlastních chyb

Neopakovat stejné chyby a neudělat ty chyby, které udělali ostatní. To by mělo být jedním z hlavních hesel toho, kdo se učí. Zásadní postoj v přístupu k chybě zaujímá v edukační situaci učitel. S chybami, kterých se žáci dopustili během svého projevu, může učitel udělat vícero postupů. Učitel (Scrivener, s. 226) si chyby žáků napíše na kus papíru a poté může:

- o nich se žáky diskutovat – výhodou tohoto postupu je, že netrvá příliš dlouho; tím, že je postup ale poměrně povrchní, nezanechá nejspíše v žácích dlouhého účinku a uvědomění si vlastních chyb nebude provázeno hlubší odezvou
- přepsat chybné úseky textu na tabuli a nechat žáky, aby chyby opravili – tento postup je v rámci hodiny značně zdlouhavý a žáci se budou s velkou pravděpodobností během vypisování chyb nudit; pokud si žáci dané chyby sami nezapíší, nebude mít ani účinek tohoto postupu dlouhého trvání
- přepsat chybné úseky textu v jeden víceméně smysluplný příběh a přinést ho žákům k opravě na příští hodinu – tento přístup je sice pro učitele časově nejnáročnější,

zároveň je ale neúčinnější, neboť mají žáci psanou (fixovanou) podobu svých chyb, kterou si zároveň sami opraví. (Scrivener, s. 226)

Shrnutí

Gramatika patří k oblastem, kterým zpravidla bývá v učebnicích angličtiny věnován dostatek prostoru. Tato oblast jazyka patří mezi ty nejvíce rozvíjené a učební úlohy v učebnicích tuto skutečnost ještě více podporují. Představili jsme dva základní přístupy k problematice gramatiky. Prvním je TTT model (Test-teach-test model), který nejprve ověří znalost žáků a zaměří se na jejich nedostatky. Mezery v žákových znalostech pak učitel vyplní. Pak dojde znovu k testování, kdy se učitel přesvědčí, zda žák látku opravdu porozuměl. Tento model má blízko ke konstruktivistickému pojetí výuky a vychází z toho, že žák o dané problematice již něco ví. Druhý model (PPP model) je klasický – prezentace nového učiva, jeho procvičování a samostatná produkce. Tento model je tradiční a vychází z transmisivního pojetí výuky – žák neví, poznatky nemá a je nutné mu je předat.

Úlohy zaměřené na aplikaci gramatických pravidel jsou svým pojetím zaměřené spíše na přesnost – např. na konkrétní tvar určitého slovesa. Plynulost používání gramatických pravidel je spíše předmětem nácviku v produktivních jazykových dovednostech. V oblasti gramatiky je obzvláště důležitá práce s chybou – způsob, jak se žák dozví o svém pokroku i nedostatcích.

Slovní zásoba (Vocabulary)

Slovní zásoba a její specifika

Slovní zásoba je žákovi prezentována v mluveném a psaném textu, kde se každé slovo vyskytuje v kontextu – v určitém prostředí, použití a v kombinaci s ostatními slovy. (Hadfield, s. 47) Žák tak má možnost vidět slovo v přirozených podmínkách.

Jedním ze zdrojů nové slovní zásoby jsou pro žáka učebnice. V učebních úlohách – převážně v aktivitách zaměřených na čtení – se žák setkává s novými neznámými slovy. Slova, která se v určitém jazyce vyskytují, se liší mírou svého výskytu v běžné mluvě – některá se používají často, jiná jsou spíše vzácná. Má-li být rozvoj žákovy slovní zásoby přínosný a smysluplný (Hadfield, s. 49), je potřeba respektovat zásadu učit se běžně frekventovanou slovní zásobu dříve než tu vyskytující se spíše zřídka. Ta přijde až po zvládnutí té běžně používané. Frekvenci používání slov lze zjistit z některých slovníků. (tamtéž, s. 49) Podstatné je, aby žák dokázal v cizím jazyce komunikovat. Znalost méně frekventovaných slov představuje pomyslnou nadstavbu. V komunikaci navíc hraje roli i žákův komunikační partner; ten totiž málo frekventované slovo nemusí znát a jeho použití při komunikaci může naopak znamenat brzdu. Žák se učí chápat, že úspěch komunikace nezáleží i při sebevětší snaze jen na něm.

Bývá zvykem (Hadfield, s. 49), že nová slovní zásoba v učebnici je žákovi podávána systematicky – prostřednictvím témat. Učit se slova, která se vztahují k určitému tématu je nejenom přínosnější, ale i snadnější než učit se slova, která spolu pramálo souvisí. Slovní zásoba určitého tématu je navíc dobrým základem některých pozdějších aktivit a úkolů – diskuse či konverzace. Správně didakticky vybavené učebnice respektují zásadu kombinování často používaných slov se slovy vztahujícími se k určitému tématu. (Hadfield, s. 49) Tím žák poznává určitý výsek reality světa uceleně a k jejímu popisu se učí používat takové jazykové prostředky, které jsou běžně používané a tudíž i široké vrstvě lidí srozumitelné.

Aktivní a pasivní slovní zásoba

Terminologicky se rozlišuje **aktivní** a **pasivní slovní zásoba**. V obou případech hovoříme o slovní zásobě učební – součásti učiva. Oba druhy spolu utvářejí řadu složitých vzájemných vztahů. Rozsáhlejší soubor tvoří slovní zásoba pasivní a zároveň platí, že každé slovo slovní zásoby aktivní je zároveň slovem zásoby pasivní, ne však naopak. (Choděra, s. 85) Podobné členění slovní zásoby užívá i Hadfield (s. 45) – rozděluje ji na produktivní a

receptivní. Od slovní zásoby pasivní (Choděra, s. 86) se ještě liší **slovní zásoba potenciální**. Ta těží z předchozího nácvičku pasivní i aktivní slovní zásoby. Potenciální slovní zásoba je na rozdíl od pasivní slovní zásoby mnohem početnější, není možné ji specifikovat předem, lze ji pouze nezávazně a s přibližností tušit. (tamtéž, s. 86)

Pro efektivní učení se slovní zásoby je nutné, aby žák věděl několik charakteristik: jak se slovo správně píše a vyslovuje, jaký je jeho význam, o jaký slovní druh se jedná, v jakých situacích a kontextech se používá a s kterými dalšími slovy se často používá. (Hadfield, s. 45) Některými z těchto charakteristik se budeme podrobněji zabývat.

