

**Univerzita Karlova v Praze**

Filozofická fakulta

Ústav českého jazyka a teorie komunikace

Český jazyk a literatura, Filologie

Jarmila V a l k o v á

**Komunikační přístup k vyučování druhého  
jazyka v současných učebnicích češtiny pro  
cizince**

**The Communicative Approach to Second  
Language Teaching in Current Textbooks of  
Czech for Foreigners**

*Disertační práce*

vedoucí práce - Prof. PhDr. Karel Šebesta, CSc.

2013

„Prohlašuji, že jsem disertační práci napsala samostatně s využitím pouze uvedených a řádně citovaných pramenů a literatury a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.“

## **Abstrakt**

Obecná část práce nastiňuje pozadí, současné chápání a hlavní principy komunikačního přístupu k vyučování druhého jazyka s ohledem na jejich základ v přímé orální metodě. Cíl, vyučovací postupy a učebnicové komponenty obvyklé v komunikačním vyučování jsou srovnány s tím, jak jsou koncipovány ve vyučování gramaticko-překladovém, se záměrem ukázat zásadní rozdíl mezi přímým a nepřímým způsobem osvojování jazyka a jejich implikace pro povahu komponent učebních materiálů.

Ve výzkumné část práce jsou podrobeny zkoumání vybrané učební materiály, o nichž předpokládáme, že ztělesňují následující tendence v současné tvorbě učebnic češtiny pro cizince:

- a) konsistentní využití gramaticko-překladové metody a pro ni typických výukových komponent,
- b) výběrové uplatňování gramaticko-překladových strategií spolu s určitými prvky komunikačního přístupu a
- c) soustavné uplatňování postupů a učebnicových komponent vycházejících z tradice komunikačního přístupu.

Přítomnost těchto tendencí v současných učebnicích češtiny pro cizince je dokázána na základě rozboru vybraných materiálů s využitím pěti metodologicky příznakových parametrů. Jsou jimi volba formálního vs. obsahového budujícího principu kapitoly, převaha deduktivního vs. induktivního postupu, využívání vs. nevyužívání aktivit připravujících ke čtení, způsob zadávání aktivit (formálně pojmenovávající, obsahově pojmenovávající, komunikační, pseudokomunikační) a povaha gramatických cvičení s mnohonásobným opakováním specifického jazykového prostředku.

Autorka navrhuje využití podobných metodologických parametrů při výběru učebního materiálu tak, aby odpovídal předem zvolenému cíli vyučování. Závěrem nabízí následující způsoby adaptace učebnicových komponent postrádajících hodnoty nezbytné pro komunikační vyučování: vytvoření potřeby použití jazyka k dosažení nezávisle smysluplného cíle, tvorba zadání zaměřeného na obsah, vztažení obsahu aktivity k zájmům studujícího, přizpůsobení obsahu a vytvoření informační mezery.

## **Klíčová slova**

komunikační přístup k vyučování jazyka, čeština jako druhý jazyk, přímá orální metoda, gramaticko-překladová metoda, přímé/nepřímé učení a vyučování, učebnice, úkolové učení, cvičení, drill, zadání, aktivita připravující ke čtení, zaměřený na formu, zaměřený na obsah, pseudokomunikační

## **Abstract**

The general part of the thesis reviews the background, current understanding and key principles of the Communicative Approach to second language teaching with regard to their foundation in the Direct Oral Method. The objective, usual teaching techniques and textbook components of Communicative Language Teaching are compared to the ones used in the Grammar-Translation Method to show the essential difference between the direct and indirect language approaches to language acquisition and their implications for the character of textbook components.

The research part of the thesis examines selected textbooks of Czech as a second language which are supposed to epitomise the following tendencies in the area of contemporary writing of textbooks of Czech for foreigners:

- a) consistent use of the strategies and textbook components based on the Grammar-Translation Method,
- b) eclectic application of Grammar-Translation strategies and components together with certain features of the Communicative Approach,
- c) coherent implementation of the Communicative Approach with related techniques and textbook components.

Existence of the above mentioned tendencies in current textbooks of Czech as a second language is demonstrated through the analysis of selected materials using five methodologically significant parameters: the preference of formal (structural) or content unit building principle of the textbook, the prevalence of the deductive vs. inductive principle, the use of pre-reading activities, the type of instructions used (form-focused, content-focused, communicative, pseudo-communicative) and the character of grammatical exercises with multiple repetition of a specific feature.

The author suggests that such parameters can serve as guidelines for the choice of a suitable textbook in accordance with a premeditated study goal. Finally, she proposes ways of adjusting textbook components lacking values necessary for communicative teaching and learning: creating the need for the use of the language to achieve an independently meaningful goal, creating content-oriented instructions, relating the content of the activity to the learner's interests, content adjustment and creating an information gap.

## **Key words**

Communicative Approach to Language Teaching, Czech as a second language, Direct Oral Method, Grammar-Translation Method, direct/indirect language learning and teaching, textbook, task-based learning, exercise, drill, instructions, pre-reading, form-oriented, content-oriented, pseudo-communicative

## Obsah

Obsah .....	5
Úvod.....	7
<b>I. OBECNÁ ČÁST.....</b>	<b>8</b>
Komunikační přístup k vyučování cizího jazyka .....	8
1. Podmínky vzniku a rozšíření komunikačního přístupu .....	8
2. Současné vnímání pojmu komunikační přístup .....	9
Principy přímého vyučování z vývojového hlediska .....	10
1. Původ a posice hlavních zásad přímého vyučování v přímé orální metodě .....	10
2. Situační kontext a vazba cílového jazyka na skutečnost .....	10
3. Úsilí o vytváření automatismů a bezprostřední verbální reakce .....	11
4. Zásada orálního základu .....	12
5. Obsahové zaměření vyučování jazyka .....	13
Současné principy komunikačního přístupu .....	16
1. Postupné prosazování funkčně komunikačního paradigmatu .....	16
2. Role významového kontextu vyučovacích komponent .....	19
3. Komunikační kompetence cílem vyučování v komunikačním přístupu.....	21
4. Vliv komunikační kompetence jako cíle vyučování na vyučovací postupy .....	22
5. Pragmaticky definovaný cíl v komunikačním přístupu .....	24
6. Opora o universální dovednosti získané prostřednictvím mateřského jazyka .....	25
7. Zastoupení komunikace v cílovém jazyce ve vyučování.....	26
8. Posice cílového a zprostředkujícího jazyka ve vyučování.....	26
Konkrétní postupy a techniky komunikačního vyučování.....	27
Interakční aktivity .....	29
Zahřívací aktivita (Warm up).....	29
Presentace .....	29
Přípravná aktivita .....	30
Simulace.....	30
Párová a skupinová práce.....	30
Úkol a úkolové učení (task, task-based learning) .....	30
Dril .....	35
Obecný rozdíl mezi přímými a nepřímými principy osvojování jazyka.....	41
Gramaticko-překladová metoda.....	42
1. Charakteristické znaky a hlavní zásady .....	42
2. Možné příčiny zastoupení gramaticko-překladové metody mezi současnými didaktickými postupy .....	44
<b>II. VÝZKUMNÁ ČÁST .....</b>	<b>45</b>
Cíl.....	45
Parametry srovnání .....	45
Materiál .....	47
Postup.....	48
Zkoumání parametrů v učebnicích.....	50
1. Obsahový versus formální budující princip kapitoly .....	50
2. Induktivní versus deduktivní postup v práci s gramatikou .....	59
3. Přítomnost přípravných aktivit ke čtení ( <i>Pre-reading</i> ).....	66
Typy čtecích jednotek .....	67
4. Povaha zadání aktivit .....	73

1) Formálně pojmenovávající zadání .....	73
2) Dvousložkové zadání cvičení zaměřeného na formu .....	74
3) Obsahově pojmenovávající zadání .....	75
4) Komunikační zadání .....	76
5) Pseudokomunikační zadání .....	78
Zadání v cílovém versus zprostředkujícím jazyce .....	81
5. Povaha gramatických drillů .....	83
1) Výhradně formálně zaměřený, obsahově indiferentní drill .....	83
2) Drill s relevancí obsahu .....	84
Závěry .....	95
Shrnutí zkoumání .....	95
Praktické využití poznání .....	96
Závěr .....	97
LITERATURA .....	99
PRAMENY .....	103

## Úvod

V obecné části této práce věnujeme hlavní prostor komunikačnímu přístupu jakožto dominujícímu paradigmatu ve výuce cizích jazyků na počátku jednadvacátého století a současně nejvýraznějšímu představiteli přímých metod. Abychom odhalili podloží principů komunikačního přístupu k vyučování druhého jazyka, věnujeme zvláštní pozornost přímé orální metodě, již považujeme za klíčové vývojové období z hlediska rozvoje a rozšíření principů přímého vyučování, jež se později projevily v zásadách komunikačního přístupu. Závěrečný oddíl obecné části je věnován gramaticko-překladové metodě jakožto nejucelenějšímu souboru zásad a postupů vyučování nepřímého a zároveň vedle komunikačního přístupu druhé významné tradici, jejíž projevy dnes můžeme sledovat v české didaktice cizího jazyka. Obecná část práce je přípravou ke sledování projevů komunikačního přístupu a gramaticko-překladové metody v konkrétních postupech a komponentách ve vybraném vzorku současných učebnic češtiny jako cizího jazyka.

### **Komunikační přístup k vyučování cizího jazyka**

#### **1. Podmínky vzniku a rozšíření komunikačního přístupu**

Období formování komunikačního přístupu od sedmdesátých let dvacátého století charakterisuje celá řada globálních faktorů prohloubeného moderního vývoje výuky cizích jazyků. Tudor (2011) v tomto smyslu vyčleňuje jako jedinečnou etapu ve vývoji didaktiky cizích jazyků dobu již od šedesátých let dvacátého století po současnost. Připomíná celou řadu relevantních celospolečenských pohybů: od nově uvědomované samostatnosti řady států, provázené úsilím národních společenství o mezinárodní konkurenceschopnost, přes vzpomínání se z traumatu druhé světové války, oživující v řadě zúčastněných států snahu posilovat mezinárodní komunikaci, až po zvyšující se životní standard obyvatel mnoha vyspělých zemí, přinášející nové možnosti cestování a poznávání ostatních jazykových společenství (Tudor 2001). Tyto celospolečenské pohyby přinesly zvýšenou poptávku po znalosti a výuce cizích jazyků, což se různou měrou projevilo jak v didaktice jazyků národních, tak ve velkém měřítku v oblasti vyučování angličtiny. Všudypřítomná potřeba mezinárodního jazyka si vyžádala nebyvalou intenzifikaci didaktického úsilí, jež bylo často podporováno investicemi státních organizací. Tyto snahy, v evropském prostoru později zosobněné zejména publikací Rady Evropy *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. Common European Framework of Reference* (1998), se staly významným faktorem při vytváření učebních materiálů a osnov, obsahu jazykových kursů a mezinárodních jazykových testů. „Kolem roku 1980 měla oblast jazykového vzdělávání za sebou zásadní proměnu, a to, co známe jako komunikační přístup, se ustálilo jako dominantní paradigma v jazykovém vzdělávání“ (Tudor 2011: 7).<sup>1</sup>

Více než tři dekády existence komunikačního přístupu jakožto konvenčního paradigmatu ve výuce cizích jazyků přinesly obecné rozšíření využívání jeho principů. Richards a Rodgers vysvětlují situaci tím, že „některé charakteristiky, připisované komunikačnímu přístupu korespondují s obecnými aspekty osvojování a vyučování druhého jazyka, které se v současné době v tomto oboru všeobecně považují za samozřejmé a axiomatické“ (Richards, Rodgers 1991: 173). Littlewood (2001) v diskusi nad dnešním významem a smyslem pojmu komunikační přístup přidává pozorování, že jeho funkce specifickým způsobem přesahuje referenční rovinu v tom ohledu, že jeho používání obnáší připomínku klíčového metodického závazku.

V téměř každé zemi, jež byla zdokumentována, se objevila tradice jazykové výuky, snažící se o předávání „kousků jazyka prostě proto, že existují“, bez vztahu k jejich významu či způsobu použití v komunikaci. Tato tradice se dodnes silně projevuje v mnoha lekcích, při nichž se učitelé pouštějí do jakýchsi minipřednášek o jazyce jakožto objektu s malou či žádnou relevancí vzhledem ke komunikaci a zájmu studentů. Přestože se jeho přesný obsah proměňuje, pojem komunikační výuka jazyka (*Communicative Language Teaching*) slouží jako hodnotná připomínka toho, že cílem výuky není naučit se kousky jazyka, ale zlepšit studentovu schopnost komunikovat. (Littlewood 2011: 542)

---

<sup>1</sup> Překlad veškerých anglických citací v této práci Jarmila Valková.



## 2. Současné vnímání pojmu komunikační přístup

Přes relativně stabilisovaný soubor zásad komunikačního přístupu si praxe komunikační výuky druhého jazyka uchovává variabilitu postupů a akcentů v závislosti na konkrétních podmínkách.

Cílem komunikační výuky jazyka (*Communicative Language Teaching*) je aplikace teoretické perspektivy komunikačního přístupu (*Communicative Approach*) tím, že komunikační kompetence je učiněna cílem vyučování jazyka, a uznáváním vzájemné závislosti jazyka a komunikace. Jak se to projeví ve vyučování pak často záleží na způsobu interpretace a aplikace těchto zásad. (Larsen-Freeman 2000: 121)

Označení komunikační přístup tak namísto vymežujícího slouží spíše jako „pojem zastřešující“ (*umbrella term*, Littlewood 2011). Jedním z důvodů je podle autora skutečnost, že zatímco vznik komunikačního přístupu byl z velké části iniciován nespokojeností se soudobými metodami, což se přirozeně odrazilo na potřebě odlišení od nich, značná část jeho vývoje se odehrává právě v „postmetodickém období“, kdy se „nedefinovatelnost metod paradoxně stává definujícím znakem přístupů k vyučování druhého jazyka, ať již nesou či nenesou označení komunikační výuka jazyků“ (Littlewood 2011: 542).

Často reflektovaná neuzavřenost komunikačního přístupu se z pouhého příznaku a vývojové fáze k překonání postupně stává charakteristickou vlastností a pozitivní hodnotou, umožňující další metodologické hledání bez apriorních ideologických omezení. Důležitým faktorem rozmanitosti komunikační výuky jazyka je také její geografická rozšířenost a otevřeně přiznaná ochota přizpůsobovat se konkrétním podmínkám:

K praxi jazykové výuky nepatří pouze procesy osvojování jazyka, ale i další skutečnosti, jako například sociokulturní zázemí studentů, vztahy a osobnosti, motivace, očekávání, styly učení a preference, vlivy autorit, například rodičů, ministerstev školství a ředitelů škol, názory na vytváření a plánování výuky, čas na přípravu lekcí a opravování sešitů, zvládání třídy a disciplína, blížící se zkoušky... a to zmiňujeme pouze některé z těchto skutečností. (Ur 2011: 518)

Díky smysluplné míře stability a zároveň otevřené povaze je tak dnešní komunikační přístup připraven vstupovat do konkrétních podmínek vyučování, jež jsou přirozeně sociokulturně, kontextově i situačně diversifikované.

# Principy přímého vyučování z vývojového hlediska

## 1. Původ a pozice hlavních zásad přímého vyučování v přímé orální metodě

Mnohé z principů a myšlenek přímého vyučování, jež se staly stabilními komponenty dnešního komunikačního přístupu k vyučování druhého jazyka, se zásadním způsobem rozvinuly v rámci přímé orální metody v průběhu čtyřicátých až šedesátých let dvacátého století. Některé metodologické akcenty charakteristické pro přímé vyučování obecně se však objevily již v pedagogickém úsilí progresivních didaktiků závěru devatenáctého století. Tyto osobnosti spojovala konsistentní snaha o reformaci soudobé praxe výuky cizích jazyků, v níž v průběhu devatenáctého století až po počátek století dvacátého dominovala gramaticko-překladová metoda. Přínos těchto didaktiků spočíval především ve vyžadování orálního základu studia, důrazu na řečovou aktivitu studentů, kontextualisaci vyučovaného jazyka a omezení role překládání (W. Vietor), dále v rozvinutí nástrojů situačního, dějového a smyslového usouvztažení jazyka ve vyučování (F. Gouin), požadavku na omezení výkladu, a výuku bez zprostředkujícího jazyka s oporou o názornost (M. D. Berlitz). Ve třicátých letech dvacátého století pak principy prosazované těmito osobnostmi, souborně nazývanými představiteli reformního hnutí, vyzdvihl a uplatnil Henry Sweet ve snaze položit metodologický základ tzv. situační metody (srov. Choděra 2006).

Navazující přímá orální metoda, jež se pak zformovala ve čtyřicátých letech dvacátého století na britské půdě, přinesla praktické rozšíření řady metodologických principů konstituujících přímé metody jako takové. Působení přímé orální metody v padesátých a šedesátých letech dvacátého století a v praxi významně zastoupené až do osmdesátých let dvacátého století (Richards; Rodgers 1986) přineslo další vývoj principů a postupů přímého vyučování, které se později promítly do souboru zásad komunikačního přístupu k vyučování druhého jazyka.

V následujících oddílech se budeme věnovat principům se vztahem ke konkrétním postupům využívaným v učebnicích češtiny jako cizího jazyka, jež budou předmětem zkoumání ve druhé části této práce. Jsou jimi využívání situačního kontextu ve vyučování a zaměření na obsah jazyka, vazba cílového jazyka na skutečnost, důležitost přikládání mluvené formě jazyka, úsilí o dosahování bezprostřední verbální reakce a vytváření automatismů.

## 2. Situační kontext a vazba cílového jazyka na skutečnost

Značná část didaktických postupů a zásad charakterisujících přímou orální metodu vychází z konceptu *přirozeného* osvojování jazyka. Ačkoli pozdější diskuse podrobila možnost napodobení postupů přirozeného osvojování mateřského jazyka ve výuce jazyka druhého očišťující kritice, hodnota a životnost postupů a principů inspirovaných myšlenkou přirozeného osvojování jazyka se projevila v jejich pokračování skrze principy a techniky komunikačního přístupu (srov. Harmer 2003). Jednou ze zásad s původem ve vysokém hodnocení postupů přirozeného osvojování jazyka je snaha vycházet ve vyučování druhého jazyka z přítomnosti smysluplného, přítomného a pro studující zajímavého řečového jednání.

Nejpřirozenější způsob práce, a zajisté to první, co se nám nabízí, spočívá v tom, že na žáky mluvíme, a to přirozeně a plynule, mluvíme o čemkoli, co by je mohlo zajímat. Můžeme jim ukázat různé části místnosti, v nichž se výuka odehrává, nábytek, věci, které máme na stole či v kapsách, a při ukazování je pojmenováváme a mluvíme o nich. (Palmer 1965: 51)

Z pohledu formování přímých metod, jež později vyústily v komunikační přístup, považujeme rozhodnutí proponentů přímé orální metody učinit smysluplné řečové jednání základní a výchozí složkou vyučování za klíčový moment „Počáteční fáze jazykového kursu jsou z podstatné části charakterisovány těmito formami práce, aby se studujícímu umožnilo důkladně se připravit a mentálně vybavit pro fáze následující“ (Palmer 1965: 53). První setkání studujících s cílovým jazykem nese tedy již v praxi přímé orální metody znaky komunikační situace, ač na straně studujícího zatím přirozeně převládá percepce nad produkcí. Odlišnost tohoto přístupu od presentace jazyka jako objektu studia je zcela zásadní a plná hlubokých implikací pro způsob osvojování jazyka a jeho účinek.

Preference vazby pojmenování cílového jazyka bezprostředně na pojmenovávanou skutečnost, nikoli např. na ekvivalent v jiném jazyce, představuje další metodologický akcent, vymezující přímé metody vůči nepřímým a naznačující jejich budoucí pokračování v komunikačním přístupu. V porovnání se známou slepou uličkou audioorální metody, v níž nedostatečně domyšlená aplikace behavioristických principů (viz Skinner 1957) vedla k fixaci automatismů na specifika tréninkové situace (Richards; Rodgers 1986), přinesl odkaz přímé orální metody potenciál pro další vývoj přímých metod. Při dodržení základní podmínky vazby verbálního jednání na skutečné (a situačně proměnlivé) podněty se totiž z logiky věci otevírá potřeba rozvíjení komunikační kompetence, jak to vyžaduje dynamická povaha těchto podnětů.

### 3. Úsilí o vytváření automatismů a bezprostřední verbální reakce

Vyžadování bezprostřední verbální reakce na variované situační podněty, již je v přímé orální metodě přikládána značná důležitost, považujeme za podmnožinu zásady vazby jazyka na skutečnost. Přímou orální metodu a komunikační přístup spojuje snaha o dosažení stavu, kdy se osvojené jazykové prostředky bezprostředně aktivují v reakci na proměnlivé podněty existující vně specifického učebního prostředí. Odtud pocházejí didaktické požadavky bezprostřední a čisté reakce (*immediate reaction, clean reaction*, Palmer; Palmer 1970), mající podle našeho soudu zásadní význam pro požadavky kladené na povahu gramatických drillů, jimž věnujeme prostor ve výzkumné části této práce.

Komplexní kriterium *čisté reakce*, jehož vysvětlení je v práci *English through Actions* (Palmer; Palmer 1970) věnována samostatná kapitola, považujeme za velmi metodologicky příznačné. Dotýká se totiž hlavních ambicí a cílů, k nimž směřuje přímá orální metoda ve své klasické podobě.

Studenti mluvené formy jazyka si musejí vytvořit návyk bezprostřední reakce na různé podněty. Musejí bezprostředně odpozorovávat, bezprostředně napodobovat, musejí spojovat slova s významem tak, že jedno bezprostředně vyvolává druhé, musejí se stát experty ve vytváření analogických konstrukcí (...). Malé děti reagují buď bezprostředně, nebo vůbec. Studenti se například musejí naučit odpovídat na otázky bez váhání nebo prodlevy, musejí být připraveni pojmenovat předmět hned jak se objeví, musejí se naučit provádět substituce nejen správně, ale i pohotově. (Palmer; Palmer 1970: 8)

*Čistá reakce* je proslovena souvisle, bez váhání a bez přerušování, „z jedné vody načisto“ (*clean-cut*), se správnou, rodilostí blízkou výslovností (včetně suprasegmentálních prostředků), není chybná gramaticky ani sémanticky a její délka odpovídá složitosti otázky. Představuje ukazatel osvojení, tedy naprostého zvládnutí jazykového prostředku: „*Student si danou větu buď osvojil, nebo neosvojil. Pokud si ji osvojil, dokáže ji vyslovit bez zaváhání*“ (Palmer; Palmer 1970: 21). Autoři anticipují námitku, že dosažení *čisté reakce* je

nerealistickým požadavkem; vysvětlují, že složitost výpovědí má samozřejmě odpovídat možnostem dané úrovně zvládnutí jazyka. Trvají nicméně na tom, aby *čisté* reakce byly vyžadovány vždy, a to již v raných fázích učení.

Není třeba požadovat po začátečníkovi pronášení dlouhých a plynulých souvětí s umem a pohotovostí zkušeného anglického řečníka. Avšak na otázku „Jakou barvu má sníh“ máme právo očekávat odpověď „Bílou“, vyřčenou jedním dechem a bez váhání. [...] Než se student naučí běhat, musí se naučit chodit. A z tohoto důvodu má být materiál k orální produkci prostý a elementární; a protože je prostý a elementární, musíme požadovat, aby byl prosloven čistě a pohotově. (Palmer; Palmer 1970: 21)

Požadavek *čisté reakce* upomíná na ideální cíl osvojování druhého jazyka, jímž je u přímé orální metody rodilost, tedy schopnost používání jeho současné podoby tak, jak je běžně používána rodilými mluvčími.

Jazyk je živý, a jako k živému se k němu musí přistupovat. (...) Podstata jazyka je založena na té jeho formě, kterou spontánně a přirozeně používáme, když jím mluvíme nebo mu nasloucháme, aniž bychom si jakkoli uvědomovali jeho tradiční či klasickou formu. Lidé, kteří ovládají cizí jazyk (v nejlepším smyslu slova „ovládat“) jsou ti, kteří dokonale zvládají jazyk tak, jak se používá ve skutečné konverzaci. (Palmer; Redman 1969: 30)

Následující citace ukazují, jak ideál rodilosti, zasahující všechny roviny jazyka, nepřekvapivě zahrnuje též nejvyšší míru kompetence v oblasti situačně vhodné volby jazykových vrstev: „Nemluvit anglicky lépe než Angličan“, „Používat francouzštinu přesně tak, jako průměrný Francouz“, „Ovládat němčinu tak, jako vzdělaný rodilý Němec – nikoli hůře ani lépe“, „Mluvit cizím jazykem tak kolokviálně, že můžete být považováni za rodilého mluvčího [...]“ (Palmer; Redman 1969: 30). Cíl přiblížení se rodilosti podle všeho představuje logický úběžník výuky stavěné na idey přirozeného osvojování jazyka a zákonitě s sebou nese plné vědomí hodnoty, jakou představuje intenzivní vnímání cílového jazyka v jeho rodilé podobě.

#### **4. Zásada orálního základu**

V přímé orální metodě se setkáváme se zdůrazněnou rolí mluveného jazyka ve vyučování, již na straně studujícího předchází záměrně výrazná perceptivní fáze. O fixaci správné výslovnosti se usiluje pečlivým napodobováním segmentů rodilého řečového jednání, což s sebou nese požadavek co možná nejdokonalejšího, tedy rodilosti nejbližšího zvládnutí vyučovaného jazyka učitelem.

Důležitost přikládána perceptivnímu i produktivnímu využití mluvené komunikace ve vyučování druhého jazyka se později projevila i v hlavních zásadách komunikačního přístupu, a to zejména v „zásadě orálního základu“, přičemž také zde je doprovázena požadavkem na „vysokou kulturu jazykového projevu učitele“ (Choděra 2006: 126). Rozpoznání mluvení jako dovednosti zasluhující zvláštní pozornost a prostor ve vyučování vyplývá z uznání klíčové role mluvení pro úspěšnost sociální interakce a zároveň její funkce jako dominantního nástroje při učení jazyků (Bygate 1987).

Podobně Wilkinsova práce *Linguistics in Language Teaching* (1972), přinášející významný příspěvek k otázce konkrétního vztahu zvukové roviny jazyka a didaktiky, příznačně zahajuje oddíl *Phonetics and phonology* kapitolou *Teacher is a model*. Příkladem bohatá stať si mimo jiné klade za cíl upozornit na relevanci rozlišujících rysů ve výslovnosti a varovat před jejich podceňováním v didaktické praxi. Obsahuje popis implikací jednotlivých složek fonologické roviny pro osvojování a vyučování druhého jazyka a zdůrazňuje hodnotu co

možná nejpřesnějšího fonologického popisu jazyka pro účely jeho vyučování. V závěru oddílu *Phonetics and phonology* se Wilkins vrací k úvodní myšlence:

Důležitější vliv na studujícího má pravděpodobně učitelova vlastní výslovnost. Z tohoto důvodu by se učitelé měli vyvarovat jakýchkoli zkreslení výslovnosti při mluvení. To se týká jak intonace, tak produkce hlásek. Intonace se přímo podílí na interpretaci promluvy a z tohoto důvodu je intonační přesnost přinejmenším stejně tak důležitá, jako správnost jednotlivých zvukových segmentů.  
(Wilkins 1972: 67)

## 5. Obsahové zaměření vyučování jazyka

It was a relief for a Victorian lady to be sent to a prison  
where there are hardened criminals.  
(Hornby 1977: 21)

Kořeny obsahově orientovaného vyučování jazyka včetně gramatiky, jež se později rozvine a ustálí jako standardním postup v komunikačním vyučování, nalezneme opět již v přímé orální metodě. Pro ni je specifický akcent na *přirozené* principy učení, tedy ambice „vyučovat angličtinu jako živý jazyk a prostředek pohotové komunikace“ (Palmer 1940: 9) skrze reaktivaci postupů spontánního osvojování jazyka, ovšem s významným přispěním technik učení vědomého. Palmerova nadšená prohlášení o úspěších pedagogicky neovlivňovaného učení druhého jazyka dospělými mohou vést k interpretacím ve smyslu podhodnocování gramatiky:

Je velmi dobře známým faktem, že když jsou dvě osoby, neznající vzájemně svůj jazyk, v každodenním kontaktu a jsou nuceny komunikovat řečí, obě si velmi brzo osvojí jazyk druhého na dostačující úrovni pro daný účel. (Palmer 1940: 10)

Z celkového pohledu na cíle a zároveň repertoár postupů přímé orální metody však vyplývá, že gramatika v ní není opomíjena, ale radikálně odstraněna z posice *cíle* jazykové výuky a její osvojování je postaveno na funkční základ. V tom podle našeho soudu spočívá Palmerova průkopnická role v otevírání cesty přímým metodám.

Priorita významu je sice již v přímé orální metodě jednoznačně preferovaným principem, a to zejména v presentačním stadiu vyučování gramatiky, avšak neprostupuje ještě veškerými výukovými komponenty ve fázi procvičování a vytváření automatismů. Dokazují to učební materiály se silným zastoupením procvičování gramatických forem bez explicitního vyjádření jejich vazby na význam a funkci v rámci aktivity samotné. Následující ukázky substitučních tabulek, v nichž je možné dosáhnout sta procent správných odpovědí bez jakéhokoli ponětí o významu použitého jazyka, pocházejí z učebního materiálu *The Teaching of Structural words and Sentence Patterns* (Hornby 1973, 1. částečné vydání 1962 a 1966).

He	must	answer all these questions
You	needn't	be here at six o'clock
Must	I	
Needn't	we	

(Hornby 1973: odd. XXV)

The man (that)	to whom	I lent my bicycle to	has gone to X.
		I was talking to	is my brother.
The man		I lent my bicycle	has gone to X.
		I was talking	is my brother.

(Hornby 1973: 25, odd. XXXVI)

Výukový potenciál substitučních tabulek, jež neobsahují element vedoucí k obsahově závaznému využití jazyka, zasahuje toliko rovinně gramatické správnosti. Tyto tabulky ukazují určité elementy jazykového systému jako spojitelné a vytvořené kombinace jako gramatické. Substituční tabulky se zapojením významového elementu, jako je ta následující, jsou v klasické sbírce cvičení (Hornby 1977) zastoupena okrajově.

York	is	farther from the farthest from	London than London: this country:	Leeds.
Oxford				Cambridge.
Which (town)				Oxford, York or Cambridge?
Which (country)				India, Burma or Thailand?

(Hornby 1977: 16)

Vytváření kontextu, pragmatického účelu a komunikační validity jazykových cvičení bylo především v kompetenci vyučujícího, který tyto hodnoty (podle ostatních ukazatelů v přímé orální metodě jistě relevantní) zpřítomňoval přímo v prostoru učební situace. V cvičebnici se ostatně vědomí potřeby zasazení aktivity do komunikačního kontextu objeví v úvodu knihy v podobě autorova doporučení pro práci s cvičeními. Omezení plynoucí z absence imanentního významového principu aktivit v učebním materiálu se však projeví při samostatném použití cvičebnice studentem, k němuž autor v úvodu vyzývá. Bez přítomnosti učitele, dovedně generujícího komunikační situace, smysl a kontext, tak uživateli opět zbude pouze soubor cvičení, jež lze gramaticky správně provádět i bez ohledu na jejich obsah (funkci a význam jazyka).

Mezistupeň mezi obsahově irelevantním a cíleně obsahově zaměřeným procvičováním gramatiky představují substituční tabulky, v nichž je pozornost věnovaná obsahu jazyka odměněna aktivováním nečekaného významového potenciálu mnohých kombinací, jako v následujícím příkladu:

	<i>It + be</i>	<i>adjective/noun</i>	<i>for + noun/pronoun</i>	<i>to-infinitive (phrase)</i>
1	It was	hard	for him	to live on his small pension.
2	Is it	easy	for a rich widow	to find a handsome husband?
3	It was	unusual	For a Victorian lady	to earn her own living
4	It's	no uncommon thing	for her husband	to be away for weeks at a time.
5	It was	the rule	for men and women	to sit apart.
6	Isn't it	a relief	for us	to be alone together at last?
7	It'll be	quite all right	for you	to leave early.
8	It's	impossible	for there	to be a happier family.
9	Isn't it	more reasonable	for young people	to wear what they like?
10	It's	difficult	for anyone	to be angry with her.
11	It was	wrong	for these first offenders	To be sent to a prison where there were hardened criminals

(Hornby 1977: 21)

## Současné principy komunikačního přístupu

V následujících kapitolách představíme rozhodující mezníky v konstituování vlastních principů komunikačního přístupu k vyučování druhého jazyka se zaměřením na metodologické otázky s přímým vztahem k parametrům sledovaným ve výzkumné části této práce.

### 1. Postupné prosazování funkčně komunikačního paradigmatu

Rozšíření praxe přímé orální metody ve výuce cizích jazyků postupně vyústilo v přehodnocování strukturních sylabů. Členění učiva na základě formálního klíče (postupujícího podle presentovaných prvků jazykového systému) bylo vystřídáno členěním na základě obsahově definovaných jednotek. V průběhu sedmdesátých let se pak v praxi vytváření sylabů projevilo poznání, že „definice jazykového obsahu na základě pojmových či funkčních jednotek namísto jednotek strukturních je bezprostředně relevantní pro použití osvojovaného jazyka, tedy z hlediska řečového jednání“ (Widdowson 1991: 131). Jednalo se o další logický krok při prosazování funkčně komunikačního paradigmatu, který si žádal nové uchopení učebního materiálu a jeho členění na základě obsahového klíče.

Limity situačního vyučování práce se situačně-pojmovými sylaby se podařilo odhalit již na konci šedesátých let dvacátého století. Vývoj přímých metod směrem ke komunikačnímu přístupu posunuly dvě zásadní zjištění, upozorňující na omezení přímé orální a situační metody. Prvé z nich přineslo otázku, nakolik jsou dovednosti osvojené situačním vyučováním přenosné do nepředvídaných situací, druhé směřovalo k formulování požadavku komunikační hodnoty.

Zjištění, že nejen strukturní, ale ani situační sylabus sám o sobě nepředstavuje universálně uspokojivé řešení, dokumentuje následující Wilkinsova úvaha (1972), zahájená připomenutím skutečnosti, že jazykové chování je ze své povahy kontinuum, zahrnující situace s vysokou i téměř nulovou mírou předvídatelnosti. Varuje před tím, aby se obsahem výuky stalo pouze nacvičování budoucích situací, které pravděpodobně nastanou mimo výukové prostředí.

Pokud zjistíme, že daná skupina studujících potřebuje jazyk téměř vždy pro situace, kde je jazykový obsah podřízen pozorovatelným faktorům, poměrně spolehlivě budeme schopni odhadnout, jakému jazyku je bude třeba učit. Takto je možné zcela uspokojivě dosáhnout limitovaných cílů turisty, číšníka či telefonní operátorky. V tomto případě by již z povahy věci byli nepřipraveni na cokoli „mimořádného“. Situační sylabus by mohl být alternativou konvenčního gramatického sylabu v těch případech, kdy se ukáže výhodnou situační analýza potřeb. Pro studenta obecného jazyka by tato alternativa nebyla nutně hodnotná. (Wilkins 1972: 144)

Všimněme si, že pokud je vyučování podle situačního sylabu výrazně orientováno na uplatnění ve specifických budoucích situacích, v přesně vymezeném smyslu se ocitá po boku gramaticko-překládové metody, v jejímž vyučování také převažuje příprava na budoucí užívání jazyka. Toto „zaměření na budoucnost“ představuje pozoruhodný spojovací prvek obou přístupů, jejichž směřování je jinak diametrálně odlišné.



