

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Ústav českého jazyka a teorie komunikace

Diplomová práce

Barbora Kukrechtová

**Mlčeti stříbro, mluvíti zlato. Rozvíjení mluvních
dovedností v současných učebnicích češtiny pro cizince**

Silence is silver, speech is golden. Developing speaking skills in
current textbooks of Czech for foreigners

Praha 2016

Vedoucí práce: Prof., PhDr. Karel Šebesta, CSc.

Prohlášení:

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

V Praze dne 15. srpna 2016

Barbora Kukrechtová

ABSTRAKT

Tato práce se věnuje možnostem rozvoje mluvních dovedností ve výuce češtiny pro cizince na úrovni B1. V teoretické části jsou nejprve představeny historické i současné přístupy k jazykové výuce s ohledem na dovednost mluvení, důraz je kladen na komunikační přístup. Následně jsou prezentovány názory současné lingvodidaktiky na mluvení jako proces a komplexní dovednost a klasifikace aktivit, které lze pro rozvoj této dovednosti využít. Uvedeny jsou také požadavky, které na ústní vyjadřování žáků na úrovni B1 klade Společný evropský referenční rámec. Ve výzkumné části jsou analyzovány vybrané učebnice češtiny pro cizince. Cílem analýzy je zjistit, jaké možnosti tyto učebnice nabízejí pro rozvoj mluvních dovedností. Na závěr analýzy jsou učebnice z tohoto hlediska navzájem porovnány. Navrženy jsou také možnosti, jak lze stávající mluvní aktivity modifikovat, aby lépe vyhovovaly poznatkům moderní lingvodidaktiky.

KLÍČOVÁ SLOVA

čeština pro cizince, komunikační kompetence, komunikační přístup, mluvení, mluvní dovednosti, učebnice češtiny pro cizince

ABSTRACT

This thesis focuses on the opportunities for developing speaking skills in teaching Czech for foreigners at the B1 level. In its theory section, historical and contemporary approaches in language teaching are introduced with special attention given to speaking skills and communicative language teaching. Subsequently the thesis presents an overview of the present state of research in the field of speaking as a process and a complex skill and a classification of speaking activities. The requirements placed on the oral communication of the students at B1 level by the Common European Framework are also laid out. In the analysis, selected textbooks of Czech for foreigners are examined to determine what opportunities the textbooks offer for the development of speaking skills. At the conclusion of the analysis the respective textbooks are compared and improvements to existing speaking activities are proposed to meet the findings of the modern language teaching methodology.

KEY WORDS

Czech for foreigners, communicative competence, communicative language teaching, speaking, speaking skills, textbooks of Czech for foreigners

Obsah

1	Úvod.....	8
2	Metodika, členění a cíl práce	9
3	Přehled stavu zkoumané problematiky	11
4	Role mluvení ve výuce cizích jazyků v proměnách času.....	12
4.1	Přístup, metoda	12
4.2	Gramaticko-překládová metoda.....	12
4.3	Přirozená metoda	13
4.4	Přímá metoda	14
4.5	Orální přístup a situační metoda (Situational Language Teaching)	15
4.6	Audiolingvální metoda	15
4.7	Alternativní přístupy a metody	17
4.7.1	Metoda úplné fyzické odpovědi (Total Physical Response).....	17
4.7.2	Tichá metoda (The Silent Way)	18
4.7.3	Komunitní metoda (Community Language Learning).....	18
4.7.4	Sugestopedická metoda (Suggestopedia).....	19
4.7.5	Integrovaná výuka (Whole Language).....	20
4.7.6	Mnohočetné inteligence (Multiple Intelligences)	20
4.8	Lexikální přístup (The Lexical Approach)	21
4.9	Jazyková výuka založená na kompetencích (Competency-Based Language Teaching)	21
4.10	Komunikační přístup (Communicative Language Teaching).....	22
4.11	Další komunikační přístupy	25
4.11.1	Přirozený přístup (The Natural Approach).....	25
4.11.2	Kooperační učení (Cooperative Language Learning)	26
4.11.3	Integrované učení obsahu a jazyka (Content-Based Instruction)	26
4.11.4	Úkolové učení (Task-Based Language Teaching)	27
4.12	Postmetodická doba	28
4.13	Shrnutí.....	29
5	Mluvení v současné lingvodidaktice	31
5.1	Mluvení jako proces.....	31
5.2	Mluvení jako komplexní dovednost	31

5.2.1	Komunikační kompetence.....	32
5.2.2	Mluvní dovednosti	34
5.3	Typy mluvních aktivit.....	37
5.3.1	Přesnost a plynulost.....	37
5.3.2	Předkomunikační aktivity (cvičení)	38
5.3.3	Komunikační aktivity (úkoly).....	39
5.3.4	Monologické a dialogické aktivity.....	46
5.3.5	Tematicko-funkční dělení	47
5.3.6	Aktivity rozvíjející jazykové povědomí (Awareness-raising)	49
5.4	Pořadí aktivit rozvíjejících mluvní dovednosti.....	50
5.5	Mluvení mimo mluvní úlohy	50
5.6	Klasifikace mluvních aktivit.....	51
6	Mluvní dovednosti uživatelů jazyka na úrovni B1	54
6.1	Úroveň B1 podle SERR.....	54
6.2	Specifika úrovně B1 v češtině	58
7	Výzkumná část	61
7.1	Cíle výzkumu	61
7.2	Materiál.....	61
7.3	Postup.....	61
7.4	Česky krok za krokem 2	64
7.4.1	Koncepce učebnice.....	65
7.4.2	Tematické celky	67
7.4.3	Fonetická cvičení	68
7.4.4	Předkomunikační aktivity	68
7.4.5	Monologické aktivity	71
7.4.6	Dialogické aktivity	72
7.4.7	Mluvení v rámci zahřívacích a přípravných aktivit	78
7.4.8	Čtecí a poslechové aktivity rozvíjející jazykového povědomí.....	79
7.4.9	Pořadí aktivit rozvíjejících mluvní dovednosti	82
7.4.10	Doplňující aktivity v Manuálu.....	83
7.4.11	Názory lektorů	85
7.4.12	Shrnutí	87
7.5	Basic Czech III.....	88
7.5.1	Koncepce učebnice.....	88

7.6	Čeština pro cizince.....	89
7.6.1	Koncepce učebnice.....	89
7.6.2	Tematické celky	91
7.6.3	Fonetická cvičení	91
7.6.4	Předkomunikační aktivity	92
7.6.5	Monologické aktivity	94
7.6.6	Dialogické aktivity	96
7.6.7	Mluvení v rámci přípravných a zahřívacích aktivit	100
7.6.8	Čtecí a poslechové aktivity rozvíjející jazykové povědomí.....	101
7.6.9	Pořadí aktivit rozvíjejících mluvní dovednosti	104
7.6.10	Názory lektorů	105
7.6.11	Shrnutí	108
7.7	Interaktivní čeština.....	109
7.7.1	Koncepce učebnice.....	109
7.7.2	Tematické oblasti	110
7.7.3	Fonetická cvičení	111
7.7.4	Předkomunikační aktivity	111
7.7.5	Monologické aktivity	114
7.7.6	Dialogické aktivity	116
7.7.7	Mluvení v rámci přípravných a zahřívacích aktivit	120
7.7.8	Čtecí a poslechové aktivity rozvíjející jazykové povědomí.....	121
7.7.9	Pořadí aktivit rozvíjejících mluvní dovednosti	123
7.7.10	Názory lektorů	124
7.7.11	Shrnutí	126
7.8	Srovnání a hodnocení.....	127
8	Závěr	136
9	Seznam literatury	137
9.1	Primární literatura	137
9.2	Sekundární literatura.....	137
10	Seznam zkratk	142

1 Úvod

Mluví stříbro, mlčí zlato. Jako by se tímto heslem řídila didaktika cizích jazyků nejméně do začátku 19. století. Leckdy se jím ovšem řídí i nyní. Mnoho žáků učících se cizí jazyk si tak stěžuje, že se po mnoha hodinách jazykové výuky stále nedokážou mimo jazykovou třídu úspěšně domluvit. Schopnost vyjádřit se v cizím jazyce sebevědomě a plynule je přitom předpokladem úspěšného začlenění do cizojazyčné společnosti.

Ve své diplomové práci se proto budu věnovat dovednosti mluvení, která je velkou částí žáků i učitelů označována za zásadní, zároveň je ovšem v učebnicích i v jazykových kurzech často nedostatečně rozvíjena.

2 Metodika, členění a cíl práce

V teoretické části práce budou nejprve popsány jednotlivé metody a přístupy k výuce cizích jazyků, a to především s ohledem na rozvoj dovednosti mluvení. Důraz bude kladen na komunikační přístup a současnou lingvodidaktiku. Dále bude popsáno mluvení jako proces a komplexní dovednost. Budou uvedeny názory současné lingvodidaktiky na možnost rozvoje mluvních dovedností a základní typy mluvních aktivit, které se mohou objevit v učebnicích češtiny pro cizince.

Ve výzkumné části budou z hlediska rozvoje mluvních dovedností analyzovány vybrané učebnice češtiny pro cizince, které byly poprvé vydány po roce 2000 a které se deklarativně hlásí ke komunikačnímu přístupu. Půjde o učebnice určené pro žáky na úrovni B1 bez ohledu na mateřský jazyk. Do práce tak nezařadím např. učebnici *Tschechisch Kommunikativ* nebo *Čeština pro rusky hovořící*. Stejně tak se nebudu zabývat analýzou konverzačních příruček.

Analýza se zaměří na to, zda je v učebnicích dostatečný počet mluvních aktivit, jaké typy jsou zastoupeny a zda jsou vhodně variovány, zda jsou mluvní aktivity vystavěny podle aktuálních poznatků české i zahraniční lingvodidaktiky a zda jsou pro žáky a lektory atraktivní.

Jako podpora analýzy budou sloužit polostrukturované rozhovory s lektory češtiny pro cizince, které povedu s cílem zjistit názory na variantnost a atraktivitu mluvních aktivit v analyzovaných učebnicích a na možnosti, které tyto aktivity pro rozvoj mluvních dovedností ve výuce nabízejí.

Na základě analýzy a rozhovorů bude zhodnocen přístup k rozvoji dovednosti mluvení v jednotlivých učebnicích a budou uvedena jeho pozitiva a negativa.

Následně mezi sebou budou analyzované učebnice porovnány z hlediska toho, zda jsou mezi nimi, pokud jde o zastoupení, povahu a využití mluvních aktivit, podstatnější rozdíly, popřípadě jaké.

Na základě teoretických poznatků, doporučení zahraničních i českých lingvodidaktiků, analýzy didaktických materiálů, vlastní zkušenosti a rozhovorů s lektory budou navrženy možnosti modifikace a doplnění mluvních aktivit objevujících se v učebnicích. Jako příklad dobré praxe budou uvedeny aktivity objevující se v učebnicích němčiny.

Cílem práce je poskytnout přehled o možnostech rozvoje dovednosti mluvení a o tom, zda vybrané učebnice tyto možnosti využívají. Měla by tak pomoci učitelům s výběrem učebnice, která se dovednosti mluvení věnuje dostatečně. Podněty v závěru práce mohou sloužit jako inspirace k modifikaci stávajících mluvních aktivit i k tvorbě aktivit nových. Snad tak práce přispěje k tomu, aby zlatem nebylo mlčení, nýbrž naopak mluvení.

3 Přehled stavu zkoumané problematiky

Na poli didaktiky češtiny pro cizince se v poslední době začínají objevovat práce, které se věnují možnostem rozvíjení jednotlivých řečových dovedností. Pro poslech jsou to na příklad diplomová práce *Poslech s porozuměním jako jedna ze základních řečových dovedností výuky češtiny jako druhého jazyka* (Bartošová, 2013) a *Audiosložka ve vyučování češtiny jako cizího jazyka* (Smrčková, 2015), pro čtení práce *Tři kapitoly k tématu čeština jako cizí jazyk (z hlediska didaktického)* (Vojanová, 2009) nebo *Čtecí kompetence nerodilých mluvčích češtiny* (Lundáková, 2013).

Přímo rozvoji mluveného projevu v cizojazyčné výuce u nás již také bylo několik diplomových prací věnováno. Zmínit lze práci z oblasti didaktiky němčiny *Die Förderung der Fertigkeit Sprechen im DaF-Unterricht* (Edrová, 2015) nebo z didaktiky angličtiny *Rozvoj verbálního projevu využitím techniky "role play" v hodinách anglického jazyka* (Štěpánová, 2012) či *Analýza škály mluvních aktivit v učebnicích anglického jazyka „Project“* (Pultarová, 2015).

Pro češtinu se rozvoji komunikačních dovedností věnují především práce zaměřené na děti s odlišným mateřským jazykem v českém školství. Je to na příklad práce *Inkluzivní vzdělávání dětí cizinců v mateřské škole se zaměřením na rozvoj komunikačních dovedností* (Tumpachová, 2014) nebo *Obtíže pedagogů mateřských škol při rozvoji komunikačních kompetencí dětí cizinců* (Blumová, 2011). Tyto práce se ovšem věnují rozvoji komunikační kompetence jako takové, neomezují se tedy na rozvoj mluvních dovedností. Nepracují také s analýzou učebnic, sledují spíše celkový kontext školního vzdělávání. Na analýzu učebnic se naopak zaměřuje práce *Učebnice češtiny pro německé mluvčí* (Marková, 2007). Součástí této analýzy je i způsob rozvoje dovednosti mluvení.

Dílčí sondy do zkoumané problematiky nalezneme také ve sbornících Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka. Podrobněji se tématu rozvoje mluvních dovedností věnují práce německé a anglické lingvodidaktiky. Teoretický podklad pro tuto práci tak budou tvořit především poznatky zahraniční lingvodidaktiky. Ty budou společně s učebnicemi němčiny zároveň sloužit jako inspirace pro modifikaci mluvních aktivit.

4 Role mluvení ve výuce cizích jazyků v proměnách času

V této části práce představím nejznámější přístupy a metody ve vývoji lingvodidaktického uvažování a jejich přístup k roli mluvení a ke vztahu mluvení k ostatním řečovým dovednostem. Uvedu také typické techniky zaměřené na rozvoj mluvních dovedností, které jednotlivé metody využívaly. Na závěr shrnu pozitivní aspekty rozvoje dovednosti mluvení v rámci představených metod, které by bylo možné využít i v současných učebnicích. Zaměřím se především na komunikační přístup, kde budu větší pozornost věnovat také didaktickým materiálům.

Východiskem pro popis jednotlivých metod bude přehled Richardse a Rodgerse *Approaches and Methods in Language Teaching* (2003). Pokud není uvedeno jinak, pocházejí informace z této publikace. České termíny přebírám z terminologického slovníku *Druhý a cizí jazyk: osvojování a vyučování* (Šebesta a kol., 2014).

4.1 Přístup, metoda

V české lingvodidaktice se zatím neustálilo užívání pojmů metoda a přístup. V této práci budou tyto pojmy užívány ve shodě s dělením Richardse a Rodgerse (2003). Ti přístup chápou jako souhrn přesvědčení o podstatě jazyka, vyučování a učení. Metodu pojímají jako celkový plán prezentace jazykového materiálu, který se zakládá na vybraném přístupu. Přístup se tedy zaměřuje na teoretickou rovinu, metoda určuje vlastní proces jazykové výuky. V rámci jednoho přístupu tak může existovat více metod, v rámci jedné metody pak mnoho technik (s. 15nn).

Na základě tohoto pojetí tak nebudu pracovat s pojmem komunikační metoda. Toto označení se sice v české lingvodidaktice objevuje, jelikož ale v rámci komunikačního přístupu nebyla vyvinuta jedna obecně platná metoda, považuji za vhodnější o komunikační metodě nemluvit.

4.2 Gramaticko-překladová metoda

Až do 19. století byla vzorem výuky všech jazyků výuka latiny. Didaktické materiály obsahovaly přehled gramatiky, seznam lexika a věty a texty určené k překladu. Ty vždy zahrnovaly právě probíranou gramatickou látku, nevycházely

z reálné komunikace. Mluvení nebylo cílem jazykové výuky, žáci v cílovém jazyce mluvili pouze, když četli své překlady.

Tato metoda typická pro období od 40. let 19. století do 40. let 20. století je známá jako gramaticko-překladová. Výuka cizího jazyka měla žákům umožnit číst v tomto jazyce literární díla a také těžit z duševního rozvoje, který s sebou studium cizího jazyka přináší. Největší důraz byl kladen na čtení a psaní, poslech ani mluvení nebylo systematicky rozvíjeno.

Ačkoliv není využití této metody podloženo teoretickými poznatky o povaze jazyka a jeho osvojování, je dodnes poměrně rozšířena, a to pravděpodobně díky nízkým požadavkům, které klade na učitele a jeho přípravu. Zároveň ji lze úspěšně využívat při výuce jazyka pro speciální účely, jako je angličtina nebo francouzština pro akademiky, kteří v daném cizím jazyce pouze potřebují číst odbornou literaturu.

Asi od poloviny 19. století začala být gramaticko-překladová metoda považována za nedostatečnou, a to mimo jiné kvůli absenci rozvoje mluvních dovedností. Kvůli zvýšené potřebě komunikace mezi občany jednotlivých evropských zemí začaly vznikat různé konverzační příručky pro samostudium a zároveň se začal proměňovat způsob institucionalizované výuky cizích jazyků. O tuto změnu se nejprve zasloužilo několik teoretiků, kteří obraceli pozornost k dětskému osvojování jazyka a k ústnímu projevu.

4.3 Přirozená metoda

Z tohoto podhoubí vyrostlo v 80. letech 19. století reformní hnutí. Začal se zdůrazňovat primát ústní komunikace nad písemnou, vznikla fonetika jako samostatná věda. Právě Mezinárodní fonetická asociace založená roku 1886 se zasazovala o zlepšení výuky moderních jazyků. Pro naše pozorování je podstatné, že mimo jiné požadovala studium mluveného jazyka, fonetickou průpravu vedoucí k dobré výslovnosti a používání konverzačních textů a dialogů pro uvedení konverzačních frází a idiomů. Žáci měli nejprve jazyk slyšet, teprve potom v něm číst. Vše spočívalo na přesvědčení, že osvojování cizího jazyka probíhá stejně jako u mateřského. Na tomto základě se vyvíjely tzv. přirozené metody.

V 60. letech 19. století založil L. Sauveur v Bostonu jazykovou školu, ve které se učilo metodou, která získala označení přirozená. Mluvení v ní hrálo primární

roli. Během výuky nebyl používán zprostředkující jazyk, žáci se měli učit intenzivní ústní interakcí, která se skládala především z otázek a odpovědí. Význam měli učitelé zprostředkovat především demonstrací a akcí, to mělo vést k přímým asociacím mezi formou a významem v cílovém jazyce. Žáci si měli jazyk osvojovat díky jeho přímému použití, ne studiem gramatických pravidel. Přímým použitím pak bylo především mluvení, přičemž na jeho počátku byla pozornost systematicky zaměřena na správnou výslovnost.

4.4 Přímá metoda

Ze všech přirozených metod je nejznámější metoda přímá, která se na přelomu 19. a 20. století stala schválenou metodou jazykové výuky ve Francii a v Německu. Díky Maxmilianu Berlitzovi se rozšířila v USA a získala také přídomek Berlitzova metoda. Pro naše účely je podstatné, že byla opět založena především na orální interakci. V jazykové třídě se mluvilo pouze cílovým jazykem, přičemž učitel předával žákům pouze běžnou slovní zásobu v běžných větách. Ústní komunikace stavěla opět na otázkách a odpovědích v malých intenzivních třídách. Nová látka byla vždy uvedena mluveným slovem. Slovní zásoba byla vysvětlována demonstrací, poukazem na předměty a obrázky nebo díky asociacím. Pozornost byla věnována mluvení a poslechu, důraz byl přitom kladen na správnou výslovnost a gramatiku.

Tato metoda ovšem kladla velmi vysoké nároky na učitele, a to jak z hlediska jeho jazykové kompetence, tak z hlediska přípravy učebního plánu kvůli absenci učebnice. Postrádala navíc teoretickou bázi v aplikované lingvistice, z těchto důvodů byla od 20. let v Evropě na ústupu. Ve Spojených státech proběhla v roce 1923 studie, jejíž výsledky byly interpretovány tak, že pro běžného amerického studenta je důležitější v cizím jazyce číst než mluvit. Pozornost tak byla zaměřena především na tuto dovednost a mluvení bylo ve výuce upozaďováno až do doby druhé světové války. V Evropě pak přímou metodu upravovali a rozvíjeli především britští lingvisté, vyvinul se z ní orální přístup a situační učení, ve kterých bylo mluvení opět na vrcholu pozornosti.