Význam slova

Existuje několikero členění významu slova. Jedno členění je na věci a jevy **konkrétní** a na věci a jevy **abstraktní**. U konkrétních prostých podstatných jmen lze pro lepší pochopení významu slova použít některé předměty, obrázky či pantomimu. (Hadfield, s. 45) Abstraktní pojmy zase rozvíjí žákovu představivost, ale jejich demonstrace je složitější a náročnější. Žáci se díky nim učí vztahovat své myšlenkové pochody i k pojmům, které nemohou bezprostředně vidět. Je smysluplné demonstrovat použití abstraktního pojmu na konkrétních příkladech a slovních spojeních, které by význam slova patřičně dokreslily. U slov abstraktního charakteru (Hadfield, s. 47) lze vysvětlit význam pomocí definice, synonyma, antonyma, příkladu, překladu i pomocí podobných (a přesto dostatečně odlišných) slov.

Kontext výskytu slova

Porozumění mluvenému i psanému slovu a identifikace jeho významu je základní složkou procesu porozumění. Důležitým vodítkem při této činnosti je **větný kontext**, který usnadňuje volbu správného významu slova z několika možných. (Kollmannová, s. 12) K rozhodnutí o správném významu slova značně přispívá právě **kontext**. Rozumí se jím „část věty, odstavce nebo sdělení bezprostředně předcházející nebo obklopující určité slovo nebo úryvek textu a určující jeho význam.“ (Kollmannová, s. 18)

Pro angličtinu je typické, že jedno slovo může mít hned několik významů a mnohdy i jeho slovní druh lze rozpoznat až na základě kontextu. Například slovo *love* může být podstatné jméno *láska* i *miláček* či sloveso *milovat*. Slovo *game* označuje ve většině případů *hru* nebo *zápas*, výjimečně ale i *lovnou zvěř*. Slovní spojení *I am game!* je zase ustáleným výrazem, který znamená *Jsem pro! Souhlasím! Jdu do toho!*

Zvláště v případě, kdy jde o nejednoznačnost slova jako u výše zmíněného *game*, může vhodný kontext pomoci v procesu poznání slova tím, že aktivuje určitou pojmovou oblast. Proces poznání slova (Kollmannová, s. 13) nejprve automaticky zaktivuje všechny jeho známé významy. Avšak předcházející větný kontext zaktivizuje zároveň v paměti **nejvhodnější sémantickou oblast** a s ní celý konceptuální systém spojený s daným slovem. Aktivační efekt ostatních významů rychle odezní a správný význam daného slova se stane snáze dostupným. (Kollmannová, s. 13) V učebnicích pomáhají k volbě správného významu např. doprovodné obrázky. Ty zaměří žákovu pozornost žádoucím směrem.

Při procesu osvojování slovní zásoby si žák ukládá do paměti nejen významy slova a jeho fonologické rysy, ale i **okolnosti prezentace slova**, „např. slovo se vyskytlo v názvu zajímavého článku, je umístěné na začátku slovníčku 3. lekce, učitel ilustroval jeho význam pomocí obrázku, napsal je na tabuli apod.“ (Kollmannová, s. 33) Způsob prezentace nové slovní zásoby je podstatnou součástí při jejím zapamatování, neboť čím větší počet atributů žák k zakódování slova použije, tím snadněji si dané slovo z paměti vybaví. Učí-li se žák slovní zásobu mechanicky a izolovaně (bez kontextu) je tento jediný atribut rozhodně nedostačující k jejímu zapamatování. (Kollmannová, s. 33) Paměť není jen jakýsi sklad, do něhož se informace pasivně ukládají, jedná se o aktivní proces, který umožňuje transformaci vstupního materiálu v abstraktní atributy. Zahrnuje veškeré operace, které člověk s těmito atributy provádí. (Kollmannová, 44) Mezi jednotlivými pojmy se pak vytvářejí sítě vztahů.

Formy osvojování slovní zásoby – slovníčky a kartičky

Jedním ze způsobů, jakým si žáci osvojují jazykové jevy a novou slovní zásobu, je jejich zapisování. Budeme se držet zažitého termínu **slovníček**. Psaní v tomto pojetí je prostředkem (pomůckou) k zapamatování, není cílem. Systém zápisu slov se za poslední desítky let příliš nezměnil a je překvapivé, nakolik odolný je vůči jiným změnám, které v oblasti výuky cizích jazyků proběhly. (Choděra, s. 79, s. 141) Dosud poměrně běžná je následující forma zápisu nové slovní zásoby, jejíž podoba se očividně do značné míry předává z generace na generaci: list papíru je rozdělen na tři sloupečky: **vlevo** v sešitě je cizí slovo, které si má žák zapamatovat, **v prostředním sloupečku** je jeho výslovnost – v horším případě jsou zde použity ryze české fonémy a výslovnost je tak opravdu velmi přibližná. (Choděra, s. 79, s. 141)

Krátce k prostřednímu sloupečku, který se týká výslovnosti: pro češtinu na rozdíl od angličtiny platí tzv. *grapheme-phoneme correspondence*, což znamená, že jednomu grafému odpovídá jeden foném. Zjednodušeně řečeno – jednomu napsanému písmenu odpovídá vždy jeden konkrétní zvuk – např. písmeno „c“ se v češtině vždy bude číst pouze jedním způsobem, který známe. V angličtině je však možností více – jak prokazují slova *cinema*, *vicious* nebo *come*. V lepším případě je výslovnost zapsána podle značek z Mezinárodní fonetické abecedy a žák rozumí jednotlivým symbolům (fonémům) i přesto, že jeho mateřština je postrádá. Příkladem je např. nejběžnější foném v angličtině tzv. *schwa*.

V **pravé části** slovníčku je pak překlad do mateřštiny. Bezduché opakování cizího slova a jeho české paralely však není vhodné ani pro rozvoj slovní zásoby, ani pro jazykovou pohotovost. Souhrn mnoha izolovaných jednotek – cizího slova a jeho překladu – je bez výskytu kontextu jen mechanickým bezduchým memorováním. (Choděra, s. 79, s. 141) K přepsání nové slovní zásoby z lekce sice žáky někdy vyzve zadání učební úlohy, častěji to ale bývá sám učitel, který iniciuje přepsání nové slovní zásoby na patřičné místo – do žákova slovníčku.

Hadfield udává kromě psaní slovníčků jako vhodnou didaktickou pomůcku **kartičky** se slovy. Ty mají nové slovo na jedné straně a překlad či definici na straně druhé. (Hadfield, s. 48) Jejich výhoda spočívá v tom, že se žáci neučí mechanicky slova popořadě, ale náhodně, namátkou. Snadno mohou nová slova přidávat nebo odebírat. Nejsou navíc nuceni zakrývat si pravou stranu sešitu, což by se pravděpodobně dělo při učení se ze slovníčku. Ať už se žák rozhodne učit se slovní zásobu ze slovníčků nebo kartiček (Hadfield, s. 48), je nutné mít na paměti, že nová slova je nutné procvičovat ve větných spojeních, celých větách a nejlépe v tématech. K tomu se výborně hodí myšlenkové mapy či obrázky s novými slovy. (Hadfield, s. 48) Díky nim získají nová slova pomyslný status dílků stavebnice, kterou jazyk je. Vytvoří se tak smysluplný systém.