Upozornění na limity „náviku budoucích situací“ by však nebylo spravedlivé vztahovat na fundamentální situační aktivity provázející tzv. *první orální fázi* vyučování v přímé orální metodě, typicky se odehrávající „ted’ a tady“. „Můžeme provádět nejrůznější druhy činností a říkat, co děláme, můžeme popisovat umístění nejrůznějších věcí, jejich kvality a vlastnosti, můžeme ukazovat obrázky a popisovat je“ (Palmer 1965: 52). Osvojování nových struktur skrze *volnou orální asimilaci* jsou v tomto smyslu často modelovým a zároveň již skutečným jazykovým jednáním, jak ukazuje následující cvičení z práce *English Through Actions* (Palmer 1970).

Učitel nechává žáky zodpovídat následující otázky, nejdříve sborově, potom individuálně:

Teacher:	Is the book on the desk?	Pupils:	Yes it is.
	Is the book on the chair?		No, it isn't.
	Where is it, then?		It's on the desk.
	What's on the desk?		The book is.
Teacher:	Is the pencil on the chair?	Pupils:	Yes it is.
	Is the pencil on the floor?		No, it isn't.
	Where is it, then?		It's on the chair.
	What's on the chair?		The pencil is.

(Palmer 1970: 77-78 [1959]).

Praxe zakotvení výuky druhého jazyka v přítomném jazykovém jednání probíhající v reálném prostředí třídy, kdy osoby studentů a učitele vystupují v autentických rolích, má podle našeho soudu zásadní hodnotu, zároveň je však situačními faktory přirozeně omezená. Poznání limitů situačního sylabu na konci šedesátých let dvacátého století přineslo podnět k hledání způsobů, jak studujícího vybavit funkčními jazykovými nástroji, které by jednotlivé situační modely přesahovaly, měly universální využitelnost a napomohly tak nezávislé komunikační kompetenci v nevyhnutelně nepředvídatelné realitě. To přivolalo novou potřebu soustředění na vědomé osvojování struktury jazyka, v této fázi však již v nerozlučné vazbě na jeho funkci při dosahování a mediaci významu (Widdowson 1991).

Důležitý krok ve směřování od situačního vyučování k vyučování komunikačnímu představovalo vznesení požadavku komunikační hodnoty (*communicative value*) jazykového vyučování (Widdowson 1987). Autor na praktických příkladech doložil absenci komunikační hodnoty v soudobém obsahově zaměřeném vyučování gramatiky (*content-oriented learning*), realizovaném typicky situační presentací nového prvku, po níž následuje strukturální procvičování.

Je možné namítnout, že při kontextualisaci jazykových prvků jejich zasazením do situace ve třídě se komunikační funkce jazyka uplatňuje. Já si to však nemyslím. [...] Příkladem může být situace, v níž jde učitel ke dveřím a zároveň říká *Jdu ke dveřím* a potom vyzývá žáky, aby dělali totéž, přičemž říká *Jde ke dveřím, Jdou ke dveřím* a tak dále. (Widdowson 1987: 118)

Jazykové jednání učitele zde podle autora sice ukazuje význam (*significance*) gramatického prostředku, ale vzhledem k tomu, že daná činnost za normálních okolností nevyžaduje žádný komentář, výpověď postrádá komunikační hodnotu (*communicative value*). Toto zjištění

autora vede k preferenci úkolového učení, v němž jazykové nástroje slouží k dosahování samostatně smysluplných komunikačních cílů.

Vnímání významu, posice a způsobu vyučování gramatiky, jak je v rámci komunikačního přístupu chápáno dnes, bylo dále formováno zásadními diskusemi těchto témat v sedmdesátých letech dvacátého století (viz Widdowson 1991). Způsob vyučování gramatiky se postupně přizpůsobil funkčnímu a komunikačnímu pojetí jazyka, což vedlo ke snaze nabízet jazykové prostředky jako účelné nástroje k efektivnějšímu dosahování a vyjadřování významu. Pevné místo si v komunikačním přístupu (vedle ostatních mechanismů) udrželo vědomé osvojování jazyka (Schmidt 2001) a využívání jak implicitního, tak explicitního způsobu učení (Ur 2011). Zásada obsahového základu se stala dominantním principem při vytváření sylabů počátkem osmdesátých let (Wilkins 1976, Stern 1984) a následně stále výrazněji převažujícím zaměřením výukových komponent, včetně gramaticky zaměřených (Larsen-Freeman 2000). Konkrétní povaze standardních výukových komponent komunikačního vyučování věnujeme pozornost dále (s. 23).

Vývoj postupů vyučování gramatiky na obsahovém a funkčním základě byl umožněn odhalením slepého místa strukturně orientované výuky, jímž je nedostatečně metodologicky ošetřený moment přenosu naučeného do praxe. Nunan chápe situaci tak, že na pozadí praxe strukturně orientovaných gramatických sylabů je předpoklad, že „studující budou schopní používat internalisované formální prostředky daného jazyka ve skutečné komunikaci mimo školní třídu jaksi automaticky“ (Nunan 1988: 29–30). Podobně Widdowson (1990: 113): „Zjednodušeně můžeme říci, že strukturní přístup k vyučování jazyka klade důraz na znalost systému, přičemž se předpokládá, že jakmile dojde k jeho osvojení, studující sami od sebe objeví, jak jej prakticky použít při komunikaci“.

Lysterova studie (2011) přináší nástin současných stanovisek ohledně efektivity způsobů procvičování z posice komunikačního přístupu. Výchozím bodem jsou mu výsledky programů toliko vystavujících studenty cílovému jazyku, jež dokazují, že řečové jednání přirozeně se objevující v kontextu třídy nemusí poskytovat dostatek příležitostí k uplatnění celého spektra cílových jazykových forem. Proto „je třeba věnovat pozornost tomu, aby procvičování jazykových forem na obsahovém základě i učitelova zpětná vazba vědomě tlačily studující k rozšiřování jejich dosavadních jazykových možností“ (Lyster 2011: 625). Autor připomíná závěry Musumeciové (1996), která zdůrazňuje nutnost řízeného procvičování specifických jazykových nástrojů v souvislosti s faktem, že pragmaticky definovaných cílů v nezávislých komunikačních úkolech mohou studující úspěšně dosahovat jednak využíváním dříve osvojených jazykových nástrojů a komunikačních strategií, jednak též díky pomoci a negociačnímu úsilí učitele. Lyster (2011) shrnuje požadavky na procvičování specifických jazykových prostředků v tom smyslu, že by mělo být extensivní a repetitivní, napomáhat vytváření automatismů a zároveň nepostrádat ryze komunikační charakter. Vyslovuje se pro jednoznačnou preferenci obsahově orientované výuky jakožto prostředku nejlépe sloužícího osvojování druhého jazyka. Pro dosažení potřebné efektivity jazykového vyučování doporučuje dbát na vyvažování výukových prostředků tak, aby na obsahovém základě propojovaly prvky čistě obsahového a formálního zaměření. Současně uznává náročnost vytváření aktivit, které jsou jednoznačně obsahově zaměřené, komunikačně smysluplné a zároveň vyžadují využívání specifických cílových prostředků. Uvádí úspěšné příklady takových aktivit z oblasti výuky dalších akademických předmětů v druhém jazyce, která podle něj skýtá ideální zdroj přirozeně integrálních příležitostí k obsahově zaměřenému cizojazyčnému vyučování (tamtéž: 620–621). Podobná posice je východiskem pro zkoumání v oblasti jazykového vzdělávání dospělých pro pracovní účely, vycházející z přesvědčení, že

speciálně zaměřené vyučování není na úkor vyučování jazykového, ale jejich spojení naopak přináší nadměru pozitivní výsledky v obou oblastech (viz Murray 2011).

## 2. Role významového kontextu vyučovacích komponent

Obsahové zaměření komunikačního jazykového vyučování s sebou přirozeně nese požadavek na funkční kontextualisaci výuky gramatiky, slovní zásoby, výslovnosti, intonačních vzorců a dalších jazykových prostředků.

Tradiční vyučování má sklon oddělovat gramatiku od kontextu a pracovat s izolovanými větami. Pedagogika zaměřená na vyučování funkčního potenciálu gramatiky ve shodě s popsányými zásadami by měla zapojit studující do úkolů, v nichž se řeší nějaký problém a které vyžadují postupné zdokonalování gramatiky ve službách zvyšující se přesnosti při rozlišování relevantních kontextových prvků. Takto by si studující uvědomovali komunikační hodnotu gramatiky pro vlastní postihování významu. (Widdowson 1990: 96)

Stevickovo pojetí osvojování jazyka skrze vytváření mentální významové sítě (*network*) představuje významný pokus o objasnění způsobu, jak obsahová validita jazyka a přítomnost významového kontextu ovlivňují učení. Materií významové sítě, sestávající ze vzájemně pospojovaných obrazů (*images*) zrakové, sluchové, ortografické, pocitové či zážitkové povahy, je podle autora široce koncipovaná obraznost (*imagery*), přičemž každý obraz je prostorem interakce vjemů aktuálních s těmi již uloženými z dřívějšíka (Stevick 1986). V krátkosti představujeme autorovu analýzu vybraných komponent v soudobých učebních materiálech, zaměřenou na zkoumání jejich obsahové validity a uplatnění kontextualisace; jedná se totiž o hodnoty s přímým vztahem k našemu průzkumu povahy komponent současných učebnic češtiny jako cizího jazyka ve výzkumné části této práce.

Stevick (1986) hledá sémantické činitele v drilových cvičeních (E, F, G, H, viz níže) ve snaze nalézt způsob, jakým by studující mohl uchopit osvojovaný gramatický jev prostřednictvím nonverbální představivosti a zapojit jej do své stávající významové sítě.

### Dril E

Použijte *a* s každým následujícím slovem.

congresswoman  
congressmann  
reporter  
chauffeur  
senator

### Dril F

Napište *a* nebo *an* do všech následujících mezer:

..... car	..... excursion
..... plane	..... umbrella
..... airplane	..... ticket
..... bus	..... opinion

## Dril G

The ambassador is here.  
embassy is interesting.  
picture was new.  
music  
document

Typický základní postup:

Učitel: The ambassador is here.

Studenti: The ambassador is here.

Učitel: Embassy.

Student 1: The embassy is here.

Učitel: Is interesting.

Student 2: The embassy is interesting.

(atd.)

## Dril H

The door of your office is brown  
book in my hand is open.  
package I received yesterday  
envelope from the travel agency

(Základní postup jako u drilu G.)

(Stevick 1986: 43–46)

Určité sémantické vodítko nalézá Stevick v prvním cvičení (E), a to v příslušnosti všech slov do novinářské oblasti, v druhém (F) ve spojitosti slov s cestováním. Druhým dvěma cvičením pak (G, H) přiznává přítomnost jistých, byť s obtížemi využitelných, fragmentů významu:

S ohledem na nonverbální představivost se tato dvě drilová cvičení (G, H) zdají mnohem bohatší než cvičení E a F. [...] Zajisté podnítí mnohem více mentálních obrazů než pouhý seznam podstatných jmen. Až příliš často je však schopnost studentů vytvářet si představu ze slov cizího jazyka mnohem nižší než jakou mají rodilí autoři učebnic a učitelé a jakou vyučující poněkud ukvapeně očekávají od svých studentů. (Stevick 1986: 47)

Ve výsledku nenalézá plnohodnotnou významovou oporu pro požadované začlenění nových elementů jazyka do významové sítě ani v jednom ze zkoumaných cvičení.

Dokonce i pro studenty, kterým se daří vytvářet představu ze slov použitých v drilovém cvičení, jsou příklady G a H natolik roztržité, že neumožňují vytváření plných a bohatých představ. V takovém případě procvičování nevede k přiřazování a ukládání verbálně-verbálních obrazů. Předpokládaná nová spojení se tedy nevytvoří, protože nonverbální element chybí. (Stevick 1986: 47)

Záměrná kontextualisace učiva, vedená snahou o vytvoření příležitostí k osvojení jazykových prostředků ve vazbě na jejich význam a funkci, se v komunikačním přístupu opírá jednak o princip smysluplnosti (Richards; Rodgers 1986), jednak o zásadu uplatňování získaných prostřednictvím mateřského jazyka (Canale 1983). Výše představený Stevickův příspěvek

(1986) podle našeho chápání přináší konkrétní ukázkou toho, jak využití universálních dovedností vystupuje při osvojování dalšího jazyka.

V současných učebních materiálech vytvořených podle zásad komunikačního přístupu jsou podle našich zjištění nositeli kontextualisace učiva zejména tyto komponenty: zahřívací aktivita (*warm-up*) přípravné aktivity ke čtení, psaní, poslouchání a mluvení (*pre-task; pre-reading, pre-writing, pre-listening, pre-speaking*), kontextualizační zarámování procvičujících aktivit, např. gramatických drillů, usouvztažňující elementy zadání. Kontextualisovaný jazyk nezbytně prostupuje všemi složkami úkolu s mimojazykovým výstupem (*task*). Podle naší zkušenosti čerpá kontextualisace výukových komponent ze tří základních zdrojů, jež jsou navzájem provázány: vztah k objektivní životní realitě, vztah k realitě zpřítomněné v učebním materiálu (např. příběh postav v učebnici, vztah jazyka k vyobrazením v učebnici atd.) a navazování na osobní zkušenost či postoje studujících.

### 3. Komunikační kompetence cílem vyučování v komunikačním přístupu

Úběžníkem a ideovým jádrem komunikačního přístupu se stal koncept komunikační kompetence. Od sedmdesátých let dvacátého století, kdy Hymes v reakci na abstraktní koncept jazykové kompetence Chomského (1959) nabídl pojem kompetence komunikační jakožto schopnosti smysluplného a situačně vhodného jazykového jednání v souladu se společenskými a kulturními normami (Hymes 1970), se komunikační a další kompetence stávají předmětem mnoha rozvíjejících reflexí, majících značný význam pro didaktickou praxi. Savignonová, vymezující na počátku sedmdesátých let dvacátého století komunikační kompetenci vůči znalosti separovaných prvků jazyka a definující ji jako schopnost podílet se na interakci a vytvářet význam (1972), o bezmála dvacet let později s uznáním reflektuje soudobý význam konceptu komunikační kompetence v didaktickém diskursu a používá při jeho hodnocení výrazů *sturdy*<sup>2</sup> a *robust*<sup>3</sup> (Savignon 1991: 274). Podle autorky tento koncept jednak skýtá ideální prostředí pro interdisciplinární úsilí, jednak dnes představuje konsensuálně akceptovaný cíl výuky jazyka. Připomíná, že tato shoda o cíli vyučování v rámci komunikačního přístupu neznamena jednotnost technik a postupů v úsilí o jeho dosažení, neboť možnosti komunikačního vyučování jazyka se vždy střetávají s parametry konkrétní učební situace, jimiž jsou např. tradice, přístup studujících, připravenost a očekávání učitele či prostředí výuky (Savignon 1991).

Littlewood vychází z přesvědčení, že „v jádru komunikačního přístupu je zevrubnější analýza komunikace a role, jakou v ní hraje jazyk, než tomu bylo dříve“ a připomíná, že „objevení konceptu komunikační kompetence pomohlo osvětlit, proč tolik studujících dosahuje nevalných výsledků za pomoci strukturně orientovaných metod“ (Littlewood 2011: 545). Za diskutabilní však považujeme následující autorovu úvahu, podle níž se u metod předcházejících komunikačnímu přístupu „obvykle předpokládalo (implicitně či explicitně), že cesta k tomuto cíli vede jednoduše přes zvládnutí struktur a slovní zásoby jazyka, to jest, skrze *lingvistickou* kompetenci“ (Littlewood 2011: 545). Domníváme se, že hovořit u strukturně orientovaných metod o *tomto* (tj. předpokládaně komunikačním) cíli může být určitým anachronismem. U různých metod výuky cizích jazyků připouštíme různost v

<sup>2</sup> Rather, it continues to represent a concept that attracts researchers and curriculum developers, offering a sturdy framework for integrating linguistic theory, research and teaching practice. (Savignon 1991, 263)

<sup>3</sup> Communicative competence has shown itself to be a robust and challenging concept for teachers, researchers and program developers alike. (Savignon 1991, 263)

chápaní výukového cíle, pohybující se na škále jemně i zásadně diferencovaných možností; od poznání cílového jazyka pro obohacení mentálních schopností a porozumění čtenému textu identifikovaný u výuky latiny gramaticky-překládovou metodou (Richards; Rodgers 2011), přes ideální cíl rodilého ovládnutí jazyka v přímé orální metodě (Palmer; Redman 1969), až po pragmaticky definovanou komunikační kompetenci v komunikačním přístupu (van Ek 1979).

Didaktické směřování přímých metod před prosazením konceptu komunikační kompetence jakožto jednoznačného výukového cíle ukazuje pravděpodobnost předpokladu, že komunikační kompetence by byla protagonisty dalších přímých, ale i nepřímých metod vnímána jako výstup žádoucí (Littlewood 2011, Larsen-Freeman 2000). U nepřímých metod však není moment projevení znalosti jazyka v reálné komunikační kompetenci předmětem speciálního didaktického úsilí. Zatímco u strukturně orientovaných přístupů a sylabů bývá popisováno očekávání automatického přenosu jazykové znalosti do praxe, v rámci komunikačního přístupu se úsilí o dosažení komunikační kompetence stává od sedmdesátých let dvacátého století prominentní formující silou při tvorbě didaktických postupů, učebních materiálů i sylabů (Nunan 1989).<sup>4</sup>

#### 4. Vliv komunikační kompetence jako cíle vyučování na vyučovací postupy

Autoři popisující komunikační kompetenci jakožto komplexní fenomén, zahrnující soubor složek či vrstev (Hymes 1972, Canale a Swain 1980, Moirand 1982, van Ek 1987) shodně vycházejí z poznání, že úzce pojatá jazyková (též lingvistická či gramatická) kompetence, tedy znalost jazykového systému, sama o sobě zdaleka nepřináší způsobilost úspěšně komunikovat. Komunikační kompetence tak bývá popisována jako jev obsahující, potřebující a přesahující kompetenci lingvistickou (Littlewood 2011, Richards 2006). Rozpoznání jazykové kompetence jakožto komponenty kompetence komunikační, jež ji obsahuje a přesahuje, umožnilo nalezení didakticky smysluplné pozice jazykové kompetence mezi ostatními hodnotami vystupujícími v prostředí vyučování druhého jazyka.

V současné době je jazyk obecně vnímán jako dynamický zdroj vytváření významu. Ve vztahu k učení panuje všeobecná shoda v tom, že je třeba rozlišovat mezi „znalostí“ a „dovedností“. Jinými slovy, potřebujeme rozlišovat mezi znalostí rozličných gramatických pravidel a schopností tato pravidla efektivně a vhodně využít v komunikaci. (Nunan 1989: 12)

Shrnující Richardsův výčet složek komunikační kompetence spolu s jejich uplatněním ukazuje jejich spolupráci v praxi jazykového jednání. Komunikační kompetence podle autora obnáší:

1. Umět užívat jazyka pro celou řadu rozličných účelů a funkcí
2. Umět přizpůsobovat používání jazyka povaze komunikační situace a komunikačním partnerům (tj. vědět, kdy použít formální a neformální jazyk a kde využívat jazyka typického pro psanou a nebo naopak mluvenou komunikaci)
3. Umět vytvářet a chápat různé typy textů (tj. vyprávění, zprávy, interview, konverzace)

---

<sup>4</sup> Připomínáme neterminologické využívání pojmů *komunikace*, *komunikační cíl*, *komunikační kompetence* atd. v sebereprezentativním jazyce některých didaktických materiálů, jež nemusí vyjadřovat označení použitých postupů ve smyslu příslušnosti ke komunikačnímu přístupu jako definovanému metodologickému zaměření, ale mnohdy spíše snahu autorů vycházet vstříc pozitivnímu vnímání těchto pojmů širokou veřejností.

4. Vědět, jak udržovat komunikaci i přes omezení znalosti jazyka (za pomoci použití různých druhů komunikačních strategií)<sup>5</sup>

(Richards 2006: 3)

Jak je zřejmé, úzce jazyková kompetence se uplatňuje ve všech Richardsem popsaných aspektech; přístup k potřebnému repertoáru prostředků jazyka je jednou z nutných podmínek verbální komunikace v její perceptivní i produktivní rovině. Hovoříme-li o schopnosti tyto prostředky uplatnit v komunikaci, nevyhnutelně vstupujeme do hájemství dalších kompetencí. Podobně z Littlewoodova (1981) vyjádření způsobu, jakým se jazyková kompetence projevuje v konkrétních dovednostech, vysvětluje její propojenost s dalšími složkami komunikační kompetence: „Studující musejí dosáhnout tak vysokého stupně lingvistické kompetence, jak je to jen možné, to znamená rozvinout dovednost zacházet se systémem jazyka do té míry, aby jej mohli spontánně a pohotově využívat k vyjádření toho, co zamýšlí“ (Littlewood 1981: 6).

Také další složky komunikační kompetence, strategická, sociokulturní a textová, se nevyhnutelně projevují při komunikačním jednání. Šíře uplatnění strategické kompetence je dána tím, že směřuje k dosahování komunikačního záměru v nejrůznějších fázích osvojování jazyka, uplatňuje se v komunikaci mluvené i psané a přesahuje navíc oblast komunikace verbální. Strategická kompetence je dále propojena s kompetencí sociokulturní: „Studující si musí být vědom společenského vyznění jazykových forem. Pro mnoho studentů to nemusí znamenat schopnost obměňovat vyjadřování tak, aby bylo vhodné v nejrůznějších společenských okolnostech, ale spíše držet se forem obecně přijatelných a vyvarovat se potenciálně urážlivých“ (Littlewood 1981: 6). Universální přítomnost textové kompetence vyplývá z textuální povahy komunikace. Vlastnosti jako koheze a koherence jsou nezbytnou podmínkou nejen souvislosti a plynulosti komunikace, ale samého vytváření významu a dosahování dorozumění.

Komplexní povaha komunikační kompetence jakožto cíle vyučování, již jsme se právě pokusili nastínit, napovídá, že k jejímu dosažení v cílovém jazyce je u studujícího třeba vybudovat celou řadu mentálních a habituálních mechanismů. Ve srovnání s tvůrci učebnic zaměřených na kompetenci úzce jazykovou tak stojí autoři učebnic s ambicí napomoci utváření komunikační kompetence před novými úkoly. Prvým z nich je vybudovat sepětí jazykových prostředků s komunikačními potřebami studentů a umožnit individuální přivlastnění těchto prostředků jako nástrojů sebevyjádření. K tomu v komunikačním vyučování slouží specifické komponenty (např. zahřívací a přípravné aktivity, personalisované mluvní úkoly) a postupy (tematická profilace kapitol s obsahem odrážejícím předpokládané zájmy studujících a oblasti využití cílového jazyka, tematické traktování slovní zásoby a další).

Z pragmatické povahy komunikační kompetence jakožto cíle vyučování plyne potřeba docílit propojení prostředků cílového jazyka s jejich komunikačními funkcemi, k čemuž směřuje úkolové učení a další techniky jazykového vyučování na obsahovém základě, a zároveň umožnit pochopení sociokulturních implikací těchto prostředků. Cíli dosahování sociokulturní kompetence se přizpůsobuje náplň obsahově zaměřeného vyučování výběrem témat a zařazováním zvláštních komponent přinášejících příležitosti k pochopení společenských implikací komunikačního jednání v rámci norem daného jazykového společenství (viz např. Holá, Bořilová 2011: 41–43).

---

<sup>5</sup> Číslování v originále nečíslovaných bodů pro účely naší práce JV

Na dosahování strategické kompetence se podílejí jednak aktivity a techniky podporující vytváření automatismů a pohotovost využití dostupných jazykových prostředků (zejm. drilová cvičení, úkoly s časovým limitem, slovní hry, brainstormingy), jednak úkoly rozvíjející schopnost potřebné prvky efektivně kompenzovat (nezávislé úkoly, otevřené úkoly s možností využít jakýchkoli dostupných jazykových prostředků k dosažení mimojazykového cíle, simulace).

Ve srovnání s cílem dosažení kompetence úzce jazykové (gramatické), jemuž vyhovuje repertoár tradičních postupů gramaticko-překladové metody, přineslo přijetí komunikační kompetence jakožto cíle vyučování jednak potřebu vytvoření nových výukových komponent a postupů, jednak potřebu přizpůsobení těch existujících. Příkladem transformace tradiční komponenty je přizpůsobení gramatického drilu požadavkům komunikačního vyučování (viz oddíl *Dril*, s. 31). Příkladem adaptace existujícího postupu na podmínky změněného didaktického paradigmatu je integrální zapojení presentační funkce do komunikačního úkolu (viz např. Holá, Bořilová 2011: 17) oproti samostatné presentační komponentě představované v gramaticko-překladovém vyučování nejčastěji zahajovacím textem ke čtení (viz např. Bednářová; Pintarová 1995: 134).

## 5. Pragmaticky definovaný cíl v komunikačním přístupu

Vezmeme-li úvahu aspekty a implikace komunikačního jednání tak, jak vystupují v reálných situacích, směřujeme k pojetí vyučování druhého jazyka jako činnosti s pragmaticky definovatelným cílem. Chápání komunikačního jednání jako činnosti logicky směřuje k dovednostnímu pojetí vyučování druhého jazyka:

Cíle cizojazyčného vyučování, stejně jako ostatní výukové cíle, definujeme jakožto jednání. Cílem učení je vždy vybavit studujícího schopností dělat něco, co na začátku vyučovacího procesu dělat neuměl. (van Ek 1979: 103)

Tento úhel pohledu na cizojazyčné vyučování, typický dnes pro komunikační přístup, se nepřekvapivě objevuje již v přímé orální metodě:

Především si musíme uvědomit, že učení se novému jazyku (v rámci našeho vymezení) je umění, nikoli věda; dosáhnout bravury v umění znamená získat schopnost něco *dělat*, dosáhnout téhož ve vědě znamená získat *věděni* ohledně něčeho. Pokud student přistupuje k učení jazyka jako k vědě, zdokonalí se v umění používání jazyka málo či vůbec. (Palmer 1956: 40)

V rámci komunikačního přístupu se v návaznosti na dovednostní specifikaci *Prahové úrovně* (van Ek 1975) rozvinulo hodnocení jazykové způsobilosti podle pragmatických kritérií, tedy z hlediska toho, jak je studující na dané úrovni schopen komunikačně zvládat určité situace. K tomu se přidává hodnocení kvality a specifčnosti jeho komunikace z hlediska psychologických rolí a společenských rolí, prostředí a tématu, což umožňuje diferenciaci vyšších jazykových úrovní (van Ek 1987, vol. II). Dovednostní chápání komunikační kompetence je spjato s již zmíněným vědomím potřebnosti vytváření návyků a automatismů.

Učení se cizím jazykům, resp. používání cizího jazyka patří spolu s hrou na hudební nástroje nebo tělocvičným výkonem do didaktické sféry činnostních předmětů. [...] Pojmový vstup „co teď“ do aktuálního výkonu (např. při skoku vysokém – sám o tom něco vím jako kdysi vrcholový atlet) by skončil pohybovou diskoordinací. (Choděra 2006: 129)



## 6. Opora o universální dovednosti získané prostřednictvím mateřského jazyka

V komunikačním přístupu mají své místo techniky a postupy záměrně těžící ze skutečnosti, že studující nového jazyka je již mluvčím jazyka mateřského a disponuje tedy celou řadou komunikačních dovedností a zkušeností, jež může v nově osvojovaném jazyce opět uplatnit. Na základě této zkušenosti je možné počítat s komunikačními dovednostmi, strategiemi i chápáním jazykových jevů a zákonitostí nejrůznější povahy, které si studující přináší s sebou do učebního procesu. Canale (1983) doporučuje zejména v prvních fázích výuky využívat dovedností universální povahy, které studující rozvinul již skrze používání mateřského jazyka. Pro příklad zmiňuje uplatňování základních sociolingvistických pravidel, jakými jsou způsoby zdravení vrstevníků v angličtině a francouzštině.

Do oblasti takto přenositelných dovedností počítáme dále např. schopnost rozlišovat typy promluv v závislosti na jejich intonaci, chápání povahy jednotlivých mluvnických aktů v souvislosti s různými komunikačními faktory, schopnost vedení dialogu, iniciování, udržování, rozvíjení a ovládání komunikace, porozumění sdělením vyjádřeným suprasegmentálními a nonverbálními prostředky, zkušenost s funkčním rozvrstvením jazyka, používání funkčních stylů atd. V rovině chápání obecných pojmů je možné navázat na studentovu zkušenost s pojmy čísla, přirozeného rodu, času, chápání funkce slovních druhů ve vyjadřování pojmových kategorií, zkušenost s valenčními vztahy atd.

Canale doporučuje využít obecnějších aspektů komunikace jako základu a kontextu pro osvojování specifitějších prvků. Zároveň připomíná, že u všech studujících není možné předpokládat stejnou úroveň těchto vstupních dovedností. Rozvinutost komunikační kompetence v mateřském jazyce se u nich přirozeně různí v závislosti na celé řadě individuálních faktorů, přesto můžeme vycházet z předpokladu, že ani samý počátek studia druhého jazyka v tomto smyslu zdaleka nebývá „začátkem od nuly“ (Canale 1983: 19).

Widdowson (1990) zasazuje otázku poměru mateřského a cílového jazyka ve vyučování do širšího kontextu dvou přístupů k osvojování cizího jazyka: *medium* versus *mediation approach*. Zatímco první přístup podle autora zvýhodňuje při sdělování významu učitele, jež jazyk narozdíl od studentů ovládá, druhý přístup staví studující do aktivnější a příznivější role. Při zprostředkovávání významu totiž mohou uplatnit vlastní jazykovou zkušenost, ne se pouze podřizovat podmínkám komunikace stanoveným učitelem.

Studenti už ví, jak využívat jazyka ke zprostředkovávání významu. Mohou vycházet z vlastní zkušenosti a při vyjadřování významu v novém jazyce mohou využít týchž postupů, jež využívají při vyjadřování významu v jazyce mateřském. Studentova vlastní zkušenost zde již není interferencí, které je třeba se vyhnout, nýbrž zdrojem, kterého můžeme využít. (Widdowson 1990: 121)

Komunikační úkoly (*tasks*), o nichž bude samostatně pojednáno (s. 26), na zdroje komunikačně relevantních universálních dovedností významně spoléhají a cíleně z nich těží. Není náhodou, že *medium approach* upřednostňuje cvičení, která vedou studenta k bezpodmínečnému používání určené jazykové struktury, zatímco *mediation approach* typicky zachází s úkoly zaměřenými na dosažení mimojazykového cíle (*tasks*), k jejichž řešení je dovoleno použít veškerých dostupných prostředků cílového jazyka. Tímto způsobem se plnění úkolu s primárně pragmatickým cílem (zjišťování chybějících informací, vysvětlování cesty atd.) stává příležitostí i pro zapojení obecnějších komunikačních dovedností a znalostí, získaných prostřednictvím prvního jazyka (vyjednávací techniky, znalost pravidel zdvořilého dotazování, zkušenost s vysvětlováním cesty cizinci, kompenzační strategie aj.).

Specificky vyhraněná účinnost úzce strukturně zaměřeného vyučování gramaticko-překládovou metodou je z velké části dána tím, že zdroje obecných komunikačních dovedností nejsou cíleně využívány ve vyučovacích postupech (viz Larsen-Freeman 2000). Znalosti jazyka se bez vazby na studentovu osobní zkušenost, existující komunikační dovednosti a potřebu sebevyjádření logicky ocitají v izolaci. Protože tyto znalosti nejsou od počátku spojovány s faktory přirozeného jazykového jednání, neaktivují se později při pokusu o ně. Typicky pak dochází k tomu, že studující ke svým znalostem jazyka nedokáže ve skutečné komunikační situaci nalézt přístup a prakticky je uplatnit.

## 7. Zastoupení komunikace v cílovém jazyce ve vyučování

Hlubokým nedorozuměním by bylo zaměřovat výše popsanou aktivaci implicitně působících dovedností (získaných prostřednictvím mateřského jazyka) s technikami explicitně a cíleně zpřítomňující mateřský jazyk ve výuce. Mezi tyto nepřímé techniky, charakterisující gramaticko-překládovou metodologii (Richards; Rodgers 1986), patří zprostředkovávání výuky jiným než cílovým jazykem a explicitní srovnávání cílového jazyka s mateřským či zprostředkujícím.

Již byl zmíněn předpoklad, že chápání komunikace v cílovém jazyce ve vyučování jako žádoucí hodnoty není doménou komunikačního přístupu (Littlewood 2011). U nepřímých způsobů vyučování však obsahu výukové jednotky<sup>6</sup> dominuje *příprava* na komunikaci, zatímco *komunikace* sama zaujímá v nejlepším případě posici cíle či finálního výstupu vyučování. K tomuto cíli se směřuje převážně skrze aktivity, jež samy o sobě reálnou komunikací v cílovém jazyce nejsou. Aktivita obsahující či připomínající běžné použití jazyka jako nástroje dorozumívání či sdílení se typicky objevuje v závěru výukové jednotky. Ve vyučování vycházející ze zásad komunikačního přístupu naopak převládá snaha směřovat k cíli aktivitami, které pokud možno komunikací v cílovém jazyce již jsou anebo ji obsahují. Tato dvě možná metodologická řešení mají v učebnicích druhého jazyka vliv na povahu procvičujících aktivit, uspořádání komponent uvnitř kapitoly a umístění aktivit s obsahovým základem, jak ukážeme ve výzkumné části této práce.

## 8. Posice cílového a zprostředkujícího jazyka ve vyučování

Chápání posice zprostředkujícího jazyka ve vyučování ovlivňuje v učebnicích poměr cílového a zprostředkujícího jazyka, způsoby předkládání nových prvků, povahu a uspořádání komponent gramatické jednotky, typ a jazyk zadání a řadu dalších znaků učebního materiálu. Vnímání role překládání ve vyučování druhého jazyka představuje jeden z rozlišujících znaků nepřímých a přímých metod obecně.

Místo mateřského jazyka v procesu osvojování jazyka nového je v komunikačním přístupu vymezeno na základě zásady jednoty prostředku a cíle. Je-li cílem vyučování rozvíjení komunikační kompetence, cestou k jeho dosažení se přirozeně stává co možná nejhojnější smysluplná komunikace v cílovém jazyce. Jinak řečeno, v komunikačním vyučování je jazykové jednání v cílovém jazyce cílem, obsahem a zároveň nástrojem výuky (Larsen-Freeman 2000). To přirozeně přináší maximalisaci příležitostí k jeho uplatnění: komunikace v

---

<sup>6</sup> Pojem *výuková jednotka* používáme jak pro časově ohraničenou výukovou situaci (lekcí), tak pro výukovou jednotku v učebním materiálu (kapitolu, lekci učebnici).

cílovém jazyce je obsahem výukových komponent, jazykem jejich řešení i pracovním jazykem při provádění obvyklých vyučovacích aktivit, tedy nástrojem komunikace učitele a studujících při objevování a konsolidaci zákonitostí fungování nového jevu, prostředkem negociace v úkolovém učení, jazykem instrukcí, dotazování a zodpovídání otázek, vysvětlování, presentace výstupů, zpětné vazby a též jazykem sociální interakce mezi všemi účastníky výukové situace.