4.5 Orální přístup a situační metoda (Situational Language Teaching)

Tento přístup byl rozvíjen v britské aplikované lingvistice od 30. do 60. let 20. století. Na počátku stáli H. Palmer a A. S. Hornby, kteří chtěli orální přístup k jazykové výuce podložit vědeckěji, než tomu bylo v metodě přímé. Na základě výzkumů byl vyvinut seznam lexika, které žák potřebuje pro porozumění co největšímu počtu základních textů. Čtení se tak opět stalo důležitou součástí jazykové výuky. Za základ jazyka byla ovšem považována mluvená řeč, pro niž byla jako nejdůležitější postulována struktura. Na gramatiku bylo nahlíženo jako na základní větné vzorce mluveného jazyka. Tak vznikly známé substituční tabulky. Pro naše účely je opět podstatné, že jazyk byl stále prezentován nejprve orálně, teprve potom písemně. Čtení a psaní přicházely jako odvozené dovednosti na řadu teprve později, kdy už žáci měli mít dostatečný lexikální a gramatický základ získaný díky orální prezentaci. Ve třídě se mluvilo jen cílovým jazykem. Nová látka byla vždy uvedena pomocí konkrétní situace, což odráží přídomek situační jazyková výuka. Jazykové struktury tak byly vždy představovány spolu s konkrétní situací, ve které je lze použít.

Praktické techniky v jazykové třídě byly především orální. Začínalo se řízeným opakováním po učiteli, „papouškováním“ (včetně sborového), následovalo nahrazování jazykových výrazů v prezentovaných strukturách, diktáty a drily. I úkoly na čtení a psaní měly orální základ. Někdy byla k mluvení využívána i párová a skupinová práce.

Postupovalo se tedy od prezentace přes procvičování k produkci. Ta ovšem přicházela na řadu až později, protože jakákoliv chyba byla nežádoucí, a aktivity tak co nejvíce řídil a kontroloval učitel. Ten byl také zodpovědný za práci s učebnicí, která pouze dodávala popis aktivit, které musel učitel následně ve třídě sám zrealizovat.

V 60. letech začaly být teoretické základy této metody zpochybňovány, což nakonec vedlo ke vzniku komunikačního přístupu (*Communicative Language Teaching*). Přesto jsou techniky a postupy této metody stále často využívány.

4.6 Audiolingvální metoda

Vývoj ve Spojených státech amerických se odlišoval od britského. Jak bylo zmíněno výše, pozornost byla věnována především čtení. Tento přístup změnil

příchod druhé světové války a s ním potřeba tlumočnicků. Základy amerického přístupu byly stejné jako základy britského orálního přístupu. Zdůrazňován tak byl opět primát mluveného jazyka. V jazykové třídě byl důraz kladen na nácvik výslovnosti, hojně se využívala drilová cvičení, kvůli tehdejšímu silnému behaviorismu byla chyba považována za nežádoucí jev. Jazyková výuka postupovala od nácviku korektní výslovnosti, přes gramatické struktury, k lexikální zásobě. Jazyk byl vždy prezentován nejprve orálně, teprve později v písemné podobě. Psaní a čtení byly chápány jako dovednosti odvozené od mluvení a poslechu, nácvik poslechu a mluvení tedy musel předcházet nácviku čtení a psaní.

Na rozdíl od britského přístupu byl teoretický základ audiolingvální metody rozšířen o komparační lingvistiku, výchozí jazyk byl považován za zdroj chyb při osvojování cizího jazyka. Důraz byl kladen také na kulturu rodilých mluvčích daného cizího jazyka, jelikož význam slovu dodává až jeho kulturní kontext.

Pro nácvik mluvení byly nejdůležitější dialogy a drily. V hodině se začínalo prezentací, opakováním a memorováním dialogu. Opakování replik probíhalo individuálně i sborově. Z dialogu byly potom vybírány gramatické struktury, které byly následně vysvětleny a procvičovány drilovými orálními cvičeními. Stejně tak byly prezentovány a drilovány fráze typické pro danou komunikační situaci. Žáci v dialogu následně upravili některá klíčová slova nebo fráze, aby lépe odpovídal jejich zájmu. Poté mohla být k procvičení použita učebnice případně i jazyková laboratoř.

Důraz byl vždy kladen na správnou výslovnost, přízvuk, rytmus, intonaci. Chybná výslovnost nebo gramatika byla opravována okamžitě. Žáci se takto ve shodě s behavioristickou teorií měli učit novému chování. Cílem bylo, aby žák výslovností i adekvátním použitím gramatických struktur dosáhl úrovně rodilého mluvčího. V raném stadiu nebylo ani nutné, aby žáci rozuměli tomu, co říkají. Předpokládalo se, že se učí již přesnou nápodobou učitele a obměnami drilových cvičení. Učitel nepodněcoval interakci mezi žáky, jelikož by pak mohlo docházet k nežádoucím chybám. Výuka jazyka měla spočívat na aktivní řečové interakci učitele s žákem.

Začátečníci neměli mít k dispozici učebnici. Ta sloužila pouze učiteli, obsahovala strukturu hodiny a potřebné dialogy, drily a další cvičení. Pokud měl žák k dispozici tištěné materiály, jednalo se především o prepisy dialogů

a podklady k drilovým cvičením. Nezbytnou součástí didaktických materiálů byly nahrávky prezentovaných dialogů. Upřednostňována byla také možnost využít jazykové laboratoře, kde si žáci mohli opakovat probírané struktury.

Audiolingvální metoda začala být kritizována v 60. letech 20. století, mimo jiné proto, že žáci nebyli schopni úspěšné komunikace mimo jazykovou třídu. Sami označovali výuku za nudnou a neuspokojivou. Noamem Chomským byl navíc kritizován i strukturalismus a behaviorismus, tedy samotný teoretický základ metody. Opakování a memorování dialogů dle kritiků sice může vést k jakémusi řečovému chování, ale nevznikne díky nim skutečná kompetence, jelikož použití jazyka během jazykové výuky není smysluplné.

4.7 Alternativní přístupy a metody

Alternativní metody vzniklé v 70. a 80. letech 20. století většinou na rozdíl od „tradičních“ metod nevyrůstají z podhoubí teorie jazyka, ale často jen z teorie učení. Většina z nich se kvůli svému omezenému využití dlouhodobě neprosadila, některé navržené techniky lze ale v jazykové třídě úspěšně využít.

4.7.1 Metoda úplné fyzické odpovědi (Total Physical Response)

Tato metoda je založena na propojení řeči a fyzické činnosti. Žáci se mají jazyk učit pomocí fyzické aktivity. Proces učení jazyka dospělými je zde chápán analogicky k procesu jeho osvojování dětmi. Děti nejprve fyzicky reagují na příkazy, teprve poté se projevují verbálně. Stejný princip je dle této metody možné využít i pro výuku dospělých. Nejprve je třeba aktivovat jejich pravou mozkovou hemisféru, která je zodpovědná za fyzické projevy. Pravá hemisféra tedy na základě vyslechnutého iniciuje pohyb, zatímco levá poslouchá a učí se. Žáci pak v určité fázi začnou mluvit sami, aniž by tomu museli věnovat přehnané úsilí. Pohyb navíc odbourává stres, a žáci se tak učí v příjemném prostředí.

K mluvení žáci nejsou nuceni, ale jakmile chtějí mluvit, jsou podporováni. Očekává se, že začnou samostatně mluvit asi po 120 hodinách. V té době se začíná využívat také hraní her na každodenní témata. V raných fázích učitel pokud možno do žákovy promluvy nezasahuje a neopravuje chyby, stejně jako chyby neopravují rodiče malých dětí. Postupem času učitel do projevu zasahuje

a frekvence oprav narůstá. Učebnice není využívána, učitel nejprve spoléhá jen na svůj hlas a předměty ve třídě, později si tvoří vlastní doprovodný materiál.

Na tuto metodu se nejčastěji nahlíží jako na možnost doplnění výuky, ve své čisté podobě prakticky není využívána.

4.7.2 Tichá metoda (The Silent Way)

Hlavním požadavkem této metody je, aby žáci během jazykové výuky mluvili co nejvíce, učitel naopak co nejméně. Žák je aktivním činitelem, učí se objevováním a řešením problémů, ne opakováním. Učení podporují předměty, jako jsou různé barevné kostky, které slouží jako vizuální pomůcka k zapamatování a vybavení učiva. Učení druhého (cizího) jazyka je kladeno do opozice k osvojování jazyka prvního. Žák se nemá učit jazyk přirozeně, ale naopak co nejmělejší metodou. Má testovat svoji schopnost jazyk analyzovat a vytvářet nové struktury, k tomu je nejvhodnější ticho. Učitel vyzývá žáky k ústním odpovědím, většinou ovšem jen za použití vizuálních pomůcek. Cílem je, aby žáci odpovídali se správnou výslovností a gramatikou. Jazyková pravidla se přitom musí snažit zformulovat sami, učitel neslouží jako model k napodobování. Nové lexikální jednotky nebo struktury prezentuje orálně jen jednou. Dále k prezentaci slouží barevné kostky a barevně kódované výslovnostní tabulky znázorňující korespondenci mezi fonémy a hláskami.

Typická výuková hodina začíná tréninkem výslovnosti. K prezentaci výslovnosti jsou používány výslovnostní tabulky a ukazovátko, intenzita a způsob poklepání může naznačit intonaci a rytmus. Učitel poté pomocí kostek namodeluje vzorové slovo nebo větu, vyslovit je má ale až vyzvaný žák. Pokud udělá chybu, vyzve učitel dalšího. Důraz je kladen na přesnost. Oprava má vycházet od žáků, učitel opravuje pouze, pokud nikdo z žáků správné řešení nepoužije. Žáci jsou tedy vyzýváni k samostatnosti, mají experimentovat a ověřovat si své hypotézy o jazyce. Učitel má naopak v co největší míře pouze monitorovat.

4.7.3 Komunitní metoda (Community Language Learning)

Komunitní metoda staví na představě učitele jako konzultanta a žáků jako klientů. Učitel má žákům radit, podporovat je. Pro jazykovou třídu je důležitý pocit

sounáležitosti. Pro výuku neexistují předem dané sylaby. Výuka začíná tichem, žáci si sami určují, o čem chtějí mluvit, a zahajují tak komunikaci. V počátečních stádiích, kdy se ještě sami nedokážou v cílovém jazyce vyjádřit, pošeptají to, co chtějí sdělit, v rodném jazyce znalci, který je schopen komunikovat oběma jazyky. Ten sdělení reformuluje v jazyce cílovém na úrovni odpovídající možnostem žáka. Tento překlad pak žák použije pro vyjádření svého komunikačního záměru. Znalec může být jeden pro celou třídu, ale i jeden pro každého žáka. Výroky žáků bývají nahrávány, následně mohou sloužit jako model k procvičování. Důraz se spíše než na přesnost klade na plynulost projevu.

Jazyková třída bývá malá, žáci sedí v kruhu, aby byl zajištěn vizuální kontakt. Typickými technikami pro rozvoj mluvení jsou krátké párové diskuze i delší skupinové práce. Žáci mají diskutovat o vybraném tématu a své závěry pak prezentovat jiné skupině. Vytvářejí také dramatické ukázky. Ve skupině si připraví scénář, který učitel následně zkontroluje a případně vybídne k úpravě a doplnění. Žáci následně dialog nacvičí a poté ho prezentují před třídou. Využití mohou různé doprovodné materiály, jako jsou loutky nebo obrázky. Na konci hodiny bývá zařazena volná konverzace, která se může týkat vyučovaného obsahu i pocitů, které žáci během výuky měli. Na žáky je nahlíženo jako na komplexní osobnosti, které během výuky procházejí nejrůznějšími stadii a s nimi spojenými krizemi. V raném stadiu učitel slouží jako model a překladatel. Později monitoruje interakci mezi žáky a pomáhá, pokud je žádán. S rostoucí jazykovou úrovní roste frekvence oprav, učitel začíná žáky vychovávat ke správnému jazykovému vyjádření. V posledním stadiu má být žák učiteli rovnocenný.

Učebnice není ve výuce žádoucí, témata mají vycházet od žáků. Žáci si mohou nechat nahrát monology, o které mají zájem, nebo sami vytvářet písemné podklady v podobě dialogů pro své spolužáky.

4.7.4 Sugestopedická metoda (Suggestopedia)

Základem sugestopedické metody je psychologické působení na žáka a placebo efekt. Z učitele má vyzařovat autorita a pozitivní přístup. Jeho vztah k žákovi je rodičovský, žák si hraje, zpívá a cvičí jako dítě, poznatky nezískává sám, ale od učitele. Žák musí věřit v efektivnost metody, tato víra podporuje učení. Učení má být co nejpříjemnější. Využívána je k tomu hudba, rytmické jógové dýchání, relaxační cvičení nebo dekorace. Jazyková třída sestává typicky z dvanácti žáků

s rovnoměrným zastoupením mužů a žen. Uspořádání třídy jim umožňuje sedět v kruhu a být tak navzájem v kontaktu. Učebnice využívaná v kurzu má být zajímavá a nabízet nenáročná a pozitivní témata. Negativním tématům se má vyhnout.

Žáci by měli rychle dosáhnout pokročilého stupně konverzačních schopností. Kurzy jsou intenzivní, typicky čtyři hodiny denně, šest dní v týdnu. Základním materiálem jsou dialogy doprovázené slovíčky a gramatickým komentářem.

Dialog mají žáci k dispozici v překladu do mateřského jazyka, přečtou si ho a mohou učiteli klást otázky o lexiku a gramatice, a to i v mateřském jazyce. Dialog pak čte učitel nahlas a žáci ho sledují v učebnici, podruhé žáci jen poslouchají, učitel při čtení klade důraz na rytmus a intonaci, vše je podbarveno hudbou. Následně žáci dialog varíují nebo na základě dalších textů odpovídají na otázky kladené učitelem a diskutují o příbuzných tématech. Základní roli ve výuce hraje memorování lexikálních párů (mateřského a cílového jazyka). Na konci kurzu žáci dramatizují připravené dialogy s využitím probraných materiálů.

4.7.5 Integrovaná výuka (Whole Language)

Tento přístup pojímá jazyk jako celek, který nemá být dělen na dílčí části. Je to nástroj lidské komunikace, který se projevuje až v interakci. Jako takový je vždy používán v určitém společenském kontextu. Komunikace v jazykové třídě má být autentická. Chceme-li žáka něčemu naučit, je třeba vyvolat situaci, ve které nový jazykový prostředek bude potřebovat. Učitel nepředává vědomosti, vytváří je spolu s žáky. Jazyk je vždy používán smysluplně, i ve výuce by měl být využíván za nějakým účelem. Výuka tak má být uzpůsobena potřebám, zkušenostem a zájmům žáků. Ti mají mít také možnost vybrat si konverzačního partnera, aby mohli jazyk opravdu použít v souladu se svými potřebami.

Velký důraz je kladen také na autentičnost použitých materiálů. Místo učebnice jsou využívány autentické texty, často z oblasti beletrie, a vlastní texty studentů. Také konverzace je poté iniciována na základě těchto textů.

4.7.6 Mnohočetné inteligence (Multiple Intelligences)

Tento přístup staví na předpokladu, že je možné vyčlenit osm druhů lidské inteligence. Lidé mají jednotlivé druhy různě rozvinuté, a tím se odlišuje také

jejich přístup k učení. Pokud se metoda výuky orientuje na oblast, ve které mají inteligenci nejvyšší, dosáhnou také nejlepších výsledků. Učitel se má snažit žáka co nejindividuálněji podporovat a pomoci mu vytvořit podmínky, ve kterých se učí nejlépe. Jednou z možností je vytvořit v jazykové třídě osm zastávek, kde se žáci mohou individuálně nebo v párech učit podle svých preferencí. Také výuka jednotlivým aspektům jazyka by měla co nejlépe zapojovat inteligenci, která je právě pro tento aspekt důležitá.

4.8 Lexikální přístup (The Lexical Approach)

Dle lexikálního přístupu jsou pro jazykové vyučování a komunikaci zásadní slova a fráze, pojímané jako lexikální jednotky. Žák se jazyk učí lépe díky těmto hotovým formulím typickým pro jednotlivé komunikační situace než studiem gramatiky. Potřebuje k tomu ale množství textů v cílovém jazyce, které mu mohou poskytnout např. elektronické korpusy. Aktivity v jazykové třídě jsou orientovány na lexikální kolokace, které mají žáci nejprve identifikovat, aby je následně mohli použít. Tyto fráze mohou následně obměňovat, důraz je při tom vždy kladen na komunikační situaci.

4.9 Jazyková výuka založená na kompetencích (Competency-Based Language Teaching)

Pro jazykovou výuku zaměřenou na kompetence je zásadní, jaké kompetence si žáci osvojí. Nejde tedy o jazykové znalosti, nýbrž o schopnost jejich praktického použití. Podle kýžených kompetencí, které mají mít vždy vztah k žákově realitě a umožnit mu bezproblémovou komunikaci v jeho jinojazyčném prostředí, je také organizován syllabus. Žák má být předem seznámen s tím, jaké dovednosti si má osvojit, a průběžně si ověřovat dosažené výsledky.

Jazyk je chápán jako prostředek interakce a komunikace, slouží k dosažení určitého cíle. Musí být tedy zasazen do určité komunikační situace. Žáci si mají osvojit funkční komunikační dovednosti a rozvíjet svoji komunikační kompetenci. Důležitý je žákův výkon, ne jeho teoretické jazykové znalosti. Učitel má rozpoznat, v jakých oblastech žák nedosahuje požadované kompetence, a právě na tyto oblasti se zaměřit. Výuka tak má být uzpůsobena potřebám jednotlivce. Tím se tento přístup blíží přístupu komunikačnímu. Jednotlivé dovednosti nejsou

ovšem rozděleny na čtení, psaní, mluvení a poslech, jak je to běžné v dnešní lingvodidaktice. Rozvíjeny mají být jazykové znalosti a schopnost učit se a následně dovednosti mluvení, čtení a psaní.

4.10 Komunikační přístup (Communicative Language Teaching)

Komunikační přístup se zrodil v 60. let v Británii jako reakce na kritiku situační metody. Pro potřeby evropské integrace bylo nutné posílit jazykovou výuku a nalézt pokud možno jednotný rámec jazykového vyučování. Nejprve byl předefinován koncept jazyka. Jazyk byl popsán z hlediska nociónálních kategorií a komunikačních funkcí, které vyjadřuje. Tyto kategorie jako je čas, množství nebo frekvence na jedné straně a prosba, nabídka nebo odmítnutí na straně druhé se staly základem pro funkčně nociónální komunikační sylaby. Výuka tak měla postupovat podle zmíněných významů a funkcí, ne podle gramatických kategorií. Ačkoliv se nyní funkčně nociónální sylaby ve své čisté podobě příliš často nepoužívají, vytvořily základ pro další vývoj komunikačního přístupu.

Na rozdíl od předchozích metod a přístupů neexistuje pro komunikační přístup autoritativní příručka, která by popisovala jedinou správnou metodu. Autoři se ovšem shodují na tom, že cílem jazykové výuky je dosažení komunikační kompetence¹ a rovnoměrný rozvoj všech čtyř řečových dovedností, tedy čtení, psaní, mluvení a poslechu. Z hlediska mluvení je cílem výuky schopnost adekvátní komunikace a srozumitelná výslovnost, žáci se tedy nemusí vyjadřovat ve všech ohledech stejně jako rodilý mluvčí. Výuka se má zaměřovat na funkční i strukturní oblast jazyka. Konkrétní sylaby by měly být vytvářeny s ohledem na žákovy komunikační potřeby.

Během aktivit v jazykové třídě je důraz kladen na význam, smysluplnou komunikaci a kontextualizaci. Žáci mají být od začátku podporováni v pokusech o komunikaci, která se jim zdá relevantní. Na chybu se přitom nenahlíží jako na negativní jev, nýbrž jako na testování hypotéz o jazyce. Žáci mají být aktivní a metoda pokus, omyl je podporována. Primárním kritériem hodnocení skupinové práce je plynulost a přijatelné užití jazyka, přesnost je druhotný faktor.

Podle teoretiků komunikačního přístupu učení podporují aktivity, které zahrnují skutečnou, reálnou komunikaci, a smysluplné úkoly, které vyžadují užití

¹ Její možné definice budou uvedeny v následující kapitole.

jazyka. Důraz je tedy kladen na smysluplné užití jazyka, ne na mechanické procvičování jazykových struktur. Nejednotný je naopak pohled na nutnost cíleného procvičování. Podle Krashena (1981) se má žák jazyk naučit pouze tím, že jím komunikuje, ne tím, že si procvičuje jazykové dovednosti. Johnson a Johnson (1998) procvičování požadují. Tvrdí ovšem, že k úspěšné komunikaci je třeba využívat všechny čtyři řečové dovednosti najednou, a proto by také měly být procvičovány jako celek, nikoliv odděleně. Littlewood (1981) ovšem dodává, že právě přípravné aktivity žákům umožňují procvičit jednotlivé dovednosti odděleně, a připravují je tak na skutečnou komunikaci.