Pozitivní a negativní transfer

Negativní transfer označuje stav, kdy znalost mateřského jazyka (jeho fungování a pravidel) negativním způsobem ovlivňuje učení se cizímu jazyku. Tento stav je vyvolán zdánlivým porozuměním cizímu jazyku na základě dosavadních znalostí mateřštiny. Jedinec – v našem případě žák – se pak úmyslně i bezděky snaží využít znalosti jazyka mateřského k porozumění jazyku cizímu. Další problém může nastat např. snahou aplikovat fonetický

system čestiny na fonetický system angličtiny, čímž vzniká jakási *Czenglish* (smíšení slov *Czech* a *English*). Snaha hledat podobnosti mezi slovní zásobou mateřského jazyka a cizího jazyka není sama o sobě chybná. Je škoda, že tento jazykový jev učební úlohy v učebnicích angličtiny příliš nereflktují. Učebnice, jejichž text je výhradně v angličtině bez použití mateřštiny, jsou publikovány pro mezinárodní trh bez ohledu na lokální specifika. Protože každému neanglickému jazyku se mohou plést odlišné jazykové problémy, je velmi obtížně sestavit seznam univerzálních slov, na jejichž pravý význam je třeba si dát pozor. Učebnice doplněné mateřským textem již tento jev reflektovat mohou.

Důležitým termínem z oblasti negativního transferu jsou tzv. **false friends**, což v překladu z anglického jazyka znamená *falešní* nebo též *nepraví kamarádi*. Jedná se o slova, která žákovi připadají povědomá, protože jsou podobná slovům v jeho mateřském jazyce. Jejich význam je však jiný, zavádějící. *False friends* svádějí k analogii s rodným jazykem žáka, byť je tato analogie chybná. Zdánlivá jasnost významu těchto slov může vést k tomu, že žáci ani nevyhledají význam těchto slov ve slovnících, neboť si budou poměrně jisti, že rozumí správně. Zmíňme z angličtiny několik příkladů. Slovo *gymnasium* neznámá gymnázium, ale tělocvičnu; *high school* není vysoká škola, nýbrž střední škola; *eventually* neznámá eventuálně, ale nakonec; *actually* není aktuálně, ale vlastně; *chef* neoznačuje šéfa, ale kuchaře. Choděra (s. 140) uvádí, že důvodů, proč si žáci některá slova z cizího jazyka nepřekládají, může být více – nejspíše je však hlavním důvodem už samotné přejímání mnoha slov z anglického jazyka do českého. (Choděra, s. 140)

Pozitivní transfer také reflektuje podobnost slova se slovem v mateřštině. Zde ale dochází k situaci opačné, kdy znalost podobnosti slova v mateřském jazyce (či jiném jazyce, který žák ovládá) usnadní žákovi porozumění slovu v jazyce cizím – *family* a *die Familie* je rodina, *knee* a *das Knie* je koleno, *group* a *die Gruppe* je skupina. Charakteristickým znakem je počestřování těchto cizích slov – tedy přizpůsobíme si výslovnost daného slova našim českým hláskám, které pouze částečně odpovídají fonetickému přepisu – z *leader* na lídr, z *showbusiness* na šoubyznys, z *yacht* na jachta. Mateřský jazyk může být spojencem i překážkou. Podle Choděry (s. 122) je potřeba řízení žákova učení „projektovat a provádět tak, aby byl vliv mateřského jazyka co nejvíce potlačen tam, kde se oba jazyky liší, nebo naopak využít tam, kde se shodují.“ (Choděra s. 122) Ušetří se tím čas i energie, které pak lze investovat do jiných aktivit. Skutečnost, že je část slovní zásoby v učebnicích úlohách podobná

té v mateřštině, snižuje se tlak na žáka, aby se novou slovní zásobu učil mechanicky. Žák má takto možnost učit se rychleji, efektivněji a s dlouhodobějšími účinky.

Rizika podobných vzdělávacích obsahů

U podobných vzdělávacích obsahů (Škoda, s. 174), kde snadněji může dojít k chybám, je nutné dostatečně upozorňovat na nejrůznější detaily. Je-li to možné, hodí se i dostatečný časový odstup mezi těmito úseky učiva. Detaily, kterým má být věnována pozornost, musí být dostatečně zřetelné – a to platí nejen pro úkoly verbální, ale i vizuální (např. matematické). Uváděné detaily, podrobnosti, zajímavosti, ale mohou mít negativní účinky. Kromě toho, že poměrně snadno hrozí odklon od hlavního tématu úplně jiným směrem, platí nejen pro výuku cizích jazyků jedno pravidlo – neučit se současně podobná slova (např. *were* a *where*, *their* a *there*, *quite* a *quiet*), protože pak snadno dochází k jejich záměnám a nesprávnému používání v kontextu. S těmito záměnami budou mít problémy zejména dyslektici. (Škoda, s. 174) Nebývá výjimkou, že jsou žáci nuceni učit se nepravidelné tvary anglických sloves nejen mechanicky, ale navíc i abecedně. V tomto případě bude nejspíš mechanické učení pro žáky noční můrou, neboť všechny tři tvary sloves začínají téměř vždy stejným písmenem.

Disponovat širokou slovní zásobou není ještě samo o sobě úspěchem – ten se dostaví, když víme, v jakém pořadí jednotlivá slova za sebou poskládat. Použití špatně zvolených slov a frází je příčinou nedorozumění a nezáměrně komických situací. (Cribbin, s. 3) Angličtina může mnohým začátečníkům připadat jako jednoduchý jazyk. Zdánlivá jednoduchost však postupně mizí. Samotná slova či slovní spojení mohou mít nejasný význam; proto je v angličtině zvláště důležité dbát na roli kontextu věty, hovoru, textu i celé situace. Teprve na základě toho zjistíme, jaké významy jednotlivá slova mají. (Cribbin, s. 4)

Podstatné je (Rubin, s. 131), jakým způsobem se žák slovní zásobu učí. V poslední době je uznáván požadavek na individualizaci vzdělávání, neboť každý žák je jiný a jiným způsobem se i učí. Učitelé mohou učebnímu procesu napomoci už tím, že zjistí, jaký učební styl jednotlivý žák používá a tuto skutečnost při výuce zohlední. Cílem vzdělávání v cizích jazycích by kromě základních jazykových dovedností mělo být i vedení žáka k učební samostatnosti, kritickému myšlení i výběru vhodných učebních materiálů. Tím se proces žákova učení stane efektivnějším a vytvoří se vhodné podmínky pro osvojování cizího jazyka. (Rubin, s. 131)