Takto komplexní vystavení cílovému jazyku přináší intensifikaci učení a zároveň je začasť vnímáno vyučujícím i studenty jako náročné. Intensitě vyučování v cílovém jazyce odpovídá důležitost pedagogické přípravy a odpovídajících učebních materiálů, což se týká zejména úrovně A1. Jak vedení lekce, tak tvorba učebnic podle zásad komunikačního přístupu vyžadují zkušenost se speciálními postupy a technikami přímého vyučování (srov. Bořilová 2006).

U autorů s komunikačním zaměřením se typicky setkáváme s postojem, který možnost použití zprostředkujícího jazyka ve vyučování plošně neodmítá, ale připouští jeho existenci jako prostředku, k němuž se sahá „uvážlivě“ (Larsen-Freeman 2000: 132), v přesně vymezeném prostoru, např. „ve fázi primární sémantisace“ (Choděra 2006: 123), tedy při prvním seznámení s novým významem či jevem, (podobně Davies; Pearse 2000), jako určitého ústupu či projevu neideálního stavu věcí: „Se správně vytvořenými materiály bude možné se bez překladu zcela obejít, nebo jej používat velmi málo“ (Stevick 1980: 143).

Možnosti používání učebních materiálů bez zprostředkujícího jazyka samozřejmě souvisejí i s konkrétními faktory dané výukové situace. Převažující didaktická tradice v tomto ohledu ovlivňuje nejen povahu dostupných učebních materiálů, ale i možnosti vyučujících a očekávání studentů.<sup>7</sup> Na straně studujících je důležitým faktorem i ochota k aktivnímu vyvozování významu v cílovém jazyce. Možné způsoby, jak studující připravit na zvýšené požadavky na jejich autonomii v komunikačním vyučování, navrhuje Nunan (1989: 86–87).

## **Konkrétní postupy a techniky komunikačního vyučování**

Výsledkem nastíněných didaktických pohybů, které vedly k formování zásad komunikačního přístupu, je relativně ustálený, avšak zdaleka ne uzavřený soubor didaktických postupů a výukových komponent obvykle používaných v praxi komunikačního vyučování druhého jazyka.

V komunikačním vyučování dominuje úsilí o to, aby princip obsahového a komunikačního zaměření určoval povahu výukových komponent v co možná nejvyšší intensitě a kvalitě, což se v tvorbě učebnic projevuje např. i zvyšující se snahou o realistickou přesvědčivost a autenticitu učebních komponent (srov. např. Holá 2006a vs. Holá; Bořilová 2012). Složení vyučovací jednotky v komunikačním vyučování je podřízeno obsahovému a komunikačnímu principu; od zahájení lekce otevírající obsahově definované téma, přes úkoly rozvíjející

---

<sup>7</sup> Podle našich zkušeností studující zvyklí na vyučování vedené v cílovém jazyce je vnímají jako standardní postup, zatímco studující s dlouhodobou či převažující zkušeností s nepřímými metodami výuky tyto metody očekávají a začasť zpočátku vyžadují, a to překvapivě navzdory tomu, že je na základě vlastní zkušenosti hodnotí jako nedostatečně efektivní ve vztahu k dosahování komunikační kompetence.

klíčové dovednosti dosahováním pragmatických cílů, osvojování gramatiky a slovní zásoby na obsahovém základě, zlepšování správnosti, přesnosti a výslovnosti se záměrem zvýšit efektivitu komunikačního jednání, až po pragmaticky orientovanou zpětnou vazbu. Způsob uplatnění obsahové orientace ve vyučování se opírá o analýzu potřeb, jejíž součástí je předjímání pravděpodobného využití cílového jazyka v životní praxi studentů.

Abychom mohli definovat výukový cíl pro určitou cílovou skupinu, musíme nejprve specifikovat situace, v nichž bude potřebovat cílový jazyk. Specifikace situace znamená vymezení rolí, v nichž musí uživatel jazyka vystupovat, prostředí, v němž tyto role bude hrát a témata, kterými se bude muset zabývat. Přesněji řečeno, situaci myslíme komplex mimojazykových podmínek, jež určují povahu jazykového jednání.  
(van Ek 1979: 103)

Role učitele a studenta ve vyučování podle zásad komunikačního přístupu se rovněž odráží v rozložení sil a požadavků v učebnicích; v obém můžeme doložit důraz na aktivní práci studujícího. „Nikdo vás nemůže naučit mluvit a psát lépe anglicky, musíte se to sami naučit. [...] Vy sami jste tím, kdo hraje nejdůležitější roli v procesu učení“ (Jones 1985: 1, předmluva *Studentům*). Podíl aktivity studujících zvyšuje jednak jejich účast v samostatných, párových a skupinových úkolech, často zahrnujících využívání komunikačních strategií jako vyjednávání, zjišťování informací, přesvědčování, argumentace atd., jednak vyžadování jejich aktivní práce v procesu vědomého učení, což se nejvýrazněji projevuje ve speciálních učebních komponentách zaměřených na objevování a mediaci zákonitostí jazyka.

Úloha učitele spočívá ve zkoumání potřeb, plánování, organizaci, didaktickém vedení a facilitaci učení. Vyučující provádí studenty sérií připravených aktivit s různým stupněm samostatnosti práce, přičemž povaha a míra aktivního působení učitele se různí v závislosti na typu aktivity a jejího cíle. Krajiní polohy představují minimální pedagogická intervence během simulačních aktivit či monitorování diskuse a rozhodné pedagogické vedení při konsolidaci nalezených pravidel fungování jazyka či při poskytování a asimilaci zpětné vazby.

V komunikačním vyučování se podíl učitelova verbálního projevu oproti studentovu stává předmětem sebekontroly a zvláštního úsilí o efektivitu vlastního vyjadřování. Dovednost řídit vyučování tak, aby většinu vyučovacího času vyplňovalo smysluplné jazykové jednání studentů při jeho zdokonalování, se počítá mezi klíčové znaky úspěšného didaktického vedení. Analogií této tendence v učebních materiálech je nahrazení apriorně vysvětlujícího jazyka sérií aktivit, skrze jejichž provedení uživatel dospěje k pochopení funkce a zákonitostí jazykových prostředků. Vysvětlující jazyk se přesouvá do sumarizujících komponent, umístěných na okraji či v závěru kapitol či menších jednotek a/nebo ve speciálním oddílu učebnice.

Přesnost a plynulost používání jazyka jsou vnímány jako nikoli konfliktní, ale komplementární kvality (Brumfit 1984). Namísto jednoznačného dělení aktivit podle zaměření na jednu z těchto kvalit se hovoří o různé *míře* zaměření na přesnost či plynulost. O tomto poměru často rozhoduje učitel při práci s konkrétní aktivitou, vycházející z potřeb studujících v dané fázi učení (srov. Nunan 1989).

## **Interakční aktivity**

Nunan (1989) připomíná tři hlavní typy interakčních úkolů (*Two-way tasks*), jež jsou v praxi komunikačního vyučování často vyhledávány díky tomu, že dosažení jejich cíle nutně vyžaduje verbální spolupráci dvou či více účastníků.

### **1. Doplnění chybějících informací (Information gap activity)**

V aktivitě se vyžaduje verbální sdílení informací, jimiž vždy jedna strana disponuje a druhá má za úkol je zjistit. „K dosažení cíle je též často potřeba vybrat relevantní informace a dosáhnout úplnosti a správnosti při jejich přenosu“ (Nunan 1989: 65).

### **2. Doplnění informací na základě vyvozování (Reasoning-gap activity)**

Aktivita vede studující krom doplnění informací též k zapojení inference, praktického vyvozování, dedukce, jejich usouvztažňování či chápání zákonitostí. „Příkladem může být odvozování rozvrhu učitele na základě rozvrhů jednotlivých tříd“ (Nunan 1989: 66).

### **3. Doplnění informací na základě názoru (Opinion-gap activity)**

Sem patří úkoly zahrnující rozpoznání a formulování osobních preferencí, pocitů či postojů v reakci na danou situaci, často s použitím vstupních faktů. Nunan (1989: 66) uvádí jako příklady dokončování příběhu či diskusi o určitém společenském problému, dodává, že odpovědi se přirozeně individuálně různí a zpravidla nejsou hodnotitelné co do obsahové správnosti.

## **Zahřívací aktivita (Warm up)**

Typicky zahajuje výukovou situaci, často současně otevírá hlavní obsahové téma výukové jednotky. Pokud předpokládáme, že studující byl před začátkem lekce velmi pravděpodobně vystaven jinému, nejčastěji mateřskému jazyku, zahřívací aktivita plní rovněž funkci jednoznačného vstupu do komunikace v cílovém jazyce vyučování. Z toho plyne požadavek na její obsahovou relevanci z hlediska studentových zájmů, přístupnost a relativní snadnost provedení.

## **Presentace**

Harmer (1987) popisuje presentaci jako obsahově zaměřené použití jazyka, jež zpřítomňuje a ukazuje funkci jazykových nástrojů a komunikačních strategií tak, jak jsou využívány rodilými mluvčími. Tento smysluplný, kontextualisovaný a pokud možno pro studenty zajímavý vstup bývá nejčastěji mluvený a poslouchaný či čtený.

V komunikační tvorbě učebnic se prosadil postup, kdy obsah úkolu naplňuje zároveň funkci presentace nových prostředků. Čtecímu či poslechovému úkolu se znaky presentace typicky předchází přípravná aktivita a obsahově zaměřené zadání.

## **Přípravná aktivita**

Přípravná aktivita (*pre-task, pre-reading, pre-writing, pre-listening, pre-speaking*) předchází čtecímu, psanému, poslechovému či mluvnímú úkolu. Obvykle plní funkci otevření diskursu, aktivace dostupných jazykových prostředků a propůjčení smyslu následujícímu úkolu. Dalším účelem bývá motivace jazykového jednání, kontextualisace úkolu a posílení autonomie studujícího tím, že se od něj žádá zaujetí stanoviska či vstupu do diskursu prostřednictvím vlastní zkušenosti. Přípravné aktivity napomáhají komplexnosti výuky tím, že poskytují příležitosti k účelnému prolínání hlavních dovedností a obměně technik (ústní sdílení vlastní zkušenosti v přípravné aktivitě je následováno zjišťováním nových informací čtením textu v aktivitě hlavní atp.).

## **Simulace**

Aktivita soustředěná na realistické jazykové jednání v simulovaném prostředí (např. v autoškole, na lékařské prohlídce, při hledání zdroje vody...), přičemž studující vystupují ve funkcích a se zodpovědností odpovídající realitě (tato závaznost odlišuje simulaci od „hry“ či „hraní“. Respektování vlastních podmínek simulované situace zároveň vylučuje, aby se jí učitel účastnil v kontrolující a korigující roli. Jeho úkolem v průběhu simulace je „monitorování funkčního chování“ (Jones 1982: 43), tedy vyhodnocování míry úspěšnosti či neúspěšnosti dosahování pragmatických cílů jazykovým jednáním. Vědomé zaměření na konkrétní jazykové prostředky (např. použití časů, výslovnost atd.) se stává předmětem následné „analýzy simulačního diskursu“ (tamtéž: 53) se zaměřením na míru funkčnosti použitých prostředků. Autor zdůrazňuje, že narozdíl od hraní rolí je simulaci vlastní strukturovanost, přičemž její centrum tvoří úkol či praktický problém k řešení.

## **Párová a skupinová práce**

„V komunikačním vyučování [...] je s oblibou využívána interakce studentů v malých skupinách s cílem maximalisovat čas vymezený pro komunikaci každého studenta. [...] Studenti velmi často spolupracují mezi sebou navzájem, a to v nejrůznějších konfiguracích: v párech, trojicích, skupinkách a ve skupině jako celku“ (Larsen-Freeman 2000: 130).

Párová a skupinová práce je standardním postupem v průběhu zahřívacích a přípravných aktivit, úkolů, konsolidační a sumarizační části gramatické jednotky. Časté je společné hledání řešení aktivit nejrůznějšího druhu či porovnávání a společná korekce výsledků. Krom přínosu pro dynamiku a komplexnost lekce přináší párová práce oproti přímé spolupráci s učitelem výraznější posílení komunikační spontaneity a zodpovědnosti studentů (Byrne 1987).

## **Úkol a úkolové učení (task, task-based learning)**

### **1. Posice úkolového učení v komunikačním přístupu**

Úkolové učení představuje centrální techniku komunikačního přístupu a praktické ztělesnění jeho hlavních principů. Jako takové si podle našeho názoru zaslouží zvláštní pozornost mezi postupy obvyklými pro komunikační vyučování. Pro úkol je typické, že přináší příležitost k

učení *prostřednictvím* využívání jazyka ve shodě s jeho komunikační funkcí namísto toho, aby poskytoval pouze přípravu k budoucímu uplatnění jazyka. „Tento důraz na bezprostřední, nikoli odkládané procvičování komunikační činnosti je klíčový pro většinu interpretací komunikačního přístupu“ (Richards, Rodgers 1986: 68). Ellis v úvodu práce *Task Based Language Teaching and Learning* předesílá: „Knihu o úkolovém učení a vyučování jsem se rozhodl napsat z několika důvodů. Jedním z nich je můj osobní závazek vůči formě učení, jež s jazykem zachází primárně jako s nástrojem komunikace, nikoli jako s předmětem studia či manipulace“ (Ellis 2003, Předmluva).

Richards a Rodgers vřazují úkolové učení mezi tři hlavní principy charakterisující komunikační přístup. Prvým z nich je *komunikační princip*, založený na poznání, že aktivity, které zahrnují skutečnou komunikaci, napomáhají učení (Richards, Rodgers 1986: 72). Druhým je *úkolový princip*, popisovaný Johnsonem (1982) jako poznání, že učení napomáhají aktivity, v nichž je jazyk používán k provádění smysluplných úkolů. Třetím je pak *princip smysluplnosti*:

Jazyk, jenž je smysluplný pro studujícího, podporuje proces učení. Výukové aktivity jsou následně vybírány podle toho, jak úspěšně zapojují studujícího do smysluplného a autentického užívání jazyka, spíše než mechanického procvičování jazykových forem. (Richards, Rodgers 1986: 72)

## 2. Definice úkolu

Ellis (2003) na základě srovnání prací s tématem úkolového učení shromáždil řadu definic úkolu, jež se do značné míry překrývají. Pro srovnání shod i různých akcentů zde představujeme tři z nich.

Úkol je aktivita, v níž je význam prvořadý; je zde určitý vztah k reálnému světu; prioritou je splnění úkolu a hodnocení výkonu je založeno na výsledku úkolu. (Skehan 1996)

Úkol je aktivita nebo akce, jejíž provádění je výsledkem zacházení s jazykem či jeho chápání. Například kreslení mapy při poslechu nahrávky, poslech zadání a provedení příkazu může být považováno za úkol. Úkoly mohou, ale nemusí zahrnovat produkci jazyka. Úkol obvykle vyžaduje, aby učitel specifikoval, co se bude považovat za úspěšné splnění úkolu. Použití celé řady úkolů nejrůznějších druhů ve vyučování se považuje za způsob, jak učinit vyučování více komunikačním [...], protože dává činnosti ve třídě důvod, jenž přesahuje samoúčelné procvičování jazyka. (Richards, Platt, Weber 1985)

Úkol je aktivita vyžadující po studujícím použití jazyka s důrazem na význam a k dosažení určitého cíle. (Bygate, Skehan, Swain 2001)

Na základě těchto definic můžeme pojmenovat hlavní rysy úkolu, na nichž se autoři v diskursu komunikačního přístupu shodují: Úkol je aktivita umožňující rozvíjení komunikační kompetence skrze používání jazyka při dosahování samostatně smysluplného cíle. Provedení úkolu vyžaduje zapojení kognitivních procesů a použití jazyka v něm směřuje primárně k dosahování významu. Úkol má vztah k mimojazykové realitě v tom smyslu, že umožňuje osvojování principů reálné komunikace.

### 3. Hlavní znaky úkolu

#### 3.1 Primárně obsahové zaměření

Úkolem rozumíme aktivitu, jejímž prvořadým zaměřením je sdílení významu, dosažení porozumění, zjišťování informací, tedy primárně komunikační cíle. Úkol by měl vést studujícího k efektivnějšímu komunikačnímu jednání prostřednictvím zapojení nových jazykových prostředků. Pokud má úkol skutečně vést k osvojování nových jazykových prvků, musí být vybudován takovým způsobem, aby jejich uplatnění představovalo nejefektivnější možný způsob k dosažení cíle úkolu.

#### 3.2 Sledování samostatně smysluplného cíle

Úkol v porovnání s cvičením sleduje cíl, jenž dává smysl mimo učební prostředí. Jedná se o smysluplnost z pragmatického hlediska a přístupnu studujícímu jakožto uživateli cílového jazyka v běžném životě. Ambicí autora úkolu bývá učinit jeho obsah relevantním z hlediska obvyklých zájmů předpokládaného uživatele učebního materiálu a umožnit tak využití osobních zdrojů motivace. Pro rozlišení mezi úkolem, sledujícím nezávisle smysluplný cíl a cvičením, obsahujícím prostou manipulaci s elementy jazyka bez vztahu k jejich komunikačnímu využití, navrhujeme test pomyslnou otázkou „*Proč bych to měl dělat?*“, položenou při čtení instrukcí běžným uživatelem jazyka. Vztáhneme-li tuto otázku na zadání úkolu *Zjistěte, kde je ve vašem okolí dobré knihkupectví a vysvětlete kolegovi cestu k němu* a vedle toho na zadání *Převeďte věty do plurálu*, rozdíl mezi pragmaticky a formálně zaměřenou aktivitou se ozřejmí. V případě úkolu se vysvětlení pohybuje v praktické rovině, smysl aktivity je integrován v úkolu samém a je přístupný studujícímu, v případě druhém se odpověď váže na zákonitosti vyučovací situace samé, mezi něž patří učení se gramatiky pro její *budoucí* praktické využití. Úkol, oproti čistě formálně zaměřenému cvičení, již tímto využitím jazyka je. Littlewood popisuje dosah mimojazykové smysluplnosti činností, vztahující se rovněž na povahu úkolu, když hovoří o interakčních aktivitách:

Vyučující má usilovat o maximální efektivitu a úspornost vyučování. Z tohoto hlediska je smysluplné zapojovat studenty do celé řady situací, které co nejvíce připomínají situace, v nich bude posléze potřebovat používat své komunikační dovednosti. Studující se s větší pravděpodobností plně zapojí do činností, u nichž chápe relevanci toho, co dělá a co se učí. (Littlewood 1981: 63)

#### 3.3 Příležitost k realistickému jazykovému jednání

Jednou možností je tedy učinit pragmatické cíle úkolů přímo paralelními s praktickými cíli jazykového jednání v reálném světě, jako v tomto případě:

Studenti mají před sebou mapu části města, které dobře znají. Na mapě jsou zobrazeny pouze hlavní ulice a hlavní společenské a kulturní body (tj. větší obchody, parky a historické památky). Součástí aktivity může například být, že studenti mají rozeznávat, kde mohou slyšet určité konverzace, kde mohou ti kteří lidé žít nebo pracovat, jak se dostat z jednoho místa na druhé či jakou cestou může vést prohlídka města a proč. Plánujte, diskutujte a zkoušejte tyto a další úkoly, vztahující se k mapě. (Richards; Schmidt 1983: 26)

Jiné úkoly poskytují příležitosti k využívání jazykových prostředků a komunikačních strategií na obsahovém základě, avšak obvyklým životním situacím nezbytně neodpovídají: např. popište kolegovi, jak se cítí osoba na vašem obrázku, popište činnosti na obrázcích a podejte



argumenty k tomu, která z nich je nejnebezpečnější a proč, vyberte společně ze seznamu lidských vlastností ty, které jsou podle vás nejhorší atp.

Pracovní plán může studujícího zapojovat do takových jazykových aktivit, jaké nalzáme ve skutečném světě, například vyplňování formuláře, nebo je zapojuje do aktivity, která je umělá, například rozlišování, zda jsou obrázky stejné či odlišné. Nicméně postupy používání jazyka, jež jsou výsledkem provádění úkolu, například kladení a zodpovídání otázek nebo řešení nedorozumění, odrážejí postupy, které se objevují v reálné komunikaci. (Ellis 2003: 10)

Oba typy úkolů tedy sledují pragmatický cíl, přičemž kritériem jejich účinnosti je universalita osvojených prostředků a postupů vyplývajících z jejich vlastní funkce. Tato hodnota umožňuje nová využití osvojeného v komunikačních situacích nepředvídatelné povahy.

Užitečnost výuky jazyka nezáleží pouze na tom, s kterými jazykovými prvky se studující setká. Mnohem více záleží na tom, zda si osvojí obecnější principy, které jsou jejich základem. Jazykové struktury a komunikační funkce nejsou vázány na konkrétní situace: pokud jsou zvládnuté do té míry, že mohou být používány tvůrčím způsobem, mohou být přeneseny do jiných kontextů, než jsou ty, v nichž byly osvojeny. (Littlewood 1981: 44)

### 3.4 Zapojení kognitivních procesů

V procesu provádění úkolu se uplatňuje řada kognitivních procesů, jakými jsou porovnávání, vyvozování, dovozování, vybírání, rozlišování atd. Podle Ellise (2003) prováděné procesy výběr jazykových prostředků při plnění úkolu ovlivňují, avšak neurčují. „Tyto procesy pouze ohraničují oblast jazykových prostředků, které bude studující potřebovat ke splnění úkolu, ale ponechávají výběr těchto prostředků na studujícím“ (Ellis 2003: 10). Finocchiarová a Brumfit nalézají v tomto aspektu odlišující rys funkčně-nocionální metodologie (integrované v komunikačním přístupu) od metodologie audiolingvální. Zatímco úkol je v komunikačním přístupu často charakterisován možností dosažení cíle za použití jazykových prostředků, jejichž výběr ovlivňuje sám studující, postupy audiolingvální metody jej typicky směřují k použití zcela konkrétních jazykových prostředků.

Audiolingvální metoda: Žádoucím cílem je lingvistická kompetence. Předpokládá se, že učitel určuje, jaké jazykové prostředky mají studenti použít. Funkčně-nocionální metodologie: Žádoucím cílem je komunikační kompetence (tj. schopnost používat jazykový systém efektivně a vhodně). Učitel nemůže přesně vědět, jaké jazykové prostředky studenti použijí. (Finocchiaro, Brumfit 1983: 92)

Prioritu významu nad výrazem autoři vyvozují z principu zaměření na studenta:

Protože funkčně-nocionální osnovy jsou založeny na potřebách a záměrech studentů, musí se jim dostat příležitosti používat jazyk k účelům, jež učitel možná nepředpokládal, a takovým způsobem, jež neočekával. V tomto ohledu je studentovi dovoleno dělat to, co v přirozených podmínkách dělá každý, kdo se učí jazyku, totiž snažit se říci, co potřebuje, jakýmikoli dostupnými jazykovými prostředky, i když to znamená, že bude dělat chyby. (Finocchiaro; Brumfit 1983: 93)

Skehan (1998) volí poněkud vyhraněný popis obou přístupů a následně líčí rizika obou z nich. U úkolů s větší formální řízeností varuje před umělostí a nepřirozeností jazykové produkce, zatímco úkoly formálně otevřené mohou podle něj být nepříznivé pro systematický a dlouhodobý rozvoj struktury jazyka. Následné autorovo „objevování střední cesty jako řešení problémů s dvěma protikladnými přístupy k úkolovému učení“ (Skehan 2000: 125) připomíná novou variaci na problém „protikladu obsahu a formy“, překonaný však již jednak funkčním vyučováním jazyka (Widdowson 1990) jednak definicí komunikační kompetence jakožto

komplexu dílčích kompetencí, zahrnujícího složku lingvistickou či gramatickou (Canale; Swain 1980, Moirand 1982, van Ek 1987). Praktické řešení „protikladu obsahu a formy“ je též vyjádřeno v definici úkolového učení jakožto postupu sledujícího rozvíjení komunikační kompetence využíváním jazyka k dosahování samostatně smysluplného cíle.

Vědomé využívání specifických jazykových prostředků při provádění pragmaticky zaměřeného úkolu podle našeho soudu neohrožuje jeho kvalitu coby přirozené komunikační příležitosti při dodržení dvou základních podmínek. Splnění první z nich je v kompetenci tvůrců učebních materiálů; ti mohou vystavět úkol takovým způsobem, aby vyžadované jazykové nástroje představovaly zjevně výhodný a efektivní, přestože pravděpodobně nikoli jediný prostředek k dosažení cíle. Druhou podmínkou je obratnost a uvážlivost učitelova vedení úkolu, spočívající ve schopnosti napomáhat studujícím k využívání aktuálně osvojovaných specifických nástrojů a zároveň oceňovat řešení dosažená uplatněním nástrojů osvojených dříve. Využití ať toho či onoho zdroje dostupných prostředků k dosažení komunikačního cíle považujeme u studentů za projev úspěšného uplatnění strategické kompetence. Úkolem učitele je také aktuálně přizpůsobovat míru řízenosti provádění úkolu a povahu zpětné vazby na základě vyhodnocování kvality komunikace a potřeby momentálního důrazu na její přesnost či plynulost.

### **3. 5 Rozvíjení kterékoli hlavní dovednosti**

V jednotlivých fázích provádění úkolu se obvykle střídá využívání jednotlivých klíčových dovedností; mluvení, psaní, poslouchání a čtení. Hlavním cílem úkolu může být specifické rozvíjení jedné zvolené dovednosti, zatímco ostatní dovednosti vystupují v přirozeně pomáhajících rolích. Příkladem může být psací úkol s mluvením v přípravné aktivitě v podobě sdílení zkušeností spojených s tématem, po čemž následuje čtení či poslouchání vstupních informací, hlavní aktivita realizovaná psaním vlastního příspěvku k tématu a následovaná mluvenou zpětnou vazbou.

### **3. 6 Vztah jazyka, myšlení a vyjadřování**

Jak jsme již zmínili, v komunikačním přístupu má pevné místo kladné vnímání vědomého osvojování gramatiky, a to pod podmínkou funkční a obsahové báze jejího vyučování. „Studující si potřebují uvědomit *funkci* daného prostředku jako způsobu usouvztažňování slov a kontextu, jako mocného zdroje dosahování významu. Správně pojatý komunikační přístup nezahrnuje odmítání gramatiky. Naopak, rozpoznává její klíčovou zprostředkující úlohu v používání a osvojování jazyka“ (Widdowson 1990: 98). Vědomé uplatnění jazykové znalosti tak může tvořit integrální součást komunikačního úkolu: „Já sám nevidím důvod, proč bychom se v přípravě na úkol měli tak přísně vyvarovávat explicitního odkazu na jazyk. Lingvistická informace a lingvistické obtíže jsou přirozenou součástí dané aktivity stejně jako cokoli jiného“ (Widdowson 1990: 172).

Kladné stanovisko v otázce přítomnosti vědomého učení uvnitř úkolu (v explicitní podobě typicky v přípravné fázi úkolu) je klasicky reprezentováno prabhuovskými úkoly (viz Prabhu 1987). Ty představují cílené spojení vědomého zaměření na formu a směřování k pragmatickému cíli. Zapojení kognitivních procesů, zejména vyvozování, v nich má centrální význam. O tom svědčí autorův popis úkolu jakožto aktivity, která vyžaduje od studujícího

dosažení určitého výsledku skrze proces myšlení a na základě daných informací, a která umožňuje vyučujícímu tento proces ovládat a řídit.

#### 4. Úkol, cvičení, dril, aktivita

V kontextu komunikačního přístupu bývá pojem *úkol* vymezován vůči pojmu *cvičení*. Pojmem oběma nadřazeným je pak *aktivita*. Zatímco úkol je definován příležitostí k uplatnění jazykových prostředků k dosažení mimojazykového cíle a komunikační validitou obsaženého jazyka, vykonávání cvičení charakterizuje manipulace s prvky jazyka jako příprava k jejich možnému budoucímu uplatnění. Ellis spatřuje hlavní rozlišující kritérium úkolu a cvičení v jejich odlišném zaměření: „Úkoly jsou aktivity, které vyžadují použití jazyka primárně zaměřené na význam. Ve srovnání s nimi jsou cvičení aktivitami vyžadujícími použití jazyka, jež je primárně zaměřeno na formu“ (Ellis 2003: 3).

### Dril

#### 1. Hledání kritérií funkčnosti drilů v kontextu komunikačního přístupu

Dril jakožto jako účinný prostředek automatisace se spolu s dalšími cvičeními zaměřenými na procvičování specifických jazykových prostředků řadí mezi běžné, i když zdaleka nikoli původní postupy komunikačního vyučování, v němž má své pevné místo vědomé a explicitní osvojování gramatiky a slovní zásoby. V kontextu komunikačního přístupu jsou však na autory i facilitátory drilů kladeny speciální nároky, což odpovídá jak komplexní povaze cíle rozvíjení komunikační kompetence, tak náročnosti požadavku jednoty cíle a prostředku.

Škála cvičení různého typu a aktivit slučitelných s komunikačním přístupem je neomezená za předpokladu, že tato cvičení umožňují studujícímu dosahovat komunikačních cílů ve studijních osnovách, zapojují studující do komunikace a vyžadují používání komunikačních postupů, jako například sdílení informací, vyvozování významu a interakce. (Richards; Rodgers 1986: 76)

Pojmu dril je v didaktickém diskursu užíváno jednak obecněji, jako synonyma gramatického cvičení či jakéhokoli cvičení zaměřeného na formu jazyka (např. Stevick 1986), jednak v užším významu (kterého se držíme v této práci), pro označení cvičení zaměřeného na specifický jazykový prostředek s posíleným prvkem opakování. Tomuto prostředku (gramatickému drilu s minimálně čtverým opakováním téhož jevu) se budeme blíže věnovat ve výzkumné části.

Zejména druhý jmenovaný význam slova *dril* na sebe zhusta váže negativní konotace. Ty vycházejí ze zkušeností s demotivujícími opakovacími aktivitami prostými smyslu, obsahové relevance a souvislosti se zájmy studujícího, jejichž provádění je pocíťováno jako nesmyslné až absurdní. Za autory varující před slepou uličkou takového procvičování citujme Choděru:

(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 2006: 137).

Littlejohn a Windeatt (1989) varují před možným negativním vlivem nevhodně koncipovaného drilu na osobní autonomii studujícího. Níže citovaný komentář autorů provádí

ukázkou pokynů k provádění drilového cvičení (z autory nejmenované metodické příručky pro výuku angličtiny z roku 1984), v němž se bez jakéhokoli uplatnění významu či funkce jazyka opakuje modelová věta následovaná její gramatickou substitucí.

Zdá se, že žákům tato zkušenost prostého opakování vět na pokyn učitele jasně ukazuje, že jejich role ve třídě je značně bezvýznamná, vyžadující pouhé mechanické plnění pokynů. Fakt, že se jedná o sborové opakování, ještě posiluje pocit, že žák je bezejmenný a „součástí davu“, který jako by byl pod neustálou sociální nadvládou, a to jak ve třídě, tak mimo ni. (Littlejohn; Windeatt 1989: 167)

Zkoumáním dynamiky výukového prostředí při provádění aktivit nabízených soudobými studijními materiály docházejí Littlejohn a Windeatt (1989) k myšlence, že podhoubím prominence pasivisujících aktivit je pravděpodobně přijetí citované „teorie kbelíku“ (Poper 1972), v níž je vědomí studujících chápáno jako prázdná nádoba, již teprve učitel naplní vědomostmi. Přirozeným následkem je pak „přeceňování reproduktivních dovedností a mechanických reakcí“ na úkor komplexnějších aktivit, vyžadujících samostatné použití jazyka k řešení mimojazykových úkolů (Littlejohn; Windeatt 1989: 169). Domníváme se, že v tomto ohledu představuje „teorie kbelíku“ protiklad zásady opory o dovednosti získané prostřednictvím mateřského jazyka, vyjadřující snahu o aktivaci a maximální uplatnění již existujících komunikačních zkušeností a dovedností studujících v komunikačním vyučování (Canale 1983).

## 2. Požadavky na drilovou komponentu v komunikačním přístupu

Podle Haycrafta, jenž podmínkám efektivnosti drilů pro rozvoj komunikační kompetence věnoval značné soustředění v práci *An Introduction to English Language Teaching* (Haycraft 1993, 1.vydání 1978), by měl dril být 1) realistický v tom smyslu, aby neobsahoval věty, které by stěžilo kdo ve skutečnosti vyslovil, 2) smysluplný, což v autorově pojetí zahrnuje zapojení do kontextu a vztah k zájmu studujícího, 3) pronášen s patřičným výrazem, např. překvapením, netrpělivostí, nadšením, lhostejností apod., 4) omezen na pouhou minutu či dvě, přičemž pohotovost reakcí a zájem doporučuje autor podpořit použitím obrazových a zvukových podnětů, 5) použit v počátku procvičování a vést k dalším formám učení. Poslední podmínka je doplněna poukazem na možnost dalšího použití drilu v pokročilejších stádiích učení, pokud osvojování dané struktury selhává či pro rychlé opakování. Autor také zdůrazňuje hodnotu živosti a situativnosti drilu, vztahující se k jednak k podmínce výrazu, jednak smyslu a kontextu. Pro ilustraci tohoto přístupu citujeme doporučení k práci se substituční tabulkou, uvedené pod ní.

My	guests	want	to	go to the cinema
His	friends	wanted		swim
Her	parents			listen to the radio
Our	cousins			read

Při sestavování tabulek buďte opatrní, protože je velmi snadné vytvořit podivné kombinace. Předpokládá se, že použitá slovní zásoba je už známá, pozornost je třeba věnovat důrazu. Zvolte náladu, přístup či situaci. Ve výše uvedeném příkladu bude mnohem lepší vyslovit podnět, např. „Let’s go dancing!“. Potom vyzvěte studenty, aby započali všechny věty slovem „But“ a pronášeli je protestujícím tónem. (Haycraft 1993: 39)

Podle našeho soudu se autorovi podařilo zasáhnout samé jádro otázky efektivnosti drilu jako nástroje pomáhajícího rozvíjení komunikační kompetence. Jak ukazují výše citované závěry o funkčnosti cvičení zaměřených na formu, pozitivní dopad práce s drily a substitučními tabulkami na komunikační kompetenci je v přímém vztahu s jeho funkčními a komunikačními parametry jako smysluplnost obsahu, tematická a kontextová zakotvenost a přítomnost pragmatické motivace k jazykovému jednání. Klíčovým kritériem je přítomnost či nepřítomnost smyslu a komunikační hodnoty přímo v cvičení, nikoli pouze před ním či po něm.

### 3. Příklady využití drilu ve učebnicích češtiny jako druhého jazyka

Domníváme se, že pro drily i substituční tabulky příznačné intenzifikované vystavení studenta fungování konkrétního jazykovému jevu při procvičování s mimořádnou dávkou opakování mohou být, při dodržení výše popsaných podmínek, velmi výhodným postupem při zvládnutí jazykových jevů, u nichž je třeba dosáhnout plné automatizace na funkčním základě, jako je tomu u např. u českých pádových koncovek.

V současných učebnicích češtiny jako cizího jazyka nalézáme uplatnění drilů v naprosté či částečné shodě s výše popsanými zásadami i na těchto zásadách zcela nezávislé. Uplatnění drilu a substituční tabulky jako nástrojů obsahově zaměřené presentace českých pádů ukazuje *Příklad 1* a docilování jejich automatizace ve smysluplném, byť minimálním kontextu *Příklad 2*. Využití výhradně formálně zaměřených drilů pak představují *Příklad 3* a *Příklad 4*.