Vzhledem k tomu, že se v rámci komunikačního přístupu nevyvinula jednotná metoda, můžeme se v jazykové třídě setkat s nepřeberným množstvím nejrůznějších aktivit. Pro rozvoj dovednosti mluvení se typicky využívá párová nebo skupinová práce a úkolové učení zaměřené na řešení problémů. Žáci jsou vybízeni k neustálé interakci, mají vstupovat především do interakcí mezi sebou, ne do interakcí s učitelem. Musí se naučit sami nést odpovědnost za úspěch nebo neúspěch komunikace. Typické jsou úkoly, které vyžadují výměnu informací, argumentaci a vyjednávání významu. Kategorizaci a bližšímu popisu takových aktivit se bude věnovat následující kapitola. Již nyní si lze ovšem všimnout, že se často jedná o aktivity, ve kterých mluvení hraje centrální roli.

Materiály používané v jazykové třídě lze rozdělit do tří skupin. První skupinou jsou učebnice, které v typickém případě obsahují vizuální nebo zvukové podněty či fragmenty vět, které mají iniciovat komunikaci. Dále zde mohou být odlišné texty vhodné pro párovou nebo skupinovou práci (výměna informací, hraní rolí). Lekce by měly být koncipovány podle jednotného komunikačního tématu a k němu přidružených úkolů, které mají žáci na základě vstupních informací provést.

Druhým typem jsou materiály zaměřené na plnění úkolů, které mohou být doplňkovými materiály k učebnici. Mohou to být na příklad kartičky s podněty nebo aktivitami, které má žák vykonat, případně materiály pro párovou komunikaci (sada komplementárních textů pro výměnu informací, podklady pro hraní rolí). Dalšími doplňkovými materiály mohou být i cvičení a drily, které by ovšem měly být založené na interakci a pokud možno smysluplné komunikaci.

Třetím typem jsou autentické materiály, jako časopisy, nápisy, inzeráty, noviny, mapy, obrázky, symboly, grafy atp. Tyto materiály může učitel v hodině využít nejrůznějším způsobem.

Typická hodina by měla začít uvedením do tématu a vzbuzením zájmu. Využít lze na příklad brainstorming o tématu, čímž si žáci také zopakují slovní zásobu, případně se seznámí s lexikem, které budou potřebovat pro následující aktivitu. Tou bývá poslech dialogu na stejné téma. Žáci mají během poslechu zodpovědět předem zadané otázky ověřující porozumění. Po poslechu mohou být procvičovány relevantní repliky, buď sborově, nebo individuálně. Následují otázky zaměřené na situaci prezentovanou v dialogu i širší kontext a otázky zaměřené na žákovy zkušenosti ze stejné oblasti. Třída se dále zaměřuje na vybrané výrazy nebo jazykové struktury a jejich zasazení do kontextu. Žáci pak mají sami formulovat jazyková pravidla. Následují aktivity zaměřené na rozpoznání daného jevu a poté produktivní mluvní aktivity. Žáci mohou na příklad vytvořit a předvést podobný dialog a využít prezentované komunikační obraty. Následovat může zadání písemného úkolu. Na konci by měla být hodina slovně vyhodnocena, učitel zjišťuje, zda jsou žáci schopni použít prezentovanou strukturu (např. položit danou otázku).

Procvičování nové struktury je tedy nejčastěji nejprve kontrolované, teprve po kontrolovaném procvičení následuje fáze volného mluvení (hraní rolí, improvizace). Littlewood (1981) takto rozlišuje mezi přípravnými předkomunikačními aktivitami a vlastními komunikačními aktivitami². Ačkoliv je podle něj běžná praxe postupovat od předkomunikačních aktivit ke komunikačním, navrhuje také možnost postup obrátit. Žáci tak mohou nejprve dostat komunikační úkol, učitel pozoruje, jaké problémy se během jeho plnění vyskytují, a žáci si uvědomí své jazykové potřeby. Následně učitel může nabídnout nové prostředky, které jim umožní efektivnější komunikaci. Ty jsou poté procvičovány a posléze použity v další fázi první komunikační aktivity.

Z uvedeného je patrné, že se metody jazykové výuky v rámci komunikačního přístupu mohou lišit. Zatím se tedy potvrzují Littlewoodova slova, že kvůli komplexnosti a nedostatečné znalosti komunikační reality i reality žáků mimo

² Detailněji budou popsány v části *Typy mluvních aktivit*.

jazykovou třídu nebude nikdy vyvinuta konečná a obecně platná didaktická metoda (1981, s. 95).

4.11 Další komunikační přístupy

Komunikační přístup sice nepřišel se zázračnou metodou jazykové výuky, znamenal ale jistě změnu paradigmatu v lingvodidaktice. Od 80. let 20. století se tak rozvíjejí další přístupy, které lze označit jako přístupy komunikační.

4.11.1 Přirozený přístup (The Natural Approach)

Přirozený přístup se zakládá na Krashenově teorii inputu, podle které by měl být input vždy o něco složitější, než je momentální jazyková úroveň žáka. Inputu je přitom přisuzována zásadní role, jelikož žák si má díky srozumitelnému vstupu jazyk osvojovat podobně jako malé dítě. Mluvení se pak má rozvinout samo, jakmile žák díky porozumění získá jazykovou kompetenci. V jazykové třídě má tedy být kladen důraz na poslech a čtení, mluvení je třeba jen nechat rozvinout. Vše se má dít v příjemné atmosféře. Žáci nemusí nic říkat, dokud se necítí připraveni. Jakmile jsou připraveni mluvit, musí jim učitel nabídnout příležitosti mluvit velmi jednoduše. Klade jim tak zjišťovací otázky nebo otázky, na které lze odpovědět jedním slovem. Později mohou mluvit žáci mezi sebou, v párech nebo ve skupinách, případně může debatovat celá třída. Vždy má jít o smysluplnou komunikaci.

Přirozený přístup sám nepřichází s novými technikami, které rozvíjejí mluvení. Přichází ovšem se stádií, ve kterých se osvojování mluvení odehrává. Prvním je předprodukční stadium (*pre-production stage*), během kterého žák nemusí odpovídat v cílovém jazyce, ale na příklad pohybem. Ve stadiu rané produkce (*early-production stage*) odpovídají žáci jednoslovně nebo pomocí krátkých frází a používají stále konverzační obraty (např. Jak se máš? Jak se jmenuješ?). Ve stadiu rodící se řeči (*speech-emergent phase*) se zapojují do hraní komunikačních her, poskytují osobní informace, zapojují se do týmové práce při řešení problémů. Zároveň se mají stát zdrojem srozumitelného inputu pro další žáky. Další stadia popsaná nejsou, jakmile žáci dosáhnou určitého stupně pokročilosti, měli by si jazyk osvojovat v přirozeném prostředí mimo jazykovou třídu.

4.11.2 Kooperativní učení (Cooperative Language Learning)

Kooperativní učení probíhá formou skupinové práce. Žáci jsou tak závislí na vzájemné pomoci a výměně informací. Cílový jazyk si mají osvojit díky přirozené komunikaci. Na jazyk je nahlíženo jako na nástroj, který je určen ke komunikaci, přičemž komunikací je míněna především konverzace.

Učitel musí vytvořit vhodné prostředí podporující interakci. Během výuky žáky podporuje, obchází skupiny a pomáhá s řešením úkolů.

V rámci této metody je využíváno mnoho interakčních skupinových aktivit rozvíjejících kritické myšlení a mluvení. Žáci na příklad spolupracují při plnění úkolu s využitím jednoho inputu, přičemž odpovědět má být schopen každý žák. Jindy může každý ze skupiny dostat jinou informaci. Žáci se pak přeskupí do skupin expertů, kde si připraví prezentaci, kterou následně použijí k poučení kolegů ze své původní skupiny. Takové aktivity založené na chybějících informacích jsou jako interakční aktivity využívány často. Dalším typem jsou kooperativní projekty, kdy si žáci sami vyberou téma, které ve skupině zpracují a následně prezentují před třídou. Pro podněcení párové diskuze může učitel zadat otázku, odpověď si žáci nejprve promyslí samostatně, následně mají za úkol získat názor partnera a ten poté sdělit třídě. Další variantou je samostatné řešení problémů, přičemž v páru se žáci následně podělí o postup, jakým došli k výsledku. Důraz je kladen na aktivitu všech žáků. Odráží se to na příklad ve skupinové aktivitě očíslované hlavy. Žáci se rozdělí do několika skupin a dostanou přidělená čísla, přičemž v každé skupině je jedno číslo zastoupeno jen jednou. Poté učitel položí otázku, žáci dají hlavy dohromady a otázku prodiskutují. Učitel následně oznámí číslo, žáci s daným číslem se přihlásí a učitel vybere jednoho, který otázku zodpoví.

Mluvení tak v rámci kooperativního učení hraje důležitou roli a zmíněné aktivity lze využít jako inspiraci i pro dnešní výuku.

4.11.3 Integrované učení obsahu a jazyka (Content-Based Instruction)

Tento přístup vychází z předpokladu, že žáci se jazyk učí nejlépe, pokud skrze něj získávají nové relevantní informace. Předmětem výuky tedy není jazyk jako takový, ten je naopak nástrojem a žáci se ho učí vlastně mimochodem.

Speciálními programy integrované výuky obsahu a jazyka jsou na příklad jazyková výuka v rámci celého kurikula (každý učitel je především učitel jazyka), jazyk pro speciální účely nebo programy pro imigranty.

Mluvení je během takové výuky rozvíjeno spolu s ostatními řečovými dovednostmi. Použití jazyka v sobě totiž zahrnuje všechny dovednosti najednou a žáci se je mají také najednou učit. Mluvení tedy může být spojeno na příklad se čtením, kdy žáci ústně odpovídají na otázky k předloženému textu.

Ve výuce je nutná smysluplná komunikace o zajímavých a užitečných tématech. Pokud žáci jazyk používají k tomuto účelu, učí se rychleji. Materiály, které jim učitel poskytuje, by měly být autentické. Na nižších úrovních mohou být samozřejmě upraveny.

Jelikož pro integrované učení obsahu a jazyka nebyla vyvinuta specifická metoda výuky, nebyly vyvinuty ani nové techniky, které by se zabývaly rozvojem mluvení. Časté mohou být diskuze nebo týmová práce.

4.11.4 Úkolové učení (Task-Based Language Teaching)

Tato metoda staví na principech komunikačního přístupu, tedy na požadavku smysluplné reálné komunikace, která podporuje učení jazyka. Žáci se během úkolového učení učí jazyk především prostřednictvím plnění úkolů, které by měly mít ve většině případů vztah k realitě mimo jazykovou třídu. Pokud takový vztah nemají, měla by v nich alespoň být informační mezera, aby jejich plnění bylo smysluplné. Takové aktivity mají učení podporovat lépe než aktivity zaměřené na formální stránku jazyka. Smysluplná komunikace je pro úkolové učení zásadní.

Osvojení jazyka má probíhat především díky interakci. Rodilí mluvčí přitom během interakce používají především lexikální fráze, jejich osvojení je tedy pro žáky klíčové. Úkoly mohou vést k primátu plynulosti nad přesností, proto je třeba jejich složitost přizpůsobit jazykové úrovni žáků, aby se spolu s plynulostí mohla rozvíjet i přesnost jazykového projevu.

Nunan (1989) definuje komunikační úkol (*communicative task*) jako „a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form“ (s. 10). Jasná a jednotná definice úkolu ovšem neexistuje. Stejně tak se liší jejich klasifikace. Rozlišovat lze na příklad nejprve úkoly typu puzzle, kdy má každý žák nebo každá skupina jiné informace,

kteřé musejí pro splnění úkolu zkombinovat, dále pak úkoly s informační mezerou, kdy žáci navzájem získávají chybějící informace, existují tedy dvě komplementární informační sady, a nakonec úkoly zaměřené na řešení problémů, během nichž musí žáci na základě předložených informací vyřešit zadaný problém a dosáhnout konsensu (Pica, Kanagy, Falodun, 1993).

Úkoly lze rozdělit také podle toho, zda informace plynou jen jedním směrem, nebo oboustranně, zda při jejich plnění žáci spolupracují, nebo naopak soutěží, zda je možné jen jedno řešení, nebo je možností více, zda žáci musejí, nebo nemusejí dosáhnout shody, zda používají při jejich plnění konkrétní, nebo abstraktní jazyk, zda úkoly kladou vysoké nároky na kognitivní zpracování, zda na žáky kladou vysoké nebo nízké požadavky s ohledem na komplexitu jazyka a zda se zakládají na realitě.

Pro podporu rozvoje mluvních dovedností je inspirující myšlenka, že žáci musí být během plnění úkolů ochotni riskovat a inovovat. Narazí totiž pravděpodobně na jazykové problémy, musí tak být schopni parafrázovat, reformulovat, užívat neverbální komunikaci, vyžádat si objasnění úkolu nebo k odkrytí významu využívat kontext.

Učitel by ovšem měl žáky na plnění úkolu připravit. Je tedy třeba zařadit přípravné aktivity, které žáky uvedou do tématu nebo jim poskytnou užitečné fráze. Před vlastním úkolem mohou také žáci poslouchat dialog nebo číst text na zadané téma. Důležitou roli hrají také didaktické materiály, které mohou být zdrojem úkolů. Úkoly tak můžeme najít v učebnici i v doprovodných materiálech na příklad ve formě úkolových kartiček (*task cards*).

Kromě přípravy před úkolem je důležité také závěrečné vyhodnocení. Willisová (1996) navrhuje poslech nahrávky, na které plní stejný úkol rodilý mluvčí, a následné srovnání použitých jazykových struktur a frází (s. 56n). Tento způsob považují za inspirativní.

4.12 Postmetodická doba

V současnosti nevládne jazykovému vyučování jedna dogmatická metoda. Od 80. let vychází jazyková výuka většinou z komunikačního přístupu. V rámci komunikačního přístupu nebyla ovšem vyvinuta jednotná metoda jazykové výuky, jde spíše o principy a myšlenky, které lze ve výuce zhmotnit různými způsoby.

Choděra (2006) dodává, že současná jazyková výuka eklekticky využívá prvky z nejrůznějších metod. Co se obsahu výuky týče, objevují se zde nová témata, jako jsou realie, etika nebo estetika (s. 163).

4.13 Shrnutí

Viděli jsme, že se způsob rozvoje dovednosti mluvení v jednotlivých přístupech k jazykové výuce měnil. Náš přehled začínal gramaticko-překladovou metodou, která mluvení zcela opomíjela. Od té doby se ale mluvení dostává do středu pozornosti. Přirozená a přímá metoda, stejně jako metoda audiolingvální a orální, naopak mluvení přiřazovala hlavní úlohu v jazykové výuce. Rozvoj mluvení ovšem nešel ruku v ruce s rozvojem komunikační kompetence, a žáci tak proklamovaného cíle, kterým byla úroveň orální produkce rodilého mluvčího, nemohli dosáhnout. Během jazykové výuky totiž byla rozvíjena jen jazyková kompetence, a to především mechanickým opakováním drilů, tedy pravděpodobně nepříliš efektivně. Převládal názor, že dovednost mluvit se v žácích rozvine takřkajíc sama od sebe, pokud budou schopni v cílovém jazyce formulovat gramaticky správné věty a následně je vyslovit se správnou výslovností. Nebyl navíc zohledňován rozdíl mezi psaným a mluveným jazykem. Novější teoretické poznatky jasně dokazují, že psaný projev není pouze záznam mluveného jazyka, a že jej tak nelze učit pouze ústní komunikací. Dialogy prezentované zmíněnými metodami, které tento rozdíl nerespektovaly, zároveň neodpovídaly reálné komunikaci. Žákům tak chyběly modely, které by jim pomohly osvojit si potřebné komunikační strategie.

S nástupem komunikačního přístupu, který začal být rozvíjen také na základě uvedených problémů, se role mluvení v jazykové výuce opět změnila. Mluvení v současnosti již není chápáno jako nejdůležitější dovednost, rozvíjeno by mělo být společně s dovednostmi ostatními. Přesto jsme viděli, že většina současných přístupů a metod využívá především techniky, které mluvení vyžadují. Mluvení si tak v současných přístupech zachovalo velmi důležité postavení. Jedná se při tom především o mluvení ve formě konverzace, o interakci s komunikačním partnerem. Jako takové samozřejmě úzce souvisí s další dovedností, tedy s nasloucháním. Tyto dvě dovednosti lze shrnout pod nadřazený pojem rozmlouvání (Šebesta, 2005). Ačkoliv komunikační přístup proklamuje snahu rozvíjet všechny čtyři řečové dovednosti stejnou měrou, jsou v mnoha

lingvodidaktických pracích autorů komunikačního přístupu za klíčové považovány dovednosti mluvení a naslouchání (srov. např. Brumfit, 1988; Bygate, 1987; Palmer, 2014).

V současnosti si ovšem pouze s pojmem komunikační přístup nevystačíme. Jazyková výuka bývá ovlivněna prvky jiných metod a přístupů, které ji mohou obohatit, a to i z hlediska rozvoje mluvních dovedností. Z komunitní metody to může být důraz na zájmy žáka a psychickou podporu a stále přítomná možnost diskuze o jeho problémech. Sugestopedická metoda často využívá dramatizaci dialogů i s využitím různých pomůcek. Přínosem pro výuku mluvení pomocí přístupu mnohočetné inteligence může být různorodost podnětů, které mohou vyvolat diskuzi. Učitel může do třídy nosit předměty, které si žáci osahají, prohlédnou či ochutnají, nebo využít hudbu a sborový zpěv. Důraz je kladen také na neverbální komunikaci včetně mimiky. Z lexikálního přístupu lze využít zaměření na lexikální fráze typické pro danou komunikační situaci a důsledné procvičování možných kolokací lexému. Osvojí-li si žák více kolokací, bude mít menší problémy při hledání vhodného vyjádření a plynulost jeho projevu se tak zvýší. Pro zvýšení motivace žáků lze také záměrně vyvolávat situace, ve kterých budou nové řečové prostředky potřebovat, jako je tomu v integrované výuce. Tak lze jistě zvýšit jejich motivaci a získat jejich pozornost. Mluvní dovednosti mohou být rozvíjeny technikami kooperačního učení, které zahrnují mnoho interakčních mluvních aktivit. Pro současnou lingvodidaktiku může být inspirativní i integrované učení obsahu a jazyka, konkrétně na příklad snaha poskytnout žákům zajímavá témata, která mají bezprostřední vztah k realitě, a jsou tak pro žáky atraktivnější. Mluvení také může podpořit autentický materiál upravený dle jazykové úrovně třídy, který lze využít jako atraktivní podnět vybízející ke komunikaci.

Je zřejmé, že rozvoj mluvních dovedností může být obohacen poznatky a technikami nejrůznějších lingvodidaktických přístupů. Následující kapitola se bude věnovat současnému pohledu na rozvoj mluvení, pro který je pluralita názorů a technik příznačná.

5 Mluvení v současné lingvodidaktice

Jak bylo uvedeno výše, je mluvení dovednost, kterou mnoho teoretiků, učitelů i žáků považuje za klíčovou. Shodují se také na tom, že pro úspěšnou ústní komunikaci je třeba osvojit si mnoho znalostí a dovedností. Tato kapitola se bude věnovat současnému pohledu na možnost rozvoje mluvních dovedností pomocí mluvních úloh v didaktických materiálech. Nejprve ale bude popsáno mluvení jako proces a jako dovednost.

5.1 Mluvení jako proces

Schopnost mluvit neznamena jen schopnost formulovat gramaticky správné věty s odpovídající výslovností. Proces mluvení popisuje na příklad Thornbury (2005).

Zdůrazňuje, že mluvení vždy probíhá v určitém omezeném čase, mluvčí tak musí být schopen činit rychlejší rozhodnutí než při písemném projevu. Kromě toho má mluvení lineární povahu. Pro monolog to znamená, že na sebe jednotlivé promluvy navazují, v dialogu musí být mluvčí schopen reagovat na repliky svých komunikačních partnerů. Mluvení je tak vždy do jisté míry spontánní, pro dialog to pochopitelně platí mnohem více než pro monolog. Mluvčí samozřejmě plánuje, co řekne. Toto plánování se ale děje pod časovým tlakem, často simultánně s produkcí předchozí promluvy nebo s poslechem promluvy komunikačního partnera. Během plánování dochází ke konceptualizaci sdělení, mluvčí se tedy rozhoduje, jaký typ textu použije, jaké bude mít jeho sdělení téma a jaký bude mít účel. Následně výpověď formuluje, volí pro to určité schéma typické pro daný typ textu, dále syntax a lexikum. Rozhoduje se také, jaký intonační průběh jeho výpověď bude mít a kde bude umístěn přízvuk. Následně je výpověď artikulována, tedy vyslovena pomocí artikulačních orgánů. Během všech těchto stádií provádí mluvčí zároveň kontrolu, svoji výpověď monitoruje a případně opravuje. Aby byl mluvčí schopen mluvit plynule, musí tyto dílčí činnosti probíhat do jisté míry automaticky.