Význam slov, překlad

Význam slov (Scrivener, s. 107) není tak přesný, jak si možná myslíme. Kde např. přesně končí význam slova řeka a začíná říčka, potok, potůček? Jsou rozdíly mezi jednotlivými významy pevné a ustálené? Co mají společného a čím se naopak liší? Na kolik do významu slov zapojujeme svoji osobní interpretaci? I kdyby se nakonec stanovily přesné hranice mezi významy (nyní berme v potaz angličtinu), bude to tak i v jiných jazycích? Pojmenovává jazyk X předměty kolem nás stejným způsobem jako jazyk Y? Rozdíly ve významu se nejlépe promítnou při překladu do mateřského jazyka. Překlady slov z jednoho jazyka do druhého nemohou být nikdy zcela přesné, neboť jiné kultury si svět kolem nás vykládají odlišným způsobem. To s sebou přináší mnohá úskalí pro žáky i jejich učitele. Abychom pomohli žákovi význam slova pochopit, je nutné se na slovo podívat z několika hledisek – z hlediska lexikálního významu, z hlediska kontextu a z hlediska vztahu k ostatním slovům. (Scrivener, s. 107) Ne vždy má smysl nutit žáky k překladu. Žákův překlad by neměl být samoučelný. V počátcích výuky má překlad své opodstatnění – ověřuje se tak, zda žák rozumí a jak rychle chápe. Později je přepínání mezi oběma jazyky spíše na škodu a brání plynulému projevu v cizím jazyce.

Časté úlohy spjaté se slovní zásobou a jejím rozvojem Kolokace, ustálené výrazy

Jednou z podmínek, jak správně používat cizí jazyk, je schopnost nejen umět ze slov poskládat smysluplnou větu, ale orientovat se i ve složitějších jazykových strukturách, které ne vždy korespondují s mateřským jazykem. Slovům, která typicky vidáme spolu (ve většině případů mají i pevné pořadí, v jakém jdou za sebou) říkáme **kolokace**. V angličtině je příkladem kolokace *heavy smoker* (silný kuřák) nebo *strong tea* (silný čaj). V češtině použijeme v těchto případech slovo *silný*. Nemůžeme však použít synonymum (pevný, mocný, odolný), neboť by narušilo význam, který se snažíme předat. Doslovné překlady svádějí k nepřirozenému překladu typu *těžký kuřák*. Je proto nutné učit se ustálená spojení slov jako celek a neizolovat jednotlivé elementy. Usnadnit porozumění ustáleným výrazům lze např. tak, že je žáci uvidí v kontextu věty nebo v případě potřeby několika vět – určité slovní spojení se tak ocitne ve svém přirozeném prostředí. Kolokace lze procvičovat pestrou škálou úkolů a aktivit.

Příkladem jedné takové aktivity, která zaměřuje pozornost na konkrétní lexikální jednotku (např. slovo *high*), lze vyčíst v následujících řádcích. Žáci mají např. přijít s co

možná největším počtem spojení, která je napadnou – např. *It is high time*. (Je nejvyšší čas.), *high jump* (skok do výšky), *high school* (střední škola), *high voltage* (vysoké napětí) apod.

Záporné předpony u přídavných jmen

V češtině jsme zvyklí na negativní prefix *ne-* (např. nehezky, nemoderní) u přídavných jmen i sloves. Angličtina má však těchto záporných předpon více v závislosti na charakteru slova (např. *illegal, irregular, impatient, intolerant, unusual*). Negativní předpony *un-* a *in-* patří mezi ty nejpoužívanější. Nezřídka se stává, že žák používá právě tyto nejpoužívanější záporné prefixy i u slov, kterým přísluší prefixy jiné.

Úlohy spojené s používáním slovníků

Slovníky bývají častým pomocníkem zejména v úlohách v oblasti **čtení**, ale mají své opodstatnění i při psaní. V předloženém textu je neznámé slovo či větná konstrukce prezentována písmem a lze ji vidět v kontextu. Na rozdíl od slova mluveného, je to psané fixováno, kdežto mluvené ihned po svém vyprodukování zaniká a bývá následováno výrazy dalšími. Posluchač tak nemá šanci se k uplynulému výrazu vrátit a jeho význam si vyhledat. Pokud jde o komunikaci tváří v tvář, lze se mluvčího zeptat a význam neznámého výrazu pochopit. Nebylo výjimkou, kdy si žák musel do vyučování nosit těžký slovník, který během hodiny málokdy využil. S pokrokem techniky, které se promítlo i do školního vzdělávání už se nestává, že by měli učitelé jazyků větší výhrady k používání slovníků elektronických. Rozlišujeme tedy dva základní druhy slovníků – tištěné a elektronické.

Tvoření jiných slovních druhů z daného slova

Umět utvořit z předloženého slova jiný slovní druh (např. z podstatného jména *introduction* sloveso *introduce*) patří v angličtině k tomu nejdůležitějšímu. Žák se tak zbytečně neučí slova se stejným kořenem izolovaně. Tvorba nových slovních druhů dává žákovi do jazyka systém, jehož pravidla začne postupně objevovat. Přestože se jedná o systém poměrně složitý, který má své výjimky, vyplatí se jej cíleně poznávat a neučit se neznámá slova bez hlubšího porozumění. Žák se kupříkladu učí rozpoznávat sufix *-er* a uvědomuje si, že se mnohdy jedná o vykonavatele činnosti – *teacher*.

Přínosná je i samotná znalost slovních druhů. Ta se hodí zejména při doplňovacím testu. Pokud žák ví, který slovní druh z předložené nabídky slov je potřeba do věty vytvořit, může minimalizovat riziko chybné odpovědi. Úloha může mít dvě základní podoby:

1. tabulka, v níž jsou jasně vymezené kategorie (nejčastěji podstatné jméno, přídavné jméno, sloveso a příslovce) a žák podle předloženého tvaru doplňuje tvary chybějící. Tato podoba je sice zdlouhavá a nepříliš záživná, ale má aspoň jasnou strukturu.
2. předložená věta, v níž je ponechána mezera na doplnění správného slova. Slovo, které má žák v správném tvaru doplnit, je dáno v závorce zpravidla na konci věty. Tento druh cvičení vyžaduje sice doplnění jen jednoho správného tvaru, ale je náročnější, neboť žák musí na základě kontextu poznat, který slovní druh potřebuje a vytvořit ho.

Femininní tvary

Učebnice a učební úlohy se poměrně nově posuzují i z hlediska genderové korektnosti. Autoři dbají genderové vyváženosti obou pohlaví a snaží se vyhnout stereotypům a předsudkům. V duchu genderové korektnosti dochází u slov, kde je to možné, k nahrazování jasně maskulinních či jasně femininních tvarů tvary neutrálními. V novějších učebnicích zohledňujících genderovou korektnost už nenajdeme např. *policeman* nebo *policewoman*, ale *police officer*. Místo *businessman* či *businesswoman* se nyní používá *business person*. Tímto typem cvičení se žák učí poznávat, která podstatná jména mužského rodu mají svůj mužský protějšek a naopak. Zároveň poznává, kdy je jasně femininní či jasně maskulinní koncovka potřebná pro porozumění a kdy je spíše na škodu. Jazykový jev, který také nese genderovou problematiku a jenž se uplatňuje v kontextu překladu z angličtiny do češtiny, je tzv. generické maskulinum, neboť čeština používá zobecňující mužský rod.