#### Příklad 1

Tvořte otázky a odpovídejte. V levém sloupci si všimněte forem dativu plurálu.

některým cizincům v ČR		zelené nebo modré vlasy
mladým holkám a klukům	vadí / nevadí	hlasitá hudba
rockovým hudebníkům	se líbí / nelíbí	vysoké hory a moře
slavným umělkyním	chutná / nechutná	nízké platy
dobrym sportovcům	chybí / nechybí	tetování a piercing
malým dětem	sluší / nesluší	arogantní prodavači
starým lidem	jde / nejde	české jídlo
vysokým modelkám		česká gramatika
		drahé šperky
		luxusní auta
		hamburgery a hranolky
		extravagantní oblečení
		vysoké platy
		ostré jídlo

(Holá; Bořilová 2010: 63)

#### Příklad 2

Ask your neighbour if he / she likes, knows or has the item in brackets:

Máš rád(a)

(modrá barva) .....?  
(mexické jídlo) .....?  
(černá káva) .....?  
(teplé počasí) .....?  
(smažený sýr) .....?  
(černé pivo) .....?  
(americký fotbal) .....?  
(moderní literatura) .....?

Znáš

(pražské metro) .....?  
(Iva Bittová) .....?  
(česká historie) .....?  
(Václavské náměstí) .....?  
(Velká Británie) .....?  
(dobrý klub) .....?  
(vegetariánská restaurace) .....?  
(její telefonní číslo) .....?

Máš

(velký hlad) .....?  
(bílá kočka) .....?  
(dobrý nápad) .....?  
(malý počítač) .....?  
(cizí víno) .....?  
(neperlivá voda) .....?  
(český slovník) .....?  
(volný večer) .....?

(Adamovičová; Ivanovová 2007)

### Příklad 3

a) Poslouchejte: Kde je pan Novák? Ve třídě?      Ano, je ve třídě.

b) Odpovězte:

Kde je pan Novák? Ve třídě?	Ano, je ve třídě.
Kde je profesor? Na fakultě?	Ano, je na fakultě.
Kde je Petr? V kině?	Ano, je v kině.
Kde je Jana? V obchodě?	Ano, je v obchodě.
Kde jsou Petr a Jana? Ve městě?	Ano, jsou ve městě.

(Remediosová; Čechová 2005: 56)

Do drilového cvičení v *Příkladu 3* vnáší náznak kontextualisace a obsahové relevance jeho širší okolí: zmíněné osoby (pan Novák, Petr, Jana) se pravidelně objevují i v ostatních textech a aktivitách jako provádějící postavy učebnice (viz Valková 2009). Pokud by tento dril byl zasazen do situace, představené textově či vizuálně, z ní bychom mohli posoudit, zda je „pan Novák ve třídě, Petr v kině, Jana v obchodě a Petr a Jana ve městě“, jednalo by se o

kontextualisovaný dril, představující příležitost k procvičování jazykových prostředků ve spojení s jejich významem, ve shodě s požadavkem smysluplnosti (Haycraft 1993: 37).

#### Příklad 4

2. a) Poslouchejte: Petr je ve škole, nebo doma? Petr je doma.

b) Odpovězte:

Petr je ve škole, nebo doma?	Petr je doma.
Jana je doma, nebo na fakultě?	Jana je na fakultě.
Pavel je v kině, nebo v divadle?	Pavel je v divadle.
Pan Novák je doma, nebo v práci?	Pan Novák je v práci.
Profesor je ve škole, nebo ještě v nemocnici?	Profesor je ještě v nemocnici.

(Remediosová; Čechová 2005: 56)

Jak vidíme, studujícímu jsou v *Příkladu 4* vždy nabídnuty dvě možnosti, přičemž má odpovídat naznačeným způsobem a s jednou z nich souhlasit. Bez situační opory (například ilustrace ukazující, co je pravdivé) však volba jedné ze dvou možností zůstává obsahově nemotivovanou. Důkazem výhradně formálního zaměření aktivity je skutečnost, že ji můžeme bezchybně provést i při neznalosti významu vyslovovaného.

Z hlediska prosazování výše popsaných kritérií v učebních materiálech prošly pozoruhodným vývojem drilové komponenty v učebnicích *Czech Express 1* a *2* (Holá 2006) a jejich od základu přepracovaných verzích *Čeština Expres 1* (Holá; Bořilová 2012) a *Čeština Expres 2* (Holá; Bořilová 2011). Ve starších pracích *Czech Express 1, 2* zaujímají drilové komponenty mimořádně rozsáhlý prostor na koncích kapitol, kde jim autorky vyhražují pravidelné celostránkové sekce, nazvané *E. DRIL EXPRES*. Ukázka níže představuje první část drilového oddílu na s. 54, nabízející procvičování druhé posice u minulého času 28 opakováními a zápor v minulém čase 26 opakováními, počítáno včetně příkladových vět.

26. Odpovídejte negativně

Například: Měl jsi čas? – Ne, neměl jsem čas.

Chtěl jsi spát?  
Měl jsi rád techno?  
Šel jsi na koncert  
Jedl jsi jogurt?  
Mohl jsi spát?  
Uklízel jsi?  
Psal jsi test?  
Byl jsi ve škole?  
Četl jsi detektivku?  
Nakupoval jsi jídlo a pití?  
Vařil jsi polévku?

Studoval jsi češtinu?

(Holá 2006: 54)

V novějších učebnicích *Čeština Expres 1* a *2* jsou takto pravidelné a rozsáhlé drilové oddíly opuštěny ve prospěch různorodějších drilových komponent menšího rozsahu. U významného procenta z nich došlo k přizpůsobení zásadám komunikačního přístupu, jež tyto učebnice *Čeština Expres 1* a *2* následují, což přineslo drily s vlastním situačním základem a obsahově relevantním jazykem (např. 81/2, 74/11) i komunikační hodnotou, jak ukazuje aktivita 74/8 (viz níže).

Napište, co myslíte, že je/není dobré. Porovnejte.

1. Smažený sýr
2. Vepřové maso
3. Dušená rýže
4. Vanilková zmrzlina
5. Zelený čaj
6. Pečené kuře
7. Perlivá voda
8. Dušená zelenina
9. Gulášová polévka
10. Banán s čokoládou

(Holá; Bořilová 2012: 74)

Konkrétním způsobům využití drilů ve vybraných současných učebnicích češtiny pro cizince se budeme věnovat ve výzkumné části naší práce.



## Obecný rozdíl mezi přímými a nepřímými principy osvojování jazyka

Přes své dominantní postavení v současném vyučování druhého jazyka není komunikační přístup zdaleka jediným reprezentantem přímých metod, stejně jako gramaticko-překladačová metodologie, o níž se bude pojednáno v následujícím oddíle, není jediným zástupcem metod nepřímých (o významných metodách a směrech ve výuce cizího jazyka souborně pojednávají např. Richards; Rodgers 1986). Chtěli bychom proto na tomto místě vyjádřit přesvědčení, že z hlediska výsledků učení a vyučování druhého jazyka není podstatná příslušnost využitých postupů, technik a učebních komponent ke konkrétní metodologické tradici, ale jejich hlubší povaha ve smyslu zastoupení přímého či nepřímého vyučování a učení. Řada konkrétních postupů a učebních komponent napomáhajících přímému osvojování jazyka není omezena možnostmi jediného metodologického přístupu, ale může se obohacovat o prostředky pocházející z nejrůznějších metodologických směrů a historických období. Repertoár přímých postupů se ostatně často obohacuje o tradiční elementy, přizpůsobené prohloubenému chápání souvislostí mezi povahou jazyka jako prostředku komunikace a způsobu jeho osvojování.

Za charakteristický znak přímého vyučování považujeme snahu vybudovat u studujícího přímou vazbu prostředků osvojovaného jazyka přímo na funkce, jimž v něm slouží a významy, jež vyjadřují. Snaha zachovat a didakticky zpřístupnit spojení jazykových prostředků s jejich funkcemi a významy s sebou přináší obsahově zaměřené vyučovací komponenty a přirozeně kontextualisovanou přítomnost jazyka ve vyučování a vyučovacích materiálech. Za nepřímý postup považujeme oddělení jazykových forem od jejich obsahu (funkce a významu) a preferenci zpřístupňování abstrahovaných prvků popisem či přirovnání k ekvivalentnímu prostředku jiného jazyka. Z procesuálního hlediska je pro nepřímé postupy příznačné přidávání zprostředkujících či doprovodných mechanismů, které oproti přímému postupu přinášejí „krok navíc“. Máme na mysli např. překládání významu, jehož pochopení lze dosáhnout přímými postupy (ukázáním skutečnosti, vyvození významu z kontextu) či přednášením o funkci gramatického prostředku namísto přístupné ukázky jeho fungování v praxi. Ze stejného důvodu je podmíněno uplatněním dalších nepřímých postupů takové zacházení s jazykem, které se soustřeďuje výhradně na jeho systémovou stránku. Vzhledem k faktu, že forma jazyka je v jazyce přirozeně spjata s mimojazykovou intencí, významem, funkcí, kontextovými vazbami, účinkem a dalšími faktory, je tímto „krokem navíc“ vydělení formy jazyka z obvyklého komplexu komunikačních faktorů. Tím vznikne potřeba dalšího kroku, jenž by v přímém vyučování nenastal, jímž je „aplikace“, tedy opětovná snaha o usouvztažnění abstrahované složky.

# Gramaticko-překladová metoda

## 1. Charakteristické znaky a hlavní zásady

Gramaticko-překladová metoda zaujímá pozici globálně nejrozšířenější představitelky nepřímého způsobu vyučování druhého jazyka. Jako taková představuje, vedle komunikačního přístupu, jednu ze dvou nejvýznamněji zastoupených metod v současné tvorbě učebnic češtiny pro cizince. Jejím konkrétním projevům ve vzorku současných učebních materiálů budeme věnovat pozornost ve výzkumné části naší práce.

Charakteristické znaky gramaticko-překladové metody jsou podle Richardse a Rodgerse (1986) následující: První jazyk slouží jako referenční systém při osvojování jazyka druhého. Rodný jazyk studenta slouží jako zprostředkující jazyk při výuce. Je používán k vysvětlování nových prvků a umožňuje srovnávání cizího a rodného jazyka. Výuka přistupuje k jazyku nejdříve skrze podrobnou analýzu gramatických pravidel, po níž následuje aplikace této znalosti. S mluvením a posloucháním se systematicky pracuje málo (srovnání učiněné na základě komunikačněpřístupové pozice autora, pozn. J.V.) nebo vůbec. Výběr slovní zásoby je založen pouze na textech ke čtení. K signifikantním rysům gramaticko-překladové metody počítají autoři (Richards; Rodgers 1986) dále učení slovní zásoby za pomoci dvojjazyčných seznamů a deduktivní vyučování gramatiky (tedy postupující od předložení pravidla k jeho aplikaci).

Jak již bylo řečeno, v gramaticko-překladové metodě tvoří dominantní procesuální náplň výukové jednotky *příprava* na použití jazyka. Použití jazyka jako nástroje vyjadřování zaujímá pozici finálního výstupu vyučování, k němuž se směřuje převážně skrze aktivity, jež tuto činnost až na výjimky nezahrnují. Odtud využívání gramatických komponent, jejichž náplní je manipulace s formou jazyka v abstrakci od jeho významu v komunikačním jednání. V krajním případě, kdy je vyučování vedeno ve zprostředkujícím jazyce, se cílovému jazyku ponechává výhradně pozice předmětu studia, jakým je například lidské tělo v anatomii či říše rostlin v botanice.

Praxe gramaticko-překladové metody tradičně zahrnuje následující komponenty:

Výklad látky učitelem, jenž apriorně přednáší o určitém prvku jazyka, který bude následně aplikován a procvičován. Protějškem učitelova výkladu mezi komponentami v učebních materiálech je jednorázové „oznamující“ odhalení pravidel.

Tiché či hlasité čtení textu studenty (tradičně excerptu z literatury, ale i textu vytvořeného přímo pro účely učebního materiálu) bez sledování konkrétního a předem daného pragmatického cíle. Instrukce ke čtení si z tohoto důvodu vystačí s formulováním hlavního požadavku (*Čtěte*), aniž by obsahovaly formulaci samostatně smysluplného účelu (např. *Čtěte abyste zjistili..., rozhodli..., posoudili...*).

Překlad textu do mateřského (či jiného zprostředkujícího) jazyka a naopak, jímž se ověřuje porozumění, provázený či následovaný rozborem textu. Přečtený text bývá využit k demonstraci nových jazykových prostředků, zejména gramatiky a slovní zásoby. Pro nové výrazy i gramatické prvky se hledají ekvivalenty v mateřském (či jiném zprostředkujícím) jazyce. Gramatické prostředky jsou vysvětlovány učitelem, a to ve zprostředkujícím jazyce (Larsen-Freeman 2000).

V tradičním pojetí gramaticko-překladového vyučování následuje po výkladu či předložení pravidel obsahově heterogenní exemplifikace nových prostředků a jejich procvičování se stupňující se obtížností a komplexitou. Komunikační aktivity jsou vnímány jako nejkompexnější způsob procvičování, proto se v učebnicích objevují v závěrech souborů procvičujících aktivit, často na koncích kapitol. Zejména v počáteční, ale často i ve střední fázi procvičování tak typicky převažují aktivity soustřeďující se výhradně na práci s formou jazyka a prosté vlastního obsahového (komunikačního, situačního) základu.

Princip abstrakce formy jazyka od jeho významu a funkce se krom gramatických cvičení prosazuje též ve složení exemplifikačních komponent. I v nich slouží jazyk primárně jako nosič presentovaného jazykového prostředku. Druhořadá role významu jazyka v příkladových komponentách a gramatických cvičeních umožňuje využití elementů (nejčastěji vět) se zcela různorodým obsahem. Frekventovaným uspořádáním aktivity je souvýskyt obsahově nezávislých vět na základě společného formálního znaku. V cvičeních se tak příznačně vyskytují kontextově nezapojené elementy, například osoby, o nichž uživatelům učebnice není nic známo. Uvedené znaky ukazuje následující cvičení (Bednářová; Pintarová 1995: 108).

Doplňte správný tvar osobního zájmena  
(Fill in the correct form of personal pronoun)

Bojí se - on: Bojí se ho.  
Bojí se - Marie: Bojí se jí.

1. Mám dárek od - David a Pavel
2. Byla jsem u - on
3. Sedí vedle - my
4. Bydlí blízko - ty
5. Nejdu tam bez - Irena
6. Bojí se - oni
7. Ptám se - vy
8. Byli u - já
9. Ptala jsem se - Alena
10. Vracel jsem se od - vy
11. Mám knihu od - Filip

(Bednářová; Pintarová 1995: 108)

Předpokládáme, že implikace oddělení formy jazyka od jeho obsahu zasahují až do roviny motivace k učení. Při absenci obsahového a komunikačního základu vyučování se motivace namísto primární potřeby komunikovat silněji váže na faktory specifické pro oblast vzdělávání, například sledování postupnosti výuky podle strukturně orientovaného sylabu, přítomnost dané látky v učebnici, nadcházející testování, autorita učitele a další.

## 2. Možné příčiny zastoupení gramaticko-překládové metody mezi současnými didaktickými postupy

Projevem faktu, že si gramaticko-překládová metoda udržuje své místo v současné didaktice češtiny pro cizince, je její prokazatelně významné zastoupení mezi principy využívanými při tvorbě učebnic, jak bude ukázáno ve výzkumné části této práce. Pro pokračování praxe gramaticko-překládové metody v globálním měřítku nabízejí autoři celou řadu vysvětlení.

Jin a Cortazzi (2011) především upozorňují na obecné rozdíly ve vývoji didaktiky „velkých“ a „malých“ jazyků (myšleno co do počtu uživatelů a objemu poptávky po studiu), přičemž do druhé skupiny je počítána čeština.

Obecně řečeno, globální úloha angličtiny již od 70. let dvacátého století vždy přinášela značnou finanční a politickou podporu výuky angličtiny jako cizího jazyka, což znamenalo více výzkumu, větší míru pedagogického vývoje, významnější inovace v učebních osnovách, vzdělávání učitelů a publikacích – a rovněž mnohem větší počet učitelů a studujících – v neustále expandujícím koloběhu, překračujícím do druhého tisíciletí. [...] vyučování a osvojování centrálních, významných jazyků přijímalo změny mnohem rychleji než vyučování jazyků okrajových či „malých“. (Jin; Cortazzi 2011: 558)

Richards a Rodgers (1986) nastiňují příčiny silné pozice metody skrze pochopení jejích tradičních cílů. Podle autorů mezi nimi převládal cíl naučit se jazyk tak, abychom v něm jednak mohli číst literaturu a jednak profitovat z obecného duševního přínosu studia cizího jazyka v podobě mentální disciplíny a intelektuálního rozvoje. Posledně zmiňovaný cíl je podle autorů spojen s tradičním vnímáním latiny jako ideálního jazyka, jehož studium je duševně obohacující samo o sobě. Soudíme, že odtud může pocházet důležité specifikum gramaticko-překládové metody spočívající v orientaci na jazyk jako cílový předmět studia, nikoli „pouhý“ nástroj k dosahování dalších cílů, definovaných pragmaticky až utilitárně, jako je tomu u komunikačního přístupu.

Podle autorů přispěl status latiny k tomu, že když v osmnáctém století vstoupila do evropských studijních osnov výuka „moderních“ jazyků, gramaticko-překládová metoda si nadále udržela pozici školského standardu i při jejich výuce (Richards, Rodgers 1986: 2–3). Přetrvala tak, přes hluboké ale jednotlivé reformní snahy (C. Marcel, T. Prendergast, F. Gouin, H. Sweet a další), v pozici dominantní metody výuky cizích jazyků přes devatenácté století až do čtyřicátých let století dvacátého, kdy jí v evropském prostoru začala významně konkurovat původem britská přímá orální metoda.

Dále však platí, že gramaticko-překládová metoda je v modifikované podobě v některých částech světa rozšířena podnes. Její uplatnění, potažmo určitých spřízněných či z ní vycházejících prvků, například žádoucího a cíleného překládání (Jin; Cortazzi 2011), preference deduktivního postupu v gramatice (Hrdlička 2009), explicitní srovnávání cílového a mateřského jazyka (Choděra 2006) a dalších, může i dnes resonovat s pedagogickým přesvědčením vyučujících i očekáváním studentů, a to u nikoli nevýznamných segmentů populace. Jin a Cortazzi (2011) vysvětlují, že výukové postupy příznačné pro gramaticko-překládovou metodu, včetně povahy výukové situace a typického rozložení sil učitele a studentů, mohou rovněž odpovídat a vyhovovat společenskému nastavení v některých kulturách.

V neposlední řadě hovoří pro stabilní pozici gramaticko-překládové metody výhoda v podobě úspory sil vyučujícího, nápadná ve srovnání s náročností kompetentního vedení komunikačního vyučování (Richards, Rodgers 1986).

## II. VÝZKUMNÁ ČÁST

### Cíl

Záměrem našeho zkoumání je identifikovat v současných učebních materiálech využívaných ve vyučování češtiny jako cizího jazyka přítomnost a povahu komponent a postupů specifických pro tradici komunikačního přístupu a gramaticko-překladové metody. Na základě toho usilujeme rozeznat metodologický půdorys jednotlivých materiálů a pojmenovat některé obecnější metodologické tendence a směřování v oblasti současné tvorby učebnic češtiny pro cizince.

Z aktuální nabídky učebnic češtiny jako cizího jazyka jsme do našeho hlavního srovnávacího okruhu vybrali ty práce, u nichž předpokládáme, že by mohly posloužit jako typické příklady základních metodologických tendencí v současné tvorbě učebnic češtiny pro cizince. Předpokládáme, že spolupůsobení nejvýznačnějších představitelů přímých a nepřímých metod v české didaktice češtiny pro cizince se v tvorbě konkrétních učebnic projevuje těmito základními způsoby: a) konsistentním navázáním na tradici nepřímých metod, v českém prostředí reprezentovanou zejména gramaticko-překladovou metodou, b) navázáním na tradici gramaticko-překladové metody při snaze o určitou aktualizaci jejích tradičních postupů, c) eklektickým nakládáním s nálezy obou hlavních tradic, experimentální adaptací postupů přímého vyučování, d) konsistentním využitím obvyklých postupů komunikačního přístupu.

Cílem naší práce je skrze detailní zkoumání učebnic vybraných do hlavního srovnávacího okruhu a jejich porovnávání ve vytčených parametrech (viz níže) buď korigovat náš původní předpoklad, anebo ve zkoumaném materiálu projevy předpokládaných obecnějších tendencí přesně identifikovat a ukázat čtenářům jejich existenci na konkrétních případech. Nejzazším cílem našeho průzkumu je vytěžit z něj konkrétní poznání pro vlastní pedagogickou praxi a naznačit možnosti, jež se uživatelům otevírají při práci se zkoumanými učebními materiály.

### Parametry srovnání

V učebních materiálech hlavního srovnávacího okruhu se zaměříme na zkoumání následujících parametrů:

1. Formální versus obsahový budující princip kapitoly. U učebnic s převahou obsahového principu členění bude sledována míra kompaktnosti kapitoly jako významové jednotky.
2. Převaha deduktivního či induktivního postupu v práci s gramatikou.
3. Míra využívání přípravných aktivit ke čtení (*pre-reading*). V případě absence aktivit připravujících ke čtení se předmětem našeho zájmu stává též uspořádání komponent čtecí jednotky. Mezi tyto komponenty počítáme zejména zadání, text ke čtení, aktivity přímo souvisejících s textem a kontextualisující komponenty (textové či obrazové). Uspořádání komponent čtecí jednotky považujeme za metodologicky příznakové, jak bude ukázáno dále.

4. Povaha zadání aktivit a jejich typ. Poměr zadání formulujících požadovaný výkon z hlediska obsahu jazyka a zadání ponechávajících obsah jazyka stranou při výhradním zaměření na jeho formu. Jazyk zadání (cílový, zprostředkující, obojí).

5. Povaha gramatických drilů. Počet výhradně formálně zaměřených drilů a drilů s nejméně jedním znakem relevance obsahu použitého jazyka.

### **Důvody volby parametrů**

Učebnici češtiny pro cizince chápeme jako komplexní dílo sestávající z mnoha složek, v jejichž povaze a uspořádání se nevyhnutelně projevují stanoviska autorů v relevantních didaktických otázkách a v nichž můžeme zároveň identifikovat vlivy určitých metodologických tradic. Volili jsme takové parametry, jež by nám umožnily toto dílo nahlédnout z různých aspektů a pomohly přinést konkrétní zjištění umožňující odkrýt metodologický půdorys učebnice.

Naším záměrem je soustředit se na jevy, které neumožňují řešení neutrální v otázce volby přímého či nepřímého postupu osvojování jazyka, již považujeme za klíčovou. Z tohoto důvodu se parametry vztahují k takovým otázkám a úkolům tvorby učebních materiálů, jejichž řešení jsou zjevně metodologicky příznaková.

Volbu obsahového či formálního budujícího principu při uspořádání kapitoly považujeme za základ obsahově či formálně orientované presentace jazyka v dílčích komponentách. Sledování prvního parametru tak slouží k nahlédnutí obecného zaměření učebnice ohledně rozhodnutí autorů pro představování jazyka na obsahovém základu či preferenci strukturně zaměřeného vyučování jazyka. Zkoumání konkrétních způsobů využití daných principů pak ukáže na míru a konsistenci jejich uplatnění v jednotlivých učebnicích. Využití deduktivního či induktivního postupu v práci s gramatikou považujeme mimo jiné za vyjádření autorovy pozice v otázce autonomie studujícího. Parametr 2 tak v celkovém obrazu učebnice zastupuje pohled z hlediska postavení a role uživatele. Parametr 3 považujeme za významný ukazatel uplatnění standardních postupů tvorby učebnic ve shodě s tradicí komunikačního přístupu, neboť přítomnost specifických přípravných aktivit (*pre-tasks*) je pro tuto tradici charakteristická. Parametr 4, který se vztahuje k typům zadání aktivit, umožňuje nahlédnout učebnici z hlediska způsobu komunikace autora s uživatelem. Dále spolu s parametrem 5, týkajícím se povahy gramatických drilů, konkrétně ukazuje poměr formálního a obsahového zaměření ve vyučování gramatiky a konkrétní způsoby využití toho kterého postupu.

## **Materiál**

### **1. Hlavní okruh**

Předmětem srovnání výše vymezeného okruhu parametrů budou učebnice češtiny jako druhého jazyka shodující se v těchto znacích: obecné jazykové (nikoli speciální) zaměření, vydání mezi lety 2003–2013 v České republice, počáteční úroveň A1, určení pro práci v kursu (nikoli primárně či výhradně pro samostudium). Do hlavního srovnávacího okruhu řadíme tyto práce:

ADAMOVIČOVÁ, Ana; IVANOVÁ, Darina. *Basic Czech I*. Praha : Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1713-8.

HOLÁ, Lída; Bořilová, Pavla. *Čeština Expres I*. Praha : Akropolis, 2012. ISBN 80-86903-17-6.

PAROLKOVÁ, Olga; NOVÁKOVÁ, Jaroslava. *Czech for Foreigners*. 5., dopl. vyd. Praha : Bohemika, 2004. ISBN 80-903062-1-7.

REMEDIOSOVÁ, Helena; ČECHOVÁ, Elga. *Chcete mluvit česky? Do You Want to Speak Czech?* 5. vyd. Liberec : Harry Putz, 2005. ISBN 80-86727-04-1.

ŠTINDL, Ondřej. *Easy Czech. Elementary*. Praha : Akronym, 2008. ISBN 978-80-254-1060-8.

Další současné učebnice češtiny jako druhého jazyka, pohybující se v úrovních A1 až C1 a v rozpětí roku vydání 2005–2013, budou využity k dílčím ilustracím zkoumaných postupů a relevantních jevů.

### **2. Důvody volby materiálu**

Do hlavního srovnávacího okruhu jsme vybrali práce, u nichž na základě předběžného srovnání předpokládáme, že by mohly posloužit jako příklady základních distinktivních způsobů nakládání s dvěma nejvýraznějšími metodologickými tradicemi působícími na současnou českou tvorbu učebnic češtiny pro cizince, tedy komunikačním přístupem a gramaticko-překládovou metodou.

Omezení hlavního okruhu na učebnice určené pro práci v kursu, tedy nikoli primárně pro samostudium, je vedeno snahou docílit srovnatelnosti zejména u parametru 4, způsobů zadávání aktivit. Vycházíme z toho, že autoři učebnic pro samouky stojí v tomto ohledu před poněkud odlišným úkolem, spočívajícím v komunikaci s uživatelem učebnice bez možnosti jakékoli facilitace a pomoci učitele, jenž by v prostředí kursu mohl ukázat či předvést požadovaný postup.

Systematické srovnání jsme omezili na počáteční jazykovou úroveň učebnic A1 z toho důvodu, že tvorbu učebních materiálů pro počáteční úroveň studia jazyka považujeme za

specifickou z pohledu nároků kladených na autora učebnice. Zvláštní situace, daná limitovaným výběrem jazykových prostředků dostupných v dané fázi učení, přináší zvýšené nároky na uplatňování zásady názornosti a postupnosti, a to zejména v případě rozhodnutí autorů vystříhat se v učebnici používání zprostředkujícího jazyka. V tomto smyslu považujeme tvorbu učebnic pro úroveň A1 nesrovnatelnou s tvorbou učebnic pro další úrovně.

## Postup

Povahu zvolených komponent, postupů či elementů v učebnicích zkoumáme podle jejich příslušnosti ke konkrétním druhům, typům či kategoriím, vymezeným s cílem pochopit obecný metodologický půdorys učebnice podle zastoupení metod nastíněných v obecné části této práce.

Při zkoumání projevů využívání formálního a obsahového budujícího principu kapitoly se soustředíme na míru profilace kapitol jako tematických celků. Sledujeme míru působení formálního a obsahového principu na uspořádání kapitoly a na povahu, obsah a sled jednotlivých komponent. Při posuzování tohoto parametru se věnujeme veškerým kapitolám v učebnicích hlavního okruhu ve snaze vysledovat a popsat rozdíly či nepravidelnosti ohledně způsobu budování jednotlivých kapitol.

Rovněž míra využívání přípravných aktivit ke čtení (*pre-reading*) je sledována ve všech kapitolách učebnic hlavního srovnávacího okruhu. V několika příkladech předkládáme čtenáři případy elementů, které se definovaným přípravným aktivitám určitými znaky blíží. V případě absence aktivit připravujících ke čtení se zajímáme o kompozici čtecí jednotky a celkové uspořádání jejích komponent, protože tyto znaky ukazují na hlubší metodologické souvislosti.

Při zkoumání povahy zadání aktivit se soustředíme na to, zda instrukce pojmenovávají požadovaný výkon z hlediska obsahu (funkce či významu) jazyka, či tyto hodnoty ponechávají stranou při výhradním zaměření na jeho formu. Pro srovnatelnost materiálu jsme se zaměřili na zadání veškerých aktivit v kapitolách učebnic hlavního srovnávacího okruhu obsahujících prvé systematické představení minulého času v dané učebnici. Rozhodli jsme se sledovat zadání u jazykového problému, který se ve vyučování objeví ve fázi, kdy studující již disponuje určitou mírou komunikační kompetence v cizím jazyce. Ve způsobu formulace instrukcí se již tedy teoreticky nabízí celá řada řešení, v důsledku čehož můžeme volbu autorů ohledně způsobu zadávání aktivit považovat za metodologicky vypovídající.

Převaha deduktivního či induktivního postupu v práci s gramatikou je zkoumána podle způsobu poznávání a osvojování nových jevů, nabízeného autorem uživateli učebnice. Rozhodujícím faktorem v hodnocení dílčích postupů je nám podíl aktivního úsilí na osvojování jazyka svěřený studujícímu. Tento znak hodnotíme podle přítomnosti a charakteru konkrétních komponent: kompletních či nekompletních gramatických tabulek, vyvozovacích a sumarizujících aktivit, instrukcí k dohledávání pravidel a vysvětlujících textů.

Povaha gramatických drillů je posuzována podle explicitně vyjádřené obsahové validity jazyka tvořícího jejich náplň. Pro odlišení výhradně formálně zaměřených drillů od drillů obsahově relevantních hledáme alespoň jeden znak relevance obsahu použitého jazyka, ať již je vyjádřen textovými či obrazovými prostředky. Naše srovnání se soustřeďuje na



srovnání charakteru gramatických drillů zaměřených primárně na upevňování až automatisaci akusativu singuláru, popř. na kontrast nominativu a akusativu singuláru. Zvolili jsme úsek vyučování českého jazyka přinášející prvou ucelenou konfrontaci s pádem přinášejícím formy odlišné od základního tvaru, nominativu singuláru. Ve všech sledovaných učebnicích se jedná o úsek systémového představení akusativu (ve srovnání s možným jednorázovým lexikálním představením případů pádových vazeb jako frází).

Při rozlišování příslušnosti komponent či postupů k vymezeným typům či kategoriím jsme se setkali s případy, jež nemůžeme jednoznačně zařadit. Nejednoznačnost některých případů je způsobena překrýváním kategorií, interpretační otevřeností jazyka, nedostatkem kontextu umožňujícího rozhodnutí o povaze zkoumaného elementu, vlivem kontextu okolních komponent i možnou odlišností našeho chápání od autorova záměru. Tyto zvláštní případy vždy na daném místě předkládáme čtenáři.

Pro demonstraci sledovaných jevů zařazujeme do našeho textu přímé ukázky z učebnic. Pokud není uvedeno jinak, tyto textové a obrazové elementy (cvičení, zadání aj.) zprostředkováváme v jejich plném rozsahu. Naše ukázky doslovně přepisují textový obsah daných komponent a v případě tabulek zachovávají rozložení textu, avšak nejsou jejich vizuálně identickou kopií; znaky jako typ a velikost písma, barevnost a rozměry komponent jsou přizpůsobeny formátu této práce.

## Zkoumání parametrů v učebnicích

### 1. Obsahový versus formální budující princip kapitoly

Při jednoznačně formálním principu traktování učiva vystupuje do popředí snaha představit systém cílového jazyka postupným předkládáním jeho prvků. Struktura učebnice a sled jejích jednotek určitým způsobem odráží lingvistický popis jazykového systému či zvolený způsob presentace jeho elementů, například podle frekvence jejich výskytu v užívání jazyka či jejich předpokládané obtížnosti.

Za projev jednoznačné dominance významového principu při traktování učiva považujeme uceleně tematicky profilovanou kapitolu s jazykovými prostředky nabízenými jako funkční nástroje ke komunikačnímu zvládnutí určité oblasti reality. Struktura učebnice a sled jejích jednotek vychází z předvídání či analýzy komunikačních potřeb obvyklého uživatele osvojovaného jazyka v reálném prostředí. Nejčastěji jsou tematisovány oblasti běžného života v určitém jazykovém společenství, vyžadující obvykle jazykové jednání<sup>8</sup>.

Ve sledovaných učebnicích češtiny pro cizince se vesměs setkáváme s projevem využívání jak obsahového, tak formálního principu traktování učiva, přičemž poměr a způsob jejich uplatnění je značně rozmanitý.

#### *Basic Czech I*

Složení kapitol v práci *Basic Czech I* (Adamovičová; Ivanovová 2009) ukazuje na kombinaci formálního a obsahového principu, přičemž převládá postup přiřazování presentovaných jazykových prostředků a dílčích obsahových jednotek.

K obsahovým jednotkám, jejichž téma pravidelně koresponduje s tématem textu s presentační funkcí, bývá přiřazeno představení určitých jazykových prostředků, jež z presentace v textech vycházejí. Tak na téma *V obchodě* navazuje představení nominativu a akusativu plurálu (s. 96–100), na téma *Můj pokoj* rod a typ adjektiv a otázky s příslovci *jaký* a *který* (36–38). Obsah kapitol, uvedený na jejich začátcích, tak nabízí seznam obsahových a formálních položek, přičemž propojení některých z nich se ukáží uvnitř kapitoly. Např. kapitola 2 obsahuje jednotky *My room*, *What is...like?*, *Which*, *Colours*, *Fruits*, *I like*, *The/This*, *One*, *Whose?*, *Possesive pronouns*, *Cardinal numerals*, *How much x many?*, *The verb "to have"*, *Furniture and Furnishings*, *Vocabulary*.

---

<sup>8</sup> Učebnice na úrovni A1 vykazují podobnost ve volbě základních tematických okruhů: 1. Představování se, první setkání, 2. Rodinné a další společenské role a vztahy, 3. Hledání cesty, orientace v místě, 4. Jídlo a pití, 5. Denní činnosti, 6. Minulé děje či události, 7. Cestování, 8. Práce, povolání, 9. Plánování, orientace v čase.

Okruh Nakupování je použit buď jako téma budující kapitolu (Kapitola 8, *Shopping*, *Groceries*, *How much does it cost?*, Remediosová; Čechová 2005: 177–196), či častěji jako součást příbuzných okruhů a Charakteristika předmětů a osob, nejčastěji jako součást obecnějšího okruhu (sekce *Jaký kdo je* v kap. 4, *Moje rodina*, Holá; Bořilová 2012: 32), nebo zařazen v tematicky heterogenní kapitole (např. kap. 8, *Characteristics*, Štindl 2008: 90–101).

Přestože kapitoly nejsou budovány jako kompaktní obsahové jednotky ve smyslu podřízení veškerých komponent zvolenému zastřešujícímu tématu, jedno z obsahových témat v kapitolách 2, 3 a 5 můžeme považovat za dominantní vzhledem k počtu podřízených komponent. V kapitole 2 dominuje téma *Nábytek a zařízení bytu*, v kap. 3 téma *V restauraci*, v kap. 5 téma *Orientace ve městě*.