5.2 Mluvení jako komplexní dovednost

Mluvení jako proces je tedy velmi komplexní, stejně komplexní je i mluvení jako dovednost. Tuto komplexnost si dle prací mnoha lingvodidaktiků učitelé často neuvědomují. Podle Bygata (1987) je mluvení považováno za samozřejmou

dovednost, kterou není nutné procvičovat. Mnoho učitelů navíc mluvení považuje za dovednost sice populární, ale kvůli kolokviálnímu rejstříku a improvizovanosti ne tak seriózní jako dovednosti psaní nebo čtení.

Od konce 80. let se jistě mnohé změnilo, komunikační přístup považuje všechny řečové dovednosti za rovnocenné a hodné stejné pozornosti a právě rozvoji mluvení je v současnosti věnováno mnoho publikací. Není ovšem jisté, zda se poznatky současných lingvodidaktiků skutečně odráží v jazykové výuce. Burnsová (online) upozorňuje na to, že se v jazykových třídách často sice hodně mluví, skutečnému rozvoji mluvních dovedností ale ve skutečnosti není věnováno dostatek pozornosti.

Chceme-li mluvní dovednosti rozvíjet, je třeba je nejprve definovat. V následující části se budu nejdříve věnovat komunikační kompetenci, která se týká schopnosti komunikovat jako takové. Mluvení jako komplexní dovednost bude popsáno posléze.

5.2.1 Komunikační kompetence

Pojem komunikační kompetence zavedl James Hymes (1972). Získat komunikační kompetenci podle něj znamená získat jak znalost jazykového systému, tak schopnost jeho adekvátního (a také formálně možného) užití.

Později bylo jeho pojetí dále rozpracováno. Dle Littlewooda (1981) se komunikační kompetence skládá z co nejlepší jazykové kompetence, díky níž dokáže žák jazyk používat spontánně a flexibilně, ze schopnosti rozlišovat mezi jazykovými formami a významem, který vyjadřují, z dovedností a strategií, které umožňují efektivní komunikaci a z vědomí sociální platnosti jazykových forem (s. 6).

Dále byla komunikační kompetence definována např. jako „schopnost používat jazykový systém efektivně a adekvátně“ (Finocchiaro, Brumfit, 1983, s. 92) nebo šířeji jako “soubor všech mentálních předpokladů, které člověka činí schopným komunikovat” (Šebesta, 2005, s. 60). Mezi tyto předpoklady patří jak ovládnutí jazyka, resp. jazyků nebo širě jazykových kódů, tak interakční dovednosti a kulturní znalosti (ibid.).

V této práci bude komunikační kompetence chápána jako soubor šesti kompetencí, které pro potřeby popisu cílů jazykového vyučování vydaného Radou Evropy stanovil Jan van Ek (1986). V následujícím popisu jednotlivých složek

komunikační kompetence se zaměřují především na znalosti a schopnosti potřebné pro ústní komunikaci. Těmito složkami jsou:

1) Jazyková kompetence, která označuje schopnost užít jazyka náležitě s ohledem na pravidla gramatiky a na bezkontextový význam a také takové užití správně dekodovat.

2) Sociolingvistická kompetence, tedy schopnost mluvího užívat jazykové formy adekvátním způsobem s ohledem na danou komunikační situaci. Patří sem schopnost komunikovat adekvátně s ohledem na komunikační partnery, jejich společenské role a vzájemné profesní, společenské i citové vztahy, dále kontext a téma komunikace nebo typ textu. Sociolingvistická kompetence zároveň přidává ke kompetenci jazykové dimenzi kontextového situačního významu, díky kterému může být jedno vyjádření interpretováno např. buď jako pouhé oznámení, nebo naopak jako hrozba či upozornění³. Další složkou sociolingvistické kompetence je tedy schopnost realizovat a interpretovat komunikační záměr⁴ s ohledem na komunikační situaci.

3) Diskurzní kompetence, tedy schopnost uplatnění vhodné strategie při produkci i recepci různých typů textů. Ek rozlišuje mezi texty, které má být uživatel cizího jazyka schopen produkovat, nebo jen interpretovat, dále mezi texty, na jejichž produkci se podílela jedna osoba, nebo osob více, a mezi texty psanými a mluvenými. Z kategorie mluvených monologických textů má být mluví schopen na příklad vylíčit a okomentovat nějakou událost nebo zážitek, popsat a okomentovat obrázek, shrnout vyslechnuté nebo přečtené sdělení nebo prezentovat výsledky projektové práce. Mluví musí být zároveň schopen svou promluvu strukturovat, rozlišit mezi faktickou informací a komentářem nebo udržet pozornost posluchačů. Ek zmiňuje i schopnost adekvátního užití prozodie,

³ Van Ek uvádí příklad *Je pět hodin*. Bez kontextu může být tato výpověď interpretována jako oznámení, v kontextu vyšetřování zločince, který má hodinu na prozrazení svých společníků, jinak bude popraven, jako hrozba, v kontextu písemného zkoušení jako upozornění na zbývající čas.

⁴ Van Ek rozlišuje mezi komunikačním záměrem (*intention*) a cílem (*goal*). Záměr se vztahuje na jednu výpověď, cíl na celý komunikační akt. Cíl přesvědčit někoho tak může vyžadovat více výpovědí, přičemž každá bude realizovaná s jiným záměrem, např. sdělit fakta, porovnat je, vyvodit z porovnání závěr atd. V popisech jednotlivých jazykových úrovní v *Společném evropském referenčním rámci* pak jsou prezentovány komunikační cíle, kterých by měli být uživatelé cizího jazyka na dané úrovni schopni dosáhnout.

mimiky a gest. Mluvené texty s více účastníky komunikace zahrnují dle Eka konverzace, diskuze a debaty. Mluvčí má být schopen aktivně se jich účastnit a vyjádřit svůj pohled na věc, adekvátně reagovat na promluvy komunikačních partnerů, vyjádřit svůj nesouhlas, aniž by někoho urazil, vhodně se chopit slova, vyjádřit souhlas, podporu nebo pochybnost atp.

4) Strategická kompetence označující umění mluvčího vystačit si s aktuální znalostí jazyka. Mluvčí má tedy umět používat komunikační strategie, jako je přeformulování nebo substituce pomocí užití zobecnění, odkazovacího zájmena, nadřazeného výrazu, synonyma nebo opisu. Patří sem také schopnost vyjádřit problémy s porozuměním a požádat o zopakování nebo pomoc s jazykovým vyjádřením.

5) Sociokulturní kompetence zahrnující znalost kultury společnosti užívajícího cílový jazyk a pravidel společenského a řečového chování. Patří sem pochopení a adekvátní užití kulturně specifických lexémů, narážek a dvojsmyslů, adekvátní užití neverbální komunikace, znalost společenských rituálů nebo dodržování řečových tabu.

6) Společenská kompetence označuje vůli a schopnost zapojit se do interakce s ostatními. Zahrnuje tedy asertivní dovednost mluvčího zahájit, vést a ukončit dialog, umění naslouchat, vycházet s lidmi nebo se vhodně prosadit ve společnosti.

Nebude-li uvedeno jinak, rozumí se dále pod pojmem komunikační kompetence Ekovo pojetí. Tato definice komunikační kompetence je nyní v lingvodidaktice všeobecně přijímána a je využívána i pro potřeby *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky*⁵ (2002), na který budu odkazovat při popisu požadovaných dovedností uživatelů češtiny na úrovni B1.

5.2.2 Mluvní dovednosti

Dovednost mluvení byla stejně jako komunikační kompetence definována opakovaně, uvedu ovšem pouze dvě pojetí.

Bygate (1987) pojímá mluvení jako dovednost, která zahrnuje dvě dovednosti najednou. Jednak to jsou motoricko-percepční dovednosti, jednak pak dovednosti interakční.

⁵ Dále bude označován jako SERR.

Motoricko-percepční dovednosti zahrnují vnímání zvuků a struktur jazyka, jejich opětovné vyvolání z paměti a následnou artikulaci. Tyto dovednosti byly podle Bygata dříve tím jediným, co bylo během cizojazyčného vyučování procvičováno. Ve třídách vyučovaných podle orálního přístupu totiž žáci opakovali naučené dialogy nebo prováděli orální drily, a jejich jazyková produkce tak byla zcela řízena učitelem. Nemuseli se tedy sami rozhodovat, co mají říct. To ovšem vedlo k selhání při snaze skutečně komunikovat mimo jazykovou třídu.

Proto je dle Bygata třeba více než tyto povrchní dovednosti procvičovat dovednosti interakční, díky kterým je pak žák schopen rozhodnout, co a jak má říct ve vztahu ke svému komunikačnímu partnerovi. Díky interakčním dovednostem se dokáže také vyrovnat s časovým tlakem, mluvit plynule a přijatelným tempem a reagovat na repliky komunikačního partnera.

Bygate zdůrazňuje rozdíly mezi psaným a mluveným projevem. Za typické rysy mluveného projevu považuje získávání času pomocí výplňkových slov a frází, používání elips a zjednodušování jazykových struktur, které se projevuje např. převahou parataxe. Časté jsou také reformulace, opravy, opakování řečeného nebo falešné začátky. Učitelé by si měli uvědomit, že tyto rysy mluvený projev typicky vykazuje, a že se tedy ze své podstaty liší od projevu psaného. Žáci by tak neměli být nuceni „mluvit jako kniha“, měli by si naopak osvojit interakční dovednosti, které jsou důležitou součástí komplexně pojímané dovednosti mluvení.

Interakční dovednosti Bygate dělí na schopnost používat typické, rutinní fráze, jako jsou různé instrukce nebo typické fráze pro vyprávění příběhu, a schopnost vyrovnat se s novými problémy, které se během komunikace mohou vyskytnout. Rutinní fráze dělí na informační a interakční konvence. Informační konvence určují, jak v určité situaci, např. při vyprávění příběhu nebo vtipu, běžně podáváme informace. Interakční konvence ovlivňují naši komunikaci s komunikačním partnerem v modelových komunikačních situacích, jako je komunikace u hotelové recepce nebo pokladny kina.

Druhý typ interakčních dovedností, schopnost vyrovnat se s problémy, rozděluje Bygate na řízení interakce a vyjednávání významu. Vyjednávání významu zahrnuje veškeré aspekty, které se podílejí na tom, že je sdělení mluvčího jasné. Zároveň zahrnuje i příjemcova potvrzení, že významu sdělení rozuměl. Pro uživatele cizího jazyka je zde mimo jiné důležité umět požádat

o zopakování a vyjasnění vyslechnuté informace, dokázat informaci shrnout nebo přeformulovat a umět vhodně reagovat na repliky komunikačního partnera, tedy dokázat improvizovat. Bygate proto navrhuje zařadit do výuky jak nácvik komunikace v modelových komunikačních situacích, tak v situacích, které po žákovi vyžadují vyšší míru improvizace a použití kompenzačních strategií.

Řízení interakce zahrnuje schopnost střídání replik, tedy schopnost říct si o slovo a naopak přenechat slovo komunikačnímu partnerovi, a schopnost rozhodnout o obsahu konverzace, tedy dokázat změnit téma a na změnu adekvátně reagovat.

Nutnost pojímat dovednost mluvení jako dovednost komplexní zdůrazňuje také Burnsová (online). Podle jejího modelu se tato dovednost skládá ze znalosti jazyka a diskurzu, základních mluvních dovedností (*core speaking skills*) a komunikačních strategií.

Znalost jazyka a diskurzu zahrnuje zvukovou stránku jazyka, tedy schopnost srozumitelné výslovnosti, znalost gramatiky a lexika a porozumění organizaci promluvy s ohledem na různé typy textů a společenskou a pragmatickou přijatelnost.

Základní mluvní dovednosti pojímá Burnsová jako schopnost mluvit plynule. Patří sem tempo řeči, správné kladení pauz nebo použití rutinních obrátů a diskurzních markerů⁶. Řadí sem také schopnost vyjednávání významu a řízení průběhu komunikace s ohledem na změnu tématu, zahájení a ukončení konverzace nebo střídání replik.

Komunikační strategie zahrnují kognitivní strategie potřebné k tomu, aby se žák vyrovnal s omezenou znalostí jazyka. Může to být použití opisu, gest nebo příbuzného slova nebo i záměrné vyhýbání se některým jazykovým jevům. Mezi komunikační strategie dále patří metakognitivní strategie, tedy plánování řeči z hlediska tématu a způsobu organizace promluvy. Posledním typem komunikačních strategií jsou strategie interakční. Zahrnují na příklad žádost o vysvětlení nebo zopakování, reformulace nebo zjišťování porozumění.

⁶ Thornbury (2005) diskurzní markery považuje za výrazy, které signalizují záměr mluvčího. Uvádí příklady střídání replik. Diskurzni marker *ano, ale* na příklad signalizuje, že bude následovat rozdílný názor. *Jak jsem říkal* ukazuje na záměr zopakovat řečené. Dle autora je důležité, aby si žáci uvědomili, jakou funkci diskurzni markery v komunikaci mají, a aby je také užívali.

Stejně jako Bygate požaduje i Burnsová, aby bylo během jazykové výuky věnováno dostatek prostoru rozvoji všech aspektů mluvních dovedností.

5.3 Typy mluvních aktivit

V této části budou popsány základní typy aktivit, které jsou v didaktických materiálech pro rozvoj mluvních dovedností využívány.

Mluvní aktivity lze rozdělit mnoha způsoby. Následující dělení bude vycházet z Littlewodovy klasifikace (Littlewood, 1981), doplněné bude o klasifikaci dalších autorů.

5.3.1 Přesnost a plynulost

V lingvodidaktice se dlouho kladly, a někdy stále ještě kladou, pojmy přesnost a plynulost do opozice. V souladu s tím byly, a někdy stále jsou, aktivity rozdělovány na aktivity zaměřené na přesnost na straně jedné a aktivity zaměřené na plynulost na straně druhé.

Konceptu přesnosti a plynulosti se věnuje na příklad Brumfit (1988), který zdůrazňuje, že užití jazyka vyžaduje především plynulost. Pokud učitel klade důraz pouze na přesnost, nerozvíjí v žácích schopnost skutečně jazyk užívat. Jako cvičení zaměřená na přesnost chápe Brumfit všechna cvičení, která se zaměřují převážně na jazyk, jako aktivity zaměřené na plynulost naopak takové aktivity, během kterých mají žáci používat cílový jazyk stejným způsobem, jako by to byl jejich jazyk mateřský. Cíl takových aktivit se nemá týkat jazyka, ten je prostředkem k dosažení tohoto cíle.

Cvičení zaměřená na přesnost mají samozřejmě v komunikačním přístupu své místo. Přesné a správné použití jazyka je pochopitelně možné a žádoucí a Brumfit považuje oba typy aktivit za komplementární. Přemíra cvičení zaměřených na přesnost podle něj ovšem může bránit úspěšnému vývoji jazyka, jelikož prezentované jazykové výrazy (*token*) se do žákova podvědomí dostanou až díky aktivitám rozvíjejícím plynulost. Teprve tehdy pro něj také získají skutečný komunikační potenciál a bude je sám schopen užívat.

Pro mluvení je relevantní, že jazyková produkce má během aktivit zaměřených na plynulost vycházet od žáka, nemá být doslovně nadiktována učitelem. Její obsah má také určovat žák. V řeči se mohou objevovat opravy, parafráze,

improvizace a reformulace. Učitel během žákovy produkce pokud možno nemá opravovat chyby. Plynulost projevu se pak vyznačuje tím, že žák dokáže co nejeфекtivněji uplatnit vše, co si doposavad z cílového jazyka osvojil.

Nunan (1989) i Littlewood (1981) zdůrazňují, že aktivity často nebývají zaměřené jen na přesnost, nebo jen na plynulost, nýbrž že jde spíše o převahu jednoho z kritérií. Tento přístup v současné lingvodidaktice převládá. O tom, do jaké míry bude aktivita zaměřena na přesnost nebo plynulost, rozhoduje v konečném důsledku učitel a zohledňuje při tom potřeby žáku v dané fázi jejich jazykového vývoje. Důležité je zdůraznit, že učitel může po žákovi vyžadovat zároveň přesnost i plynulost.

Jelikož je tedy zaměření na přesnost nebo plynulost spíše rozhodnutí učitele, nabízí se jako přínosnější rozdělit mluvní aktivity⁷ nejprve na cvičení zaměřená na formu a úkoly zaměřené na obsah (srov. např. Valková, 2014).

5.3.2 Předkomunikační aktivity (cvičení)

Cvičení jsou aktivity zaměřené na formu, během nichž žáci manipulují s prvky jazyka, a připravují se tak na jejich budoucí použití (Valková, 2014). Littlewood (1981) takové aktivity označuje jako předkomunikační a dále je dělí na aktivity strukturní, které procvičují pouze jazykovou strukturu, a aktivity kvazikomunikační, které cílí na procvičení jazykové struktury zároveň s její komunikační funkcí.

Příkladem strukturních aktivit jsou mechanické drily nebo memorování paradigmat sloves. Podle Littlewooda by ovšem pocvičování jazykových forem mělo být vždy spojeno s procvičováním jejich významu, jazyk má tedy být smysluplný a zakotvený v určité komunikační situaci.

Takovým způsobem pracují s jazykem kvazikomunikační aktivity, které lze vytvořit i z původních mechanických drilových aktivit. Littlewood tak na příklad navrhuje místo drilového cvičení, během kterého má žák měnit věty v předpřítomném čase na věty v čase minulém (*John has written the letter. John wrote the letter yesterday.*), mluvní aktivitu, ve které se jeden žák ptá a druhý

⁷ Pojmy aktivita a úloha jsou v této práci chápány synonymně a jako nadřazené pojmy pro cvičení a úkoly.

odpovídá (*By the way, has John written that letter yet? Yes, he wrote it yesterday.*).

Kromě důrazu na funkci jazykových prostředků je dle Littlewooda důležitý také rozvoj adekvátního jazykového užití dle sociální situace. I tuto schopnost lze podle něj rozvíjet pomocí kvazikomunikačních aktivit. Navrhuje na příklad dialogy s nápovědou (*cued dialogues*), během kterých mají žáci přidělenou roli v dialogu a nápovědu pro svoji repliku (*Pozdravte A. / Pozdravte B. / Zeptejte se, kam A jde. / Řekněte, že jdete na procházku.*). Takový řízený dialog je předstupně pozdějšího hraní rolí. Zaměřuje se na rozvoj jazykové kompetence, ale zároveň poskytuje možnost užít jazyk smysluplně.

5.3.3 Komunikační aktivity (úkoly)

Na rozdíl od přípravných cvičení zaměřených na formu, uplatňují žáci během obsahově zaměřených úkolů jazykové prostředky k dosažení komunikačního cíle (srov. Valková, 2014). Littlewood pro úkoly používá označení komunikační aktivity. Tyto aktivity mají vést k procvičování dovedností, které žákům umožňují vést efektivní komunikaci, a to i na úkor procvičování gramatické přesnosti. Littlewood tyto dovednosti chápe jako schopnost účinně použít osvojené jazykové prostředky a vhodně komunikovat s ohledem na společenskou situaci a formálnost komunikace. Během obsahově zaměřených úkolů si ovšem žáci mohou rozvíjet i další mluvní dovednosti popsané v úvodu kapitoly.

Littlewood komunikační aktivity rozděluje na funkčně komunikační a sociálně interakční. Funkčně komunikační aktivity se zaměřují pouze na funkční komunikaci za použití veškerých jazykových forem, které má žák k dispozici. Přesnost a sociální přijatelnost této komunikace je irelevantní. Sociálně interakční aktivity zohledňují také přijatelnost komunikace s ohledem na komunikační situaci.