Shrnutí

Slovní zásoba představuje naprosto nezbytnou součást veškerých jazykových učebnic. Jediné, v čem se liší, je míra a odůvodněnost zastoupení jednotlivých slov. Žáci mohou rozvíjet svoji slovní zásobu systematicky podle témat (např. příroda a její ochrana). Mohou pak popisovat jedno téma uceleně a systematicky. Slovní zásobu se také mohou učit jiným systémem (tedy ne podle témat), ale např. slovotvorných procesů – úlohy na prefixy, tvoření jiných slovních druhů, synonyma, antonyma, zkracování slov, úlohy na slovní zásobu z hlediska původu slov – např. germánského či z latiny. Širší slovní zásoba pak pro žáka znamená širší a jemnější možnost vyjádření vlastních myšlenek. Bohatá slovní zásoba je jedním ze znaků, jaké úrovně vzdělání člověk dosáhl.

Výslovnost (Pronunciation)

Výslovnost a její specifika

Výslovnosti a jejím aspektům nebývá zpravidla v učebnicích angličtiny věnován dostatečný prostor – ten je věnován jiným oblastem jazyka. Pokud se během výuky ani učitel problematice výslovnosti příliš nevěnuje, není divu, že se žáci nezdědí kdy ostýchají mluvit, protože své nedostatky v této oblasti tuší nebo je přímo ví. A přitom správná výslovnost patří mezi oblasti, o které žáci mívají zájem – chtějí se naučit vyslovovat slova cizího jazyka správně. Tomu však brání nedostatečná časová dotace hodin cizích jazyků, ale mnohdy i neochota učitelů, kteří tuto oblast marginalizují nebo si v ní příliš nevěří a nechtějí být žákům špatným vzorem.

V angličtině lze rozlišit tři základní varianty: britská, severoamerická a australská. Ty se ještě dále dělí podle konkrétních místních specifik. Východiskem pro výuku angličtiny ve většině škol je standardní britský přízvuk. Ten je založen na tzv. BBC English a používají ho profesionální mluvčí v rádiu a televizi. Dříve používaný termín RP (*Received Pronunciation*) je dnes považován za zastaralý. Tento druh výslovnosti obsahují i výslovnostní slovníky a učebnice, se kterými žáci pracují. Přepis výslovnosti (tzv. fonetická transkripce) vychází z Mezinárodní fonetické abecedy IPA (*International Phonetic Alphabet*). Některá často užívaná slova (členy, zájmena, pomocná slovesa apod.) mají dva způsoby výslovnosti – plný tvar a oslabený redukovaný tvar. (Hovorková, s. 11) Standardní americký přízvuk nese označení *General American*. Rozdíl mezi britskou a americkou angličtinou nespočívá pouze ve výslovnosti některých slov, ale i v pravopisu, slovní zásobě. Jen menší rozdíly lze najít v mluvnici (Hovorková, s. 159) Výslovnosti obecně je v učebnicích věnováno málo prostoru a přístup k jejímu rozvoji se zdá být poměrně povrchní.

V některých případech stačí, když je žákům při jejich ústním projevu rozumět. Jindy však zdánlivě malá změna zvuku může způsobit nedorozumění a nepochopení ze strany posluchače. Žáci by měli být vedeni k tomu, které aspekty výslovnosti jazyka jsou stěžejní a na které je třeba brát zvláštní ohled. K tomu je zapotřebí (Harmer, s. 21), aby uměli použít přízvuk a rytmus správně. Je důležité, aby se žáci při učení nové slovní zásobě učili slovní přízvuk správně. Pozornost by měla být věnována i tomu, že zdůraznění některých slov ve větě může změnit její význam. Naskytá se však otázka, do jaké míry je nutné vést žáky k co nejpřirozenější výslovnosti a zda není zbytečná snaha vést žáky k tomu, aby jejich přízvuk zněl jako u rodilých mluvčích. (Harmer, s. 21-22)

Učební úlohy spjaté s výslovností

Výslovnost je oblast poměrně široká. Zahrnuje oblast přízvuku (angl. *word stress*), větného přízvuku (angl. *sentence stress*), intonaci a rytmu. Žáci díky úlohám, které jsou spjaté s výslovností, poznávají, že ne pro všechny fonémy v angličtině existuje český ekvivalent. Dále si uvědomí, že skutečnost, kdy má čeština přízvuk vždy na první slabice není nic samozřejmého, neboť u angličtiny je přízvuk nepravidelný. Zvládnutí správného slovního přízvuku nemusí být nutně pouze „estetickou“ záležitostí – špatně položený přízvuk může totiž porozumění určitému slovu naprosto narušit. Možná si mnozí řeknou, že je to banalita, ale rodilí mluvčí vás přesvědčí o opaku a jejich neporozumění rozhodně není předstírané.

Žáci dále poznávají důležitost větné melodie (intonace) a dopadů, které mohou nastat při nevhodně zvolené intonaci během komunikace. Angličtina se vyznačuje podstatně pestřejší škálou používaných melodií, zatímco čeština je o něco více monotónní. Jak se učitelé cizích jazyků často přesvědčují, žáci během hodin mluvit chtějí. Ruku v ruce s tím jde i další požadavek – žáci chtějí mluvit správně. Tedy mít správnou výslovnost. Oddíly v učebnicích věnované výslovnosti existují, záleží ale na učiteli, zda se jim věnuje i během svých lekcí.

Shrnutí

Problematikou výslovnosti jsme se již zčásti zabývali v kapitole věnované mluvení. Učebnice angličtiny sice určitý prostor věnují taktéž výslovnosti, ve srovnání s ostatními jazykovými částmi je ale tato oblast marginalizována. Problematika je značně zúžena a zaměřuje se spíše na dílčí jevy a nezabývá se výslovností komplexněji.

Seznam pramenů a použité literatury:

Literatura psaná česky:

BELZ, Horst. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.

CRIBBIN, Lise, Martina BLICKLING a Isolde THIEMANN. *Anglická konverzace: dialogy, ukázkové věty*. 1. vyd. Praha: Grada, 2013, 322 s. Velmi lehce. ISBN 978-80-247-4701-9.

DVOŘÁKOVÁ, Markéta. *Základní učebnice pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5039-2.

- GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005, 165 s. ISBN 80-7315-104-9.
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JÚVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.
- HANŠPACHOVÁ, Jana a Zuzana ŘANDOVÁ. *Angličtina plná her: pro děti předškolního a mladšího školního věku*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 174 s. ISBN 80-7178-790-6.
- HOVORKOVÁ, Martina. *Fraus přehledná anglická gramatika*. 1. vyd. Praha: Fraus, 2004. ISBN 80-7238-310-8.
- HŘÍBKOVÁ, Lenka. *Nadání a nadaní: pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1998-6.
- CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. Vyd. 2. Praha: Academia, 2013, 209 s. ISBN 978-80-200-2274-5.
- KASÍKOVÁ, Hana a Jana STRAKOVÁ (eds.). *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1911-8.
- KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.
- KOLLMANNOVÁ, Ludmila. *Jak porozumět cizí řeči: teorie a praxe poslechu s porozuměním v angličtině*. Vyd. 1. Voznice: Leda, 2003, 158 s. ISBN 80-7335-015-7.
- MACHŮ, Eva. *Nadaný žák*. 1. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-197-3.
- MAŇÁK, Josef a Dušan KLAPKO (eds.). *Učebnice pod lupou*. Brno: Paido, 2006, 123 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 80-7315-124-3.
- MAŇÁK, Josef a Petr KNECHT (eds.). *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido, 2007. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-148-5.
- MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-7315-039-5.
- MAREŠ, Jiří. *Styly učení žáků a studentů*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998, 239 s. Studium. ISBN 80-7178-246-7.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace lidského chování*. Vyd. 1. Praha: Academia, 1996. ISBN 80-200-0592-7.
- NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005, 171 s. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0738-1.
- PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 6., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2013, 562 s. ISBN 978-80-262-0367-4.

PRŮCHA, Jan. *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido, 1998, 148 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-49-4.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 3., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2005, 481 s. ISBN 80-7367-047-x.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. [i.e. Vyd. 5.]. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.

RAKOUŠOVÁ, Alena. *Integrace obsahu vyučování: [integrované slovní úlohy napříč předměty]*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2529-1.

REITMAYEROVÁ, Eva a Věra BROUMOVÁ. *Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-317-8.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2., rozš. a aktualiz. vyd., [V nakl. Grada] vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 322 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7.

ŠEĐOVÁ, Klára, Roman ŠVARŤÍČEK a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ. *Komunikace ve školní třídě*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0085-7.

ŠKODA, Jiří a Pavel DOULÍK. *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 206 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3341-8.

VALÍŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.

VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1770-8.

WILDOVÁ, Radka. *Čtenářská gramotnost a podpora jejího rozvoje ve škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7290-579-9.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 155 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4100-0.

Cizojazyčné prameny:

ANA ACEVEDO, Marisol Gower. *Reading and writing skills 1*. Harlow: Longman, 1999. ISBN 058233232X.

HADFIELD, Jill a Charles HADFIELD. *Introduction to teaching English*. 1st pub. Oxford: Oxford University Press, 2008. Oxford basics. ISBN 978-0-19-441975-8.

HARMER, Jeremy. *The practice of English language teaching*. New edition. London: Longman, 1992. ISBN 0582046564.

HARRIS, Michael, David MOWER a Anna SIKORZYŃSKA. *Opportunities: intermediate students' book*. 1st pub. Harlow: Longman, 2000, 128 s. Pearson education. ISBN 0582421349.

RUBIN, Joan a Anita WENDEN (eds.). *Learner strategies in language learning*. London: Prentice-Hall International, 1987, 181 s. Language teaching methodology series. ISBN 013527110x.

SCRIVENER, Jim. *Learning teaching: the essential guide to English language teaching*. 3rd ed. Oxford: Macmillan, 2011. Macmillan books for teachers. ISBN 978-0-230-72984-1.

Analyzované učebnice anglického jazyka:

HARRIS, Michael, David MOWER a Anna SIKORZYŃSKA. *Opportunities: pre-intermediate students' book*. Harlow: Longman, 2000. Pearson education. ISBN 0582421330.

New horizons. Oxford: Oxford University Press, 2011. ISBN 9780194134460.

SOARS, John a Liz SOARS. *New Headway English course: pre-intermediate*. Oxford: Oxford University Press, 2000. ISBN 0-19-436670-7.

Elektronické zdroje:

KNECHT, Petr a Veronika LOKAJÍČKOVÁ. *Učební úlohy jako příležitosti k rozvíjení a dosahování očekávaných výstupů: Analýza koherence učebnic a RVP ZV*. Časopis Pedagogika. [online]. [cit 2016-07-06] ISSN 0031-3815 Dostupné z <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=563&lang=cs>

Lev Vygotsky. *Simply Psychology* [online]. [cit 2016-10-10]. ©2007 Dostupné z <http://www.simplypsychology.org/vygotsky.html>

Praktická část

Praktická část – výzkum učebních úloh

Při tvorbě obsahové analýzy jsem postupoval následujícím způsobem:

- zvolení cíle a výzkumných otázek
- výběr dokumentů
- volba metody a stanovení kritérií pro srovnání
- popis dokumentů a jejich následná analýza z hlediska výše stanovených kategorií

- interpretace výsledků a shrnutí

Zvolení cíle a výzkumné otázky:

Cílem výzkumu bylo zjistit odpovědi na následující otázky.

- 1) Která jazyková dovednost dostává největší prostor?
- 2) Které jazykové dovednosti jsou opomíjené?
- 3) Věnují učebnice větší prostor jazyku nebo jazykovým dovednostem v závislosti na počtu úloh?

Výběr dokumentů

Seznam učebnic podrobených analýze je obsažen v Seznamu použité literatury. V krátkosti přiblížíme analyzované prameny i zde. Jedná se o tři učebnice anglického jazyka určené pro úroveň *pre-intermediate* – mírně pokročilí.

New Headway English course: pre-intermediate

Opportunities: pre-intermediate students' book

New Horizons 2

Popis metody

Metodologickou oporou našeho výzkumu bude obsahová analýza textu, konkrétně kvantitativní analýza textu. Analyzovaným textem budou tři učebnice anglického jazyka – zaměření je cíleno na zadání jednotlivých učebních úloh.

Jak uvádí Gavora (s. 142-143), obsahová analýza textu se soustředí na souvislé písemné projevy – texty. Jedná se o rozbor a hodnocení obsahu zkoumaných textů. Základní dělení obsahových analýz textu je kvantitativní a nekvantitativní. **Nekvantitativní analýza** se neopírá o explicitně vyčleněné kategorie jevů, jež se dále numericky zpracovávají. Výsledkem těchto výzkumů nejsou tabulky ani grafy, nýbrž hlubší interpretace a snaha o objektivní vysvětlení povahy zkoumaných jevů. **Kvantitativní analýza** textu naopak získaná data matematicky zpracovává. Obsahové prvky textu se podle stanovených kritérií dále zpracovávají. Vyjadřuje se frekvence, pořadí či stupeň těchto kategorií. Původně kvalitativní text se převede na kvantitativní rovinu. I zde se jedná o systematický a objektivní popis. (Gavora, s. 143)

Ke svému výzkumu jsem vybral kvantitativní obsahovou analýzu textu. Zkoumání byla podrobena verbální část textu v zadáních jednotlivých učebních úloh. Kvantitativní metodu jsem zvolil kvůli snadnějšímu a přehlednějšímu zkoumání dat. Nekvantitativní metoda by byla velmi těžko uchopitelná a časově náročná. Navíc by více hrozilo riziko subjektivity výzkumníka, což se u metody kvantitativní podstatně snižuje.