V kompozici ostatních kapitol (1, 4, 6) se prosazuje formální budující princip; složení kapitoly je podřízeno výběru presentovaných jazykových prostředků. Neusiluje se o obsahovou kompaktnost kapitoly a obsahová nezávislost jednotlivých složek převládá, jak ukazuje obsah kapitoly 6: *Kam chceš jít, Modální slovesa, Chci, Kde byli Hanna a Juan, Minulý čas, Slovíčka*. Nejvýrazněji se nezávislost jednotlivých složek prosazuje v kapitole 4, obsahující jednotky *V obchodě, Nominativ a akusativ plurálu, Obchod + plurál cvičení, Slovesa – 3. typ, Studium a práce, Několik dat z české historie a kultury, Orientace v Praze, Proč – Protože..., Rád/Nerad dělám, Jak často, Jak dlouho?, Složené futurum, Formulář, Zelenina, Slovíčka*.

Využití obsahového principu se vedle tematické spřízněnosti určitých komponent uvnitř kapitoly (nejčastěji textu, aktivit vycházejících z tématu textu, procvičujících aktivit s obsahovým základem a částečně lexika aktivit výhradně formálně zaměřených), projevuje též silnou personalisující tendencí, ovlivňující obsah textů ke čtení, procvičujících aktivit a exemplifikace. Způsob obsahového zaměření prozrazuje ohled na konkrétní cílovou skupinu a typického uživatele (aktivní zahraniční student češtiny, žijící v Praze universitním a společenským životem). Tuto volbu v rámci obsahového zaměření považujeme za jeden z postupů s potenciálem bránit při práci s učebním materiálem abstrakci formy od jeho významu a funkce jazyka.

Complete with the verb *jít* or *jet* in the correct forms:

- (my) \_\_\_\_\_ na oběd do restaurace.  
(vy) \_\_\_\_\_ večer na diskotéku?  
Kam \_\_\_\_\_ tramvaj číslo 17?  
Kdy (ty) \_\_\_\_\_ na fakultu?  
(oni) \_\_\_\_\_ na koncert do Rudolfiny.  
Hanna a Juan \_\_\_\_\_ v sobotu na Karlštejn.  
Příští týden (my) \_\_\_\_\_ do Tábora.  
(ty) \_\_\_\_\_ taky do Tábora?  
(já) \_\_\_\_\_ na hory.  
Které metro \_\_\_\_\_ na hlavní nádraží?

(Adamovičová; Ivanovová 2009: 129/2)<sup>9</sup>

### ***Czech for Foreigners***

V učebnici *Czech for Foreigners* (Parolková; Nováková 2004) se výrazně prosazuje formální budující princip kapitoly. Obsahový princip se nejsilněji projevuje spřízněností úvodních textů s určitými aktivitami uzavírajícími kapitolu. Formální princip se uplatňuje nejvýrazněji

---

<sup>9</sup> Ve výzkumné části naší práce označujeme jednotlivé aktivity (a další číslované komponenty) v učebnicích vždy číslem stránky lomeno číslem komponenty. Např. 53/8 značí cvičení 8 na straně 53. Pro komponenty, jež autoři učebnic nečíslovali, zde volíme označení číslem 0.

při zaměření na specifické jazykové prostředky, a to ve způsobu předkládání a procvičování gramatické látky.

Rozhodnutí vystříhat se profilování celé kapitoly jako kompaktní tematické jednotky je předznamenáno označením lekcí podle jejich pořadí v knize například *Lekce 1*, *Lekce 2*, bez obsahově zastřešujících názvů kapitol. Nadpisy označují až dílčí jednotky uvnitř kapitoly, jež zahajuje text s presentační funkcí. Nejsilnější vliv obsahového principu nalzáme v kapitolách, kde všechny texty vykazují obsahovou souvislost s vůdčím tématem kapitoly. Je tomu tak v kapitole 4 (téma stravování), 7 (cestování) a 9 (zdravotní téma).

V kapitole 8 se pravděpodobná snaha textovou část výrazněji obsahově sjednotit (téma nakupování) projeví zastřešením deseti rozhovorů (2004: 90–91/3, a/–i/) nadpisem *Dialogy v obchodě*, což se nám u dvou z nich (citované níže), jeví zavádějícím z hlediska sociokulturní kompetence.

### **Dialogy v obchodě**

ch/

- Co děláte/Kde pracujete?
- Já nepracuji, já ještě studuji.
- Co studujete?
- Medicínu. A vy?
- Já jsem inženýr. Mám tady zaměstnání u jedné zahraniční firmy.

i/

- Hledám práci. Jsem nezaměstnaný.
- Co jste dělal předtím?
- Jsem šofér. Jezdil jsem s nákladákem.
- Jste ženatý?
- Ano, mám ženu a dvě děti, 10 a 12 let. Manželka byla zatím doma, ale teď chce jít taky pracovat.
- A pracovala předtím vaše žena?
- Ano. Než se nám narodily děti, tak pracovala jako kuchařka. Vařila v kantýně.

(Parolková; Nováková 2004: 91)

Využití obsahového principu při budování kapitoly se nejčastěji projevuje tematickou spřízněností určitého podílu textů a aktivit, zatímco ostatní komponenty kapitoly zůstávají obsahově různorodé. Tak například v *Lekci 10* je ve třech ze čtyř úvodních textů (114/1, 115/2, 115/3) tematisován volný čas a obvyklé denní činnosti, zatímco čtvrtý text je nejspíše filosofickou úvahou o násilí a utrpení na světě (115/4). O volbě formálního budujícího principu svědčí společný strukturní prvek všech čtyř textů, jímž je prezentace kondicionálu. Téma volného času a životního stylu je opět využito v aktivitách v závěru kapitoly (122/19, 122/20, 122/21, 123/22, 123/23), zatímco jazyk použitý v ostatních komponentách téže kapitoly je buď zcela obsahově indiferentní (například aktivita 119/1), anebo vyazuje obsahovou relevanci v rámci daného cvičení, ale na vůdčím tématu kapitoly naznačeném texty (volný čas a životní styl) je obsahově nezávislý (viz následující příklad 119/5).

O čem jsme mluvili?

– Mluvili jsme o ženách.

Tvořte podobně:

české ženy, nové knihy, české noviny, anglické učitelky, nové studentky, poslední zprávy, volby, nové ceny, české učebnice, pražské restaurace, daně, lidové písně, volné byty, české filmy, televizní programy, moderní obrazy, platy, nové zákony, naše děti, vaše problémy, její starosti, japonská auta, česká jídla, moravská města, ruští vojáci, albánští uprchlíci, čeští dělníci, mladí učitelé, studenti, američtí lektori, čeští inženýři, mladí novináři, kanadští hráči, moderní počítače, sportovní události, ukradené obrazy, zimní sporty.

(Parolková; Nováková 2004: 119/1)

Po čem se nejvíc tloustne?

(knedlíky, housky, buchty, dorty, smažené řízky, různé majonézy a majonézové saláty, salámy, tučná jídla, zmrzlinové poháry atd.).

(Parolková; Nováková 2004: 119/5)

Komponenty vztahující se ke gramatice a zahrnující předložení pravidel, exemplifikaci a aktivity samotné jsou kombinací prvků obsahově indiferentních, prvků s vlastní obsahovou relevancí, avšak vzájemně a na vůdčím tématu obsahově nezávislých a komponent obsahově spřízněných s vůdčím tématem kapitoly, naznačeném převažující tematikou v textech.

Obsahově nezávislými komponenty jsou nejčastěji exemplifikace a cvičení zaměřená výhradně na formu. Do těchto komponent, tvořících pravidelně střední část kapitoly, se však vliv hlavního tématu promítá zastoupením určitého podílu tematické slovní zásoby.

Při zaměření na specifické jazykové prostředky se tedy celkově silněji prosazuje princip formální. Rozhodnutí poskytnout příležitost k procvičování určitých gramatických jevů (v obou citovaných cvičeních lokativu plurálu) se stává rozhodujícím principem při vytváření aktivit, zatímco jejich obsah se ocitá v podřízené pozici.

Vůdčí téma, převažující v presentačních textech v počátku kapitoly, se pravidelně opět uplatňuje v určitém podílu aktivit v závěru kapitoly. Například v deváté kapitole je zdravotní téma použito ve všech úvodních textech a poté v sérii obsahově orientovaných aktivit uzavírajících kapitolu (aktivity 110/30, 110/31, 110/32, 111/33, viz níže, 111/34). V této pomyslné jednotce tematicky spřízněných textů a závěrečných aktivit zaznamenáváme významný vliv obsahového principu.

Poradte příteli/přítelkyni, co má dělat, když ho/ji bolí hlava, záda, žaludek, v krku, oči, zub, noha, ruka, kotník, když nemůže spát, když má průjem, když má rýmu, kašel, vysokou teplotu, zvýšenou teplotu.

*Příklad:*

*Prosím tě, porad' mi, co mám dělat. Strašně mě bolí v uchu. – V uchu? Já nevím, ale zkus si dát studený obklad na ucho a vzít si aspirin. Když tě to nepřejde, musíš jít ráno k doktorovi.*

(Parolková; Nováková 2004: 111/33)

## Čeština Expres 1

V učebnici *Čeština Expres 1* (Holá; Bořilová 2012) převažuje v budování kapitol a traktování učiva obsahový princip. Ten se prosazuje, vedle komponent a postupů obsahově řízených z povahy věci, též ve způsobu práce s gramatikou. Výjimku tvoří některá obsahově indiferentní gramatická cvičení s tzv. sběrnou slovní zásobou, zastoupená v druhém oddílu učebnice (*Pracovní sešit*, 61–96).

Kapitoly v učebnici jsou vesměs výrazně tematicky profilované. Jejich názvy se snaží být zároveň natolik vypovídající, aby uživateli poskytly představu o oblasti reality, k níž se jednotka vztahuje (*Dobrý den × Ahoj!*, *Orientace*, *V restauraci*, *Moje rodina*, *Kdy se sejdem*, *Slavní Češi a Češky*, *Kde jsi byl/a?*) a zároveň dostatečně obecné, aby umožňovaly zapojení obsahově spřízněných podtémat obsažených v menších významových jednotkách. Každá kapitola je tak tvořena pěti až sedmi jednotkami. Například u *Lekce 2* hlavní téma pojmenované *Orientace* zastřešuje následující jednotky: *Prosím vás, kde je...?*, *Verba rozumět, mluvit, vědět, vidět*, *Číslo 11–100. Kolik to stojí?*, *Adresa* a *Komiks: Ája a Pája jedou na dovolenou*. Každá dílčí jednotka kapitoly má samostatnou soustavu komponent.

Výrazně se projevuje snaha uzpůsobit jazykový obsah jednotlivých složek tak, aby celá kapitola zůstala jednoznačným obsahovým celkem. Obsahovému principu se podřizuje výběr slovní zásoby uvnitř jednotlivých komponent: zahřívacích a přípravných aktivit, čtecích, poslechových a mluvních úkolů, složek gramatické sekce: presentace, úkolů, objevování a konsolidace pravidel i slovní zásoby využitě v cvičeních zaměřených na formu. Tento postup vychází z pojetí jazykových prostředků jako nástrojů sloužících ke zvládnutí určité oblasti skutečnosti. Tak v gramatickém drilu (34/4) nabízejícím upevnování forem akusativu singuláru jako nástroje k popisování rodiny v obsahové jednotce *John má psa a kočku* uvnitř kapitoly *Moje rodina* je výběr slovní zásoby plně určován obsahovým principem:

### Označte správnou formu.

1. Mám malý bratr/malého bratra.
2. Mám sympatického kamaráda/sympatický kamarád.
3. Mám starého dědečka/starý dědeček.
4. Mám černý pes/černého psa.
5. Mám hodný tatínek/hodného tatínka
6. Mám mladou maminku/mladá maminka.
7. Mám bílou kočku/bílá kočka.
8. Mám stará babička/starou babičku.
9. Mám hezkou sestru/hezká sestra.
10. Mám malá dcera/malou dceru.

(Holá; Bořilová 2012: 34/4)

V druhém oddílu učebnice (*Pracovní sešit*, 61–96), sledujícím strukturu části hlavní (5–60) a doplňujícím jednotlivé kapitoly dalším procvičováním, se obsahový princip projevuje stejně výrazně, a to převahou procvičováním na obsahovém základě a s naznačeným situačním zářmováním, zhusta podpořeným vizuálními prostředky (např. 78/7, 78/9, 81/22, 81/23). Navíc se však v *Pracovním sešitu* objevují obsahově heterogenní gramatické drily, využívající pravidelně tematickou slovní zásobu lekce k níž se přímo vztahují spolu se slovní zásobou z lekcí předcházejících. Obsah těchto cvičení je podřízen principu formálnímu, spojovacím prvkem výpovědi je pouze přítomnost specifických gramatických prostředků. Tak

například u cvičení 81/21 (viz níže) slouží obsažený jazyk toliko jako vehikulum procvičování akusativu singuláru.

Napište správně věty.

*Například:* (ty) – mít – kočka? Máš kočku?

1. (já) – mít rád – dědeček
2. (já) – hledat – pes
3. můj – bratr – být – učitel
4. (vy) – hledat – tatínek
5. jak – jmenovat se – tvůj syn
6. kamarádka – mít – malá dcera
7. (ty) – nejíst – čokoládová zmrzlina
8. (já) – nemít rád – česneková polévka
9. to – nebýt – můj bratr
10. to – nebýt – moje – maminka
11. kamarád – mít – velký syn
12. kde – pracovat – tvoje sestra
13. (já) – nepít – černé pivo
14. (ty) – dát si – smažený sýr

(Holá; Bořilová 2012: 81/21)

### ***Do you Want to Speak Czech?***

Obsahový princip se v učebnici *Do you Want to Speak Czech?* (Remediosová; Čechová 2005) projevuje především u komponent, jež jsou z povahy věci nevyhnutelně obsahově relevantní; tak je tomu u textů ke čtení, otázek ověřujících porozumění a psaní souvislého smysluplného textu. U komponent a strategií umožňujících preferenci buď obsahového či formálního klíče převažuje princip formální. Ten se zdaleka nejsilněji prosazuje v pojetí gramatiky a traktování učiva.

Každý z názvů kapitol v učebnici obsahuje více složek pojmenovávajících témata, jež se specifickým způsobem promítají do určitých komponent dané kapitoly. Tematické složky uvnitř kapitoly jsou v některých případech vzájemně obsahově spřízněné (kap. 5: *Prague. Towns and Cities. Asking the Way*, kap. 10: *Time and Date. Seasons of the Year. What's the Weather Like?*), v jiných obsahově nezávislé (kap. 4: *Days of the Week. Where Do we Go? Where are you from?*, kap. 7: *What was I Doing Yesterday? How Old Am I?*). Obsahově podřízené tématům v názvech kapitol jsou pravidelně úvodní minialogy, texty ke čtení, seznamy zahrnující slovní zásobu a aktivity vycházející přímo z obsahu textů.

Formální princip převažuje ve vyučování gramatiky, což dovoluje využít v komponentách gramatické části (exemplifikaci, gramatických cvičeních) jak tematickou slovní zásobu, tak jakoukoli jinou, může-li posloužit jako nosič aktuální gramatické látky. Preference formálního principu například objasňuje souvšyk obsahově heterogenních výpovědí *Ten béžový svetr se hodí k mým hnědým kalhotám, Chutnal ten salát manželům Čechovým/kolegům/kolegyním?, Na víkend pojedeme k rodičům manželky, Nerozuměla jsem textům, které nám dal lektor* v cvičení 322/1, umístěném v kapitole nazvané *Curriculum vitae. On the Motorway/Highway*. Spojovacím prvkem je přítomnost určitého jazykového prostředku, zde dativu plurálu. Podobně je výběr jazyka v cvičení 160/3, jež najdeme v kapitole nazvané *What was I Doing Yesterday? How Old Am I?* (kap. 7) veden snahou

vytvořit příležitosti k procvičování dativu singuláru, což umožňuje zařazení obsahově zcela nezávislých výpovědí *Komu se to hodí?*, *Komu chutná to víno?*, *Ke komu půjdete dnes večer?*, *Komu nevěříte?*, *Naproti komu sedíte?*

Nejsilnější obsahovou řízeností se podle našeho zjištění vyznačuje *Lekce 9 (Food. Restaurants. What do I like. What would I do?)*. Obsahovou korelaci s vůdčím tématem kapitoly (*Food. Restaurants.*) v ní vykazují tyto komponenty: úvodní minidialog (s. 203, A: *Na co máš chuť?* B: *Dal bych si francouzské brambory.* A: *Nemám dost brambor a zeleniny.* B: *A co špagety?*), seznam slov a frází (s. 204–205), veškeré texty kapitoly (*Jídelní lístek*, s. 206, *On a ona v kuchyni*, s. 216–217, *V restauraci*, s. 220–221, *Vtip*, s. 224), aktivity testující porozumění textům (217/7), cvičení s obsahově relevantním a tematickým jazykem zaměřená na gramatiku a slovní zásobu (208/1, 209/4, 217/18, 218/19, viz níže, 219/24, 222/27, 223/28, 223/29, 224/32, 224/33), překladové cvičení (224/34), komunikační cvičení s obsahem reálné komunikace (219/23, viz níže, 221/25, 222/26), komunikační cvičení typu simulace (218/20, 223/30, 223/31, viz níže) a samostatná jazykově ilustrační komponenta (s. 219).

Zeptejte se a odpovězte. (*Ask and answer.*)

- |    |   |                            |
|----|---|----------------------------|
| a) | Máš dost knedlíků?<br>Máš dost hranolků?<br>Máš dost brambor?<br>Máš dost omelet?<br>Máš dost špaget? | Ano, mám jich dost.        |
| b) | Kolik mám připravit   | Musíš jich připravit šest. |
- |   |
|---|
| talířů?<br>příborů?<br>nožů?<br>vidliček?<br>skleniček? |
|---|

(Remediosová; Čechová 2005: 218/19)

Zeptejte se a odpovězte. (*Ask and answer.*)

Chutná	ti vám	bramborový salát rýže kuřecí řízek české jídlo zeleninová polévka	?	Ano,	chutnal -a -o	mi.
--------	-----------	---	---	------	---------------------	-----

(Remediosová; Čechová 2005: 219/23)

Prečtěte si jídelní lístek na straně 206 a objednejte si. (*Read the menu on p. 206 and order.*)

Co si objednáte k obědu? k večeři? Vybrali jste si nějaký salát?	Co si dáte k pití? Které dezerty jídelní lístek nabízí? Které z nich máte nejraději?
--	--

(Remediosová; Čechová 2005: 223/31)



Ostatní komponenty kapitoly 9 jsou buď a) samostatně obsahově relevantní a současně nezávislé na vůdčím tématu kapitoly (aktivity 210/7, 214–215/12, 215/13, 215/15, 218/21 a otázky na s. 226, uzavírající kapitolu: *Jak vám je? Co uděláte?*), b) obsahově heterogenní, tedy zahrnující obsahově různorodé elementy jazyka, splňující podmínku přítomnosti určitého formálního prostředku (exemplifikace gramatiky, s. 207, 208, 211, 213, 214), aktivita na s. 215/15, nebo c) obsahově indiferentní (cvičení lze se stoprocentní správností provést bez chápání významu použitého jazyka): 209/2, 209/3, 210/5, 210/6, 212/8, 212/9, 212/10, 214/11, 215/14, poslechová opakovací aktivita (s. 225–226).

### *Easy Czech Elementary*

Při traktování učiva a budování kapitol v učebnici *Easy Czech Elementary* (Štindl 2008) se projevuje jak formální, tak obsahový princip. Formální princip převažuje ve způsobu práce s gramatikou. Obsahový princip je uplatněn v aktivitách s nižší mírou řízenosti a překvapivě silně se prosazuje u komponent rozvíjejících slovní zásobu.

Čtyři kapitoly učebnice jsou výrazně tematicky profilované: Kapitola 3 (*Places*), 2 (*Things*), 4 (*Daily routine*) a 7 (*Travelling*) a vykazují výraznou tematickou homogenitu či obsahovou souvislost jednotlivých komponent. Z hlediska využívání formálního a obsahového budoucího principu představuje společný znak kapitol 1, 3, 5, 6, 7, 8, 9 a 12 způsob, jakým se v nich projevuje téma vyjádřené názvem kapitoly. Tendence k tematickému zaměření kapitoly zasahuje vždy určitý podíl jejích komponent. Vedle toho každá z těchto kapitol obsahuje zcela obsahově nezávislé složky i celé vícesložkové jednotky, přinášející vlastní okruhy tematické slovní zásoby, nezávislé na hlavním tématu kapitoly. Příkladem je zařazení aktivity s tématem umístování nábytku do pokojů v kapitole 7, zastřešené názvem *Travelling* (s. 78–89). Obdobně kapitola 8, *Characteristics* (s. 90–101), jejíž název byl pravděpodobně zvolen podle oddílu představujícího (bez jednotičního tematického klíče) množství adjektiv (s. 92, 93), jemuž předchází gramatická sekce zabývající se rodem substantiv, ukazovacího zájmena *ten* a číslovky *jeden*. Další gramatický vstup se zabývá adverbii, kapitola dále obsahuje tři tematicky nezávislé vícesložkové jednotky, přičemž první z nich tematisuje pražské pamětihodnosti (s. 94), druhá nemovitosti a hledání bydlení (s. 96), třetí pak svátky a životní události (s. 98). Spojovacím prvkem je výskyt adjektiv a adverbii v jazykovém uchopení témat. Jak je pro formální spojující princip typické, přítomnost určitého gramatického prostředku může takto spojovat víceméně libovolná témata.

U dvou kapitol 10 (*The Past*) a 11 (*Talking about the Future*) formální princip výrazně ovlivňuje zejména stavbu úvodní gramatické jednotky (116–119, 130–133). Ta je v obou kapitolách tvořena tabulkami předkládajícími gramatická pravidla, příkladovými a vysvětlujícími komponentami a procvičujícími aktivitami. Oběma kapitolám je společné, že úvodní gramatická jednotka (představující minulý čas v lekcí 10 a budoucí čas v lekcí 11) není jednoznačně tematicky profilována. V obsahovém zaměření jazyka v gramatických jednotkách desáté, jedenácté, ale i předcházející deváté kapitoly můžeme identifikovat směřování k velmi obecnému významovému okruhu, jež bychom mohli nazvat „obvyklé denní činnosti a životní situace“. Tomu (s určitými výjimkami) odpovídá velmi podobný výběr sloves v komponentách těchto gramatických jednotek, jak ukazují aktivity 102/2 (kap. 9), 116/2 (kap. 10) a 131/3 (kap. 11), viz níže.

Use the verbs in parentheses in the past tense.

1. Filip včera (čekat)..... před kinem. 2. Auto (stát) ..... na parkovišti. 3. Tomáš a Jana (studovat) ..... v Praze. Iva (kupovat) ..... chleba a rohlíky. 5. Petr (nevědět) ..... kde (být) ..... Barbora včera. 6. Zuzana a Hugo včera (být) ..... ve vinárně a (pít) ..... víno. 7. Kartágo (být) ..... slavné město. Richard (telefonovat) domů. 9. Včera (pršet) ..... 10. V kolik hodin (vstávat) ..... Tereza? 11. Rádio (nefungovat) .....

(Štindl 2008: 102/2)

Change these verbs to the past tense. If needed, the information about gender is in the parentheses.

sportujeme .....	myslím (M).....
bydlíš (F).....	kouříte .....
pije (M).....	plaveš (M) .....
cestuju (M) .....	nesnídám (F) .....
nečekáme .....	fotografujete .....
obědvají .....	hraje (F) .....
běháš (F) .....	děkujeme .....
nedám (M).....	nejdete .....
můžou .....	má (N) .....
jdu (M).....	jíme .....

(Štindl 2008: 116/2)

Translate the following pairs of sentence and/or explain the differences between them.

1. Díváme se na zprávy. Podíváme se do slovníku.
2. Čteš dnešní noviny? Přečteš si dnešní noviny?
3. Čekám před kinem. Počkám před kinem.
4. Volám manželce. Zavolám manželce.

(Štindl 2008: 131/3)

Úvodní gramatické oddíly kapitol 10 a 11 jsou následovány menšími obsahovými jednotkami s různorodými tématy. Obsahový princip tak sice u kapitol 11 a 12 neslouží jako budující a tematicky jednotící princip, ale uplatňuje se v několika menších samostatně tematicky profilovaných jednotkách (téma vzpomínek na dětství: 120/1–121/9, téma dovolené: 134, počasí: 136–137). Vedle toho se obsahový princip uplatňuje v dílčích obsahově zaměřených komponentách (např. 118/6, 118/8, 121/2, 122/5, 125/6, 137/9, 139/4).

## 2. Induktivní versus deduktivní postup v práci s gramatikou

Oba postupy si v současných učebnicích češtiny jako cizího jazyka nacházejí své místo a přinášejí uživatelům učebnice specifické výhody. Deduktivní způsob, směřující od předložení pravidla k jeho uplatnění, znamená pro studující i vyučující výhodu ve formě výrazné úspory času a aktivního úsilí v počáteční fázi seznamování s novým jevem. Prosté předložení pravidel studujícím či apriorní „výklad látky“ učitelem, potažmo autorem učebnice, představuje téměř vždy hladší a rychlejší řešení než práce s úkoly vedoucími studenty k objevování zákonitostí fungování jazyka a jejich následná konsolidace za pomoci učitele.

Výhoda induktivního postupu, svěřující aktivní úlohu při objevování zákonitostí jazyka studujícímu, se oproti tomu projeví v dlouhodobějším horizontu: jednak v podobě trvalejšího účinku a hlubší fixace umožněné zvnitřněním postupů na funkčním základě, jednak v posílení autonomie studujícího.

### *Basic Czech I*

V učebnici se setkáváme s využitím obou postupů. Induktivní postup se výrazně projevuje v otázkové komponentě, pravidelně zařazované mezi texty sloužícími k presentaci nových jazykových prostředků (např. s. 64) a odhalení pravidel jejich fungování (např. s. 66). Tato otázková komponenta obsahuje dvě složky: 1) otázky testující porozumění textu: *Kdo není v restauraci? Proč tam není?* (65/1), *Kam jedou Hanna a Juan? Je Hana smutná, protože nemůže jet?* (143/1), a 2) otázky vyžadující vlastní vyjádření studujícího ve vztahu k tématu textu (*Dává Petr spropitné? Kolik dává? Je to moc, nebo málo?* (65/1), *Chcete taky jet do Českého Krumlova?* (143/1). Zodpovězení otázek obou typů vede uživatele k přímému využití právě osvojovaného jazykového prostředku jako nástroje smysluplného vyjádření, a to před jeho explicitním pojmenováním a analýzou. Za metodologicky zásadní považujeme fakt, že učení se v tomto momentu děje skrze užívání jazyka k dosažení samostatně smysluplného cíle, nikoli před ním či jako příprava na ně.

Deduktivní postup při práci s gramatikou se v učebnici uplatňuje ve fázi následného jednorázového odhalení pravidel (např. na s. 44, 66, 124). Ve všech kapitolách učebnice následuje za otázkovou komponentou předložení pravidel v tabulkách, doprovazených vysvětleními ve zprostředkujícím jazyce (angličtině).

### *Čeština Expres 1*

Mezi učebnicemi hlavního srovnávacího okruhu zachází práce *Čeština Expres 1* nejdále ve využívání induktivního postupu. Ve všech kapitolách učebnice autorky využívají nástrojů indukce soustavně a způsobem obvyklým v současných učebnicích cizího jazyka vycházejících z komunikačního přístupu.

Při zprostředkování gramatiky nabízejí uživateli komponenty vyžadující jeho aktivní spolupráci na vyvození či dohledání a následném ucelení pravidel. K těmto krokům je student ve všech případech připravován vystavením smysluplnému (situačnímu) vstupu, jenž je součástí jednoho či více mluvních, poslechových, čtecích či psaných úkolů s obsahově zaměřeným výstupem. Příkladem je aktivita 24/1 (viz níže), vztahující se k poslouchanému dialogu číšníka a hostů v restauraci (24/2).

Poslouchejte. Jaké jídlo a pití si Jana a Martin dají?

(Holá; Bořilová 2012: 24/1)

Následuje vědomé zaměření na specifické prostředky, a to opět na obsahovém základě, např. aktivita 24/3 (viz níže).

Co říká číšník (Č)? Co říká host (H)?

1. Zvlášť nebo dohromady?
2. Co si dáte k pití?
3. Dám si česnekovou polévku.
4. Dohromady.
5. A co si dáte k jídlu?
6. Zaplatím.
7. 300, děkuju.
8. To je všechno?

(Holá; Bořilová 2012: 24/3)

Po pragmaticky zaměřeném úkolu či úkolech pravidelně následuje aktivita vedoucí k rozlišení specifických jazykových prostředků na obsahovém základě. Tato komponenta zahajuje fázi vědomého učení a je následována konsolidací pravidel fungování specifických jazykových prostředků, při níž dochází též k jejich explicitnímu pojmenování. Studující je instrukcemi veden k doplňování chybějících údajů do tabulky zachycující zjednodušená pravidla fungování daného jevu. Např. *Doplňte další substantiva. Označte, co je typická koncovka pro substantiva (maskulina, feminina a neutra: konsonant, -a nebo -o?)* (s. 23), *Doplňte z textu* (s. 24), *Doplňte negativní formy* (s. 48). Po konsolidaci pravidel následuje několikastupňové procvičování se zvyšující se komplexitou a snižující se mírou řízenosti. Počátek procvičování: *Označte správnou formu*, (34/4), závěrečný úkol: *Pracujte v páru, ptejte se a reagujte. Pak napište text o vaší rodině* (34/7).

### ***Do you Want to Speak Czech?***

Učebnice ukazuje metodicky koherentní spolupráci deduktivního přístupu při práci s gramatikou a využití dalších spřízněných postupů vycházejících z tradice gramaticko-překladové metody.

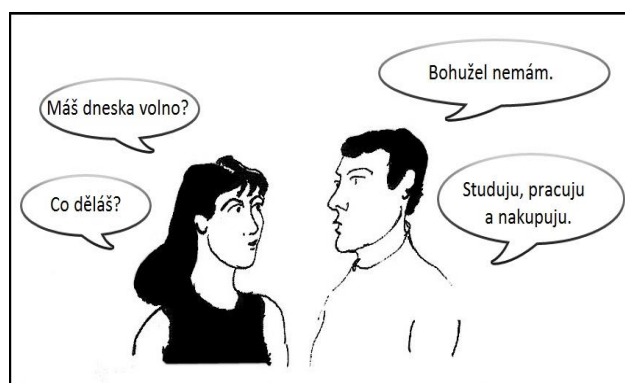
Gramatickou jednotku kapitoly pravidelně tvoří úvodní představení jazykového jevu v minimalistickém dialogu, předložení pravidel s vysvětlením ve zprostředkujícím jazyce (např. s. 233), schematické nákresy jazykových jevů (s. 109, 260, 286–287) a nekontextualisovaná, významově heterogenní exemplifikace s překladem (např. s. 231). Následuje procvičování pomocí (až na výjimky) čistě formálně zaměřených cvičení se stupňující se obtížností (např. s. 236), nechybí ani pravidelná překladová cvičení (např. s. 125).

Podoba úvodního presentačního prvku gramatické jednotky, tvořeného ilustrací osob v dialogu s použitím nového jazykového prostředku, může připomínat induktivní postup s jeho typickým počátkem gramatické jednotky v podobě vystavení uživatele realistickému použití nového jazykového prostředku.



(Remediosová; Čechová 2005: 23)

Proti tomu svědčí fakt, že na obdobném místě, vždy první stránce kapitoly, se opakovaně objevuje identické vyobrazení (stejně v kapitolách 1–15), přičemž (velmi úsporný) jazykový obsah se mění. Střídá se též vykání a tykání týchž postav (s. 59 tykání, s. 101 vykání, s. 257 opět tykání). Tyto znaky svědčí o tom, účelem komponenty není realistická situační presentace jazykového prostředí.



(Remediosová; Čechová 2005: 39)

### ***Czech for Foreigners***

Další z učebnic s jednoznačně deduktivním pojetím gramatiky, *Czech for Foreigners* (Parolková; Nováková 2004), volí explicitní předložení pravidel v tabulkách, které následující nejčastěji za tradiční presentační komponentou. Ta tvoří samý počátek kapitoly a obsahuje vždy soubor textů k poslouchání a čtení, v nichž jsou nové jazykové prostředky využity.

Graficky výrazné a návodné gramatické tabulky jsou proloženy příklady a vysvětlujícími komentáři v cílovém jazyce. Jazyková obtížnost vysvětlení jednoznačně přesahuje dosaženou jazykovou úroveň, což nás vede k domněnce, že nejsou určena k bezprostřednímu využití studujícími. To ukazuje následující příklad vysvětlujícího textu z první kapitoly učebnice, tedy samého počátku výuky jazyka:

U slovesných tvarů zpravidla neužíváme zájmen, říkáme **jsem**, nikoliv **já jsem**, **jsi**, nikoliv **ty jsi**, atd. Zvláštní tvary pro otázku čeština nemá. Otázka je při mluvení vyznačena intonací, při psaní otazníkem.

(Parolková; Nováková 2004: 6)

V souladu s gramaticko-překládovou metodologií po presentaci v textech a explicitním předložení pravidel a „pouček“ následuje fáze procvičování. Jeho první úsek pravidelně tvoří neobvykle obsáhlé výhradně formálně zaměřené drily (viz komponenta 14/1 níže). Mezi srovnávanými učebnicemi hlavního okruhu se zde setkáváme se zdaleka nejrozsáhlejším využitím prostředku tohoto typu.

<b>Učitel:</b>	<b>Student:</b>	<b>Učitel:</b>	<b>Student:</b>
pas	To je můj pas.	moje	To je moje místo.
taška	To je moje taška.	tvoje	To je tvoje místo.
klíč	To je můj klíč.	její	To je její místo.
auto	To je moje auto.	dcera	To je její dcera.
vaše	To je vaše auto.	moje	To je moje dcera.
kniha	To je vaše kniha.	sestra	To je moje sestra.
pokoj	To je váš pokoj.	bratr	To je můj bratr.
jeho	To je jeho pokoj.	tatínek	To je můj tatínek.
její	To je její pokoj.	náš	To je náš tatínek.
byt	To je její byt.	kamarádka	To je naše kamarádka.
váš	To je váš byt.	jejich	To je jejich kamarádka.
káva	To je vaše káva.	učitel	To je jejich učitel.
pivo	To je vaše pivo.	učitelka	To je jejich učitelka.
místo	To je vaše místo.	třída	To je jejich třída.

(Parolková; Nováková 2004: 14/1)

Další fáze procvičování zahrnuje soubor různorodých aktivit, pravidelně kombinující výhradně formálně zaměřená cvičení bez relevance nociónálního obsahu jazyka (např. 15/4, viz níže), formálně zaměřená cvičení s relevancí nociónálního obsahu (15/5), situačně zakotvená cvičení s naznačenou kontextualisací (107/11) i potenciální komunikační hodnotou (119/2, 121/17), v níže citovaném příkladu 15/7 závisující na způsobu provedení aktivity a přítomnosti informační mezery.

Prosím vás, ten černý kufr je váš?

– Ano, ten je můj.

Podobně: taška – hnědý, pero – modrý, káva – černý, pivo – plzeňský, tričko – moderní, peněženka – červený, slovník – český, auto – černý, klíč – malý, fotografie – hezký.