Funkčně komunikační aktivity zahrnují aktivity zaměřené na zpracování a sdílení informací. Littlewood mezi nimi rozlišuje následující typy:

- 1) sdílení informací s omezenou spoluprací
- 2) sdílení informací s neomezenou spoluprací
- 3) sdílení a zpracování informací
- 4) zpracování informací

První typ je nejjednodušší, jeden žák nebo skupina má informace, které druhý žák nebo skupina nemá. Informace poskytne pouze na určitý podnět, jako jsou zjišťovací otázky. Učitel tedy může dosáhnout procvičování určitých jazykových forem, a aktivita tak může být komunikačním typem kontrolovaného procvičování. Příkladem takové aktivity je identifikace obrázků, kdy jeden žák má před sebou jeden obrázek, druhý žák má před sebou takových obrázků více. Ty se nějakým způsobem liší, pouze jeden z nich je identický s obrázkem, který má před sebou první žák. Žák s více obrázky musí zjistit, který to je. Žák může tento obrázek hledat i mezi více spolužáky. Podobně lze hledat zločince nebo ukradený objekt a aktivitu dále rozšiřovat. Dalším příkladem je identifikace pořadí, kdy má jeden žák k dispozici obrázky v určitém pořadí, druhý pořadí nezná a musí se na ně doptat. Podobně lze pracovat s umístěním předmětu nebo osoby na mapě nebo např. v domě. Aktivitu lze opět rozšiřovat přidáním dalších informací, např. činností, které daná osoba vykonává. Žáci mohou chybějící informace doplňovat také do komplementárních tabulek nebo získávat zadané osobní údaje od ostatních žáků a doplňovat je do dotazníků. Podobně mohou pomocí zjišťovacích otázek odhalit tajemství jednoho spolužáka (např. kam by chtěl jet na dovolenou, jakou osobnost představuje atp.). Role mohou být i obrácené, skupina se tak může dohodnout např. na tajné misi, na kterou vyšle jednoho zástupce. Ten o misi nic neví a pomocí zjišťovacích otázek musí odhalit, o co se jedná. Žáci také mohou mít na zádech upevněné jméno slavné osobnosti, od ostatních se pak pomocí zjišťovacích otázek snaží dozvědět, jakou osobnost představují.

Littlewood upozorňuje, že ačkoliv tyto aktivity umožňují procvičovat jazykové formy, které jsou předmětem výuky, a zároveň obsahují jistý komunikační náboj, tvoří teprve přechod od předkomunikačních aktivit k opravdovým komunikačním aktivitám, jelikož stále nepodporují spontánní flexibilní komunikaci, která je hlavním cílem výuky.

Během aktivit druhého typu mohou žáci spolupracovat neomezeně, jazyková produkce se tedy neomezuje na otázky a odpovědi a je přirozenější. Žáci navíc rozvíjejí svoji schopnost reformulovat, reagovat na komunikační potřeby partnera, parafrázovat, opisovat neznámé výrazy atp. Učitel naopak ztrácí kontrolu nad jejich jazykovou produkcí.

Pro tento typ aktivit lze převzít modely z prvního typu a upravit je. Žáci si také mohou navzájem popisovat obrázky nebo modely ze stavebnice, které mají před

sebou, aby je byli podle popisu schopni nakreslit, případně zkonstruovat. Dále mohou hledat rozdíly na obrázcích, přičemž při skupinové práci může mít více žáků stejné obrázky, a nejprve tedy musí zjistit, zda tam rozdíly vůbec jsou. Jinou možností je navigace k určitému místu pomocí instrukcí a sdílené mapy. Jelikož žáci v tomto typu aktivit komunikují kreativněji, budou nutně dělat chyby. Na ty by měl učitel nahlížet jako na přirozený vývoj, může je následně využít v další výuce.

Aktivita vyžadující sdílení a zpracování informací jsou náročnější, jelikož žáci musí sdílené informace také vyhodnotit nebo prodiskutovat. Musí proto rozvíjet další strategie, jako je schopnost vyjednávat a argumentovat bez urážení. Komunikace je zároveň ještě nepředvídatelnější a kreativnější. Žáci mohou například rekonstruovat příběh pomocí obrázků, vět nebo odstavců, přičemž každý má k dispozici jen jednu část. Učitel tak může kontrolovat jazyk příběhu, nemůže ale kontrolovat jazyk argumentace⁸. V dalším typu aktivit musí žáci sdílet informace, aby dokázali společně vyřešit úkol. Příkladem je snaha najít nejrychlejší cestu vlakem z jednoho města přes druhé do třetího, přičemž první žák má k dispozici jen jízdní řád vlaků z města A do města B, druhý zase z města B do města C. Podobně mohou dostat žáci za úkol vymyslet plán návštěvy města, ve kterém mají navštívit alespoň pět míst a strávit tam vždy alespoň půl hodiny. Jeden žák má přitom k dispozici pouze mapu města, druhý otevírací doby a jízdní řády autobusů. Některé aktivity mohou mít jen jedno možné řešení, jindy se žáci musí dohodnout na jednom řešení z více možných.

Poslední typ, aktivity zaměřené na zpracování informací, nevyžadují sbírání a sdílení informací, ty jsou dostupné všem. Jako aktivity zaměřené na řešení problémů ovšem vyžadují schopnost argumentace a nalezení shody. Příkladem takové aktivity je úkol, během kterého se žáci musí dohodnout, co si s sebou vezmou na opuštěný ostrov, přičemž mají na výběr z předmětů různé váhy a každý může nést jen váhu předem určenou. Důležité je, že se žáci jako skupina musí shodnout a své rozhodnutí pak musí dokázat obhájit před další skupinou. Podobně se mohou dohodnout na tom, jak jako skupina stráví výlet ve vybraném městě nebo jaký dárek dají vybranému člověku. Jelikož se v těchto případech

⁸ Samozřejmě je možné žáky předem na argumentaci vybavit vhodnými jazykovými prostředky, jejich použití ale aktivita nevynucuje.

často jedná o řešení problémů, které se mohou vyskytnout i mimo jazykovou třídu, je výběr témat téměř neomezený. Učitel může samozřejmě nabídnout i umělou situaci, na příklad vytváření příběhu na základě vylosovaných kartiček. Důležité je, že žáci vždy musí analyzovat informace, argumentovat, ospravedlňovat svá rozhodnutí a přesvědčovat spolužáky. Díky tomu používají jazyk v nových funkcích, rozvíjejí si další dovednosti potřebné při interakci s druhými a vyjadřují v cizím jazyce svoji osobnost, což zvyšuje jejich motivaci.

Littlewood tyto aktivity záměrně uspořádal od spíše kontrolovaných po méně kontrolované. Tak by měly být nasazeny i ve výuce. Čím více kompetencí žák získal, tím náročnější aktivity může provádět. Učitel zároveň samozřejmě může v rámci jednotlivých typů konkrétní aktivity přizpůsobit úrovni žáků. Zároveň může úmyslně použít těžší aktivitu, která po žákovi vyžaduje rozvoj kompenzačních strategií.

Littlewood dodává, že jelikož není ve funkčně komunikačních aktivitách hodnocen jazyk z hlediska správnosti, nýbrž jen z hlediska funkčnosti, simulují reálné situace mimo jazykovou třídu. Zároveň je ale nepravděpodobné, že by díky nim bylo možné procvičit pragmatické funkce jazyka, jako jsou pozdravy, pozvání, omluvy atp. Některé z nich nemají přímý vztah k realitě, a mimo jazykovou třídu je tak žáci velmi pravděpodobně provádět nebudou. Během těchto aktivit je také nejasná sociální role žáka, komunikace je tak omezena jen na svoji funkčnost. Proto je třeba využívat při výuce i sociálně interakční aktivity.

Sociálně interakční aktivity se zakládají na jasněji vymezeném sociálním kontextu. Tím jsou také bližší situacím mimo jazykovou třídu, kdy je jazyk nejen nositelem významu a funkce, nýbrž i způsobem sociálního jednání. Tuto sociální dimenzi je díky technice hraní rolí možné přidat i k některým předchozím aktivitám, jako je sestavení plánu výletu. Žáci si pak musí dávat pozor nejen na funkčnost komunikace, nýbrž i na její přijatelnost s ohledem na zadanou sociální situaci.

Samotná interakce v jazykové třídě se pochopitelně také odehrává v jisté sociální situaci. Ačkoliv bývá tato situace označována jako umělá, umožňuje dle Littlewooda rozvoj strategií a kompetencí, které žák později využije v komunikaci mimo jazykovou třídu. Omluva za chybějící domácí úkol tak může sloužit jako základ pro pozdější omluvu za cokoli jiného. To, že se obsah výuky plně nekryje s komunikačními potřebami žáků, tak není dle Littlewooda zásadním problémem,

žáci dokážou získané strategie a osvojené jazykové struktury převést do jiných situací. Littlewood doporučuje využívat i pro organizaci práce ve třídě cílový jazyk, aby si žáci uvědomili, že jím lze řešit i situace vztažené k realitě. Zároveň doporučuje zařadit do výuky pravidelné diskuze o tématech, která žáky zajímají. Během těchto diskuzí by měl být učitel jen jedním z účastníků a nechat žáky, aby si rozvíjeli strategie potřebné k zahájení diskuze nebo změně tématu. Sociální konstelaci ve třídě lze využít i pro hraní rolí založeném na situaci žáků. Situace ve třídě má ovšem svá omezení. Žáci se mimo ni setkají s mnohem širším spektrem komunikačních potřeb a sociálních situací a vztahů. Proto je třeba zařadit do výuky další techniky, které budou rozvíjet jejich komunikační kompetenci.

Takovými technikami mohou být např. improvizace nebo simulace, které Littlewood řadí ke hraní rolí. Hraní rolí lze využít i jako kvazikomunikační aktivity, jak bylo naznačeno např. pro navigování k určitému místu na mapě. Hraní rolí v komunikačních aktivitách ale vyžaduje, aby se žák soustředil více na smysluplnou komunikaci a předání významu, než na procvičování jazyka. Se svojí rolí se tak musí více ztotožnit a komunikace pak musí vycházet spíše od něj, než od učitele. Littlewood navrhuje uspořádat předkomunikační a komunikační aktivity z hlediska míry učitelovy kontroly a žakovy kreativity na škále od kontrolovaného přehrávání dialogů naučených nazpaměť přes kontextualizovaná drilová cvičení, řízené dialogy s nápovědou a hraní rolí až k improvizaci. Za přechod od předkomunikačních aktivit k vlastním komunikačním aktivitám považuje již zmíněné řízené dialogy s nápovědou. Žáci vědí, jaká přibližně bude jejich replika, ale nemají přesně definované, co mají říct. Učitel tak může dosáhnout toho, aby si procvičovali probírané jazykové jevy, žáci ovšem musí být sami kreativní a adekvátně reagovat na repliky komunikačního partnera. Učitel může variovat obtížnost úkolu tím, že buď zadá konkrétní nápovědu (navrhněte, že půjdete do divadla), nebo naopak obecnou (navrhněte, co budete dělat). Zde se pak může projevit žakova kreativita.

I skutečné hraní rolí může být kontrolované v různé míře. Na příklad je možné zadat dvěma žákům odlišné role, jeden má získat předem určené informace, druhý má tyto informace k dispozici. Takové úkoly se hodí pro situace, kdy iniciátor komunikace potřebuje určité informace, jako např. v hotelu, na nádraží nebo v cestovní kanceláři. Důležité je, aby byl v zadání aktivity specifikován sociální kontext komunikace. Díky zadání může takové aktivity učitel velmi dobře

kontrolovat. Čím je ovšem kontrola menší, tím méně je předvídatelný obsah komunikace, a učitel tak žáky nemůže předem vybavit všemi potřebnými jazykovými prostředky. Žáci tedy budou muset používat kompenzační strategie a učitel může po skončení aktivity zařadit procvičování jazykových prostředků, které žáci potřebovali, ale neznali nebo neuměli použít.

Hraní rolí lze kontrolovat také pouze pomocí zadaných situací a cílů. Učitel žákům přesně nezadá, jaké informace mají získat, pouze určí komunikační kontext a cíl, kterého mají dosáhnout. Žáci se pak musí vyjádřit spontánněji a flexibilněji reagovat na svého komunikačního partnera. Příkladem může být úkol simulovat nákup auta, přičemž zájemce se má zeptat na všechno, co ho zajímá, navržené jsou jen některé body. Prodejce od učitele dostane informace k autu, vhodný je i vizuální podnět. Jiný úkol spočívá ve hře na detektiva a podezřelého, během níž má detektiv k dispozici popis spáchané vraždy a plánek místa činu, podezřelí kromě toho ještě informace k úloze, kterou během vraždy sehráli. Detektiv podezřelého vyslýchá a musí nalézt vraha. Hraní rolí může probíhat také ve formě debat nebo diskuzí. Je třeba zadat role tak, aby žáci měli dostatek informací k jejich úspěšnému sehrání a aby byl zároveň zajištěn dostatečný konflikt zájmů.

Co se týče vyhodnocení práce, nemusí být dle Littlewooda komunikace žáků vyhodnocena před celou třídou. Littlewood ovšem doporučuje, aby bylo hraní rolí předvedeno alespoň před jednou další skupinou, jelikož tato skupina jako pozorovatel doplňuje sociální normy, a podporuje tak v žácích snahu po společensky co nejpříjemnější formě komunikace. Dodává, že ačkoliv není nutné vybírat pouze role, které žák může přebrat i ve skutečném životě, mají takové role pro žáka největší identifikační potenciál a spíše povedou k tomu, že se žák s cizím jazykem ztotožní.

Littlewood doporučuje využít ve výuce také simulace, které velmi dobře nabízejí realistický kontext užití jazyka. Simulaci nedefinuje přímo, pojímá ji jako rozšířené hraní rolí. Její popis nalezneme na příklad u Valkové (2014). Simulace je zde popsána následovně:

„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.“ (s. 30)

Simulace mohou být dle Littlewooda rozděleny i do několika výukových jednotek. Shodují se ovšem s Littlewoodovým názorem, že smysl mají především ve výuce pokročilých žáků. V učebnicích češtiny pro cizince na úrovni B1 tak simulace neočekávám.

Nejméně kontrolovaná je ze všech typů hraní rolí podle Littlewooda improvizace. Žákům je jako stimul prezentována určitá situace, tu mají následně interpretovat a využít, jak sami chtějí. Mohou na příklad improvizovat dialog, ve kterém se cizinec ptá, co zajímavého může dělat v jejich městě, nebo ve kterém se setkají staří přátelé po mnoha letech. Improvizace se tedy podobá divadlu. Témata nemusí být pouze z každodenního života, mohou být naopak tajemná nebo exotická. Lze využít i vizuální podněty. Žáci tak mají na příklad domyslet příběh, který vedl k situaci na obrázku, a vymyslet, jak bude příběh pokračovat. Podobně mohou dokončit dialog, jehož počáteční repliky dostanou. Již v rámci přípravné aktivity je možné zapojit žáky do diskuze. Ve skupinách se nejprve shromáždí ti, kteří budou následně hrát stejnou roli. Dohodnou se, jak je možné roli co nejlépe zahrát, teprve poté se skupiny přeskupí tak, aby v každé byly zastoupeny všechny role. Littlewood upozorňuje, že v rámci improvizace se sice žáci mají možnost vyjádřit nejkreativněji, jejich absolutní svoboda vyjádření ovšem také nekoresponduje se situací mimo jazykovou třídu, kde se určitými pravidly řídit musí. Improvizace tak nemusí žáky učit zvládnout naplnit jejich reálné komunikační potřeby. Měla by ovšem podporovat rozvoj jejich sebevědomí a plynulost cizojazyčného vyjadřování, jelikož používanému jazyku neklade žádná omezení.

Scrivener (2011) ke klasickému hraní rolí přidává *real play*. Jeden z žáků tak ‚hraje‘ sám sebe ve vybrané situaci z jeho života (často takové, která mu dělá problémy), ostatní hrají další účastníky komunikace. Roli žáka, který situaci vybral, může přebrat i jiný žák, a navrhnout tak alternativní postup řešení situace.

Nakonec je třeba dodat, že k tomu, aby komunikační aktivita proběhla úspěšně, nestačí vybavit žáky dostatkem jazykových prostředků. Téma komunikace pro ně musí být zajímavé a relevantní. Žáci musí mít zároveň dostatečnou motivaci k provedení aktivity a především v případě debat a diskuzí dostatek faktických znalostí tématu (srov. např. Scrivener, 2011).

Co se týče vlastní analýzy, očekávám v učebnicích vycházejících z komunikačního přístupu rovnoměrné zastoupení obou základních typů mluvních aktivit, případně mírnou převahu komunikačních aktivit (obsahově zaměřených úkolů). Kromě poměru těchto základních typů budu sledovat, zda oba typy aktivit odpovídají poznatkům současné lingvodidaktiky. Očekávám, že především formálním cvičením zaměřeným na přesnost může někdy chybět smysluplnost. Pokud se taková cvičení v učebnicích objeví, pokusím se navrhnout, jak je změnit.

5.3.4 Monologické a dialogické aktivity

Littlewoodovo dělení komunikačních aktivit na funkčně komunikační a sociálně interakční může být podpořeno také rozdělením funkcí jazyka podle Browna a Yula (1983) na transakční, kdy jde především o předání informací, a interakční, kdy jsou v popředí zájmu sociální vztahy mezi komunikačními partnery. Brown a Yule přicházejí také s dalším dělením, které u Littlewooda nenajdeme. Promluvové úseky dělí na krátké a dlouhé, přičemž dlouhé, jako je například řeč v radiu, mívají vyšší míru připravenosti než krátké reakce na produkci komunikačního partnera. Většinu z orální produkce rodilých mluvčích řadí do kategorie krátkých, často nevětných úseků, a považují proto za nepřiměřené chtít po žákovi učit se cizí jazyk, aby mluvil vždy v celých větách.

Podobně vidí Nunan (1989) základní rozdělení mezi mluvením monologickým a dialogickým, přičemž schopnost dialogického užití jazyka přisuzuje všem rodilým mluvčím, schopnost delší monologické promluvy je dle něj ovšem třeba i u rodilých mluvčích rozvíjet. Společně s Brownem a Yulem upozorňuje na to, že většina mluvních aktivit v učebnicích angličtiny jako cizího jazyka je zaměřená na interakční užití jazyka a krátké repliky, žáci proto nemají většinou dostatečnou příležitost rozvíjet monologické transakční mluvení. Bygate (1987) ovšem připomíná, že interakční úkoly (*two-way tasks*) poskytují větší prostor pro žákovské promluvy a vyjednávání významu než monologické, jednosměrné

úkoly, během nichž informace předává jen jeden žák a ostatní pouze poslouchají a případně si dělají poznámky. Ani ty ovšem nezavrhují, doporučují na příklad úkol, během něhož mají žáci bez přípravy minutu mluvit na zadané téma, a to buď před celou třídou, nebo před menší skupinou.

Během analýzy didaktických materiálů se tedy zaměřím i na to, zda jsou v nich zastoupeny mluvní aktivity vyžadující schopnost mluvit v delších monologických promluvových úsecích.

5.3.5 Tematicko-funkční dělení

Při analýze učebnic budu sledovat také to, jaké funkce má plnit používaný jazyk a jakému komunikačnímu tématu se aktivita věnuje.

Bygate (1987) prezentuje tematicko-funkční dělení týkající se účelu komunikace. To spočívá na 14 kategoriích, mezi nimiž je navázání a udržování společenských vztahů, hledání a zprostředkování informací, řešení problémů, diskuze o nápadech nebo ztvárnění společenských rolí.

V popisu *Prahové úrovně* pro češtinu⁹ (Bischofová et al., 2001) nalezneme šest kategorií jazykových funkcí. První je sdělování a hledání faktických informací, kam patří na příklad schopnost identifikovat, referovat nebo klást a zodpovídat otázky zjišťovací i doplňovací. Dále je to vyjadřování postojů se schopností vyjádřit souhlas nebo nesouhlas, znalost či neznalost, modalitu, záměr nebo emocionální a morální postoje. Třetí kategorií je ovlivňování průběhu věcí a děje se schopností vyjádřit návrh, souhlasit nebo nesouhlasit s ním, požádat o radu nebo pomoc, vyjádřit pozvání nebo nabídku a také ho přijmout nebo odmítnout, vyjádřit rozkaz nebo prosbu atp. Čtvrtou kategorií je společenský styk, kam patří schopnost upoutat slovně pozornost, pozdravit a oslovit komunikačního partnera, střídat repliky v dialogu, ukončit kontakt, blahopřát nebo vyjádřit soustrast, to vše s ohledem na ne/formálnost komunikace. Pátou kategorií je strukturace projevu, tedy např. schopnost zahájit, zakončit nebo shrnout projev či změnit téma, a to jak v přímé interakci, tak během telefonického hovoru. Poslední kategorií jsou korekce při komunikaci, díky nimž by měl mluvčí dokázat vyjádřit neporozumění, požádat o zopakování, ověřit správné pochopení, požádat o pomoc při hledání výrazu nebo hledaný výraz opsat.

⁹ Dále jen *Prahová úroveň*.

Dále je v popisu prezentováno 14 tematických oblastí. Pro každou je uvedeno, jaké dovednosti by si měl žák v jejím rámci osvojit.