Postup obsahové analýzy

Navržený postup výzkumu se odvíjí od doporučení metodologa pedagogiky Gavory v publikaci *Úvod do pedagogického výzkumu*.

Výzkum začíná **výběrem zkoumaného souboru**. (Gavora, s. 144-145) V našem případě jsou **základním souborem** učebnice anglického jazyka na běžných českých středních školách. Protože je paleta používaných učebnic opravdu velmi pestrá, rozhodl jsem jako **výběrový soubor** zvolit učebnice různých autorů, ale určených pro studenty úrovně *Pre-Intermediate*, česky *mírně pokročilí*. Tuto úroveň jsem zvolil záměrně, neboť ji má většina studentů, které vyučuji při své pedagogické praxi (výuka angličtiny). Co se konkrétních učebnic týče, výběr taktéž nebyl náhodný. Zvolil jsem ty, které v praxi na úrovni *Pre-Intermediate* používám a které jsou zároveň běžně používané a učitelům anglického jazyka dobře známé. Volba tří učebnic reprezentujících stejnou úroveň obtížnosti jazyka umožňuje snazší porovnatelnost.

Analytickou kategorií výzkumu je rozdělení zkoumaného textu na dvě oblasti. První z nich je **jazyk**. Druhou jsou **jazykové dovednosti**. S těmito dvěma kategoriemi jazykové učebnice běžně operují a s ohledem na ně i svůj obsah strukturují. Analytické kategorie *jazyk* a *jazykové dovednosti* nejsou mé vlastní – jsou součástí již existujících analýz učebnic. Některé učebnice mají např. ve své úvodní části hrubší nástin obsahu – např. *language* (jazyk) a *skills* (dovednosti). Toto dělení je však pro potřeby našeho výzkumu příliš hrubé.

Vymezil jsem **významové jednotky** textu. V tomto výzkumu jsou významové jednotky tvořeny charakterem instrukce úlohy – na kterou konkrétní část jazyka či na kterou konkrétní dovednost se úloha zaměřuje. Podle tohoto kritéria byly úlohy hodnoceny. Analytická kategorie *jazykové dovednosti* je rozdělena taktéž do čtyř významových jednotek – jedná se o **mluvení, poslech, čtení a psaní**. Analytická kategorie *jazyk* je členěna do čtyř významových jednotek (podkategorií) – **gramatika, slovní zásoba, výslovnost a funkce**

jazyka. Funkce jazyka znamenají použití jazyka pouze pro specifické účely – např. *making suggestions* (něco ostatním navrhnout), *expressing intentions* (vyjádřit záměr) apod. Tyto vazby se pojí jen s určitými slovními konstrukcemi. Kvůli rozmanitému množství úloh bylo zapotřebí vytvořit ještě kategorii zvlášť – „Jiné, obtížně zařaditelné“ – pro ty typy úloh, u nichž nebylo jednoznačné, co je jejich edukativním cílem. Ty byly nakonec z hodnocení vyřazeny. Postupoval jsem po jednotlivých lekcích a poznamenával si čárky pod příslušný typ úlohy (např. Poslech), zaznamenával jsem výskyt jazykových jednotek. Přistoupil jsem ke **kvantifikaci významových jednotek** a počítal jsem četnost jejich výskytu v textu tím, že jsem je sečetl. Úlohy jsem počítal pouze u číslovaných kapitol; tedy ne u úvodních či závěrečných (doplňujících) z toho důvodu, aby byly úlohy v jedné učebnici snáze porovnatelné s úlohami v jiné učebnici. Jinak by hrozilo, že by výzkum zabředl do neporovnatelných kritérií. Sečetl jsem počet učebních úloh za lekci i za celou učebnici. Jejich postupným sčítáním jsem zjišťoval, zda byl v dané kapitole věnován větší prostor jazyku či jazykovým dovednostem. Poté jsem se přesunul k následující kapitole. Pro porovnávání vztahu jazykových úloh a úloh za rozvoj dovedností jsem sečetl počet zastoupení v obou kritériích. Kvůli snazšímu vyhodnocování jsem z interpretace vyškrtl úlohy „Jiné, obtížně zařaditelné“. Určení, do které z mnou uvedených kategorií určitá učební úloha patří, nebylo vždy jednoduché a jednoznačné. I přesto jsem se pokusil o co možná nejpřesnější zpracování.

Každou učebnici jsem podrobil analýze až po ukončení analýzy učebnice předchozí. Jejich postupným sčítáním jsem zjišťoval, zda byl v dané kapitole věnován větší prostor jazyku či jazykovým dovednostem. Poté jsem se přesunul k následující kapitole. Zkoumání jednotlivých kapitol však není hlavním cílem tohoto výzkumu – cíl se zaměřuje na učebnice jako celek a jednotlivé proporce jazyka a jazykových dovedností.

Zjištěná data a jejich interpretace

V Příloze je obsažen soubor s daty. O tom, jak se učebnice ve svém pojetí učebních úloh lišily, se můžeme přesvědčit níže. Některé úlohy musely být vyřazeny, neboť jejich edukativní cíl nebyl zcela zřetelný.

New Headway:

Průměr učebních úloh na kapitolu: 33

Počet všech analyzovaných úloh: 466

Počet započítaných úloh: 440

Počet vyřazených úloh: 36

Počet úloh zaměřených na jazyk: 186

- Gramatika: 88
- Slovní zásoba: 67
- Výslovnost: 2
- Funkce jazyka: 29

Počet úloh zaměřených na rozvoj jazykových dovedností: 254

- Mluvení: 102
- Poslech: 54
- Čtení: 54
- Psaní: 44

Opportunities:

Průměr učebních úloh na kapitolu: 60

Počet všech analyzovaných úloh: 477

Počet započítaných úloh: 443

Počet vyřazených úloh: 34

Počet úloh zaměřených na jazyk: 211

- Gramatika: 92
- Slovní zásoba: 69
- Výslovnost: 16
- Funkce jazyka: 34

Počet úloh zaměřených na rozvoj jazykových dovedností: 232

- Mluvení: 93
- Poslech: 47

- Čtení: 48
- Psaní: 44

New Horizons 2

Průměr učebních úloh na kapitolu: 42,6

Počet všech analyzovaných úloh: 341

Počet započítaných úloh: 325

Počet vyřazených úloh: 16

Počet úloh zaměřených na jazyk: 160

- Gramatika: 83
- Slovní zásoba: 49
- Výslovnost: 13
- Funkce jazyka: 15

Počet úloh zaměřených na rozvoj jazykových dovedností: 165

- Mluvení: 50
- Poslech: 39
- Čtení: 36
- Psaní: 40

Ze zjištěných údajů mj. vyplývá několik podstatných závěrů.