(Parolková; Nováková 2004: 15/4)

– Prosím tě, nevíš, kde je můj slovník?

– Tvůj slovník? Není to tenhle? / – Tvůj slovník? To bohužel nevím.

Učitel rozdá studentům maximálně 14 párových obrázků (minimálně každý má jeden obrázek). Studenti vstanou a s použitím zadané fráze hledají druhý „párový“ obrázek. Když dostanou kladnou odpověď, vezmou si obrázek a splnili úkol.

(Parolková; Nováková 2004: 15/5)

Podle vzoru cvičení 5 a 6 se ptejte na svoje věci. Pracujte ve dvojicích. Používejte i obrázky z přílohy č. 2.

(Parolková; Nováková 2004: 15/7)

### **Easy Czech Elementary**

Deduktivní postup, směřující od předložení pravidla k jeho aplikaci, v učebnici *Easy Czech Elementary* jednoznačně převládá při práci s gramatikou. Je realizován apriorním objasněním zákonitostí fungování určitých jazykových elementů (ve formě kompletní tabulky tvarů či doplněním podle audionahrávky, v níž jsou tvary postupně vyjmenovány tak, jak mají být dosazeny do tabulky (např. s. 78), vysvětlením pravidel ve zprostředkujícím jazyce či kombinací těchto postupů.

Využití deduktivního postupu je v počátcích kapitol dovedeno do důsledků: předložení pravidel fungování nového jazykového jevu představuje prvou komponentu kapitoly. Následující textová ukázka (s. 116) představuje začátek kapitoly 10, jejíž hlavní látkou je minulý čas.

#### **The Past**

##### **GRAMMAR**

##### **Past tense**

já	DĚLAL / -LA / -LO	JSEM	my	DĚLALI	JSME
ty	DĚLAL / -LA / -LO	JSI	vy	DĚLALI	JSTE
on/ona/ono	DĚLAL / -LA / -LO	.....	oni	DĚLALI	.....

To form the past tense the past participle is used together with the auxiliary verb *být*. The form of the auxiliary verb corresponds with the subject. This applies for the 1st and 2nd person singular and plural. For the 3rd person singular and plural, the auxiliary verb is not used. The form of the past participle is determined by the gender and number of the subject.

Vstával jsem v 6 hodin.	I got up at 6 o'clock.	Jeli jsme na výlet.	We went for a trip.
Byla jsi v práci?	Were you at work?	Obědváli jste doma?	Did you have lunch at home?
Jana šla domů.	Jana went home.	Studenti studovali gramatiku.	Students studied grammar.

(Štindl 2008: 116)

Apriorní předložení pravidel je následováno metodicky spřízněnými nepřímými postupy. Exemplifikace je pravidelně významově indiferentní, nekontextualisovaná a obsahově heterogenní, stejně jako první fáze procvičování. Tento postup, preferovaný při práci s gramatikou, ilustruje skladba gramatické jednotky v kapitole 9 (s. 102, 103). Komponenty se obejdou bez využití významové roviny jazyka od počátku kapitoly, tvořené vysvětlením gramatických pravidel, přes exemplifikaci, až po následujících čtyři procvičující aktivity (102/1, 2, 3, 4). Obsahově relevantní zacházení s jazykem vstupuje na scénu v páté aktivitě kapitoly (102/5). Znalost obsahu jazyka je opět zbytečná pro bezchybné provedení aktivity 103/6, vyžadující převádění textu do minulého času. Plná obsahová relevance, spolu se situačním zakotvením procvičovaného jazyka, přichází ke slovu ve dvou komplexních aktivitách, uzavírajících tuto gramatickou jednotku (103/7, 103/8).

Co se týče práce s gramatikou, induktivní postup hraje v učebnici roli doplňkovou; objevuje se u relativně méně komplexních jevů (nominativ posesivních zájmen, s. 104, singulár versus plurál tantum, s. 22).

Induktivní postup je však překvapivě silně zastoupen v aktivitách rozvíjejících slovní zásobu. Učebnice vykazuje hojně zastoupení aktivit obsahujících odhadování významu slov z obrázků (např. s. 32/1, 98, 1) a vyvozování jejich významu ze smysluplného textu (134/1b). Ve srovnání s vyučováním gramatiky explicitním předkládáním pravidel a tabulek je v práci se slovní zásobou překvapivě silně spoléháno na samostatnou práci studujícího. Autor zde neváhá vytvářet příležitosti k mediaci významu a stavět uživatele učebnice do aktivní role, a to i v potenciálně nesnadných úkolech (např. 134/1, 152/1, viz níže).

Read the text below.

Kam pojedeme na dovolenou?

Letos chceme jet na dovolenou dvakrát – v létě a v zimě. Naše letní dovolená bude u moře, protože moje manželka má ráda teplo a slunce. V srpnu pojedeme na dva týdny do Španělska. Budeme bydlet v hotelu blízko moře, budeme ležet na pláži, opalovat se a koupat se v moři. Těším se, že si dobře zaplavu. Vezmu si taky brýle a šnorchl a budu pozorovat život pod hladinou. Člověk tam může vidět zajímavé věci – ryby, kraby, vodní rostliny, a může taky sbírat různé mušle. Když budeme chtít, půjčíme si kola a uděláme si výlet do okolí. Pojedeme také na výlet lodí.

Zatímco v létě budeme na dovolené odpočívat, v zimě budeme sportovat. V únoru, až naše děti budou mít ve škole zimní prázdniny, pojedeme na týden na hory. Nejlepší jsou francouzské Alpy, ale je to docela daleko, tak asi spíš pojedeme do Rakouska. Budeme lyžovat, já taky chci zkusit snowboardovat. Na jeden den si možná půjčíme běžky a vyrazíme na výlet.

a) Are the underlined verbs perfective or imperfective? How can you tell?

b) Guess the meaning of the verbs below by finding their other (pf. or impf.) version in the text.

opálit se, vykoupat se, plavat, uvidět, zkoušet, půjčovat si, odpočinout si, brát (si), zalyžovat si

(Štindl 2008: 134/1)

Z perspektivy zastoupení postupů přímého vyučování můžeme právě tuto složku učebnice vnímat jako její těžiště, neboť v práci se slovní zásobou nabízí aktivní příležitosti k vyvozování významu jazyka prostřednictvím pozorování jeho smysluplného užívání.



Snaha těžit z přímé vazby jazyka na skutečnost se krom práce se slovní zásobou výrazně projevuje využíváním vizuálních stimulů k mluvní aktivitě s obsahovým základem. Nejčastěji ve formě souborů vyobrazení podněcujících k použití jednotlivých obsahově založených výpovědí (64/3, 64/4a, 47/4, 83/1), popisování míst (22/2, 23/4, 93/7) či vyprávění děje (34/7, 103/8b).

### 3. Přítomnost přípravných aktivit ke čtení (*Pre-reading*)

Mezi obvyklé postupy komunikačního přístupu patří uvozování hlavních aktivit přípravnými. Rozlišujeme aktivity připravující ke čtení (*pre-reading*), psaní (*pre-writing*), poslouchání (*pre-listening*) a mluvení (*pre-speaking*).

Zde je příklad přípravné aktivity, která uvozuje čtecí úkol, jehož jádrem je text interview se známou osobností.

Podívejte se na fotografii Blanky Matragi. Hádejte, kdo je to a o čem mluví v rozhovoru.  
(Holá; Bořilová 2009: 178/1)

Druhý příklad je aktivitou připravující ke čtení textu popisujícího stravovací zvyklosti, jenž je navíc uvozen dvěma čtecími úkoly. Text sám tedy tvoří čtvrtou komponentu čtecí jednotky nazvané *Co jedí Češi?*

Máte rádi česká jídla?  
Jaká česká jídla znáte?

(Štindl 2008: 61/0)

Smyslem přípravných aktivit je vytvářet kontext, aktivisovat dostupné prostředky, motivovat jazykové jednání a propůjčovat pragmatický účel následujícím hlavním aktivitám. Přítomnost přípravných aktivit napomáhá komplexnosti výuky, neboť dává příležitosti k žádoucí obměně technik a smysluplnému prolínání klíčových dovedností (mluvní úkol v přípravné aktivitě je následován čtením textu s cílem zjišťování nových informací o problému, atp.) Přípravné komponenty napomáhají chápání činnosti požadované v následném úkolu jako skutečného jazykového jednání a facilitují tak přivlastňování jazykových nástrojů.

Uplatňování přípravných aktivit vyrůstá z funkčního a komunikačního pojetí jazyka a výuky. Proto se v učebnicích vycházejících z tradice komunikačního přístupu setkáváme s jejich důsledným zařazováním, zatímco v učebnicích vycházejících z metod nepřímých je výskyt přípravných aktivit minimální.

Jak bude ukázáno dále, obsahově zaměřené aktivity vztahující se k textům, z nichž některé svou povahou odpovídají aktivitám připravujícím ke čtení, mohou být v učebnicích s nepřímými postupy přítomny, ovšem jinde než před texty. Využití anteposice i postposice obsahově relevantních aktivit ve vztahu k textům se objasňuje na metodologickém pozadí těchto postupů. Absence těchto komponent před hlavními aktivitami spolu s tendencí umisťovat příbuzné komponenty spíše do postposice je smysluplná z perspektivy gramaticko-překladové metodologie, v níž jsou úkoly blízké realistickému jazykovému jednání završením či výstupem výukového procesu. Použití jazyka jako nástroje vyjadřování významu proto logicky následuje až po sérii aktivit, které na ně připravují.

## Typy čtecích jednotek

Z hlediska přítomnosti či absence aktivit připravujících ke čtení a kompozice souvisejících komponent můžeme čtecí jednotky (soubory komponent obklopujících souvislý text určený k rozvíjení čtecích dovedností nejrůznějšího druhu<sup>10</sup>) nalezené ve zkoumaných učebnicích přiřadit k těmto základním typům.

### Typ 0

Přípravná aktivita ke čtení není přítomna. Prvou jazykovou komponentu čtecí jednotky tvoří buď sám text či instrukce k prvému čtecímu úkolu. Ten se od aktivity připravující ke čtení liší tím, že buď znamená či ke splnění nutně vyžaduje čtení tohoto textu. Za textem mohou následovat aktivity spojené s vlastním obsahem či tématem textu.

### Typ 1

Textu předchází aktivita připravující ke čtení, která obsahuje 1) usouvztažňující složku, vytvářející obsahový vztah k hlavní aktivitě a 2) složku vybízející k aktivnímu jednání studujícího. Usouvztažňující element může být textové či obrazové povahy. Vybízející složka je nejčastěji realizována otázkami či instrukcemi.

Mezi aktivitou připravující ke čtení a textem mohou být další komponenty; v tradici komunikačního přístupu jsou to typicky vícestupňové čtecí úkoly, stanovující obsahově relevantní účely vícero čtení.

### *Basic Czech I*

Veškeré čtecí jednotky jsou prosté aktivit připravujících ke čtení.

### Typ 0

Čtecí jednotky na s. 21, 55, 56, 64, 81 (text *Mluvím jen trochu česky*), 86, 88–89, 96, 103, 122, 136, 142, 149, přísluší vesměs k typu 0. Jeho znaky jsou v této učebnici jsou následující: Přípravná aktivita ke čtení není přítomna. Text tvoří samý začátek čtecí jednotky. Aktivity spojené přímo s textem následují výhradně za ním. Instrukce ke čtení není přítomna.

### Zvláštní případy typu 0

Dvě čtecí jednotky (na s. 30 a 36) se vyznačují všemi znaky typu 0, kromě toho, že texty v nich tvoří samý začátek čtecí jednotky, ale jsou zasazeny mezi fotografie popisovaných míst. Tato konkrétní realistická kontextualisace tvoří jednu ze dvou složek (usouvztažňující), které hledáme k identifikaci aktivit připravujících ke čtení

---

<sup>10</sup> Mezi texty s možností aktivity připravující ke čtení nepočítáme gramatická či lexikální cvičení s textovým základem, sloužícím například k doplnění jazykových elementů. Vycházíme z předpokladu, že primárním cílem takových cvičení není rozvoj čtecích dovedností.

U komponenty 81/1 text netvoří samý začátek čtecí jednotky, ale je zahájen úkolem stanovujícím účel čtení (*Read the text and answer the questions*), nikoli avšak aktivitou připravující ke čtení ve výše definovaném smyslu.

### ***Do you Want to Speak Czech?***

V práci *Do you Want to Speak Czech?* je jednoznačně preferovaným postupem nezařazování aktivit připravujících ke čtení ve výše definovaném smyslu; úkoly přímo spojené s texty následují pravidelně za nimi, a to nejčastěji ve formě otázek testujících porozumění (např. 169–171).

### **Typ 0**

Čtecí jednotky v této učebnici nejčastěji přísluší k typu 0, a to ve 31 případech. Shodují se v následujících rysech: Přípravná aktivita ke čtení není přítomna. Text ke čtení (s nadpisem či bez něj) je prvou jazykovou komponentou čtecí jednotky. Aktivity obsahově přímo spojené s textem následují výhradně za ním.

Vymezený typ má v učebnici *Do you Want to Speak Czech* tato specifika: Instrukce ke čtení není přítomna. Textu ke čtení je předřazena ilustrace, která buď plní funkci kontextualizačního elementu textu (v případě specifických vyobrazení s přímým vztahem k obsahu textu) či má jinou, například dekorativní či výplňkovou funkci (v případě opakujících se vyobrazení). Text ke čtení koresponduje s identickým textem na nahrávce.

### **Typ 1**

Dvě čtecí jednotky obsahují komponentu identifikovatelnou jako aktivitu připravující ke čtení, a řadíme je pro to k typu 1.

Aktivita 290/12 (viz níže), předcházející textu na s. 291 (*V hotelu*) nese znaky výše definované aktivity připravující ke čtení a jednotku proto řadíme k typu 1: usouvztažňující složka vytváří vztah k obsahu následujícího textu, aktivisuje relevantní slovní zásobu a účinně téma personalisuje. Vybízecí složka je realizována zadáním a otázkami obsaženými ve cvičení. Aktivita přináší realistickou komunikační příležitost.

Řekněte o sobě. (Say about yourself.)

Bydlíte rád(a) v hotelu?

Kde bydlíte v České republice?

Když nemůžete najít svůj hotel, koho se zeptáte na cestu?

Co napíšete domů o Praze, o Brnu, ...?

Pojedete někde tento víkend?

Jezdíte vždycky na dovolenou autem?

Kam jezdíte o dovolené nejraději?

Cestujete rád(a) sám / sama, nebo s cestovní kanceláří?

Líbil by se vám zájezd do západních Čech?

(Remediosová; Čechová 2005: 290/12).

Od složení čtecí jednotky obvyklé v komunikačněpřístupových učebních materiálech tuto jednotku odlišuje absence čtecího úkolu, tradičně stojícího mezi aktivitou připravující ke čtení a textem.

Druhým případem komponenty, již můžeme považovat za aktivitu připravující ke čtení, je soubor otázek 252/24 (viz níže). Vztahuje se k textu představujícímu diář se zapsanými aktivitami na každý den. Usouvztažňující složka je realizována obsahovým vztahem aktivity k tématu textu (*Můj diář*), vybízející složka je realizována obsahově relevantními otázkami.

Odpovězte. (*Answer.*)

Kolikátého je dneska?

– Dneska je druhého května.

Kolikátého bude v úterý?

Který den je 1.4.? 9.9.?.....

(Remediosová; Čechová 2005: 252/24)

Tato a následující aktivita (253/24 a 253/25) se společně nejvíce podobají vícesložkovému čtecímu úkolu, obvyklému v učebnicích následujících zásady komunikačního přístupu,

Komunikační povaha aktivity 253/25 jakožto pragmaticky motivovaného jazykového jednání se smysluplným cílem (zjišťování informací) je však popřena pseudovztahem obsahu aktivity k osobě provádějící úkol. Jazyk instrukcí *Řekněte, co budete dělat? a Kolegové se vás budou ptát a vy odpovězte* se zdá vyzývat ke skutečné komunikaci mezi studujícími, zatímco textový obsah úkolu (diář neznámé osoby bez jakéhokoli vztahu k přítomným) tuto interpretaci koriguje.

## Hraniční případy

V jednom případě plní nadpis textu funkci elementu naznačující pragmatický účel čtení: *Co dělají?* (s. 72), což, v kombinaci s obrazovou kontextualisací (vyobrazení členů rodiny, jejíž program se popisuje v textu), přibližuje vstupní komponentu textu aktivitě připravující ke čtení s její typickou usouvztažňující a vybízející složkou.

Komponenta předřazená textu na s. 274 nese jeden ze dvou znaků charakterisujících aktivitu připravující ke čtení. Jedná se o piktogramy s konkrétním vztahem k textu (tematisujícího práci s počítačem), které plní úkol realistického otevření diskursu. Tuto komponentu neřadíme mezi aktivity připravující ke čtení pro absenci druhé, vyzývací složky.

Textu 351/18 předchází instrukce pojmenovávající pragmatický účel čtení (viz níže). Mezi aktivity připravující ke čtení ji neřadíme z důvodu absence usouvztažňující složky.

Vypravujte, jak podle vás situace pokračovala.

(*Tell the story of how the situation continued, using your own ideas.*)

(Remediosová, Čechová, 2005: 351/18)

## ***Czech for Foreigners***

V učebnici *Czech for Foreigners* (Parolková; Nováková 2004) nejsou přípravné aktivity ke čtení využívány; úkoly s přímým vztahem k obsahu textů pravidelně v postposici.

Bezprostředně za texty, jež tvoří samý začátek kapitol, následují gramatické tabulky a cvičení, vztahující se k textům coby presentačnímu materiálu jazykových prostředků a slovní zásoby. Aktivity s bezprostředním obsahovým vztahem k textům jsou řazeny za touto gramatickou jednotkou.

Specifikem učebnice je pravidelně silné zastoupení obsahově i přímo komunikačně zaměřených aktivit v závěrech jednotlivých kapitol. Do této části autorky pravidelně zařazují úkoly zaměřené na rozvoj plynulého vyjadřování, aktivity s obsahovým základem a velkou mírou nezávislosti studujícího. Tak např. v závěru *Lekce 5*, (s. 57) vedle tradičních otázek testující porozumění (57/3) a interpretace textu (57/35a) nalezneme rozmanité tematické komunikační aktivity, vyžadující skutečné a plně přítomné jazykové jednání.

V kontextu našeho zkoumání si nemůžeme nepovšimnout pozoruhodného faktu, že mnohé z těchto aktivit uzavírajících kapitolu se povahou přibližují aktivitám, které se v tradici komunikačního přístupu typicky objevují v roli přípravné. Přípravným aktivitám odpovídají v tom smyslu, že směřují k vyvolání zájmu o téma, otevření diskursu, iniciaci situačně zakotveného jazykového jednání, motivaci osobního vztahení se k tématu a sebevyjádření či aktivace slovní zásoby obsažené v textu ke čtení.

## ***Čeština Expres 1***

V učebnici *Čeština Expres 1* (Holá; Bořilová 2012) jsou přípravné aktivity ke čtení využívány soustavně, pravidelně a s řadou variant.

### **Typ 1**

Přítomnost aktivit připravujících ke čtení řadí naprostou většinu čtecích jednotek (9 z 10) k typu 1, kdy aktivita připravující ke čtení předchází textu, přičemž obsahuje jednak usouvztažňující složku vytvářející obsahový vztah k hlavní aktivitě a jednak element vybízející k aktivnímu jednání studujícího (v podobě otázek či instrukcí).

Usouvztažňující složka aktivity připravující ke čtení bývá v učebnici realizována následujícími postupy a jejich kombinacemi:

- a) personalisací tématu otázkami
- b) aktivisací relevantní slovní zásoby
- c) kontextualisujícím textovým prvkem
- d) kontextualisujícím obrazovým prvkem

Aktivisující element aktivity připravující ke čtení je nejčastěji přítomen

a) v mluvním úkolu obsahujícím otázky personalisující téma textu

b) v rozsáhlejších mluvním úkolu

### **Zvláštní případy typu 1**

V jednom případě je fáze čtení textu využita výslovně jako presentační prvek gramatického jevu (*Čtěte dialog. Všimněte si forem minulého času*, 48/3). K typu 1 jednotku řadíme z toho důvodu, že textu předchází poslechový úkol, v němž je též text opatřen obsahově zaměřenou aktivitou připravující k poslechu (*pre-listening*, 48/1).

### **Typ 0**

Textu bez předřazené aktivity připravující ke čtení je využito v jednom případě (42/1). Čtecí jednotku na s. 42 řadíme k typu 0 s těmito specifickými znaky: přípravná aktivita ke čtení není přítomna. Text tvoří samý začátek čtecí jednotky. Aktivity spojené přímo s textem následují výhradně za ním. Instrukce ke čtení neobsahuje složku pojmenovávající účel čtení.

### ***Easy Czech Elementary***

Aktivity připravující ke čtení jsou přítomny nejčastěji ve formě otázek personalisujících téma textu.

### **Typ 1**

Obvyklou podobou aktivity připravující ke čtení je v této práci otázková komponenta s účelem uvedení do diskursu a/či personalisace tématu. Tato komponenta bývá propracována v rozsáhlejší mluvním úkol (viz 60/1, 73/1, 84/1, 94/1). Zde je příklad tohoto postupu v podobě přípravné aktivity k dvoufázovému čtení textu s tématem pracovního života (Štindl 2008, 73/2,3) na začátku čtecí jednotky nazvané *Typický pracovní den*:

Answer the following questions.

1. Pracujete nebo studujete?
2. Pracujete/studujete rád/ráda?
3. Musíte být v práci/ve škole každý den?
4. Jak dlouho jste obvykle každý den v práci/ve škole?
5. V kolik hodin musíte být v práci/ve škole?
6. Musíte někdy pracovat/studovat o víkend?

(Štindl 2008, 73/1)

## Typ 0

Typ 0 je zastoupen dvěma variantami. Prvá se vyznačuje těmito rysy: přípravná aktivita ke čtení není přítomna. Text tvoří samý začátek čtecí jednotky. Aktivity spojené přímo s textem následují výhradně za ním. Instrukce ke čtení neobsahuje složku pojmenovávající účel čtení. Tyto znaky ukazuje následující příklad:

Read this short text.

Já jsem Honza a tohle je Mike. Mike je inženýr a já jsem učitel. Já jsem Čech a jsem z Prahy. Mike je můj kamarád.

můj – *my*

a) Translate the text.

b) Answer these questions.

Odkud je Honza?

Odkud je Mike?

Co dělá Honza?

Co dělá Mike?

(Štindl 2008: 18/5)

Druhou frekventovanou variantou typu 0 je v této učebnici čtecí jednotka bez aktivity připravující ke čtení v definovaném slova smyslu, v níž je prvou komponentou čtecí úkol s obsahem vyvozování významu vybraných slov prostřednictvím čtení textu, tak jako je tomu v následujícím příkladu:

Read the text below. While reading, guess the meaning of the expressions in the list. They are underlined in the text.

byt, patro, pokoj, poslouchat hudbu, vařit, jíst/jím

Můj byt

Já a moje žena bydlíme v Praze 8. Máme byt v prvním patře. Náš dům má celkem tři patra. V bytě jsou tři pokoje a kuchyně.

Pojďte dál. Tady vepředu je obývací. Tady obvykle sedíme a odpočíváme, když jsme doma. Povídáme si, díváme se na televizi nebo posloucháme hudbu.

Napravo je kuchyně, tam vaříme a taky jíme, protože nemáme jídelnu. Obvykle vaří moje žena, já jenom někdy. Uprostřed je koupelna a záchod. Vzadu jsou ještě dva pokoje. Jsou to ložnice a pracovna. V ložnici spíme. Máme tam postel a skříň. V pracovně máme stůl, počítač a knihy. Nemáme děti, a proto nemáme dětský pokoj.

(Štindl 2008: 37/1)



## 4. Povaha zadání aktivit

Společným jmenovatelem zadání je, že uživatele učebnice přímo či nepřímo vedou ke konkrétnímu výkonu, směřujícího v širším slova smysl k dosahování určitých didaktických cílů. Jakožto součást komunikace tvůrců učebnice s jejím uživatelem a „hlas autora“ zároveň zprostředkovávají jeho didaktická stanoviska v otázkách chápání jazyka a jeho funkce, cíle výuky cizího jazyka a způsoby jejich dosažení, ale též vnímání role studujícího ve vyučovacím procesu, vyžadovanou míru jeho autonomie a aktivní spolupráce. Povaha zadání odkazuje k obecnějšímu metodologickému zaměření učebnice, od zaměření na dosahování lingvistické kompetence v gramaticko-překladové metodě, až po pragmaticky definované cíle, jakým je dosahování komunikační kompetence v komunikačním přístupu. Skutečnost, že současné učebnice češtiny pro cizince vznikají v metodologicky rozmanitém prostředí, se logicky projevuje růzností způsobů zadávání aktivit. V množství variant, pohybujících se na pomyslné škále od zadání soustřeďujících se výhradně na formu jazyka, až po zadání vyzývající ke komunikaci, jsme se pokusili vymezit pět hlavních typů zadání.

### 1) Formálně pojmenovávající zadání

Obsahují požadavek formulovaný výhradně z hlediska použitých formálních prostředků, jejichž význam a funkce jsou v rámci dané aktivity ponechány stranou. Výhradně formálně zaměřené zadání je ve sledovaných učebnicích realizováno následujícími způsoby:

#### a) pojmenováním požadované činnosti lingvistickými termíny

Use the prefixes *při-* or *od-* with the following verbs of motion.  
(Štindl 2008, 82/ 8)

#### b) apelováním na *správnost* či *vhodnost* vyžadovaných jazykových elementů

Řekněte ve správném tvaru instrumentálu plurálu  
(Say in the correct form of the instrumental plural.)  
(Remediosová; Čechová 2005: 341/3)

Napište správně věty.  
Například: (ty) – mít –kočka? Máš kočku?  
(Holá; Božilová 2012: 81/20)

Dejte do správného tvaru. (*Put in the correct form.*)  
(Remediosová; Čechová 2005: 53/8)

Doplňte správný tvar:  
(Parolková; Nováková 2004: 40/15)

Doplňte zájmena *ten, ta, to* ve správném tvaru.  
(Nekovářová 2006: 65)

#### c) výzvou k následování modelu

krásný koncert      – na krásném koncertě

Tvořte podobně:  
(Parolková, Nováková 2004: 52/9)

#### d) kombinací výše popsaných postupů

Doplňte vhodně předložky s významem příčiny/důsledku, výrazy v závorkách dejte do správného tvaru.  
(Bischofová; Hasil; Hrdlička; Kramářová 2007: 167).

Jak je zřejmé z příkladů, zadání zaměřená výhradně na formu se ve své čisté podobě zcela obejdou bez využití významové stránky jazyka, v čemž korespondují s povahou cvičení zaměřených výhradně na formu, jež uvozují. Pro absenci mimojazykově smysluplného cíle a kontextualisujících elementů jsou zadání sledující pouze formální cíle neutrální z hlediska snahy o budování vztahu jazykového prostředku a jeho funkce a udržování pragmatické motivace ke studiu. Motivace ke splnění těchto zadání se tak opírá o konsensuálně chápané požadavky spojené s výukovou situací a učebním prostředím.

## 2) Dvousložkové zadání cvičení zaměřeného na formu

V učebnicích s využitím postupů komunikačního přístupu se setkáváme jednak s nápadně sníženým počtem formálně pojmenovávajících zadání ve prospěch zadání obsahově zaměřených či přímo komunikačních, jednak se zadáními dvousložkovými. U tohoto typu odpovídá jedna ze složek zadání zaměřenému čistě na formu, zatímco ve druhé složce je přítomen buď obsahově usouvztažňující či didakticky motivující element, jenž:

### 1) Kontextualisuje obsah cvičení

#### a) jeho spojením s mimojazykovou skutečností

Čím jsou známá, slavná nebo proslulá tato místa? Spojte a tvořte věty s instrumentálem plurálu.  
(Holá; Bořilová 2009: 171/ 7)

#### b) jeho spojením s realitou představenou v učebnici (s příběhem, situací).

Read about Monika's trip to London. Use the verb on the right in the past tense.  
(Štindl 2008: 127/7)

Sandra Fejfarová vypráví o sobě a své firmě. Zájmena v závorkách použijte ve správné formě.  
(Holá; Bořilová 2009: 159/9)

### 2) Personalisuje cvičení zaměřené na specifický prostředek vztažením jeho obsahu k uživateli učebnice.

Ptejte se, kde jste byli o víkendu a reagujte. Tvořte lokál sg.  
(Holá, Bořilová 2012: 55/8)

### 3) Způsobem pojmenování požadovaného výkonu implikuje, že se jedná o praktickou či výhodnou činnost pro osvojování jazyka.

Procvičujte další pravidelná slovesa. Doplňte.  
(Holá, Bořilová 2012: 47/ 7)

Zopakujte si pády v plurálu. Slova v závorkách použijte ve správné formě.  
(Holá; Bořilová 2009: 162/3)

5) Udržuje kontakt s uživatelem učebnice ve snaze motivovat a vést učební proces, nikoli pouze instruovat.

Pozor na slovesa jít, jet a jíst! Tvořte věty v minulém čase.  
(Holá 2005: 47/10)

### **3) Obsahově pojmenovávající zadání**

Mezi obsahově pojmenovávající zadání řadíme ta, která formulují vyžadovanou činnost z hlediska obsahu, tedy významu či funkce jazyka.

Předpokládáme, že u aktivit zaměřených na specifické gramatické prostředky je formálně pojmenovávající zadání volbou nevyžadující speciální didaktické úsilí (příklady 1, 2), stejně jako u aktivit primárně zaměřených na obsah je obsahově pojmenovávající zadání přirozeně první volbou (příklady 3, 4). Naproti tomu příprava obsahově pojmenovávajícího či přímo komunikačního zadání aktivit zaměřených na specifické gramatické prostředky vyžaduje určitou kreativní investici s nesnadným cílem přístupného zprostředkování funkce daného prostředku (příklady 5,6).

#### Příklad 1

Řekněte v plurálu.  
(Holá 2005: 96/7)

#### Příklad 2

Slovesa v závorkách dejte do imperativu.  
(Parolková, Nováková 2004: 88/38)

#### Příklad 3

Najděte v textu odpověď na následující otázky:  
(Bischofová; Hasil; Hrdlička; Kramářová 2007: 74).

#### Příklad 4

Popište význam uvedených slov. Pracujte se slovníkem.  
(Nekovářová 2006: 151)

#### Příklad 5

Říkejte, v čem je a v čem není cukr:

Hovězí polévka, černá káva, limonáda, hovězí pečeně, čaj, plzeňské pivo, koláč, salám, párek, zmrzlina, čokoláda, kompot, smažený řízek, zeleninová polévka, pečené maso, pečený pstruh, rizoto, okurkový salát, víno, kakao, mléko, zmrzlinový pohár.

Říkejte, v čem je a v čem není sůl (Viz výše.)

(Parolková; Nováková 2004: 53/17)

## Příklad 6

Where and by what means is Aneta going? Make sentences according to the picture below.

Example: Aneta jede autem do obchodu.

(Štindl 2008: 83/1)

Tato skutečnost mimo jiné výrazně zvyšuje podíl obsahově pojmenovávajících zadání v učebnicích úže zaměřených na rozvoj konverzačních dovedností a aktivisaci slovní zásoby (např. Nekovářová 2006: Čeština pro život. 15 moderních konverzačních témat), proto jsme tyto speciálně zaměřené práce nemohli zařadit do hlavního srovnávacího okruhu.

### **4) Komunikační zadání**

Za podmnožinu obsahově zaměřených zadání považujeme zadání komunikační. Požadovaný výkon je v nich formulován jako realistické komunikační jednání s pragmatickým účelem přístupným uživateli učebnice, o němž předpokládáme, že je adeptem praktického osvojení jazyka ve smyslu dosažení komunikační kompetence v něm.

Komunikační zadání se objevuje nezávisle na míře řízenosti aktivity, jak u aktivit s převažujícím zaměřením na přesnost, tak na plynulost. Požadavek je typicky formulován jako komunikační akt (*řekněte, popište, zjistěte, vysvětlete, přijměte, odmítněte, omluvte se atd.*) V některých případech zadání explicitně vyjadřují transakční povahu výstupu (*zeptejte se spolužáka, řekněte kolegovi, přesvědčte ostatní, zjistěte, kdo má podobný názor...*).

Mezi jednoznačně komunikační řadíme zadání s obsahem perlokuce (ve smyslu Austin 1962). Komunikační povaha takových zadání se projevuje tím, že vedou k mimojazykovému pragmatickému výstupu na straně uživatele (například typu *Zvedněte ruku, pokud souhlasíte, Zaškrtněte body, v nichž popis odpovídá obrázku, Zeptejte se ostatních, co studují a vytvořte skupinky podle společného oboru*).

Požadavek komunikačního jednání přináší potřebu určité míry kontextového zarámování aktivity a zpřítomnění či alespoň naznačení komunikačních faktorů: účelu, smyslu, funkce, situace, prostředí, společenských rolí, atd. Toho je docilováno prostřednictvím některých či veškerých přílehlých komponent aktivity, od nadpisu a zadání, přes obsah přípravné aktivity a komponenty hlavního úkolu, až po grafické a obrazové prostředky.

Mezi komunikační zadání řadíme i zadání simulací jakožto úkolů vyžadujících realistické řečové jednání v simulované situaci. V kontextu pozorování učebnicích materiálů je podle našeho soudu prospěšné připustit, že efektivita simulace coby prostoru podněcujícího realistické jazykové jednání je podmíněna kvalitou obsažených podnětů, evokátorů, zpřítomňujících a kontextualizačních prvků. Přesto jsme si však vědomi styčných bodů i esenciálního rozdílu přetrvávajícího mezi komunikačním jednáním zakotveným v přirozeně přítomné situaci (společenství účastníků v kursu s jejich zkušenostmi, postoji atd.) a komunikačním jednáním zakotveným v situaci uměle zpřítomněné jakkoli realistickou simulací (rozhovor lékaře s pacientem, objednávání jídla v restauraci atd.). Bez toho, abychom oba typy, reálnou a realistickou komunikaci, ztotožňovali, oceňujeme zásadní hodnotu přítomnosti obou z nich ve vyučování jazyka.

Komunikační zadání ve skupině zadání obsahově pojmenovávajících rozlišujeme na základě dvou rozhodujících kritérií:

1) Přítomnost komunikační hodnoty výkonu vyžadovaného zadáním ve smyslu Widdowsonova vymezení (*communicative value*, 1972). Připomínáme autorem uvedený příklad jednání učitele, jenž jde ke dveřím, říkáje přítom studentům: „jdu ke dveřím“. Podle autora je učiněno zadost požadavku obsahového zaměření (vyučování gramatiky), výpověď však postrádá komunikační hodnotu, protože podobné jednání za obvyklých okolností nevyžaduje vlastní komentář.<sup>11</sup> Rozumíme tomu tak, že jazykovému projevu učitele v tomto případě chybí samostatně (mimo podmínky učebního prostředí) smysluplná motivace. Jedná se pouze o použití jazyka demonstrující použití určitého jazykového prostředku, vyvázané z praktických komunikačních funkcí.

2) Přítomnost informační mezery (*information gap*, Larsen Freeman 2000). Připomínáme autorčin příklad: Pokud oba vidíme, že prší a zeptám se, zda prší, moje otázka postrádá komunikační hodnotu, ačkoli je jistě obsahově zaměřená (oproti formálně zaměřené otázce „jak zní třetí osoba singuláru od slovesa *pršet*“). Z důvodu nepřítomnosti informační mezery mezi komunikační neřadíme aktivity testující porozumění textu, jenž je přístupný všem účastníkům komunikační situace. Analogicky zadání takových aktivit neřadíme mezi komunikační, přestože patří mezi obsahově pojmenovávající.