Popisy vypadají následovně:

Osobní údaje: „Student se umí představit, hláskovat své jméno, udat adresu, telefonní číslo, datum a místo narození, věk, pohlaví, stav, národnost, povolání, náboženství, sdělit základní údaje o rodině, říct, co má a nemá rád. Umí získat obdobné informace od ostatních osob a porozumět jim.“ (s. 155)

Dům a domácnost a nejbližší okolí: „Student umí popsat dům nebo byt a místnosti v něm, zmínit se o nábytku, lůžkovinách, dalším vybavení, nákladech na bydlení, popsat místo, kde žije. Získat podobné popisy a informace od ostatních a porozumět jim.“ (s. 162)

Každodenní život: „Student je schopen popsat denní režim (doma i v práci), informovat o svém příjmu, vzdělání, plánech; získat podobné informace od ostatních, porozumět jim a reagovat na ně.“ (s. 167)

Volný čas, zábava: „Student je schopen říct, kdy má volno, co dělá ve volném čase, jaké má koníčky, zájmy. Umí na toto téma diskutovat s ostatními.“ (s. 170)

Cestování: „Student je schopen hovořit o různých variantách dopravy, cestovat různými prostředky, orientovat se v silničním provozu, zajistit si ubytování, informovat se v turistické kanceláři.“ (s. 176)

Vztahy s lidmi: „Student je schopen mluvit o osobních vztazích, zúčastnit se společenského života, vest korespondenci, hovořit o členství v zájmových organizacích, politice, diskutovat na téma kriminalita, právo, válka a mír.“ (s. 173)

Zdraví: „Student je schopen hovořit o svém zdravotním stavu a osobní hygieně.“ (s. 189)

Vzdělání: „Student je schopen diskutovat o otázkách vzdělání, školství, o vyučovacích předmětech, o kvalifikaci apod.“ (s. 193)

Nákupy: „Student si umí obstarat potřebné věci v různých druzích obchodů, diskutovat o ceně zboží.“ (s. 195)

Jídlo a pití: „Student umí pojmenovat různé druhy potravin a nápojů, umí si objednat jídlo a pití, v restauraci, kavárně apod., je schopen diskutovat o kvalitě jídel, nápojů a stravovacích míst.“ (s. 199)

Služby: „Student se umí informovat na různé služby a využívat jich.“ (s. 203)

Hledání cesty a místa: „Student se umí zeptat na cestu a poradit jiné osobě, kudy jít.“ (s. 207)

Jazyk: „Student je schopen hovořit o osvojování cizího jazyka a poradit si s problémy porozumění a vyjadřování.“ (s. 208)

Počasí: „Student je schopen porozumět předpovědi počasí, na dané téma hovořit.“ (s. 209)

Zastávám názor, že žák by měl během jazykového vyučování dostat možnost vyzkoušet si použití jazyka k nejrůznějším účelům, samozřejmě nejlépe na

základě analýzy jeho potřeb. Pokud je učební materiál určen širokému spektru žáků, měl by také nabízet široké spektrum témat a způsobů užití jazyka. V analýze didaktických materiálů se tak zaměřím na to, zda jsou v nich zastoupeny všechny tematické a funkční celky popsané pro *Prahovou úroveň*, zda nějaké chybí nebo zda jsou naopak doplněny jiné.

5.3.6 Aktivity rozvíjející jazykové povědomí (Awareness-raising)

Kromě samotných mluvních aktivit se na rozvoji mluvních dovedností mohou podílet také aktivity poslechové nebo čtecí, které rozvíjejí jazykové povědomí žáků (*awareness-raising activities*).

Hughesová (2010) tvrdí, že se většinou během výuky v jazykové třídě sice hodně mluví, ale málo pozornosti je věnováno mluvení jako holistické dovednosti. Žáci se podle ní spíše učí jazyk prostřednictvím mluvení, než aby se učili dovednostem potřebným pro úspěšnou ústní komunikaci (s. 7).

Mluvní aktivity zmíněné výše mohou při vhodném užití rozvíjet všechny mluvní dovednosti. Žádná z nich ale záměrně neobrací pozornost žáka ke specifikům mluveného jazyka. Hughesová ovšem tvrdí, že díky takovým aktivitám, označovaným jako *awareness-raising activities*, si žáci uvědomí specifika ústní komunikace, což jim pomůže i v cíleném rozvoji mluvních dovedností.

Konkrétní podobu těchto aktivit rozvíjejících jazykové povědomí žáků navrhuje např. Thornbury (2005). Jedná se nejčastěji o poslechové, případně i čtecí aktivity, během kterých si mají žáci všimnout rysů ústní komunikace a strategií, které úspěšní mluvčí používají a které byly popsány výše (reformulace, opis výrazu atp.). Všimnout si mají také typických frází pro danou komunikační situaci, sociokulturních pravidel komunikace, organizace promluvy, mluvních aktů, idiomů, gramatiky specifické pro mluvený projev, diskurzních markerů, přízvuku nebo intonace. Tyto komunikační strategie, fráze, diskurzní markery atp. si poté žáci mají osvojit tím, že je budou uplatňovat během návazných mluvních úloh.

Během analýzy didaktických materiálů se tedy zaměřím také na to, zda jsou v nich tyto přípravné aktivity zastoupeny.

5.4 Pořadí aktivit rozvíjejících mluvní dovednosti

Posledním jevem, kterého si během analýzy budu všímat, bude pořadí jednotlivých mluvních aktivit. Předpokládám, že učebnice budou nejprve obracet pozornost žáka ke konvencím typickým pro danou komunikační situaci¹⁰, následně budou nabízet kontrolované aktivity zaměřené na daný jev a nakonec méně řízené aktivity zaměřené na volné mluvení.

Toto pořadí, označované jako PPP (prezentace, procvičování, produkce), reflektuje také Thornbury (2005), který k těmto třem stádiím přiřazuje aktivity s označením *awareness-raising activities*, *appropriation activities* a *towards autonomy*. Žák by měl být tedy nejprve upozorněn na daný jev, následně by si ho měl procvičováním osvojit a nakonec samostatně používat v komunikaci, aniž by potřeboval oporu v učebnici nebo učiteli. Cvičení, která Thornbury zahrnuje do druhého stadia, odpovídají zhruba Littlewoodovým kvazikomunikačním a silně kontrolovaným funkčně komunikačním aktivitám. Aktivity ze stadia třetího pak slabě řízeným aktivitám funkčně komunikačním a sociálně interakčním.

Klasické pořadí prezentace, procvičování, produkce lze ovšem také změnit, jak navrhuji např. Bygate (1987) nebo Thornbury (2005). V takovém případě mají žáci nejprve splnit zadaný úkol jakýmikoliv jazykovými prostředky, které mají k dispozici. Následně vyslechnou, jak zadaný úkol plní rodilý mluvčí v roli experta, vyberou jazykové prostředky, které by jim při plnění úkolu byly užitečné, a stejný nebo podobný úkol plní znovu.

5.5 Mluvení mimo mluvní úlohy

Mluvení je samozřejmě ve výuce přítomno i mimo vlastní mluvní úlohy. Žáci mohou v cílovém jazyce klást učitelům organizační dotazy i otázky týkající se probírané látky. Učitelem jsou zároveň často k mluvení vybízeni během zahřívací aktivity na začátku hodiny nebo během přípravných aktivit před poslechovou, čtecí, psací, či mluvní úlohou. Mluvení může být také součástí kontroly porozumění čtecím nebo poslechovým úlohám. Takové aktivity do analýzy přímo nezahrnuji, jejich přítomnost ale případně zmíním.

¹⁰ Buďto pomocí techniky *awareness-raising*, nebo prezentací tematizovaných jevů. Ty samozřejmě nemusí být jen gramatické, může se jednat např. o interakční nebo informační konvence.

5.6 Klasifikace mluvních aktivit

Jak bylo řečeno, bude pro analýzu mluvních aktivit v didaktických materiálech použito primárně dělení Littlewoodovo¹¹ doplněné o klasifikaci dalších autorů uvedenou v této kapitole. V případě potřeby bude během vlastní analýzy vhodně doplňováno kategoriemi z prací dalších autorů. Již před analýzou je pravděpodobné, že bude možné dobře využít na příklad Harmerovu (1983) zvláště vyčleněnou kategorii personalizace. Během personalizovaných aktivit žáci používají právě naučené jazykové prostředky k mluvení o sobě nebo o svých známých.

Základní model, který bude použit pro klasifikaci mluvních aktivit v didaktických materiálech, tedy vypadá následovně:

MLUVNÍ AKTIVITY

- 1) předkomunikační aktivity (cvičení)
 - a) strukturní aktivity
 - a. mechanické drily
 - b) kvazikomunikační aktivity
 - a. dialogy naučené nazpaměť
 - b. kontextualizované drily
 - c. řízené dialogy s nápovědou

- 2) komunikační aktivity (úkoly)
 - I) monologické (dlouhé promluvové úseky, jednosměrná komunikace)
 - II) dialogické (krátké promluvové úseky, obousměrná či vícesměrná komunikace)
 - a. funkčně komunikační
 - i. sdílení informací s omezenou spoluprací
 - ii. sdílení informací s neomezenou spoluprací
 - iii. sdílení a zpracování informací
 - iv. zpracování informací

¹¹ S dalšími děleními mluvních aktivit přichází např. Ur (1981) nebo Harmer (1983). Jelikož ale jejich dělení nepřináší zásadní nové poznatky, není pro potřeby této práce zohledněno.

- b. sociálně interakční
 - i. konverzace
 - ii. diskuze
 - iii. debaty
 - iv. hraní rolí (role play, real play)
 - v. simulace
 - vi. improvizace

3) aktivity zaměřené na rozvoj jazykového povědomí (*awareness-raising*)

Druhé dělení se zakládá na funkcích jazyka a komunikačních tématech navržených pro *Prahovou úroveň*.

1) jazykové funkce

- a. sdělování a hledání faktických informací
- b. vyjadřování postojů
- c. ovlivňování průběhu věcí, děje
- d. společenský styk
- e. strukturace projevu
- f. korekce při komunikaci

2) tematické oblasti

- a. osobní údaje
- b. dům a domácnost a nejbližší okolí
- c. každodenní život
- d. volný čas, zábava
- e. cestování
- f. vztahy s lidmi
- g. zdraví
- h. vzdělání
- i. nákupy
- j. jídlo a pití
- k. služby
- l. hledání cesty a místa
- m. jazyk
- n. počasí

Všímat si budu také míry personalizace aktivit, tedy jejich vztažení přímo k osobě žáka a k jeho blízkému okolí.

6 Mluvní dovednosti uživatelů jazyka na úrovni B1

SERR považuje úroveň B1 za prahovou, po jejím dosažení lze o uživateli jazyka uvažovat jako o samostatném uživateli. Požadavky kladené na mluvní dovednosti uživatelů cizího jazyka do úrovně A2 jsou ještě relativně nízké, předpokládá se, že jim v komunikaci bude výrazně pomáhat zkušenější komunikační partner. Z tohoto důvodu se tato práce věnuje právě analýze didaktických materiálů pro žáky aspirující na dosažení prahové úrovně B1.

V předchozí kapitole bylo uvedeno, jaká komunikační témata jsou pro referenční úroveň B1 relevantní. V této kapitole bude uveden popis mluvních dovedností uživatelů jazyka na úrovni B1 jako aspekt, který může pomoci během analýzy mluvních aktivit v didaktických materiálech.

6.1 Úroveň B1 podle SERR

V SERR jsou schopnosti žáka na úrovni B1 globálně popsány takto:

„Rozumí hlavním myšlenkám srozumitelné spisovné vstupní informace (input) týkající se běžných témat, se kterými se pravidelně setkává v práci, ve škole, ve volném čase atd. Umí si poradit s většinou situací, jež mohou nastat při cestování v oblasti, kde se tímto jazykem mluví. Umí napsat jednoduchý souvislý text na témata, která dobře zná nebo která ho/ji osobně zajímají. Dokáže popsat své zážitky a události, sny, naděje a cíle a umí stručně vysvětlit a odůvodnit své názory a plány.“ (s. 24)

Mluvní aktivity byly v předchozí kapitole mimo jiné rozděleny na aktivity dialogické, rozvíjející interakční dovednosti a schopnost mluvit v krátkých promluvových úsecích, a aktivity monologické, rozvíjející schopnost mluvit v delších promluvových úsecích. Také SERR rozděluje mluvení na ústní interakci a samostatný ústní projev. Výkon uživatele cizího jazyka na úrovni B1 je pro ústní interakci definován takto:

„Umím si poradit s většinou situací, které mohou nastat při cestování v oblasti, kde se tímto jazykem mluví. Dokážu se bez přípravy zapojit do hovoru o tématech, která jsou mi známá, o něž se zajímám, nebo která se týkají každodenního života (např. rodiny, koníčků, práce, cestování a aktuálních událostí).“ (s. 26)

Schopnost interakce je dále popsána takto:

„Dokáže iniciovat, udržet v chodu a ukončit jednoduchou konverzaci „z očí do očí“ v rámci známých tematických okruhů či okruhů, o které se osobně zajímá. Dokáže znovu zopakovat část toho, co někdo řekl, aby se ujistil(a), že si vzájemně rozumí.“ (s. 29)

SERR dále upřesňuje interakční dovednosti uživatele cizího jazyka na úrovni B1 podle různých interakčních činností. Vybrané dovednosti uvádím níže.

Rozhovor, konverzace: „Dokáže se bez přípravy zapojit do rozhovorů týkajících se známých témat. Dokáže sledovat v rozhovoru na každodenní témata zřetelně artikulovaný ústní projev, který je mu/jí adresován, ačkoli bude občas muset požádat o zopakování určitých slov a frází. Dokáže setrvat v rozhovoru nebo diskusi, ale občas mu/jí možná bude špatně rozumět, když se bude snažit vyjádřit přesně to, co má na mysli. Dokáže vyjádřit pocity, jako jsou překvapení, štěstí, smutek, zájem a lhostejnost a na podobné pocity reagovat.“ (s. 78)

Neformální diskuse (s přáteli): „Dokáže porozumět většině z toho, co se kolem něj/ní říká a co se týká všeobecných témat, pokud se partneři v komunikaci vyhnou přílišnému užívání idiomatičtějšího jazyka a mluví zřetelně. Dokáže vyjádřit své myšlenky týkající se abstraktních nebo kulturních témat, jakými jsou hudba a film. Umí vysvětlit, proč je něco problematické. Dokáže stručně komentovat názory druhých. Dokáže srovnávat různé alternativy, prodiskutovat, co se má dělat, kam se má jít, kdo nebo co se má vybrat atd. Dokáže obvykle porozumět hlavním myšlenkám neformální diskuse s přáteli, pokud mluví zřetelně a spisovným jazykem. Dokáže sdělovat osobní názory a ptát se na podobné názory v diskusi týkající se témat v okruhu jeho/jejího zájmu. Dokáže vysvětlit své názory a reakce na řešení problémů nebo otázek praktického rázu týkajících se toho, kam se má jít, co se má dělat, jak se má zorganizovat daná událost (např. výlet). Dokáže zdvořilým způsobem vyjádřit své přesvědčení, názor, souhlas či nesouhlas.“ (s. 79)

Formální diskuse a schůze: „Dokáže porozumět většině z toho, o čem je řeč v rámci jeho/jejího oboru, pokud se partneři v komunikaci vyhnou velmi idiomatičtějšímu vyjadřování a zřetelně vyslovují. Dokáže jasně vyložit svůj názor, ale zapojení do debaty je pro něj/ni problematické. Dokáže se zapojit do běžné formální diskuse týkající se známého tématu, která je vedena ve srozumitelném spisovném jazyce a ve které jde o výměnu faktografických informací, přijímání pokynů nebo o řešení problémů praktického rázu.“ (s. 80)

Spolupráce zaměřená na dosažení cíle: „Dokáže porozumět tomu, co se říká, ačkoli občas asi bude muset požádat o zopakování nebo objasnění, když ostatní mluví rychle nebo dlouho. Dokáže vysvětlit, proč je něco problematické, diskutovat o dalším postupu, srovnat a posoudit alternativní řešení. Dokáže stručně posoudit názory ostatních. Dokáže ve většině případů porozumět tomu, o čem se mluví, a pokud je to nutné, dokáže zopakovat, co již někdo řekl, aby se ujistil(a), že si vzájemně rozumí. Pokud jde o možná řešení nebo o další postup práce, dokáže vyjádřit své názory a reakce tak, že mu/jí ostatní rozumí, a dokládá je stručnými důvody a vysvětlením. Dokáže ostatní vyzvat, aby vyjádřili svůj názor týkající se dalšího postupu.“ (s. 81)

Vyjednávání za účelem získání zboží a služeb: „Dokáže vyřídit většinu záležitostí, které mohou nastat při cestování, zajišťování cesty nebo ubytování nebo při jednání s úřady během pobytu v cizině. Dokáže se vyrovnat s méně běžnými situacemi v obchodech, na poště a v bance, např. vrátit zboží, se kterým není spokojen. Dokáže vyjádřit stížnost. Dokáže vyřešit většinu situací, které mohou nastat při zajišťování cesty prostřednictvím cestovní kanceláře nebo při vlastním cestování, např. zeptat se spolucestujícího, kde má vystoupit na cestě na neznámé místo.“ (s. 82)

Výměna informací: „Dokáže si s určitou mírou sebedůvěry vyměňovat, ověřovat a potvrzovat nahromaděné faktografické informace o známých rutinních i méně rutinních záležitostech ve svém oboru. Dokáže popsat, jak se něco dělá, a dávat podrobné pokyny. Dokáže shrnout a uvést svůj názor na krátkou povídku, článek, přednášku, interview nebo dokumentární pořad a zodpovědět otázky týkající se dalších podrobností. Dokáže vyhledat a předat jednoduché faktografické informace. Dokáže požádat o podrobné orientační pokyny a podobným pokynům porozumět. Dokáže získat podrobnější informace.“ (s. 83)

Pohovor (interview): v roli dotazovatele/dotazovaného: „Dokáže poskytnout konkrétní informace, které jsou požadovány u pohovoru nebo při konzultaci (např. popsat lékaři příznaky), ale činí tak s omezenou přesností. Dokáže vést předem připravený pohovor, ověřit a potvrdit informace, ačkoli občas musí požádat o zopakování, pokud druhá osoba reaguje rychle nebo obšírně. Dokáže se u pohovoru nebo při konzultaci do určité míry chopit iniciativy (např. začít nové téma), ale je v interakci značně závislý na dotazovateli. Dokáže užít připraveného dotazníku k provedení pohovoru, který má danou skladbu, a položit několik spontánních doplňujících otázek.“ (s. 84)

Spolupráce: „Dokáže využít základní repertoár jazykových prostředků a strategií k tomu, aby pomohl(a) udržet rozhovor nebo diskusi v chodu. Dokáže shrnout, kam diskuse dospěla, a tak přispět k usměrnění hovoru. Dokáže zopakovat, co někdo řekl, aby se potvrdilo vzájemné porozumění a aby si vývoj myšlenek udržel správný směr. Umí přizvat ostatní do diskuse.“ (s. 88)

Je zřejmé, že se interakčním dovednostem SERR věnuje velmi podrobně. Požadované dovednosti v modelových interakčních činnostech velkou měrou korespondují s dovednostmi, které mají rozvíjet mluvní aktivity uvedené v předchozí kapitole.

Z uvedeného popisu je také zřejmé, že SERR zohledňuje charakter procesu mluvení vyžadující neustálé plánování promluvy. Na úrovni B1 má sice žák být schopen smysluplně komunikovat, počítá se ovšem s tím, že v jeho projevu budou „zřejmé pauzy způsobené plánováním gramatiky a lexika a pokusy o vhodnější formulaci, zejména v delších úsecích zcela samostatné promluvy“ (s. 29).

Co se samostatné promluvy týče, popisuje SERR samostatný ústní projev z hlediska dovedností žáka následovně:

„Umím jednoduchým způsobem spojovat fráze, abych popsal(a) události a své zážitky, sny, naděje a cíle. Umím stručně odůvodnit a vysvětlit své názory a plány. Umím vyprávět příběh nebo přiblížit obsah knihy či filmu a vylíčit své reakce.“ (s. 26)

V předchozí kapitole byl uveden požadavek lingvodidaktiků rozvíjet také schopnost mluvit v delších promluvových úsecích, která bývá v jazykové třídě často opomíjena. Tento požadavek podporuje i SERR, kde je uveden výčet situací, ve kterých žák využije monologický projev. Dovedností žáka jsou v těchto situacích popsány následovně:

Souvislý monolog: „Dokáže podat jednoduše formulovaný popis na různá témata z oblasti svého zájmu. Dokáže poměrně plynule zvládnout nekomplikované vyprávění nebo popis jako lineární sled myšlenek. Dokáže podrobně popsat zážitky zachycující pocity a reakce. Dokáže vylíčit podrobnosti nepředvídatelných událostí, např. nehody. Dokáže vyprávět příběh nebo přiblížit obsah knihy nebo filmu a vylíčit své reakce. Dokáže vylíčit své sny, naděje a ambice. Dokáže popsat události, ať už skutečné, či smyšlené. Dokáže vyprávět příběh.“ (s. 60)

Argumentace: „Dokáže rozvinout argumentaci natolik dobře, že se většinou dá bez problémů sledovat. Dokáže stručně zdůvodňovat a vysvětlovat své názory, plány a jednání.“ (s. 61)

Veřejná hlášení: „Dokáže pronést krátké, předem nacvičené hlášení na téma vztahující se ke každodenním událostem v jeho/jejím oboru. Ačkoliv jsou hlášení poznamenána velmi silným cizím přízvukem a intonací, jsou přesto zcela srozumitelná.“ (s. 61)

Oslovování různého publika: „Dokáže přednést předem připravenou, jednoduše formulovanou přednášku na známé téma ve svém oboru, a to natolik jasně, že jej lze téměř celou dobu bez potíží sledovat, přičemž poměrně přesně vysvětluje hlavní myšlenky. Dokáže zodpovědět následné dotazy, ale někdy musí požádat o jejich zopakování, hlavně pokud jsou vysloveny rychle.“ (s. 62)

Z uvedeného je zřejmé, že by se učitel v jazykové třídě úrovně B1 měl věnovat i rozvoji samostatného mluveného projevu a že by se aktivity zaměřené na delší promluvové úseky měly v didaktických materiálech objevovat.