1) Tvůrci učebnic věnují poměrně značný prostor gramatice. Ve všech třech zkoumaných učebnicích se umístila na prvním či druhém místě. Znalost mluvnice zřejmě považují tvůrci za nejdůležitější část výuky angličtiny.

2) Značná pozornost je věnována též rozvoji slovní zásoby. Slovní zásoba představuje pomyslné dílky slovní stavebnice a gramatika představuje pravidla, jakými tyto dílky pojit dohromady.

3) Nejdůležitější jazykovou dovedností – alespoň co se míry zastoupení týče – představuje mluvení, tedy jazyková dovednost ústní, produktivní, aktivní. V souladu se současným trendem komunikativní metody nabývá na významu dovednost správného ústního projevu. Efektivní komunikace je nezbytným předpokladem vzájemných dobrých vztahů, neboť mnoho zbytečných konfliktů pramení z nedostatečně efektivní komunikace s druhou stranou.

4) Úlohy zaměřené na zbylé jazykové dovednosti – poslech, čtení a psaní – byly v učebnicích poměrně stejně zastoupeny. Ani na jednu z nich nezbylo jasné druhé místo hned za mluvením. Důležitost postavení těchto tří dovedností lze považovat za rovnocenné. Pro mě osobně bylo překvapivé vysoké zastoupení úloh zaměřených na rozvoj psaní. Zpočátku jsem si neuvědomoval, že psaní neobnáší pouze psaní esejí, dopisů apod., ale že jde o veškeré aktivity, kde psaní je cílem nikoli prostředkem.

5) Velmi nízká pozornost je ve všech třech zkoumaných učebnicích věnována výslovnosti. Jde o dlouhodobě přehlíženou a podceňovanou oblast jazyka a to i navzdory tomu, že žáci tuto oblast považují za významnou. Jednou z příčin, proč se žáci vyhýbají ústnímu projevu v cizím jazyce je jejich obava, že jejich výslovnost je špatná, nezní dostatečně autenticky a protistrana jim nebude rozumět.

Diskuse

Výzkum učebnic byl proveden podle předem stanovených kritérií. Stanovení hodnotících kritérií, podle nichž byly učební úlohy zkoumány, považuji za dostatečné a validní. Možné rozšíření práce si dovedu představit ve větším množství zkoumaného vzorku – tedy vícero učebnic. Díky rozšíření vzorku by bylo možné vyslovit v této oblasti obecnější závěry.

Lze namítnout, že výsledky tohoto výzkumu jsou málo detailní. Myslím však, že k vytvoření základní charakteristiky učebnic postačují. Osobně jsem toho názoru, že by učebnice měly rozvíjet spíše jazykové dovednosti – mluvení, poslech, čtení a psaní. K procvičování gramatiky a slovní zásoby slouží především pracovní sešity, které však nebyly předmětem této práce. Jednotlivé učebnice se nelišily pouze počtem úloh v učebnici, ale též množstvím a velikostí obrázků. Jejich použití bylo místy na hranici užitečnosti a relevance. Nadměrná velikost některých z nich byla až trestuhodná. Vždy záleží jen a jen na autorech, jak s volnou plochou stránky naloží a čím ji zaplní.

Učebnice coby didaktické médium je od toho, aby byla svému majiteli užitečná. Užitečnost učebnic je nutné vždy vztahovat k vytčenému vzdělávacímu cíli a nedat na pouhý dojem, jak na nás učebnice působí. Teprve po hlubší analýze učebnic se lze objektivněji seznámit s jejím didaktickým obsahem, aniž by nás rozptylovaly nadpisy, obrázky a rozmístění jednotlivých komponent na stránce.

Závěry výzkumu:

Cílem diplomové práce bylo zjistit, jaké typy úloh se v učebnicích anglického jazyka vyskytují a kterou oblast jazyka či jazykových dovedností rozvíjejí. Míru jejich zastoupení jsem posléze kvantifikoval. Domnívám se, že se mi podařilo dosáhnout vytčených cílů.

Během práce se nevyskytly žádné větší komplikace a nebyl problém ani se sháněním literatury. Dílčím cílem bylo zjistit, která komponenta (významová jednotka) je oproti jiným upřednostňována. Potvrdily se mé domněnky, že je velká pozornost věnována gramatice, rozvoji slovní zásoby a mluvení. K těmto závěrům mě přivedly údaje z tabulek, kde jsou jednotlivé složky rozpracovány. Překvapil mě naopak počet zastoupení úloh zaměřených na rozvoj psaní, očekával jsem nižší číslo. Personálním cílem výzkumu pro mě bylo poznat učebnice, s kterými během výuky pracuji, do větší hloubky a vytvořit si lepší ponětí o jejich struktuře a didaktickém obsahu. S ohledem na výsledky pak mohu pozměnit charakter výuky podle aktuálních potřeb studentů, neboť vím, kterým oblastem je věnována jaká pozornost.

Během procesu tvoření této práce jsem se dozvěděl mnoho užitečných rad a některé didaktické chyby při své výuce angličtiny už proto nebudu opakovat. Udělal jsem si navíc jasno v některých dříve nepotvrzených domněnkách. Po pečlivém seznámení s obsahem učebnice mohu nyní efektivně využít potenciál, který každá jednotlivá učebnice skýtá. Jak již bylo řečeno v Úvodu, praktická část (výzkum) slouží spíše k dokreslení části teoretické. Ta je rozsáhlejší a těžiště spočívá v ní. Teoretická část má sice spíše kompilativní charakter, jejím přínosem je však spojení českých a anglicky psaných zdrojů a bližší komentář k jednotlivým částem jazyka, jazykových dovedností a učebních úloh.

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Učebnice New Headway - vzhled

Příloha č. 2 – Učebnice New Headway – analýza a graf

Příloha č. 3 – Učebnice New Headway – záznamový arch

Příloha č. 4 – Učebnice Opportunities – vzhled

Příloha č. 5 – Učebnice Opportunities – analýza a graf

Příloha č. 6 – Učebnice Opportunities – záznamový arch

Příloha č. 7 – Učebnice New Horizons 2 – vzhled

Příloha č. 8 – Učebnice New Horizons 2 – analýza a graf

Příloha č. 9 – Učebnice New Horizons 2 – záznamový arch

Příloha č. 10 – Prázdný záznamový arch