Zde jsou příklady aktivit s komunikačním zadáním:

Vyplňte sami, ptejte se svých kamarádů a odpovídejte.  
Označte odpověď: ano, ne.

**Vzor:**

Máte dobrého kamaráda?  
Máte dobrou kamarádku?

VY	Jan	Petr	Eva	Tomáš
ano				
ne				

Srovnejte odpovědi:

Vzor: Jan a Petr nemají dobrého kamaráda, ale já, Eva a Tomáš máme.

(Parolková; Nováková 2004: 27/7, 27/8)

Work with a partner. Create questions in the future tense using the prompts bellow and aske each other.

1. Co – dělat – o víkendu?
2. Kam – jet – na příští dovolenou?
3. Jít – zítra do kina?
4. Kdy si myslíte, že – naučit se – česky?
5. Být – dnes večer doma?
6. Kdy – mít – narozeniny?
7. Kam – jít – dnes na večeři?
8. Koupit si – příští rok nové auto?

<sup>11</sup> Samozřejmě existují situace přirozeně obsahující komentář vlastního pohybu, například telefonní dialog dvou osob, kdy jedna chodí po ulici a hledá konkrétní objekt, zatímco druhá ji naviguje.

- 9 Jak dlouho – být – v české Republice?
10. Jít – po hodině češtiny na pivo?
11. Kde – bydlet za rok?
12. Jaké – být – zítra počasí?

(Štindl 2008: 133/6)

Pracujte v páru. Hleďte 3 věci, které máte rádi oba. Ptejte se a reagujte.

Například: Máš rád/ráda čokoládovou zmrzlinu? – Ano, mám. – Já taky.  
Máš rád/ráda česnekovou polévku? – Ne, nemám. – Já taky ne.

(Holá; Bořilová 2012: 25/2)

V neposlední řadě považujeme při rozlišování typů zadání za přínosné ověřit, zda komunikační výkon vyžadovaný zadáním odpovídá povaze aktivity samotné, anebo je s ní v rozporu. Prozkoumání tohoto vztahu nás vedlo k rozpoznání skupiny zadání pseudokomunikačních, o nichž bude samostatně pojednáno v následujícím oddílu.

## 5) Pseudokomunikační zadání

Pseudokomunikační zadání samo o sobě odpovídá zadání komunikačnímu, obsahuje tedy požadavek skutečné komunikace, která nutně vyžaduje splnění podmínky smysluplnosti. S požadavkem v zadání však nekoresponduje obsah aktivity. Zadání je například formulováno jako výzva ke komunikaci mezi účastníky kursu, potažmo uživateli učebnice (*Odpovězte, Požádejte kolegu, ať vám řekne něco o tom, kde byl, co viděl...*), zatímco následná aktivita ve skutečnosti komunikační řešení neumožňuje, protože se vztahuje k jiné realitě, než která je přístupná účastníkům přítomné komunikační situace. Tento postup ukazuje aktivita 295/19, viz níže (Remediosová; Čechová 2005)

Požádejte kolegu, ať vám řekne něco o tom, kde byl, co viděl...

(*Ask your colleague to tell you something about where he's been, what he's seen...*)

→ Manželka měla malou **havárii**.

Řekněte mi něco **o havárii**.

Byl jsem s rodinou na **Slovensku**.

Řekněte mi něco **o** .....

V srpnu jsem strávil několik dní v **Bratislavě**.

Řekněte mi něco **o** .....

V červnu jsem navštívila **Brno**.

Řekněte mi něco **o** .....

Prohlédla jsem si staré **město**.

Řekněte mi něco **o** .....

Bydlela jsem v **hotelu Hvězda**.

Řekněte mi něco **o** .....

Už jsme se vrátili, **dovolená** nám skončila.

Řekněte mi něco **o** .....

Jeli jsme na výlet i do **okolí města**.

Řekněte mi něco **o** .....

(Remediosová; Čechová 2005: 295/19)

Přestože cvičení sestávající z významově indiferentních prvků jazyka jsou v tradici nepřímých metod obvyklým postupem, v některých případech může být obsahová indiference

aktivitu překážkou provedení výkonu vyžadovaného zadáním, jak ukazuje následující příklad (Remediosová, Čechová 2005: 124/19). Pokud vycházíme z obvyklého významu slovesa *odpovědět*, obsah aktivity nám částečně znemožní provést výkon vyžadovaný zadáním. Přínejmenším na otázky *Tomáš čeká u školy?*, *Musím jít stále rovně?*, *Kam dáváš tu mapu?*, *Jede ten autobus do Prahy?* není podle našeho soudu možné v situaci provádění cvičení dát jakoukoli smysluplnou odpověď.

Odpovězte na otázky. (*Answer the questions*)

Půjdeš kolem pošty?  
 Tomáš čeká u školy?  
 Je orloj blízko divadla?  
 Nevíš, kde je mapa?  
 Kam půjdeš dneska na oběd?  
 Díváte se často na televizi?  
 Musím jít stále rovně?  
 Co stojí vedle divadla?  
 Kdo jde do obchodu?  
 Kam dáváš tu mapu?  
 Jede ten autobus do Prahy?  
 Nechceš jít na pivo?  
 Je to lístek na metro?  
 Co se ti líbí?

(Remediosová; Čechová 2005: 124/19)

## Srovnání

Zde je srovnání povahy zadání v těch kapitolách učebnic hlavního srovnávacího okruhu, jež obsahují prvé systematické představení minulého času v dané učebnici. Zadání jsou zkoumána u veškerých aktivit v dané kapitole, nikoli jen u aktivit vztahujících se k minulému času.

	Typy zadání			
	Formálně pojmenovávající	Obsahově pojmenovávající/z toho komunikační	Pseudokomunikační	Nezařazeno
Basic Czech I (Lekce 6)	8	5/2	2	0
Czech for Foreigners (Lekce 3)	25	14/0	0	2
Čeština Expres 1 (Hlavní část, Lekce 6)	14	21/11	0	1
Čeština Expres 1 (Pracovní sešit, Lekce 6)	13	10/7	0	2
Do you Want to Speak Czech? (Lekce 7)	28	0	2	0

## Nezařazené případy:

V učebnici *Czech for Foreigners* nezařazujeme ani do jedné z vymezených kategorií zadání aktivit 30/28 a 31/34 (viz níže).

Doplňujte dialogy  
(Parolková; Nováková 2004: 30/28;

Doplňujte dialog  
(Parolková; Nováková 2004: 31/34)

Důvodem je fakt, že sama povaha a struktura aktivit (rozhovorů) vyžaduje využití jazyka jako prostředku dosahování významu, zadání samo o sobě považujeme v tomto ohledu za neutrální.

V práci *Čeština Express 1* nezařazujeme do žádné z výše vymezených kategorií zadání aktivity 46/3 (*Čtěte.*) v hlavní části a zadání aktivit 89/10 (*Seřadte dialog. 1–5*) a 87/2 (*Doplňte.*) v pracovním sešitu.

## Nalezená pseudokomunikační zadání

Společným rysem pseudokomunikačních zadání nalezených ve zkoumaných úsecích učebnic *Do you Want to Speak Czech?* (zadání 157/2, 160/3) a *Basic Czech I* (154/3, 152/1) je specifický vztah mezi formulací požadovaného výkonu, již samu o sobě chápeme jako výzvu ke komunikačnímu jednání (ve všech případech se jedná o výzvu k zodpovězení otázek) a nejméně jednou položkou uvnitř aktivity, která je s takovým řešením v rozporu. Ve všech případech je nám indikátorem tohoto rozporu přítomnost kontextově zcela nezávislé otázky, pro niž bychom v situaci provádění aktivity stěží našli smysluplnou odpověď, např. *Věděl jsi, že oni nejeli?* (Adamovičová; Ivanovová 2012: 153), *Slyšel jste tu hudbu?* (tamtéž: 154), *Je ti líto, že Lenka nepřijde?* (Remediosová; Čechová 2005: 157/2), *Komu se to hodí?* (Remediosová; Čechová 2005: 160/3).

## Zvláštní případy

Zadání obsahově zaměřených aktivit nalezená v učebnici *Do you Want to Speak Czech?* (Lekce 7) 30/25, 30/26 (viz níže) řadíme mezi obsahově pojmenovávající, nikoli však přímo komunikační zadání, přestože se na první pohled jedná o výzvu ke skutečné komunikaci; zjišťování chybějících informací.

*Vyplňte:*

Jméno:.....Příjmení: ..... Stav: .....  
Adresa: .....  
Telefonní číslo do bytu: ..... do práce..... Číslo pasu:.....  
Zaměstnání: ..... Národnost: .....

(Parolková; Nováková 2004: 30/25)



*Zeptejte se na tytéž údaje tři svých spolužáků. Zjištěné údaje запиšte.*

(Parolková; Nováková 2004: 30/26)

Komunikační validita zadání je podle našeho soudu u obou aktivit popřena obsahem otázek, jejichž kladení se může jevit diskutabilním z hlediska sociokulturní kompetence, tvořící nedílnou součást kompetence komunikační. V případě, že studující vnímají nevhodnost vyzvídání rodinného stavu, přesné adresy či „telefonního čísla do bytu“ od spolužáků v jazykovém kursu, pravděpodobně zvolí možnost klást a zodpovídat otázky „jenom jako“, tedy opustit při řešení úkolu obsahovou validitu jazyka a zvolit jeho obsahově indiferentní používání.<sup>12</sup>

### **Zadání v cílovém versus zprostředkujícím jazyce**

Z perspektivy komunikačního přístupu je zadání ve zprostředkujícím jazyce určitým ústupkem z komunikační zásady jednoty prostředku a cíle. Smysl použití zprostředkujícího jazyka se jeví diskutabilním zejména v případech, kdy je zadání možné bezpečně komunikovat pomocí již osvojených prostředků cílového jazyka. Jinými slovy, je-li pochopení zadání v cílovém jazyce v předpokládaných možnostech uživatele, který lineárním způsobem a s průměrným úspěchem postupuje v práci s danou učebnicí. Nazíráno z druhé strany, použití zprostředkujícího jazyka v zadání ztrácí praktický smysl v případě, je-li v možnostech autora učebnice formulovat instrukci za pomoci prostředků, které v předcházejících částech učebnice pomohl uživateli osvojit.

Zde jsou příklady použití zprostředkujícího jazyka v komunikaci s uživatelem učebnice, jež nevycházejí z požadavků na nezbytnou srozumitelnost při facilitaci učení. V prvním příkladu instrukce čtecího úkolu svou obtížností nepřesahuje text v cílovém jazyce, k němuž se vztahuje. Druhý příklad, anglický úvod k českému dialogu osob, představuje úsek textu se spíše zábavní či uměleckou funkcí.

(1)

Read the text bellow. Dan is describing how he gets to school.

Bydlím docela daleko od školy, kde se učím česky, a proto mi cesta trvá skoro hodinu. Nemám auto, a tak požívám MHD. Jdu z domu asi v osm hodin. Nejdřív jdu pěšky na zastávku, to trvá asi deset minut. Přesně v 8:15 jede autobus. Nastupuju a jedu autobusem asi patnáct minut na zastávku, kde přestupuju na metro. Potom jedu metrem čtyři stanice a musím zase přestupovat. Pak jedu metrem už jenom dvě stanice a vystupuju. Nakonec jdu ještě asi osm minut pěšky do školy. Moje hodina začíná přesně v devět hodin.

(Štindl 2008: 83/4)

(2)

---

<sup>12</sup> Alternativami pro udržení komunikační validity úkolu jsou např.: a) volba společensky a situačně vhodných otázek, b) vytvoření kontextového zarámování, které umožňuje doplňování něčích soukromých informací ve shodě se společenskými normami (např. hovor o známých osobnostech, spisovatelích, historických postavách atd.), c) využití simulace (např. vyplňování formuláře tak, jak by jej vyplnila postava realisticky představená v učebnici, viz např. Holá, Bořilová 2009, 14–15, *Příběh Umidy Nazarxon*).

Paní Navrátilová is in the kitchen cooking. Mr Smith is sitting out of the way, killing time with a Czech crossword. (Czech crosswords rely heavily on general knowledge and synonyms are not cryptic.)

- Mr Smith        Něco jsem přece jenom uměl, ale budete mi muset trochu pomoci, pokud vás to nebude zdržovat.  
Navrátilová    Samozřejmě, jen se ptejte.  
Mr Smith        Jaká je zkratka „kódu umožňujícího včasné doručení dopisů“?  
Navrátilová    To myslí „poštovní směrovací číslo“, čili PSČ. [...]

(Short 1999: 259)

Učebnice češtiny jako cizího jazyka srovnávané v hlavním okruhu můžeme z hlediska použití cílového či zprostředkujícího zadání rozdělit do tří skupin:

1. Učebnice se zadáními aktivit pouze v cílovém jazyce: *Czech for Foreigners* (Parolková; Nováková 2004), *Čeština Expres 1* (Holá; Bořilová 2012).<sup>13</sup>
2. Učebnice se zadáními ve zprostředkujícím (anglickém) jazyce: *Easy Czech Elementary* (Štindl 2008), *Basic Czech I* (Adamovičová; Ivanovová 2009).
3. Učebnice se zadáními v cílovém a současně zprostředkujícím jazyce (každé zadání je doplněno překladem do zprostředkujícího jazyka): *Chcete mluvit česky?* (Remediosová; Čechová 2005).

---

<sup>13</sup> Komunikace s uživatelem učebnice ve zprostředkujícím jazyce je v učebnici (Holá; Bořilová 2012) zastoupena v samostatné příloze (Čeština Expres 1. Příloha/Apendix) a v práci *Czech for Foreigners* (Parolková; Nováková 2004) marginálně v podobě anglického úvodu a tří závěrečných stránek (marketingové informace a údaje o životě v Praze).

## 5. Povaha gramatických drilů

Předmětem pozorování budou v tomto oddílu gramatické drily. Držíme se zde užší definice drilu jako nikoli jakéhokoli gramatického cvičení, ale jako gramatického cvičení s příležitostí k upevnování specifického jazykového prostředku skrze jeho několikeré opakování. Abychom ze skupiny veškerých cvičení zaměřených na specifický jazykový prostředek mohli vyčlenit ta, která můžeme nazvat drily v užším slova smyslu, jako spodní hranici jsme stanovili čtvrtý výskyt jediného jevu v daném cvičení. Například cvičení 53/8 (Remediosová; Čechová 2005) obsahuje trojí výskyt akusativu singuláru feminina typu žena *Studuju češtinu, Profesor vysvětluje novou gramatiku, Poslouchám tu českou profesorku*. Do tohoto součtu počítáme i eventuální příklad (model) požadovaného výkonu, stojící mezi zadáním a hlavním obsahem cvičení.

Naše srovnání ukazuje rozdíly mezi učebnicemi hlavního srovnávacího okruhu v povaze gramatických drilů zaměřených primárně na upevnování až automatisaci akusativu singuláru, popř. kontrast nominativu a akusativu singuláru. Do srovnání neřadíme aktivity, v nichž se tvary akusativu singuláru se čtvrtým opakováním jediného tvaru sice vyskytují, ale aktivita je zjevně primárně zaměřena na jiný jazykový jev. Příkladem může být cvičení 112/6 (Remediosová; Čechová 2005), zacílené na rozlišování sloves „znát“ a „vědět“. Podobně aktivita 54/10 (Remediosová; Čechová 2005) sice obsahuje požadovaný čtvrtý výskyt jediného tvaru akusativu singuláru, avšak vlastním předmětem cvičení jsou tvary sloves, na což ukazuje zadání: *Doplňte správný tvar slovesa. (Fill in the correct form of the verb)*.

Na základě přítomnosti či nepřítomnosti hodnot relevantních pro naše srovnání přiřazujeme nalezené drily ke dvěma základním typům:

### 1) Výhradně formálně zaměřený, obsahově indiferentní dril

Jedná se o dril s výhradním zaměřením na formu jazyka. Způsobem specifickým pro učební prostředí abstrahuje formu jazyka od funkce a významu. Předmětem aktivity je výhradně manipulace s formou jazykových elementů bez obsahových implikací přítomných v rámci aktivity samé. Za rozhodující považujeme, že obsah (nacionální význam a funkce) použitého jazyka se neuplatňuje přímo při provádění dané aktivity, přestože se samozřejmě může uplatňovat v komponentách okolních.

Kriteriem pro rozeznání obsahové indiference drilu je nám možnost správného splnění zadání i bez jakéhokoli povědomí o nacionálním významu a funkci jazyka, s nímž je v cvičení zacházeno, a to prostou aplikací pravidel požadovaného úkonu, např. převádění přítomného času do minulého či singuláru v plurál.<sup>14</sup> Teoreticky bychom takové cvičení mohli správně provést výhradně využitím gramatické tabulky, aniž bychom rozuměli významu slov daného cizího jazyka.

---

<sup>14</sup> K formování akusativu singuláru v češtině je z hlediska obsahu jedinou nezbytnou informací životnost či neživotnost u maskulin.

## 2) Dril s relevancí obsahu

Jako drily s relevancí obsahu rozlišujeme aktivity, v nichž se uplatňuje jedna či více strategií s účelem učinit práci s jazykem obsahově závaznou, a to z hlediska nociónálního významu jazyka či/a jeho funkce jako prostředku komunikace, v širším slova smyslu pak jako způsobu zvládnání životních situací. Strategie a prostředky zprostředkovávající tyto hodnoty mohou být nejrůznější povahy. Do této skupiny počítáme drily, v nichž se snaha o vyjádření relevance obsahu projeví alespoň jedním a jakýmkoli způsobem a v jakékoli, byť minimální míře.

Dril posuzujeme jako celek a jednotku, včetně jeho bezprostředně konstitutivních prvků, a to jak textových (zadání, příkladová věta, text cvičení), tak obrazových a grafických. Z tohoto důvodu nepovažujeme za argument svědčící pro obsahovou relevanci zkoumaného drilu obsahovou relevanci komponent okolních (předcházející či následující aktivity, předcházejícího textu ke čtení atp.).

Způsoby vyjádření obsahové hodnoty se u gramatických drilů (a dalších aktivit) mohou pohybovat na škále od pouhého naznačení relevance obsahu (například jediným slovem), až po plnou a přesvědčivou presentaci aktivity jako realistického komunikačního jednání, dovedně využívající komplexu současných didaktických postupů.

Následující příklad ukazuje jeden ze znaků indikujících obsahovou (nociónální či funkční) hodnotu jazyka, jež nás vedou ke klasifikování aktivity jako drilu s relevancí obsahu. V níže citovaném cvičení 24/5 (Holá, Bořilová 2012), je tento znak přítomen v zadání:

Objednávejte si jídlo.

*Například:* maďarský guláš – Dám si maďarský guláš.

1. čokoládový dort
2. pomerančový džus
3. smažený sýr a brambory
4. česneková polévka
5. čokoládová zmrzlina
6. gulášová polévka
7. světlé pivo
8. červené víno
9. vepřové maso

(Holá; Bořilová 2012: 24/5)

Zároveň jsme si vědomi toho, že prostředek tohoto typu je pro jeho náznakovost velmi snadné při provádění drilu nebrat v potaz, řídit se pouze postupem naznačeným v příkladu (*maďarský guláš – Dám si maďarský guláš*) a cvičení bezchybně vyřešit při ignorování významu jazyka. Jinými slovy; pokud nevíme, co znamená věta *Objednávejte si jídlo*, ani co označují výrazy *čokoládový dort* či *pomerančový džus*, kvalitu požadovaného výstupu cvičení to neovlivní.

Odkazuje-li k relevanci obsahu drilu jeho zadání (či určitá složka tohoto zadání), počítáme aktivitu mezi drily s relevancí obsahu pouze tehdy, pokud její náplň není s tímto obsahovým vodítkem v konfliktu. Tento specifický vztah mezi zadáním a obsahem aktivity popisujeme v oddílu o pseudokomunikačních zadáních.

Do našeho srovnání přítomnosti či nepřítomnosti obsahové relevance zařazujeme pouze cvičení s přímým zaměřením na použití specifického jazykového prostředku, a to akusativu singuláru jmen a/či adjektiv. Předmětem našeho srovnání naopak nejsou aktivity, při jejichž řešení se specifický prostředek pravděpodobně objeví, avšak aktivita umožňuje úspěšné řešení i bez něj, pomocí jiných dostupných a vhodných jazykových prostředků, jako je tomu v následujícím příkladu:

Talk about your eating habits. Answer these questions.

Co obvykle snídáte? Co obědváte? Co večeříte? Vaříte? Jdete dnes na oběd nebo na večeři do restaurace?

(Štindl 2008: 60/1)

Vzhledem k tomu, že pro zařazení aktivity mezi drily hledáme minimální čtverý výskyt téhož tvaru (a u různých slov), do našeho srovnání neřadíme aktivity, při jejichž řešení se čtveré opakování tvaru může, ale nemusí uplatnit, jako v níže uvedeném příkladu.

1. student: Jím rád..... 2. student: X jí rád ..... a já jím rád ..... 3. student: X jí rád ..... , Y jí rád ..... , a já jím rád .....

a tak pokračujte tak dlouho, pokud si pamatujete názvy jídel. Samozřejmě všichni můžou pomáhat.

(Parolková; Nováková 2004: 41/18)

Podobně je tomu u aktivit 81/1, 90/1, 90/3, 123/1 (Adamovičová; Ivanovová 2012).

### ***Basic Czech I***

Ve sledovaném vzorku materiálu jsme našli zastoupení drilů s obsahovou relevancí jazyka i drilů výhradně formálně zaměřených. Ze srovnání vyplývá, že drily s obsahovou relevancí jazyka převažují.

Specifikem práce *Basic Czech I* (spolu s učebnicí *Czech for Foreigners*, Parolková; Nováková 2004) je fakt, že počet opakování téhož tvaru v drilech akusativu singuláru málokdy zůstává na spodní hranici čtyř výskytů, stanovené pro naše srovnání, ale je výrazně vyšší. Například v drilu (77/1) se akusativ singuláru u maskulina tvrdého vzoru spolu s tvrdým adjektivem zopakuje sedmkrát (*smažený sýr, americký fotbal, dobrý klub, velký hlad, dobrý nápad, český slovník, volný večer*), akusativ singuláru u feminina typu žena šestkrát (*barva, káva, literatura, Iva, kočka, voda*) a akusativ singuláru u feminina typu růže pětkrát (*kukuřice, rýže, historie, Británie, restaurace*). V tomto případě se daná opakování objeví v gramatickém drilu s obsahovým základem, jenž je současně komunikační aktivitou (*Ask your neighbour, if he/she likes, knows or has the item in brackets*). Aktivita 77/1 tak podle našeho soudu představuje plné využití přínosu, jež technika drilu skýtá pro vytváření automatismů.

Srovnáme-li učebnice hlavního okruhu, v práci *Basic Czech I* zároveň nalezneme nejvíce obsahově relevantních cvičení upevňujících akusativ singuláru, jejichž provádění zároveň

nutně nevyžaduje čtvrtý výskyt jediného tvaru akusativu singuláru. Jedná se o aktivity 104/1, 108/0, 108/2, 123/1, 130/2.

### Výhradně formálně zaměřený, obsahově indiferentní drill

Drily 75/4 a 73/1 (viz níže) řadíme do této kategorie vzhledem k jejich uvození výhradně formálně pojmenovávajícím zadáním a spíše náznakové větne kontextualisaci (73/1 *Mám.*; 75/4 *Co to je? to je.*; *Co si dáte? Dám si.*), jejíž význam není (vzhledem k zadání) nutné pro správné provedení aktivity brát v potaz.

Put nouns and adjectives (or numerals) into the accusative:

#### Mám:

Mi	velký hlad	_____
	dobry nápad	_____
	špatný slovník	_____
	malý problém	_____
	nový telefon	_____
Ma	dobry kamarád	_____
	malý bratr	_____
	jeden milý souseď	_____
	černý pes	_____
	nový přítel	_____
	moderní učitel	_____
F	dobrá kamarádka	_____
	velká sestra	_____
	teplá kola	_____
	studená káva	_____
	neperlivá voda	_____
	jedna otázka	_____
	velká smůla	_____
	moderní pohovka	_____
	zajímavá práce	_____
	nová přítelkyně	_____
	velká žízeň	_____
	velká radost	_____
N	nové kolo	_____
	staré auto	_____
	teplé pivo	_____
	červené víno	_____
	velké štěstí	_____

(Adamovičová; Ivanovová 2012: 73/1)

### Dril s relevancí obsahu

Aktivity, jež řadíme mezi drily s relevancí obsahu, 71/4, 74/2, 75/4, 75/5, 77/1, 78/1 a 107/0, se až na výjimky (78/1) vyznačují integrální a přesvědčivou obsahovou validitou, jež si např. v aktivitě 71/4 (viz níže) podmaňuje stavbu aktivity, její zadání a náplň. Výsledkem těchto strategií je směřování uživatele k funkčně a významově závaznému použití jazyka.

Choose from words below and answer the questions:

O co se zajímáš? / O co máš zájem?

- film, divadlo, cestování, umění, fotbal
- literaturu, hudbu, politiku, historii, sociologii, psychologii

Zajímám se o / Mám zájem o:

.....

Na co myslíš?

- večer, oběd, pivo, domácí úkol, jeden problém
- jeho auto, náš dům, nic

Myslím na

.....

Na co se těšíš?

- víkend, narozeniny, slunce, oběd, večer, nic
- kávu, večeri

Těším se na

.....

(Adamovičová; Ivanovová 2012: 71/4)

## Hraniční případ

V drilovém cvičení 78/1, vyžadujícím formování adjektiv ze substantiv (*okurka: okurkový salát*) k označování jídel a následně jejich „objednávání“ za pomoci akusativu (*Dám si okurkový salát*) se slabě uplatňuje obsahová relevance. Druhá část drilu vede k užití akusativu singuláru vytvořených kombinací (*Dám si okurkový salát*), k němuž je uživatel instruován pouze obsahově zaměřeným elementem (*Co si dáte? Dám si:*). Důvodem pro zařazení aktivity mezi drily s obsahovou relevancí je nám fakt, že v této části drilu je pro splnění úkolu třeba brát v potaz význam jazyka (je nezbytné rozumět významu vět *Co si dáte? Dám si* jako jediné instrukci).

## Čeština Expres 1

Ve sledovaném materiálu jsme našli zastoupení jak drilů výhradně formálně zaměřených, tak drilů s obsahovou relevancí jazyka. Vyjádření obsahové relevance jazyka při zaměření na specifický jazykový prostředek (v tomto případě akusativ singuláru jmen a/či adjektiv) mívá v učebnici *Čeština Expres 1* (v porovnání tohoto znaku v učebnicích našeho hlavního okruhu) více propracovanou povahu. Týká se to těch aktivit, jež využívají vedle opory o jednotné téma kapitoly korespondující s určitou oblastí reality i vlastní kontextuální zarámování: zasazení v konkrétní situaci či příběhu osob (např. 81/22). Učebnice rovněž nabízí komunikační úkoly zaměřené na specifický jazykový prostředek (25/2, 25/6).

## Výhradně formálně zaměřený, obsahově indiferentní drill

Mezi drily, jejichž při jejichž bezchybném provedení se uživatel obejde bez znalosti nociónálního obsahu použitého jazyka a při následování formálně pojmenovávajícího zadání a modelu si se znalostí příslušných gramatických pravidel, řadíme aktivity 25/5, 34/4, 75/18 (viz níže), 76/22, 80/17, 81/20 a 81/21.

Slova v závorce napište ve správné formě (akuzativ singuláru).

*Například:* Dáme si (čokoládová zmrzlina). – Dáme si čokoládovou zmrzlinu.

1. Dám si ..... (neperlivá voda).
2. Prosím jednu ..... (černá káva).
3. Máte ..... (smažený sýr)?
4. Mám rád ..... (tatarská omáčka).
5. Nepiju ..... (černé pivo).
6. Nejím ..... (vepřové maso).
7. Dáme si ..... (vanilková zmrzlina).
8. Dáte si ..... (maďarský guláš)?
9. Mám ráda ..... (česneková polévka).
10. Pijete ..... (zelený čaj)?

(Holá; Bořilová 2012: 75/18)

## Drily s obsahovou relevancí jazyka

Mezi drily s obsahovou relevancí jazyka zaměřené na akuzativ singuláru jmen a/či adjektiv počítáme aktivity 24/5, 34/5, 34/6, 75/19 a 81/22. Při budování obsahového základu aktivit zaměřených na specifický jazykový prostředek směřují autorky k vytváření komplexnějších a propracovanějších komponent. Např. aktivita 81/22 (viz níže) využívá vedle opory o jednotné téma kapitoly, které koresponduje s konkrétní oblastí skutečnosti (rodinné vazby) též situačního zakotvení (cizinec vypráví o své rodině) a funkční visualisace (fotografie postav, o nichž se hovoří v textech).

Čtete, co říkají Erika a Andrej. Označte, co je správně.

Erika říká: „Jmenuju se Erika Svenson. Je mi 42 let. Jsem ze Švédska, ale teď bydlím v České republice, kde pracuju jako sekretářka ve firmě Larson. *Můj/moje* manžel se jmenuje Harald a je *učitel/učitelka*. Máme dva syny, jmenujou se Knut a Henrik. Knut je *fotograf/fotografka* a Henrik je *student/studentka*. Studuje na univerzitě literaturu. Knut je *ženatý/vdaná* a má *malý syn/malého syna* a *starší dcera/starší dceru*. Jeho *manžel/manželka* je *profesor/profesorka*. Henrik je ještě *svobodný/svobodná*. Máme *pes/psa* a *kočku/kočka*.

(Holá; Bořilová 2012: 81/22, 1. text aktivity)

## Hraniční případy

Při provádění cvičení s obsahovou relevancí 24/7, 25/2, 25/6 (viz níže) se nemusí objevit hledaný minimální počet čtyř opakování jediné formy, nezařazujeme je tedy do našeho srovnání drillů.



Používejte jídelní lístek na straně 22. Tvořte dialogy v restauraci podle cvičení 2.

(Holá; Bořilová 2012: 24/7)

Pracujte v páru. Hledejte 3 věci, které máte rádi oba. Ptejte se a reagujte.

Například: Máš rád/ráda čokoládovou zmrzlinu? – Ano, mám. – Já taky.  
Máš rád/ráda česnekovou polévku? – Ne, nemám. – Já taky ne.

(Holá; Bořilová 2012: 25/2)

Pracujte v páru. Ptejte se a reagujte.  
Co často jíte nebo pijete? Co nejíte nebo nepijete?

(Holá; Bořilová 2012: 25/6)

### ***Do you Want to Speak Czech?***

Ve sledovaném materiálu jsme našli toliko výhradně formálně zaměřené drily s procvičováním akusativu singuláru substantiv a/či adjektiv. Cvičení mají často podobu substitučních tabulek, v nichž úloha studenta spočívá ve změně nominativu v akusativ a/nebo výběru ze seznamu objektů. Manipulace formy jazyka uvnitř těchto aktivit probíhá v důsledné abstrakci od jeho významu a komunikační funkce. Toho je docíleno několika postupy: Indiference obsahu je krom absence mimojazykového účelu a situačního zarámování podpořena i výběrem slovní zásoby uvnitř cvičení. Tento výběr směřuje jak k naprosté tematické nezávislosti jednotlivých položek, tak k jejich stoprocentní vzájemné spojitelnosti, jak ukazuje aktivita 49/5 níže.

Řekněte ve správném tvaru. (Say in the correct form.)

Mám / nová / kniha /. – Mám **novou knihu**.

Mám	malá	dcera
Petr má	nová	televize
Mají	velká	rodina
Máme	hezká	kamarádka
	moderní	třída
	stará	postel
	bílá	skříň
	česká	profesorka
	milá	maminka

Mám	malá dcera	a	hodný syn
Máme	nová profesorka	a	nový profesor
Máme ve třídě	chytrá studentka	a	chytrý student
	mladá cizinka	a	mladý cizinec
	stará maminka	a	starý tatínek

Mám	nový	svetr
	starý	slovník
	zelený	koberec
	červené	křeslo

(Remediosová; Čechová 2005: 49/5)

Dalším využitým postupem je maximální řízenost procvičování, kdy otázka i možné odpovědi jsou dány (viz aktivita 49/4 níže).

Odpovězte. (*Answer.*)

Díváš se na učitelku?	Ano, dívám se na učitelku.
	Ne, nedívám se na učitelku.

Kupuješ	obraz?	Díváš se	na Petra?
Kupujete	jogurt?	Díváte se	na Johna?
	čaj?		na Paula?
	slovník?		na Davida?
	svetr?		na kamaráda?
	kávu?		na prodavače?
	pizzu?		na přítele?
	květinu?		na otce?
	knihu?		na Thomase?
	tašku?		na učitelku?
	bagetu?		na Janu?
	židli?		na Zuzanu?
	televizi?		na přítelkyni?

(Remediosová; Čechová 2005: 49/4)

### Výhradně formálně zaměřený, obsahově indiferentní drill

Za případy procvičování akusativu singuláru substantiv a adjektiv prostřednictvím výhradně formálně zaměřeného a obsahově indiferentního drilu považujeme aktivity 49/4, 49/5, 50/6, 53/7, 67/2, 77/7, 114/9 a 323/4. Některé z drillů obsahují položky, jež je jednotlivě možné chápat jako podněty k plně obsahově relevantnímu (v následujícím příkladu komunikačnímu) uplatnění jazyka: *Posloucháte rádi Mozarta?*, *Díváte se rádi na televizi?* (50/6, viz níže). Celkové zaměření drilu jako obsahově relevantního je popřeno přítomností položek, u nichž má uplatnění obsahové hodnoty výpovědi ve vztahu k uživateli učebnice v situaci procvičování velmi nízkou pravděpodobnost (např. *Máš ráda Filipa?*, *Jsi ráda, že mám volno?*, *tamtéž*).

Odpovězte. (Answer.)

Máš teď čas?  
Máš dneska večer volno?  
Máš ráda divadlo?  
Máš rád tenis?  
Posloucháte rádi Mozarta?  
Díváte se rádi na televizi?  
Jste v Praze sama?  
Máte rádi zelený čaj?  
Máte rádi češtinu?  
Máš ráda Filipa?  
Máš rád Kristýnu?  
Jsi rád, že jsem tady?  
Jsi ráda, že mám volno?  
Jsi tady sám?

Look at the summary of family relationships on page 57 and say according to the model.

Mám rád(a) dědečka, babičku,...

(Remediosová; Čechová 2005: 50/6)

### **Zvláštní případy**

Další výskyt výhradně formálně zaměřeného, obsahově indiferentního drilu nalezneme v souboru nazvaném „Mluvní cvičení“ na straně 56–57. Žádná z jeho částí zaměřená na akusativ singuláru (56/4, 56/5, 56/7) neobsahuje hledaný minimální počet čtyř opakování jediné formy jednotlivě, avšak pokud soubor cvičení 1–8 chápeme jako celek, stanovený počet opakování nalezneme.

Aktivita 67/2 obsahuje hledaný minimální počet opakování téhož tvaru v otázkách spolu s odpověďmi vzhledem k tomu, že obé může být prováděno jediným uživatelem. Zatímco povaha otázek naznačuje obsahovou relevanci jazyka drilu, vyžadování vždy pouze negativních odpovědí v zadání ukazuje, že se jedná o dril s čistě formálním zaměřením.