SERR se vyjadřuje také k ovládnutí zvukové stránky jazyka. Pro uživatele jazyka na úrovni B1 je postulována schopnost výslovnosti, která „je z hlediska artikulace

jasná, i když je občas zřejmý cizí přízvuk a občas se objevují chyby ve výslovnosti“ (s. 119).

V klasifikaci mluvních aktivit v předchozí kapitole záměrně nejsou uvedena cvičení zaměřená na výslovnost, jelikož jejich výskyt v učebnicích češtiny pro cizince na úrovni B1 nepředpokládám. Přesto je třeba zdůraznit, že ovládnutí zvukové stránky jazyka je jako součást jazykové kompetence v Ekově pojetí, motoricko-percepčních dovedností v Bygátově pojetí nebo znalosti jazyka a diskurzu v pojetí Burnsové neodmyslitelnou součástí mluvních dovedností. Učitelé by tak po žácích měli srozumitelnou výslovnost vyžadovat a neměli by na tento požadavek zapomínat ani v jazykových třídách pro pokročilejší.

6.2 Specifika úrovně B1 v češtině

Prahová úroveň češtiny vychází z popisu úrovně B1 v SERR. Dovednosti týkající se samostatného projevu i ústní interakce jsou tedy popsány obdobně a jejich popisy zde opakovány nebudou. Podstatnými složkami komunikační kompetence jsou ovšem také kompetence sociokulturní a sociolingvistická, které jsou v popisu *Prahové úrovně* vztaženy na české prostředí. Jelikož se do jisté míry překrývají, bude o nich na tomto místě pojednáno společně.

Pro *Prahovou úroveň* se počítá s tím, že se žák seznámí s kulturními specifiky českého prostředí i společenskými konvencemi a rituály. Neočekává se, že si je aktivně osvojí a bude podle nich schopen jednat. Jeho sociokulturní kompetence má tedy spočívat v obeznámení s hodnotami a postoji typickými pro Čechy, s každodenním životem v Česku, s životními podmínkami a mezilidskými vztahy. Stejně tak si má být vědom možné odlišnosti společenských konvencí a rituálů. Ty mohou být mimojazykové, jako je mluva těla a společenské rituály spojené s návštěvou či jídlem a pitím, i jazykové, tedy především zdvořilostní konvence. Základní poučení týkající se zdvořilosti je v *Prahové úrovni* formulováno pomocí těchto zásad: „nebuďte dogmatictí“, „buďte opatrní při komunikaci, abyste neřekli něco, co by se partnera dotklo nebo ho nějak rozladilo“, „nenuťme partnera k tomu, aby něco udělal“ (s. 222nn).

Žák si má být vědom také koexistence dvou jazykových kódů, spisovné a obecné češtiny, na většině českého území. Má být také poučen o tom, že se spisovné varianty „vyžadují v obou částech českého státního území obecně v projevech psaných, zatímco v projevech mluvených jen tehdy, obrací-li se

mluvčí k veřejnosti a/nebo se od jeho projevu očekává přiměřený stupeň formálnosti“ (s. 221). Stejně jako v případě společenských zvyklostí a zdvořilostních konvencí se pro úroveň B1 předpokládá pouze obeznámení se situací, nikoliv aktivní osvojení obecné češtiny.

Témata rozvoje sociokulturní a sociolingvistické kompetence včetně zastoupení obecné češtiny v didaktických materiálech jsou velmi obsáhlá. Rozvíjení sociolingvistické kompetence ve výuce češtiny jako cizího jazyka a zastoupení obecné češtiny v učebnicích se věnuje např. Hájková (2010), obecné češtině z didaktického hlediska Bulejčíková (2014), rozvoji sociokulturní a interkulturní kompetence Tafatová (2012) nebo Kaushiková (2014).

V rámci předkládané práce se zaměřím na to, zda didaktické materiály na sociokulturní a sociolingvistickou kompetenci a stratifikaci češtiny pamatují, jelikož povědomí o kulturních a společenských rozdílech i o existenci a vhodnosti nebo nevhodnosti obecné češtiny jistě ovlivňuje i žákův mluvený projev a jeho hodnocení komunikačním partnerem. Souhlasím ovšem s tvrzením, že u uživatelů jazyka na úrovni A1 až B1 lze bez ohledu na komunikační situaci vždy akceptovat spisovný, případně hovorový projev (srov. Hájková, 2010, s. 35). Za závažnější považují prohršky proti zdvořilostním konvencím a společenským rituálům. Podobně se o adekvátnosti z hlediska sociolingvistiky vyjadřuje i SERR. Uživatel jazyka na úrovni B1 podle popisu

„dokáže k vyjádření používat širokou škálu jazykových funkcí a v jejich rámci reagovat, a k tomu využívá nejběžnějších vyjadřovacích prostředků neutrálního funkčního stylu. Je si vědom(a) zásadních zdvořilostních norem a podle toho se chová. Uvědomuje si nejdůležitější rozdíly ve zvycích, v obvyklé jazykové praxi, postojích, hodnotách a víře, které jsou dominantní v daném společenství a které jsou typické pro jeho/její jazykové zázemí, a vědomě je vyhledává“ (s. 124).

S proměnami komunikační situace souvisí i přizpůsobivost, o které SERR pojednává vzhledem k diskurzivní kompetenci. Uživatel jazyka na úrovni B1

„dokáže upravit svůj způsob vyjádření tak, aby se byl schopen/byla schopna vypořádat s méně obvyklými, nebo dokonce obtížnými situacemi. Dokáže flexibilně využívat širokého repertoáru jednoduchého jazyka tak, aby vyjádřil(a) většinu toho, co chce sdělit“ (s. 126).

Během analýzy didaktického materiálu budu proto také sledovat, zda mluvní aktivity nabízejí dostatek rozdílných komunikačních situací, v jejichž rámci si

žáci mohou procvičit schopnost přizpůsobit svůj projev aktuálnímu společenskému kontextu komunikace, a zda prezentované komunikační situace odpovídají reálným situacím, se kterými se žáci v České republice mohou setkat. Zaměřím se především na to, zda žáci dostávají dostatek příležitostí jak pro nácvik komunikace neformální, tak komunikace formální.

7 Výzkumná část

V této části budou analyzovány a srovnány didaktické materiály z hlediska možností, které nabízejí pro rozvoj mluvních dovedností žáků.

7.1 Cíle výzkumu

Cílem výzkumu je zjistit, do jaké míry odpovídá způsob rozvíjení mluvních dovedností v současných učebnicích češtiny pro cizince poznatkům prezentovaným v teoretických kapitolách této práce a požadavkům, které na žáky na úrovni B1 klade SERR a *Prahová úroveň*.

7.2 Materiál

Na základě rešerše mezi učebnicemi češtiny byly pro analýzu vybrány učebnice *Česky krok za krokem 2*, *Čeština pro cizince (B1)*, *Basic Czech III* a *Interaktivní čeština*¹². Tyto učebnice splňují všechny podmínky stanovené v úvodu práce. Jako příklad dobré praxe budou uvedeny aktivity v učebnicích němčiny *Tangram aktuell*.

7.3 Postup

Hlavním těžištěm výzkumu bude analýza učebních materiálů z hlediska rozvoje mluvních dovedností, která se zaměří především na zastoupení jednotlivých typů mluvních aktivit, jejich variantnost a pořadí a na to, zda jsou vystavěny podle poznatků moderní lingvodidaktiky tak, aby mohly být dobře využity pro rozvoj mluvních dovedností žáků. Zaměřím se přitom nejprve na tematické oblasti, které učebnice pokrývá, a poté na typy mluvních aktivit uvedené v kapitole 5 a jejich zaměření z hlediska jazykových funkcí a jednotlivých složek dovednosti mluvení.

Uvedené typy mluvních aktivit budou sloužit pouze pro orientaci. Z předběžné analýzy učebních materiálů vyplynulo, že bude obtížné nalézt dělicí linii mezi funkčně komunikačními a sociálně interakčními aktivitami. Funkčně komunikační aktivity založené na zpracování informací, které mají vést k diskuzi, výměně názoru a případně nalezení shody, mají mnoho společného s diskuzemi, které Littlewood zařazuje také mezi sociálně interakční aktivity, když v úvodu k tomuto

¹² Pořadí se zakládá na roku vydání.

typu aktivit píše, že je vhodné do výuky zařazovat diskuze o tématech, která žáky zajímají, a nechat je tak vyjádřit vlastní názor. Aktivitu, které vyžadují diskuzi, cílí na vyjádření vlastního názoru a mají vztah k realitě mimo jazykovou třídu, tak řadím k sociálně interakčním. Označení funkčně komunikační rezervuji pro aktivitu typu komunikačních her, které jsou založené na informační mezeře a sdílení informací (např. hledání rozdílů na obrázcích nebo doplňování dotazníku na základě předem formulovaných otázek). Tyto aktivity jsou typicky kontrolovanější a cíl komunikace nebo její realizace nemají přímý vztah k realitě mimo jazykovou třídu. Aktivitu zaměřené na zpracování informací považuji za funkčně komunikační, pouze pokud obsahují tento prvek nepravděpodobnosti realizace mimo jazykovou třídu. Řadím sem tedy pouze komunikační hry založené na nereálné situaci (např. aktivitu se zadáním jako rozhodněte, jaký dárek je vhodný pro muže na obrázku). Diskuze o tématech potenciálně blízkých realitě žáků (např. diskutujte o tom, jaký dárek je vhodný pro vašeho dědečka) řadím k aktivitám sociálně interakčním. Jednou z dělících linií, jakkoliv prostupnou, je tak míra personalizace. Personalizované aktivity dle mého názoru nesplňují podmínku nejasné sociální role žáka, kterou postuloval Littlewood¹³. V konečném důsledku je ovšem na učiteli, jaký aspekt aktivity bude akcentovat. Zda mu půjde spíše o funkční komunikaci, nebo i její společenskou přijatelnost.

V rámci sociálně interakčních aktivit je podobně problematické rozlišit konverzaci a diskuzi. Pojem diskuze definuje *Spisovný slovník jazyka českého* takto:

„výměna názorů, zprav. ve shromáždění, řidč. též písemná, o něj. daném tématu, která má zprav. vést k vyjasnění, vyřešení něj. otázky; rozprava, rokování, rozhovor [...], rozbor, úvaha o možnosti řešení úlohy vzhledem k daným podmínkám [...], forma podnícení, rozvinutí iniciativy mas při hledání nejlepšího řešení základních úkolů; prostředek masového objasňování problémů širokého dosahu [...]” (s. v.)

Pojem konverzace pak takto: „rozhovor, rozmluva společenského rázu; rozhovor vůbec“ (s.v.)

Předběžná analýza učebnic ukázala, že aktivity se zadáním *diskutujte* často vedou spíše ke konverzaci a diskuzi mohou vyvolat i aktivity, které pokyn

¹³ Žák samozřejmě nemůže svou sociální roli nikdy zcela opustit. U funkčně komunikačních aktivit ovšem dle mého názoru ustupuje tato role do pozadí.

diskutujte v zadání explicitně nemají. Tomuto problému se budu věnovat blíže během analýzy.

Co se týče hraní rolí jako dalšího typu sociálně interakčních aktivit, zaměřím se také na to, zda v učebních materiálech převládá hraní rolí v rámci modelových komunikačních situací, pro které je typická vyšší míra řízenosti a často také vertikální komunikace (např. pracovní pohovor, rozhovor u lékaře, na úřadě), nebo v rámci spontánnějších a méně typizovaných komunikačních situacích, které zahrnují spíše komunikaci horizontální, jako je společenská konverzace nebo rozhovor mezi přáteli či v rodině¹⁴. Zajímat mě také bude, jakých ze čtyř základních oblastí užívání jazyka podle SERR (osobní, veřejná, pracovní a vzdělávací) se hraní rolí dotýká.

Uvědomuji si, že mluvení je propojené s dalšími řečovými dovednostmi. Úzký vztah má především s nasloucháním (Šebesta, 2005). Zpochybňován je ovšem i samotný koncept čtyř základních řečových dovedností. Brumfit (1984) na příklad navrhuje tento koncept opustit a rozdělit komunikační dovednosti na schopnost vést konverzaci nebo diskuzi, porozumění mluvenému nebo psanému textu, rozsáhlé psaní (*extended writing*) a případně ještě rozsáhlé mluvení (*extended speaking*). Z tohoto dělení je opět patrná důležitost přikládána v současné lingvodidaktice komunikaci, a to především komunikaci ústní.

Ačkoliv vedu tuto problematičnost v patrnosti, zaměřím se při analýze didaktických materiálů především na aktivity, které jsou určeny primárně k rozvoji dovednosti mluvení. Jen okrajově proto zmíním ústní odpovědi na otázky k poslechu nebo k textu nebo přípravné aktivity před poslechem nebo čtením, které mluvení také typicky využívají.

Dovednost mluvení byla představena jako dovednost komplexní. Právě kvůli její komplexnosti není možné věnovat se v rámci této práce do hloubky možnostem rozvoje všech jejích složek. Aktivity zaměřené na rozvoj jazykové kompetence (znalost jazyka) a na motoricko-percepční dovednosti (především výslovnost) tak budou sice zmíněny, nebudou ale představovat těžiště analýzy. Zaměřím se především na aktivity rozvíjející interakční dovednosti v pojetí Bygata a znalost diskurzu, klíčové mluvní dovednosti a komunikační strategie

¹⁴ K možnostem typizace komunikačních situací pro výuku češtiny jako cizího jazyka se blíže vyjadřuje např. Hájková (2010).

v pojetí Burnsové. Zajímat mě bude také to, zda didaktické materiály obsahují aktivity zaměřené na rozvoj jazykového povědomí (*awareness-raising*) a na jaké jevy se tyto aktivity zaměřují. Ačkoli je Thornbury (2005) považuje za přípravné aktivity, na které mají navazovat další mluvní úlohy, bude o nich souhrnně pojednáno až na závěr analýzy. Během analýzy ostatních typů mluvních aktivit se ovšem o jejich existenci zmíním také.

Analýzu učebních materiálů podpoří polostrukturované rozhovory s lektory, které budou směřovat k otázce skutečného využití mluvních aktivit ve výuce. Zajímat mě bude zejména to, zda se lektorům zdá počet a variantnost mluvních aktivit dostačující, zda je považují za atraktivní a zda podle jejich názoru dobře rozvíjejí mluvní dovednosti žáků.

Na tuto analýzu bude následovat komparace, tedy srovnání didaktických materiálů z výše uvedených hledisek. Srovnávat budu primárně vybrané učební materiály pro výuku češtiny jako cizího jazyka, pokusím se upozornit na jejich kvality i případné slabiny. Jako příklad dobré praxe uvedu i učebnice němčiny.

Výzkum bude mít kvalitativní povahu. Jeho cílem je zmapovat možnosti rozvoje mluvních dovedností, které nabízejí učební materiály pro češtinu jako cizí jazyk. Na tomto základě by mělo vzniknout také několik doporučení, jak lze nabízené mluvní aktivity využít ve výuce, případně jakým způsobem lze tyto aktivity upravit, aby lépe odpovídaly poznatkům moderní lingvodidaktiky.

Didaktické materiály budu v následující části analyzovat v pořadí, v jakém byly publikovány. Na příklady aktivit budu odkazovat ve formátu strana v učebnici / číslo aktivity.

7.4 Česky krok za krokem 2

Učebnice *Česky krok za krokem 2*¹⁵ autorem Lídy Holé a Pavly Bořilové vyšla v roce 2009 jako druhý díl učebnice *New Czech Step by Step/Tschechisch Schritt für Schritt*. K učebnici vznikly také dva pracovní sešity. První byl publikován v roce 2010, druhý v roce 2016, autorkou obou je Zdena Malá. Pracovní sešity jsou zaměřené především na upevnění slovní zásoby a procvičení gramatiky. Jsou určeny jako doplněk k aktivitám realizovaným v jazykové třídě nebo jako materiál

¹⁵ Učebnice bude dále označována zkratkou ČKZK2.

pro samostatnou domácí přípravu či samostudium. Z důvodu svého zaměření v rámci této práce analyzovány nebudou.

7.4.1 Koncepce učebnice

Celý učební komplet (bez pracovních sešitů) se skládá z pěti částí. První částí je vlastní učebnice, kterou doplňují dvě CD s poslechovými nahrávkami. Žákům je dále k dispozici příloha s tabulkami pádů, výkladem gramatiky, přepisy nahrávek, klíčem ke cvičením v učebnici a výběrovým česko-anglicko-německo-ruským slovníčkem. Gramatika je shrnuta také v brožuře *Česká gramatika v Kostce 2*. Poslední částí je *Manuál pro učitele* (dále označovaný jen jako *Manuál*), který je k dispozici k volnému stažení z internetových stránek *czechstepbystep.cz*. *Manuál* obsahuje metodické pokyny, přípravy k jednotlivým lekcím, doplňující cvičení a úkoly a řešení poslechových, mluvních a čtecích úloh v učebnici, jejichž řešení není zahrnuto v klíči.

Po probrání učebnice mají žáci dosáhnout úrovně B1 podle SERR. Stejně označení nesl i první díl učebnice (*New Czech Step by Step/Tschechisch Schritt für Schritt*). Autorky k tomu v úvodu *Manuálu* udávají, že při koncepci prvního dílu nebyl pro češtinu volně k dispozici popis *Prahové úrovně*¹⁶ a že se tedy Lída Holá jako autorka prvního dílu řídila podle popisu prahové úrovně pro angličtinu a zpracování učebnic angličtiny pro tuto úroveň. Holá dále uznává, že učebnice *New Czech Step by Step/Tschechisch Schritt für Schritt* nedovádí žáky na úroveň B1, jak je pro češtinu popsána. Podle autorky je to jednak způsobeno neznalostí popisu a nezkušeností v práci s jazykovými úrovněmi podle SERR, jednak také vysokými požadavky, které na žáky aspirující na úroveň B1 oficiální popis *Prahové úrovně* pro češtinu klade. Kvůli závaznosti popisu pro testování se autorky rozhodly náročnost úrovně B1 pro češtinu respektovat a druhý díl učebnice dle svých slov koncipovaly tak, aby žáci požadované úrovně opravdu dosáhli. V brzké době pak má být publikována přepracovaná verze prvního dílu, která má lepe vyhovovat požadavkům SERR na úrovně A1 a A2. Z těchto důvodů

¹⁶ Tento stav stále trvá. Popis *Prahové úrovně* byl pro češtinu vydán v roce 2001, publikace ovšem téměř není k sehnání. Popisy referenčních úrovní A1, A2 a B2 jsou naopak volně přístupné na internetových stránkách Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (<http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/referencni-urovne-pro-cestinu-jako-cizi-jazyk>).

byl pro analýzu, která se zaměřuje na učebnice určené k dosažení úrovně B1, vybrán druhý díl, tedy *Česky krok za krokem 2*.

Učebnice *Česky krok za krokem 2* se dle autorek zaměřuje na opakování gramatické látky, která byla probrána v prvním dílu, na rozšíření slovní zásoby a prohloubení komunikační kompetence žáků. Zároveň má systematicky rozvíjet všechny čtyři řečové dovednosti.

Na rozdíl od prvního dílu není v učebnici použit zprostředkující jazyk, je psána pouze česky. Autorky ji dle svých slov záměrně koncipovaly pro co nejširší publikum. Mohou s ní tak pracovat Slované i Neslované, univerzitní studenti i žáci mimo univerzitní půdu, cizinci žijící v České republice i ti, kteří se česky učí v zahraničí. Autorky se tak snažily nalézt vhodný kompromis co do rozsahu učiva, prezentace sociokulturních reálií nebo použité terminologie. Na odlišné potřeby jednotlivých skupin žáků upozorňují v *Manuálu*, kde také nabízejí doplňující aktivity. Dle jejich slov jde např. o rozšiřující aktivity pro Slované, doplnění sociokulturních reálií pro univerzitní studenty a důslednější procvičování lexikálních a gramatických jevů pro Neslované.