### ***Czech for Foreigners***

Učebnice *Czech for Foreigners* nabízí jak drily s obsahovou relevancí procvičovaného jazyka, tak výhradně formálně zaměřené.

### **Výhradně formálně zaměřený, obsahově indiferentní dril**

Co se týče akusativu singuláru substantiv a adjektiv, nabízejí podle našeho zjištění spíše obsahově indiferentní procvičování tyto drily: 26/6, 27/9, 27/10, 27/11, 27/12, 28/15, 29/17, 31/33, 38/5, 40/12 a 40/15.

Obvyklým způsobem zadání je výzva k následování modelu (*Tvořte podobně*, např. 26/6, 26/10), jímž je příkladová věta (např. *Máš kamaráda? - Nemám kamaráda*, 26/6). Za rozhodující pro zařazení drilů mezi výhradně formálně zaměřené a obsahově indiferentní

považujeme fakt, že pro vyžadovanou činnost (následování modelu) není chápání nociónálního významu modelové věty či obsahu cvičení relevantní, jak ukazuje příklad níže.

*Chceš klíč?*

*Tvořte podobně:*

kufř, sako, byt, deštník, slovník, fotoaparát, auto, tričko, kolo, rádio, bunda, kniha, jízdenka, káva, zmrzlina, minerálka, taška, tužka, fotografie, učebnice, židle, košile, svetr, pivo, víno, vodka, čaj, mapa, místo, sešit, klobouk, učitelka, učebnice, práce, mapa.

(Parolková; Nováková 2004: 26/6 b)

## **Dril s obsahovou relevancí jazyka**

Nalezli jsme následující případy drilů k procvičování akusativu singuláru substantiv a adjektiv s obsahovou relevancí jazyka uplatňující se při jejich provádění: 27/7, 27/8, 28/14 (viz níže), 40/9, 40/10, 40/11, 41/17.

*Rozdáme párové obrázky Prahy (viz příloha) tak, aby každý student měl minimálně jeden obrázek. Studenti vstanou a hledají párové obrázky pomocí frází:*

Nevíte, kde je Karlův most?

- Vy hledáte Karlův most? To nevím, kde je.

- Vy hledáte Karlův most? Ten je tamhle.

*(Úkol je splněn, když každý má dvojici obrázků nebo nic).*

(Parolková; Nováková 2004: 28/14)

Pro drilová cvičení v této práci je charakteristický zřetelný ohled na požadavky skupinové výuky. Ten se projevuje přítomností interaktivních aktivit a nástrojů (např. tabulka k průzkumu názorů v aktivitě 27/7, karty k práci ve skupině v *Obrazové příloze*), a častými instrukcemi k párové a skupinové práci (např. *Vyplňte sami, ptejte se svých kamarádů a odpovídejte* (27/8), *Srovnejte odpovědi* (27/8), *Udělejte si tabulku a zjistěte tyto údaje u 5 spolužáků* (29/20).

## **Zvláštní případy**

U obsahově relevantního gramatického cvičení 41/18 hledaný čtvrtý výskyt jednoho tvaru akusativu singuláru (např. ak. sg. feminina typu *žena*) zcela závisí na počtu a obsahu odpovědí, proto jej neřadíme do srovnání drilů v užším slova smyslu.

U aktivity 40/11 (viz níže) hledané čtvrté opakování jediného akusativního tvaru vzhledem k rozsahu aktivity předpokládáme.

a/ Máte jídelní lístek. Vyberte si oblíbený nápoj, oblíbenou polévku, oblíbené hlavní jídlo, oblíbenou přílohu a oblíbený moučník.

b/ Máte šestileté dítě. Vyberte, co je pro dítě zdravé, co může jíst a co nesmí jíst.

c/ Nechcete být tlustý/tlustá. Jaké jídlo si vyberete?

- d/ Máte cukrovku. Jaké jídlo si vyberete?
- e/ Máte hodně peněz. Jaké jídlo si vyberete?
- f/ Jaké jídlo si vyberete, když máte málo peněz?
- g/ Máte narozeniny. Co si dáte?
- h/ Jaké je tradiční jídlo ve vaší zemi, ve vaší rodině?

*Pracujte ve dvojicích.*

(Parolková; Nováková 2004: 40/11)

V zadání aktivity 41/17 jsou tři obsahově zaměřené otázky, z nichž první přináší plnou významovou validitu procvičovaného jazyka (*Co rád jíš*), zatímco záměr obsahové relevance procvičování je zpochybněn vztahem dalších dvou otázek k (velmi pravděpodobně) nepřítomným a neznámým osobám (*Co ráda jí Monika, Co rádi jedí Tom a Eva?*). Podobné jsou v tomto ohledu aktivity 40/9 (*Co si dáte? Co si dá Richard?*) a 40/10 (*Nedáte si pivo? Dá si Michal Pivo? Dá si Alena Pivo?*). Tyto aktivity (41/17, 40/9 a 40/10) řadíme do skupiny drillů s relevancí obsahu, a to pro přítomnost jednoho hledaného znaku obsahové relevance, jímž je ve všech třech případech první otázka v jejich zadání.

U aktivity 27/12 (viz níže) z předepsaného způsobu odpovědi usuzujeme, že záměrem tohoto drillu není obsahově relevantní, ale čistě formálně zaměřené procvičování specifického prostředku.

- a/ Prosím tě, neznáš tu novou učitelku? - Ne, neznám.
- b/ Prosím vás, znáte tu novou učitelku? - Bohužel ne.
- c/ Promiňte, znají tu novou učitelku? - Ano, znají.
- d/ Promiň, znal/a jsi tu novou učitelku? - Ne, neznal/a.
- e/ Promiňte, znal/a jste tu novou učitelku? - Ano, znal/a.

*Tvořte podobně:*

ta stará dáma, ten mladý muž, ta malá holka, ten velký kluk, ten starý pán, ten český učitel, ten americký spisovatel, ten mladý zpěvák, ta česká herečka, ta mladá sekretářka, ten český student, paní Wágnerová, pan Novák, pan doktor Zeman, Tomáš, Helena Filipová, Lída Beránková, Ivanka Malá, Tomáš Veselý, český spisovatel Bohumil Hrabal.

### ***Easy Czech Elementary***

Drily s obsahovou relevancí jazyka ve zkoumaném vzorku výrazně převažují nad výhradně formálně zaměřenými. Obsahový základ drillu je nejčastěji tvořen přímým vztahem k pojmenované skutečnosti, vybudovaným pomocí vizuálních prostředků a prostředky personalisace.

### **Výhradně formálně zaměřený drill s obsahově indiferentním obsahem**

Výhradně formálně zaměřený drill k procvičování akusativu singuláru substantiv a/či adjektiv je zastoupen aktivitami 27/2, 147/2, 147/3, 147/5. Jedná se o drily s typicky heterogenním složením (27/2 a 147/5, viz níže), či bez explicitně (textově, obrazově či jinak) vyjádřeného znaku relevance obsahu drillového cvičení (147/3 a 147/2, viz níže).

Make sentences using the prompts bellow.

Example: já – mít – kniha. *Mám knihu.*

1. my – mít – auto
2. Jitka – znát – Praha
3. ty – mít – taška – nebo – krabice?
4. Tereza a Tomáš – dělat – sport?
5. my – dělat – jóga a aikido
6. oni – mít – rádio, lampa a police
7. my – mít – počítač, tiskárna a tabule.
8. vy – mít – kniha nebo slovník?
9. vy – znát – Monako a Andorra?
10. Jim – znát – Brno, ale – neznát – Ostrava
11. vy – mít – doma – kopírka?
12. my – mít – taška a kufr.

(Štindl 2008: 27/2)

Make sentence with the following people using the verbs *znát* or *vidět*.

Example: Zním/vidím českého studenta.

německý profesor, americký manažer, hokejový hráč, známý zpěvák, nový učitel, starý dědeček, slavný herec, český doktor, polský prezident

(Štindl 2008: 147/2)

## **Dril s obsahovou relevancí jazyka**

Dril s obsahovou relevancí jazyka k procvičování akusativu singuláru substantiv a adjektiv je v učebnici representován aktivitami 27/1, 29/1, 57/10, 58/2, 58/3, 58/4, 58/2, 58/3 (viz níže), 59/4, 59/5, 59/6, 59/7, 64/2, 64/3, 147/1, 147/3, 147/4, 147/6, 148/7, 148/8 a 148/9.

Do you know the places bellow?

Example: Zním Prahu. Neznám Berlín.

Praha, Berlín, Brno, Ostrava, Moskva, Indie, Šumava, Londýn, Tokio, Alpy, Itálie, Barcelona, Francie, Athény, Sofie, Paříž, Řecko, Olomouc, Karlovy Vary, Bratislava

(Štindl 2008: 58/3)

Komunikační validita některých drilů je podložena personalisací zadáním aktivity, např. *Ask a partner if he/she likes these things* (59/5), *Make questions using the prompts bellow and ask your partner* (148/9). Obsahová relevance drilu je v řadě případů založená na zobrazení mimojazykové skutečnosti, k čemuž jsou využívány fotografie nebo kresby, např. předmětů denní potřeby (27/1), jídel a nápojů (64/3), osob provádějících určitou činnost (64/5).

## Závěry

### Shrnutí výsledků zkoumání

Ve sledovaných současných učebnicích češtiny jako druhého jazyka jsme na základě vyhodnocení konkrétních komponent učebnic našli značnou variabilitu řešení ve využívání postupů příslušejících v zásadě ke dvěma hlavním metodologickým zaměřením. Uplatněním pěti parametrů zkoumání, obsahového či formálního budujícího principu kapitoly, deduktivního a induktivního postupu v práci s gramatikou, využívání přípravných aktivit ke čtení, způsobu zadání aktivit a povahy gramatických drillů, jsme identifikovali význačné působení pokračující tradice gramaticko-překladové metody, spolu s vlivem postupů komunikačního vyučování. Při určitém zobecnění můžeme identifikovat hlavní způsoby, kterými autoři učebnic těží z přítomných metodologických tradic.

Zprvce jsme mezi sledovanými učebnicemi našli případ konsistentního uplatnění postupů gramaticko-překladové metody, a to v práci *Do you Want to Speak Czech*. Práce *Čeština Expres I* ukazuje jeden z možných způsobů uplatnění postupů a komponent vycházejících z tradice komunikačního přístupu v tvorbě učebnic češtiny pro cizince. Učebnice *Basic Czech I*, *Czech for Foreigners* a *Easy Czech Elementary* pak reprezentují různé možnosti kombinace přímých a nepřímých postupů v jediné práci.

Způsob kombinace obsahového a formálního budujícího principu spolu s volbou dedukce či indukce v práci s gramatikou nejvýrazněji ovlivňují stavbu kapitoly, která je u každé z prací zcela specifická. Dominance obsahového principu v učebnici *Čeština Expres* se projevuje plnou tematickou profilací kapitol jako významových jednotek se zastřešujícím tématem a obsahovým podřízením vnitřních komponent, včetně gramaticky zaměřených. V práci *Basic Czech I* kombinace využití formálního a obsahového budujícího principu s převahou principu formálního přináší přesně poloviční poměr tematicky sjednocených kapitol vůči obsahově různorodým. Práce *Czech for Foreigners* a *Do you Want to Speak Czech* vykazují podobnost v nižší obsahové kompaktnosti kapitoly, projevující se v tematické nezávislosti určitého počtu dílčích obsahových jednotek i jednotlivých komponent.

Práci s gramatikou v učebnicích *Basic Czech I*, *Czech for Foreigners*, *Do you Want to Speak Czech* a *Easy Czech Elementary* spojuje převaha deduktivního postupu s využitím explicitního odhalení pravidel tabulkami a vysvětleními ve zprostředkujícím jazyce, obsahově heterogenní exemplifikací a následnou aplikací pravidel. Učebnice *Basic Czech I* a *Czech for Foreigners* vykazují shodu v zahájení kapitoly textovou komponentou s gramaticky presentační funkcí a bez anteponovaných obsahově zaměřených aktivit, zatímco práce *Do you Want to Speak Czech* uvozuje gramatickou jednotku presentačním minidialogem, za níž je zařazen seznam slovní zásoby. V učebnici *Basic Czech I* autorky využily kombinaci deduktivního a induktivního postupu v práci se specifickými jazykovými prostředky: dedukce je spojena s obvyklými gramaticko-překladovými postupy: textová presentace zahajuje gramatickou jednotku, následuje explicitní odhalení pravidel tabulkami a vysvětleními ve zprostředkujícím jazyce a poté aplikace pravidel. Induktivní postup je pak zastoupen v otázkové komponentě, která stojí mezi textem a odhalením pravidel a přináší příležitost k přímému a smysluplnému uplatnění nového prostředku. Induktivní práce se specifickými jazykovými prostředky v učebnici *Čeština Expres* využívá nástrojů obvyklých v učebnicích vycházejících z tradice komunikačního přístupu. To obnáší vytvoření potřeby osvojení

nového prostředku, realizované úvodní obrazovou komponentou, situačně zakotvený vícesložkový úkol s přípravnou aktivitou a zadáním stanovujícím pragmatický cíl úkolu, aktivity obracející na obsahovém základě vědomou pozornost k novým prostředkům a komponenty k samostatné konsolidaci pravidel.

Přípravné aktivity ke čtení, obvyklé v učebnicích ovlivněných komunikačním přístupem, jsme našli ve dvou zkoumaných pracích: v učebnici *Čeština Expres 1* jde o soustavné a variované využití těchto komponent jako první části komplexního úkolu, v práci *Easy Czech Elementary* pak o přípravné aktivity s tendencí k rozšíření komponenty v rozsáhlejší mluvní úkol či v podobě přípravy lexika textu.

Ukázalo se, že převaha formálního zaměření v procvičování specifických jazykových prostředků obecně přináší silné zastoupení formálně pojmenovávajících zadání a výhradně formálně zaměřených drillů a dalších komponent s obsahově heterogenní skladbou.

Vliv absence obsahového základu gramatického procvičování na povahu zadání se ve sledovaném vzorku nejvýrazněji projevil u práce *Do you Want to Speak Czech* preferencí formálně pojmenovávajících zadání. V ostatních učebnicích hlavního okruhu jsou pak v různém poměru přítomna zadání formálně a obsahově pojmenovávající. V pracích *Do you Want to Speak Czech* a *Basic Czech I* jsme navíc objevili výskyty zadání pseudokomunikačního, identifikovaného podle specifického rozporu mezi komunikační instrukcí a určitými elementy cvičení bránícími obsahově relevantnímu řešení.

Zkoumané drily k procvičování akusativu singuláru v přesně definovaném smyslu (s nejméně čtyřmi opakováními téhož tvaru u rozdílných slov) jsou v učebnici *Do you Want to Speak Czech* vesměs formálně zaměřené a obsahově indiferentní, zatímco v pracích *Basic Czech I*, *Czech for Foreigners*, *Čeština Expres 1* a *Easy Czech Elementary* jsou zastoupeny jak drily s relevancí obsahu, tak výhradně formálně zaměřené, a to v různém poměru. Vyjádření obsahové relevance jazyka při zaměření na specifický jazykový prostředek vykazuje v učebnici *Čeština Expres 1* více propracovanou povahu; obsahový základ gramatického procvičování se opírá jednak o téma kapitoly, jednak má často též vlastní kontextové zarámování, situační či příběhové. Specifikem práce *Easy Czech Elementary* je významné zastoupení drillů s obsahovou relevancí jazyka podpořených funkční visualisací.

### **Praktické uplatnění zjištění**

Praktický dosah poznání vyplývajícího z našeho průzkumu vybraných parametrů u současných učebnic češtiny pro cizince závisí na didaktickém záměru a zaměření uživatele učebních materiálů a zamýšleném způsobu využití dostupných materiálů v praxi vyučování či osvojování druhého jazyka.

Hodnocení konkrétních komponent a strategií učebního materiálu z hlediska uplatnění postupů přímého a nepřímého vyučování/učení za pomoci metodologicky relevantních parametrů nabízíme jako jeden ze způsobů uvažování při výběru učebního materiálu. V první řadě může posloužit k vyhodnocení metodologického zaměření učebnice, identifikaci cíle k němuž směřuje a následně k prozkoumání prostředků, jež nabízí k jeho dosažení.

Následující možnost praktického využití zjištění plynoucích ze zkoumání povahy konkrétních komponent učebnic navrhuje z perspektivy učitele či osvojitele cizího jazyka hledajícího



nástroje k přímému osvojování jazyka s cílem rozvíjení komunikační kompetence. Touto možností je přizpůsobení vhodných komponent požadavkům přímého vyučování a jejich začlenění do procesu učení takovým způsobem, aby posloužily rozvíjení komunikační kompetence. Za příhodné k přizpůsobení považujeme takové komponenty, jež jsou sice samy o sobě prosté určitých hodnot činících z nich příležitost k osvojování jazyka jeho používáním ve shodě s komunikační funkcí, avšak svým obsahem a uspořádáním přidání těchto hodnot neznemožňují; například drily s převahou obsahově spřízněných položek či obsahově relevantní texty prosté obsahově zaměřených úkolů. K přizpůsobení vhodných komponent požadavkům komunikačního vyučování navrhuje uplatnění následujících vzájemně propojených strategií.

1) Vytvoření potřeby použití jazyka obsaženého v cvičení jako nástroje k dosažení pragmatického cíle, například komunikačně validní otázkou, k jejímuž zodpovězení poslouží jazykový materiál cvičení.

2) Kontextové zarámování komponenty zasazením do komunikačního úkolu. Jako nástroje situační či příběhové kontextualisace mohou posloužit textové i obrazové prostředky.

3) Zadání aktivity jako plně obsahově relevantního komunikačního úkolu, jež považujeme za zvláště důležité v prostředích se silnou tradicí nepřímých metod, kde můžeme předpokládat primární očekávání obsahově indiferentních či pseudokomunikačních aktivit.

4) Personalisace aktivity se smyslu vztažení jazykového obsahu na osobní zkušenost či postoj studujícího.

5) Tematické přizpůsobení vhodné komponenty tak, aby bylo možné ji smysluplně zapojit do tematicky profilované vyučovací jednotky odstraněním obsahově nesouvisejících položek a jejich nahrazením novými.

6) Vytvoření informační mezery úpravou aktivity takovým způsobem, aby se stala příležitostí ke zjišťování neznámých informací mezi účastníky vyučování.

## **Závěr**

Zmapováním relevantních přímých a nepřímých postupů vyučování druhého jazyka v obecné části práce a posouzením povahy konkrétních komponent a postupů ve vybraných současných učebnicích češtiny jako cizího jazyka v části výzkumné jsme se pokusili nalézt vztah mezi principy dvou vlivných metodologických tradic a postupy v tvorbě učebního materiálu.

Vybrané současné učebnice češtiny jako cizího jazyka jsme podrobili zkoumání z hlediska zastoupení budujícího obsahového či formálního principu kapitoly, uplatnění induktivního a deduktivního postupu, přítomnosti aktivit připravujících ke čtení, způsobů zadávání aktivit a povahy gramatických drillů.

Mezi učebnicemi jsme identifikovali zástupce konsistentního uplatnění obvyklých strategií komunikačního přístupu i gramaticko-překladové metody a dále příklady svébytných kombinací postupů příslušejících k oběma tradicím.

Navrhujeme dva způsoby využití výsledků našeho průzkumu. Jedním je uplatnění našich parametrů při zkoumání dostupných učebních materiálů s cílem nalézt hlavní učební materiál odpovídající zvolenému cíli vyučování. Druhým je adaptace nalezených komponent prostých znaků obsahové relevance či komunikační validity přidáním těchto hodnot a následné využití adaptovaných komponent v komunikačním vyučování.

## LITERATURA

AUSTIN, John. L. *How to Do Things with Words*. Cambridge : Harvard University Press, 1962. ISBN 06-744-1152-8.

BOŘILOVÁ, Pavla. První lekce pouze česky? (Ukázka výuky bez zprostředkujícího jazyka na bázi učebnice Czech Express 1). In ŠTINDLOVÁ, Barbora; ČEMUSOVÁ, Jana (ed.). *Sborník asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka*. Praha : Akropolis, 2006, s. 201-209. ISBN 80-86903-37-0.

BRINDLEY, Geoffrey. The role of needs assessment in adult ESL programme design. In JOHNSON, Keith Robert (ed.). *The Second Language Curriculum*. Cambridge : Cambridge University Press, 1989, s. 63-78. ISBN 0-521-36961-4.

BREEN, Michael, CANDLIN; Chris, DAM, Leni; GABRIELSEN, Gerd. The evolution of a teacher training programme. In JOHNSON, Keith Robert (ed.). *The Second Language Curriculum*. Cambridge : Cambridge University Press, 1989. ISBN 0-521-36961-4.

McDOWEL, John; JAMES, Peter; RICH, Pat. *Basic Information. A task-based approach to developing reading skills at elementary level*. London : Edward Arnold, 1984. ISBN 0-7131-8155-9.

BRUMFIT, Christopher J. *Communicative Methodology in Language Teaching*. Cambridge : Cambridge University Press, 1984. ISBN 0-521-26968-7.

BYGATE, Martin. *Speaking*. 2. vyd. Oxford : Oxford University Press, 1987. ISBN 0-19-437134-4.

BYRNE, Donn. *Techniques for Classroom Interaction*. 4. vyd. London, New York : Longman, 1990. ISBN 0-582-74627-2.

CANDLIN, Christopher N. Syllabus design as a critical process. In BRUMFIT, Christopher J. (ed.). *General English syllabus design*. Oxford : Pergamon Press, 1984. ISBN 0-08031513-5.

DAVIES, Paul; PEARSE, Eric. *Success in English Teaching*. Oxford : Oxford University Press, 2000. ISBN 0-19-442171-6.

EK van, Jan A. *Objectives for Foreign Language Learning*. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 1987. ISBN 92-871-0920-6.

EK van, Jan A. The threshold level. In BRUMFIT, Christopher J.; JOHNSON, Keith (ed.). *The communicative Approach to Language Teaching*. 6. vyd. Oxford : Oxford University Press, 1987, s. 103-116. ISBN 0-19-437078-X.

ELLIS, Rod. *Second Language Acquisition*. Oxford : Oxford University Press, 1997. ISBN 0-19-437212-X.

ELLIS, Rod. *Task-Based Learning and Teaching*. Oxford : Oxford University Press, 2003. ISBN 0-19-4421597.

ELLIS, Rod. *SLA Research and Language Teaching*. Oxford : Oxford University Press, 1997. ISBN 0-19-437215-4.

FINOCCHIARO, Mary; BRUMFIT, Christopher J. *The Functional-Notional Approach : From Theory to Practice*. New York : Oxford University Press, 1983. ISBN 0-19-434106-2.

GJUROVÁ, Naděžda. *Čeština jako cizí jazyk pro začínající školáky*. Praha : Portál 2011. ISBN 978-80-7367-837-1.

HAYCRAFT, John. *An Introduction to English Language Teaching*. Harlow : Longman, 1993. ISBN 0-582-55604-X.

HARMER, Jeremy. *How to Teach English*. 10. vyd. London : Longman, 2003. ISBN 0-582-29796-6.

HARMER, Jeremy. *Teaching and Learning Grammar*. 5. vyd. London : Longman, 1987. ISBN 0-582-74623-X.

HRDLIČKA, Milan. *Cizí jazyk čeština*. Praha : ISV, 2002. ISBN 80-85866-98-6.

HRDLIČKA, Milan. *Gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka*. Praha : Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1527-1.

HYMES, Dell. On Communicative competence. In DURANTI, Alessandro (ed.). *Linguistic anthropology : A Reader*. London : Blackwell Publishing, 2001. ISBN 0631221115.

CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků : Úvod do vědního oboru*. Praha : Academia, 2006. ISBN 80-200-1213-3.

CHOMSKY, Noam. A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. *Language*. 1959, vol. 35, no. 1, s. 26-58.

JIN, Lixian, CORTAZZI, Martin. Re-Evaluating Traditional Approaches to Second Language Teaching and Learning. In HINKEL, Eli (ed.). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning. Vol. II*. New York : Routledge, 2011, s. 558-575. ISBN 0-203-83650-2.

JONES, Ken. *Simulations in Language Teaching*. Cambridge : Cambridge University Press, 1982. ISBN 0-521-24885 X.

KRASHEN, Stephen D. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford : Pergamon Press, 1981. ISBN 0-08-025338-5.

LARSEN-FREEMAN, Diane. *Techniques and Principles in Language Teaching*. 2. vyd. Oxford : University Press, 2000. ISBN 0-19-435574-8.

LAWTON, Denis; GORDON, Peter. *Dictionary of Education*. London : Hodder&Stoughton, 1998. ISBN 0-340-53179-7.

LITTLEJOHN, Andrew; WINDEATT, Scott. Beyond language learning : perspectives on materials design. In JOHNSON, Keith Robert (ed.). *The Second Language Curriculum*. Cambridge : Cambridge University Press, 1989, s. 155-175. ISBN 0-521-36961-4.

LITTLEWOOD, William. Communicative Language Teaching. An Expanding Concept for the Changing World. In HINKEL, Eli (ed.). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning. Vol. II*. New York: Routledge, 2011, s. 541-557. ISBN 0-203-83650-2.

LITTLEWOOD, William. *Communicative Language Teaching : An Introduction*. Cambridge : Cambridge University Press, 1981. ISBN 0-521-28154-7.

LOEWEN, Shawn. Focus on form. In HINKEL, Eli (ed.). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning. Vol. II*. New York : Routledge, 2011, s. 576-592. ISBN 0-203-83650-2.

LYSTER, Roy. Content-Based Second Language Teaching. In HINKEL, Eli (ed.). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning. Vol. II*. New York : Routledge, 2011, s. 611-630. ISBN 0-203-83650-2.

MOIRAND, Sophie. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette, 1990. ISBN 2 01 0169654.

MORROW, Keith (ed.). *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. Common European Framework of Reference*. Oxford : Oxford University Press, 2004. ISBN 019 4309509.

MUSUMECI, Diane. Teacher-learner negotiation in content-based instruction : Communication at cross-purposes? *Applied Linguistics*. 1996, vol. 17, no. 3, s. 286-325.

NEBESKÁ, I. *Jazyk, norma, spisovnost*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-144-7.

NUNAN, David. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. 4. vyd. Cambridge : Cambridge University Press, 1991. ISBN 0-521-37915-6.

NUNAN, David. *Syllabus Design*. Oxford : Oxford University Press, 1988. ISBN 0-19-437139-5.

PRABHU, N. S. *Second Language Pedagogy*. Oxford : Oxford University Press, 1987. ISBN 0-19-437084-4.

PALMER, Harold, E. *The Principles of Language-Study*. Oxford : Oxford University Press, 1921.

PALMER, Harold E. ; REDMAN, Vere, H. *This Language-Learning Business*. London : Oxford University Press, 1969.

PALMER, Harold E.; PALMER, Dorothy. *English Through Actions*. 3. vyd. London : Longman, 1970. ISBN 582-52559-4.

PRABHU, N. S. *Second Language Pedagogy*. Oxford : Oxford University Press, 1987. ISBN 0-19-437084-4.

RICHARDS, Jack C. *Communicative language teaching today*. Cambridge : Cambridge University Press, 1996. ISBN 13 978-0-521-92512-9.

RICHARDS, Jack C. *The Context of Language Teaching*. 2. vyd. Cambridge : Cambridge University Press, 1991. ISBN 0-521-31952-8.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. *Approaches and Methods in Language Teaching. A description and analysis*. 3. vyd. Cambridge : Cambridge University Press, 1986. ISBN 0-521-31255.

RICHARDS, Jack C.; SCHMIDT, Richard W. (ed.). *Language and Communication*. London : Longman, 1983. ISBN 0-582-55034-3.

RICHARDS, J.; PLATT, J.; WEBER, H. *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. 4. vyd. London : Longman, 2010. ISBN 1408204606.

SAVIGNON, Sandra. Communicative Language Teaching : State of the Art. *TESOL Quarterly* 1991, vol. 25, No. 2, s. 261-277.

SAVILLE-TROIKE, Muriel. *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press, 2006. ISBN 0-521-79086-7.

SKINNER, Burrhus F. *About Behaviorism*. London : Jonathan Cape Ltd, 1974. ISBN 0-224-01075-1.

SKINNER, Burrhus F. *Verbal Behavior*. New York : Appletton-Century-Crofts, 1957.

STEVICK, Earl W. *Images and Options in the Language Classroom*. Cambridge : Cambridge University Press, 1986. ISBN 0-521-31281-7.

STEVICK, Earl W. *Teaching and Learning Languages*. 8. vyd. Cambridge : Cambridge University Press, 1989. ISBN 0-521-28201-2.

STERN, Hans H. Review and discussion. In BRUMFIT, Christopher (ed.). *General syllabus design*. Oxford : Pergamon Press, 1984. ISBN 0-08-031513-5.

TUDOR, Ian. *The Dynamics of the Language Classroom*. Cambridge : Cambridge University Press, 2001. ISBN 521-77676-7.

UR, Penny. Grammar teaching. Research, theory and practice. In HINKEL, Eli (ed.). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning. Vol. II*. New York : Routledge, 2011, s. 507-522. ISBN 0-203-83650-2.

WIDDOWSON, Henry. G. *Aspects of language teaching*. 2. vyd. Oxford : Oxford University Press, 1991, ISBN 0 19 437128 X.

WIDDOWSON, Henry. G. Educational and pedagogic factors in syllabus design. In BRUMFIT, Christopher J. (ed.). *General English syllabus design*. Oxford : Pergamon Press, 1984, 23-27. ISBN 0-08031513-5.

WIDDOWSON, Henry G. *Language Purpose and Language Use*. 2. vyd. Oxford : Oxford University Press, 1984. ISBN 0-19-437072-0.

WIDDOWSON, Henry G. *Language Teaching Texts*. Oxford: Oxford University Press, 1971, ISBN 0-19-437719-9.

WIDDOWSON, Henry G. The teaching of English as Communication. In BRUMFIT, Christopher J.; JOHNSON, Keith (ed.). *The communicative Approach to Language Teaching*. 6. vyd. Oxford : Oxford University Press, 1987, s 117-121. ISBN 0-19-437078-X.

YALDEN, Janice. *The Communicative Syllabus : Evoution, Design and Implementation*. Engelwood Cliffs : Prentice-Hall International, 1987. ISBN 0-13-152794-0.

## PRAMENY

ADAMOVIČOVÁ, Ana. *Nebojte se češtiny*. Praha : Karolinum, 2005. ISBN 978-80-246-1059-7.

ADAMOVIČOVÁ, Ana; IVANOVOVÁ, Darina. *Basic Czech I*. 2. vyd. Praha : Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1097-9.

ADAMOVIČOVÁ, Ana; IVANOVOVÁ, Darina; HRDLIČKA, Milan. *Basic Czech II*. Praha : Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1320-8.

BEDNÁŘOVÁ, Ivana; PINTAROVÁ, Magdalena. *Communicative Czech : Elementary Czech*. Praha : Ústav jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy, 1995. ISBN 80-901947-2-9.

BELL, Jan; GOWER, Joger; HYDE, Drew. *Advanced Expert CAE Coursebook*. 3. vyd. Harlow : Pearson Education Limited, 2008

BISCHOFOVÁ, Jana; HASIL, Jiří; HRDLIČKA, Milan; KRAMÁŘOVÁ, Jitka. *Čeština pro středně a více pokročilé*. 2. vyd. Praha : Karolinum, 2000. ISBN 978-80-7184-921-6.

CVEJNOVÁ, Jitka. *Česky, prosím I : Učebnice češtiny pro cizince*. Praha : Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1577-6.

CVEJNOVÁ, Jitka. *Česky, prosím I. Pracovní sešit*. Praha : Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1577-6.

FROULÍKOVÁ, L. *Zahrada českého jazyka : Čtyři roční období*. Praha : Academia, 2002. ISBN 80-200-1003-3.

- HASIL, Jiří; HASILOVÁ, Helena. *Čeština pro německy mluvící začátečníky*. Praha : ISV, 1995. ISBN 80-85866-08-0.
- HOLÁ, Lída. *Czech Step by Step*. Praha : Fragment 2000. ISBN 80-7200-402-6.
- HOLÁ, Lída. *New Czech Step by Step*. 2., opr. vyd. Praha : Akropolis, 2005. ISBN 80-86903-07-9.
- HOLÁ, Lída; BOŘILOVÁ, Pavla. *Česky krok za krokem*. 1.vyd. Praha : Akropolis, 2009. ISBN 978-80-86903-92-7.
- HOLÁ, Lída. *Czech Express 1*. Praha : Akropolis, 2006. ISBN 80-86903-17-6.
- HOLÁ, Lída. *Czech Express 2*. Praha : Akropolis, 2006. ISBN 80-86903-17-6.
- HOLÁ, Lída; BOŘILOVÁ, Pavla. *Čeština Expres 1*. 2., opr. vyd. Praha : Akropolis, 2012. 2. ISBN 978-80-87310-13-7.
- HOLÁ, Lída; BOŘILOVÁ, Pavla. *Čeština Expres 2*. Praha : Akropolis, 2011. ISBN 978-80-87481-26-4.
- HORNBY, A S. *Guide to Patterns and Usage in English*. 2. vyd. Oxford : Oxford University Press, 1977. ISBN 0-19-431318-2.
- HORNBY, Albert S. *The teaching of Structural Verbs and Sentence Patterns. Stages 3 and 4*. London : Oxford University Press, 1973. ISBN 0-19-431-626-2.
- HOWATT, Anthony; SZKUTNIK, Leszek. *Make your Choice : Conversation Exercises and Problems for Class-Use or Self-Instruction to Practise Semantic Relationships in Context*. Warszawa : Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1972.
- KAY, Sue; VAUGHAN, James; DAWSON, Chris. *New Inside Out Elementary*. London : Macmillan, 2007. ISBN 978-0-300-2095-5.
- LATHAM-KOENIG, Clive; OXENDEN, Christina; SELIGSON, Paul. *New English File Elementary*. Oxford : Oxford University Press. ISBN 9780194518222.
- MALÁ, Zdena. *Česky krok za krokem 2. Pracovní sešit : Lekce 1-10*. Praha : Akropolis 2012. ISBN 978-80-87481-66-0.
- MALÁ, Zdena. *Česky krok za krokem. Pracovní sešit 1-10*. Praha: Akropolis 2012. ISBN 978-80-87481-66-0.
- NEKOVÁŘOVÁ, Alena. *Čeština pro život : 15 moderních konverzačních témat*. Praha : Akropolis 2006. ISBN 80-86903-23-0.
- PAROLKOVÁ, Olga; NOVÁKOVÁ, Jaroslava. *Czech for Foreigners*. 5., dopl. vyd. Praha : Bohemika, 2004. ISBN 80-903062-1-7.



PAROLKOVÁ, Olga. *Czech for Foreigners. Advanced level.* Praha : Bohemika 2000. ISBN 80-901739-5-0.

REMEDIOSOVÁ, Helena; ČECHOVÁ, Elga. *Chcete mluvit česky? Do You Want to Speak Czech?* 5. vyd. Liberec : Harry Putz, 2005. ISBN 80-86727-04-1.

REŠKOVÁ, Ivana; PINTAROVÁ, Magdalena. *Communicative Czech. Intermediate Czech.* 2. vyd. Brno : Ivana Rešková, 1999. ISBN 80-902 180-9-1.

SHORT, David. *Teach yourself Czech.* 14. vyd. London : Hodder & Stoughton, 1999. ISBN 0-340-58686-9.

ŠTINDL, Ondřej. *Easy Czech. Elementary.* Praha : Akronym, 2008. ISBN 978-80-254-1060-8.