Učebnice je rozdělena do 20 lekcí, které jsou jednotně strukturovány. Popis jejich struktury přebírám z *Manuálu*:

„Každá lekce sestává z 10 stran (s výjimkou ‚literární‘ 20. lekce, která má stran 12) a je koncipována takto:

1. strana: V záhlaví téma zastřešující prvních 7 stran lekce. Strana se zaměřuje na vstupní konverzaci na dané téma. Ověřuje se a upevňuje to, co už studenti v rámci daného tématu znají, a dále se znalosti cíleně rozšiřují.
2. strana: Text na dané téma, který slouží především k nácviku a rozvíjení dovednosti čtení a jako východisko pro nácvik dovedností mluvení i psaní, dále pak také jako podklad jednak k lexikálnímu rozboru, jednak ke gramatickému výkladu. Texty jsou adaptované a jejich výběr se řídil dvěma kritérii: snahou o zajímavé, aktuální téma a vhodností pro výklad gramatického jevu, který budeme učit. Fázované a detailní práci s textem přikládáme značný význam, a proto v manuálu pro učitele uvádíme velké množství variant textu, které umožňují detailní procvičení a osvojení mnoha gramatických i lexikálních jevů.
3. strana: Aktivity a cvičení zaměřené na porozumění předchozímu textu, na rozvíjení mluvených i psaných dovedností na základě textu nebo i na lexikálně či lexikálně-gramatické procvičování jevů spjatých s vstupním textem.
4. – 7. strana: Opakování/výklad gramatických jevů a jejich procvičení.
8. – 9. strana: Čeština pro každý den. Představuje víceméně samostatnou část, která může (ve většině případů), ale také nemusí vnitřně souviset s tématem lekce. Tento oddíl je zaměřen na

procvičení komunikačních kompetencí v základních komunikačních situacích, např. na téma V restauraci, Orientace, Cestování, Pracovní pohovor, Na návštěvě apod., ale i v dalších komunikačních kontextech, např. téma Diskuse nebo hádka, Počítač a internet, Auta a automobilisté, Školství a vzdělání, Česká státní správa a další. Budou ji akcentovat lidé žijící v ČR.

10. strana: Tato strana nabízí prostor, kam si může student vypsát slovíčka, kolokace a fráze a samostatně si je přeložit do svého jazyka. Může se přitom opírat o abecedně řazený slovníček na konci učebnice. Dále na této stránce student najde body pro autoevaluaci neboli sebehodnocení. V tomto sebehodnocení převažují dovednosti, zároveň jsme však nerezignovaly na tradičnější reflexi gramatického progresu a uvádíme zde i body čistě gramatické.“

Lekce jsou tedy koncipovány systematicky a organizovány podle komunikačních témat, která slouží jako kontext pro výklad gramatické látky. Mají vždy stejnou strukturu a obsahují také podobné typy mluvních aktivit. Analýza se tedy podrobněji zaměří na prvních deset lekcí. Mluvní aktivity z dalších lekcí budou zmíněny pouze, pokud se budou svojí výstavbou nebo zaměřením odlišovat od aktivit z první poloviny učebnice. Zohledněno bude také to, zda mluvní aktivity z pozdějších lekcí podporují větší autonomii žáka.

Učebnice označuje zaměření jednotlivých aktivit pomocí piktogramů. Pro mluvení je to komiksová bublina. Při analýze se budu soustředit především na aktivity označené tímto způsobem. Zmíním také aktivity předkomunikační, zahřívací a přípravné.

Jelikož je k učebnici zhotoven *Manuál*, budu se věnovat také tomu, zda nabízí další doplňující mluvní aktivity a zda poskytuje učitelům metodické pokyny pro práci s aktivitami uvedenými v učebnici. Stejně jako v případě učebnice se zaměřím především na prvních deset lekcí.

7.4.2 Tematické celky

Orientace na popis *Prahové úrovně* je zřejmá již z výběru komunikačních témat, která se v učebnici objevují. Obsah učebnice specificky uvádí všech čtrnáct tematických celků, ať už přímo v názvu lekce, nebo v části *Čeština pro každý den* zaměřené na rozvoj komunikační kompetence v každodenních komunikačních situacích.

Samotné tematické celky v učebnici jsou složeny z dílčích témat uvedených v popisu *Prahové úrovně*. Učebnice se vyhýbá pouze několika potenciálně konfrontačním tématům z tematické oblasti *vztahy s lidmi*, jako je *zločin a právo* nebo *válka a mír*. Samostatnou kapitolu ovšem věnuje tématu *vláda a politika (Česká historie 1948–1989)* a *problémy společnosti (Společnost, hodnoty a my)*, okrajově zmiňuje i *náboženství (Svátky a tradice)*. Prezentace ostatních tematických celků je téměř vyčerpávající, a učebnice tak z tohoto hlediska požadavkům *Prahové úrovně* zcela vyhovuje.

7.4.3 Fonetická cvičení

Ačkoliv jsem před vlastní analýzou nepředpokládala, že se v učebnicích budou objevovat cvičení zaměřená na výslovnost, v učebnici ČKZK2 několik takových cvičení nalezneme. Zařazeny jsou za čtecí texty a procvičují výslovnost těch lexémů a frází z textu, které by mohly žákům činit potíže.

V první lekci se cvičení zaměřuje na výslovnost hlásek, které jsou pro češtinu typické a mohou ji odlišovat od jiných jazyků. Příkladem je hláska *ř*, *ň* nebo *ť*. Cvičení procvičuje také diftongy (9/5). V šesté lekci je procvičována výslovnost lexému *krtek*. Žáci si mají dávat pozor také na dlouhé samohlásky (59/8). Hromadění konsonantů procvičuje i cvičení v sedmé lekci (69/9).

Tato cvičení ovšem nprocvičují všechny aspekty české fonologie, zaměřeny jsou patrně jen na ty, které se ukázaly při pretestaci učebnice jako obtížné.

7.4.4 Předkomunikační aktivity

Předkomunikační aktivity nalezneme především v části označené jako *Gramatika* a zahrnují jak strukturní, tak kvazikomunikační cvičení.¹⁷

Ačkoliv se učebnice drží zásady kontextualizace prezentovaného jazyka, objevuje se v části zaměřené na gramatiku řada formálních cvičení, která procvičují probírané gramatické jevy bez zakotvení v komunikační situaci. Jde na příklad o formy akuzativu nebo rekcí sloves. V zadání těchto cvičení ovšem nenalezneme výzvu k mluvení. *Manuál* pro jejich realizaci většinou metodické pokyny nenabízí, jejich využití tak záleží na učitelích. Nabízí se možnost využít je

¹⁷ Předkomunikační charakter mají také některé další aktivity, které zařazují mezi sociálně interakční. O těch bude pojednáno v následující části.

pro samostatnou práci v hodině nebo jako domácí úkoly, následná ústní kontrola je pochopitelně možná. Za mluvní cvičení je ovšem nepovažuji a blíže se jim věnovat nebudu.

Cvičení určená primárně k ústní realizaci lze naopak ve většině případů označit za kvazikomunikační. V učebnici nalezneme několik typů.

Prvním typem jsou cvičení, která navazují přímo na strukturní aktivity a vyžadují užití prezentovaných jazykových struktur v kontextu. Takové aktivity jsou typicky uvozené zadáním *V jakém kontextu použijete věty ze cvičení? Vymyslete vhodnou situaci.* Příkladem je cvičení zaměřené na akuzativ osobních zájmen (23/3). Ve strukturním cvičení žáci doplňují tvar akuzativu (*Mám ho ráda.*), v navazujícím cvičení mají vymyslet situaci, kdy frázi použijí (*Kolegyně má malého syna. Mám ho ráda.*). Ani tato cvičení nevyžadují ústní realizaci. Je otázkou, zda mohou být pro žáky dostatečně motivační, jelikož prezentované fráze nejsou zastřešeny žádným komunikačním tématem a nevztahují se ani k tématu lekce.

Pro ústní realizaci jsou bezpochyby určená cvičení vyžadující tvorbu otázek, během nichž si mají žáci dávat pozor na správnou intonaci. Příkladem je cvičení zaměřené na lokativ singuláru zájmen *kdo* a *co*. Žáci mají tvořit otázky podle modelu *Mluví o našem projektu. – O čem / O čem mluví?* (30/4). Z hlediska jazykových funkcí mají tato cvičení vztah ke korekcím při komunikaci. *Manuál* nabízí také rozšiřující cvičení stejného typu, přičemž v zadání je specificky uvedeno, aby žáci předstírali, že nerozumějí.

Další kvazikomunikační aktivity mají zadání *Reagujte podle modelu*. Spočívají na principu otázek a odpovědí, a procvičují tak nejen jazykovou strukturu, nýbrž i její funkci. Příkladem je cvičení, ve kterém mají žáci reagovat výrazy *jak kdy / jak kdo / jak kde* na otázky jako *Díváte se často na televizi?* nebo *Umí všichni Češi anglicky?* (19/12). Následně mají tvořit vlastní otázky a ptát se navzájem.

Kvazikomunikační aktivity dalšího typu jako pomůcku využívají fotografie nebo ilustrace. Příkladem je cvičení, během kterého mají žáci určovat věk osob na fotografiích a procvičovat si tak strukturu *Je mu/jí ... let.* (19/10), cvičení na procvičení fráze *mluvit o + lokál*, ve kterém mají žáci vybrat, o čem osoby na fotografiích mluví a o čem určitě nemluví (31/8), cvičení na procvičování fráze *cestovat z/do*, kde žáci pomocí mapy vybírají, odkud kam cestoval pan Fogg

(39/10) nebo cvičení na genitiv, ve kterém mají žáci na základě obrázků říkat, čím se jim líbí (42/1) nebo kolik si čeho koupí (42/6).

Tyto aktivity se blíží aktivitám komunikačním. Ještě bližší jim jsou aktivity, které cílí na procvičení určitého jevu (např. prepozic vyjadřujících lokaci, lokálu singuláru, nominativu plurálu životných maskulin nebo časových vět), ale zároveň vyžadují vyjádření názoru nebo popis. Příkladem jsou následující aktivity:

Popište, co vidíte kolem sebe. Použijte prepozice z tabulky. (32/3); Pracujte v páru. Povězte si na následující téma. Ve kterých lázních byste chtěli strávit dovolenou? Proč? (33/5); Myslíte, že každý národ má svou typickou mentalitu? Jací jsou Češi...? (71/2); Pracujte v páru. Plánujte budoucnost. Používejte následující začátky vět. (92/5)

Mezi předkomunikační aktivity zařazují také dialog se zadáním *Navrhňte cestu do nějaké konkrétní země. Používejte následující začátky vět. Reagujte na návrh. (37/7)*. Reagovat žáci mají pomocí frází, které slyšeli v předchozích dialozích. Tato aktivita je problematická nejasnou sociální rolí žáků, jelikož automaticky předpokládá, že si žáci mezi sebou tykají. Mají tak používat frázi *Nechtěl bys jet...?* Je překvapivé, že tato fráze neuvádí formu pro femininum, která se jinak v učebnici objevuje důsledně. Další otázky (*Mohli bychom/by sme jet... Co kdybychom/kdybysme jeli*) obsahují jednak spisovnou podobu kondicionálu *bychom*, jednak také nespisovnou variantu *bysme*, která patří pouze do neformálních mluvených projevů¹⁸. Neformálnost podporuje i téma komunikace a neformální fráze *Co třeba jet...?* Aktivita se svým zadáním blíží řízeným dialogům s nápovědou v Littlewoodově modelu.

Souhrnně lze konstatovat, že jsou předkomunikační mluvní aktivity v učebnici rozmanité a především aktivity využívající ilustrace mají vysoký motivační potenciál a mohou být pro žáky atraktivní. Pozitivní je také jejich zaměření na různé jazykové funkce (korekce při komunikaci, sdělování faktických informací, vyjadřování postojů). Jejich nedostatek spatřuji v tom, že se pouze ojediněle zaměřují na specifika mluveného projevu a že nejsou vždy vztaženy ke komunikačnímu tématu lekce, na rozdíl od aktivit komunikačních, které budou analyzovány v následující části.

¹⁸ Srov. výklad *Internetové jazykové příručky* (<http://prirucka.ujc.cas.cz/?id=575&dotaz=bysme>, cit. 6. 7. 2016).

7.4.5 Monologické aktivity

V učebnici nalezneme dostatečné množství aktivit zaměřených na rozvoj schopnosti mluvit v delších promluvových úsecích, resp. vést monolog. Tyto aktivity se vždy vztahují ke komunikačnímu tématu lekce a umožňují užití jazyka ve všech funkcích, které jsou pro monolog smysluplné. Mezi monologickými aktivitami se objevují jak aktivity řízené silně, které po žákovi vyžadují užití typických způsobů vyjádření (informačních konvencí), tak aktivity řízené méně, které řečovou produkci kontrolují pouze zadanou otázkou nebo tématem.

Aktivity zaměřené na monologický projev rozvíjejí především narativní dovednosti, z jazykových funkcí pak především sdělování informací. Tyto aktivity jsou uvedeny instrukcí *Vyprávějte* a jsou často personalizované. V první kapitole tak mají žáci vyprávět o sobě, ve druhé o své rodině. Během vyprávění mají používat zadané začátky vět. Ty se týkají způsobu sdělování informací, nevěnují se ovšem strukturaci projevu.

Mezi narativní aktivity patří také úkoly, které vyžadují převyprávění vyslechnutého nebo přečteného příběhu. Zde zadání žáky vybízí používat informační konvence typické pro strukturaci projevu, jako jsou např. výrazy *nejdřív, pak, potom, během cesty a nakonec* (39/12).

V poslední lekci se objevují také aktivity vyžadující delší monologický projev. Zakládají se na adaptovaných textech českých autorů a nevyžadují užití zadaných informačních konvencí. Příkladem jsou aktivity s těmito zadáními:

Znáte nějakou jinou českou legendu? Existuje podobná legenda o vaší zemi nebo městě? (198/6); Jaká byla žena, která ukradla dítě? Přečtěte příběh znovu z její perspektivy. Vymyslete, co se s ní stalo a jak žila později. (200/12)

Kromě narativních monologických aktivit se v učebnici objevují aktivity zaměřené na vyjadřování postojů, které nelze jednoznačně zařadit k monologickým ani k dialogickým. *Manuál* učitelům nabízí možnost užít je jako podnět pro konverzaci. Pokud mají sloužit k nácvičení vedení monologu, upřesňuje, že žáci mají o zadaném tématu vyprávět podrobně a že má být prostor pro otázky a detailnější informace.

Tyto aktivity jsou zařazeny za čtecí nebo poslechové texty a obsahují otázky týkající se textu. Některé z nich vybízí žáky k využití konvenčních obrátů pro vyjadřování postojů, na příklad:

Zaujalo mě, že... Líbilo se mi, že... Nelíbilo by se mi... Vadilo by mi (28/4); Řekl/a bych, že... Já osobně si myslím, že... Podle mě... (48/3)

Prezentované otázky mohou dle mého názoru žáky dobře motivovat k odpovědi. Jsou atraktivní a umožňují smysluplnou reakci. Příkladem jsou tyto otázky:

Čí způsob života vás zaujal a proč? Co z toho, o čem Zdeňka a Stanislav mluví, by se vám nelíbilo? (28/4); Který text je pro vás nejzajímavější a proč? (48/3); Líbí se vám „rodinný model“ Malých, Veroniky Janů a Dvořákových? Ve kterých z těchto rodin byste chtěli žít a proč? (18/5); Který z těchto sportovních výkonů vám připadá nejobtížnější nebo nejobdivuhodnější a proč? (98/6); Myslíte, že k tomu, abyste se stali úspěšným podnikatelem, je zapotřebí ještě něco jiného? (168/4)

Pozitivum těchto aktivit spatřuji v různé míře řízenosti, v případě aktivit řízených pak v uvedení konvenčních obrátů zaměřených především na vyjadřování postojů (viz výše). Mezi těmito obraty nalezneme také typické fráze pro řazení argumentů a uvádění příkladů (*Největší výhoda/nevýhoda je... Na mém bytě se mi nejvíc líbí/nelíbí... – 27/6*). Bylo by ovšem možné zařadit jich více. Učebnice tak např. nenabízí důležité konvenční obraty pro zahájení, zakončení nebo shrnutí projevu. Typické obraty pro tyto funkce by si ovšem podle *Prahové úrovně* žáci na úrovni B1 měli osvojit.

7.4.6 Dialogické aktivity

V učebnici nalezneme mnoho dialogických aktivit, a to především sociálně interakčních, funkčně komunikačních je výrazně méně.

7.4.6.1 Funkčně komunikační aktivity

Funkčně komunikačních aktivit, které odpovídají upřesnění z úvodu této kapitoly, nabízí učebnice minimum.

Zařadit mezi ně lze aktivitu se zadáním *Pracujte s mapou města, kde žijete. Ptejte se na cestu k nějakému bodu a vysvětlujte si navzájem, jak se tam dostanete. Používejte následující začátky vět (45/10)*.

Patří sem také variace na doplňování do dotazníku: *Pracujte v páru. Ptejte se a reagujte. Kdo ve vaší rodině... (17/4)*¹⁹.

¹⁹ Aktivity tohoto typu se často objevují v *Manuálu*. Bude o nich pojednáno samostatně.

Aktivita zaměřené na vyvolání diskuze, které jsou v učebnici zastoupeny hojně, řadím mezi sociálně interakční. Klasické komunikační hry s informační mezerou v učebnici zastoupeny nejsou.

7.4.6.2 Sociálně interakční aktivity

Jak již bylo řečeno, patří většina dialogických aktivit v učebnici k aktivitám sociálně interakčním. Je pro ně typická snaha vstřípit žákům zásady zdvořilého vyjadřování. Zadání velmi často využívá situaci v jazykové třídě. Žáky vybízí k interakci mezi sebou i k interakci s učitelem.

Na začátku učebnice je zařazena dvojstrana, která žáky seznamuje s termíny, zkratkami a piktogramy, se kterými učebnice pracuje. Mezi nimi žáci naleznou také fráze, které mají používat při výuce (s. 5). Ty cílí jednak na korekce při komunikaci (*Jak se řekne česky...? Můžete to prosím napsat? Můžete mi (ještě jednou) vysvětlit?*), jednak na společenský styk (*Promiňte, omlouvám se, ale... Promiňte, musím si odskočit.*). K těmto konvenčním interakčním obrátům se tak žáci mohou vracet v průběhu celého kurzu. Je jen na učiteli, zda bude vyžadovat jejich užití. Vzhledem k jejich zaměření na důležité jazykové funkce, společenský styk a korekce při komunikaci, jejich využití doporučuji.

Sociálně interakční aktivity, které učebnice obsahuje, jsou označeny piktogramem mluvení. Nejčastěji se mezi nimi objevují aktivity se zadáním *Diskutujte*²⁰. Ty obsahují tři až šest otázek k právě probíranému tématu. Otázky jsou často personalizované, míří na vlastní zkušenost a názory žáků.

Zadání těchto aktivit nevyžaduje užití předem daných vět a frází. Žákům jsou předloženy pouze konkrétní dotazy, které mají podnítit diskuzi. Učebnice tak řídí téma diskuze, její jazykové ztvárnění je na žácích.

Otázky, které mají podněcovat diskuzi, jsou často zaměřené na sdělování faktických informací, někdy také na zaujímání postojů. Nebývají ovšem zaměřené na výměnu názorů, která je pro diskuzi typická. V takových případech se tedy spíše než o otázky vedoucí k diskuzi jedná o otázky podněcující konverzaci na zadané téma. Pokud by díky nim učitel chtěl podnítit diskuzi, měl by si předem připravit doplňující otázky, zbudit v žácích zájem a vybavit je jazykovými

²⁰ Např. 14/1, 18/4, 27/5, 28/9, 37/4, 38/3, 44/2, 47/7, 49/11, 57/4, 64/3, 67/1, 67/4, 68/5, 74/1, 77/3, 84/2, 93/6, 97/2, 104/1.

prostředky potřebnými k řízení diskuze. Příkladem otázek jsou následující otázky k tématu lidé a věci:

Vyjmenujte pět věcí, bez kterých si neumíte představit život. Máte rádi luxusní nebo značkové věci? Proč ano/ne? Jaký vztah máte k věcem? Záleží vám na nich? (67/1)

Takové otázky mají jistě potenciál vyvolat diskuzi, je ovšem třeba věnovat pozornost také způsobu organizace práce. Pro první otázku tak může učitel na příklad žáky vyzvat, aby si zmiňovaných pět věcí vypsali pro sebe. Následně může třídu rozdělit na dvě skupiny, obě se mají dohodnout na třech věcech. Nakonec se na třech věcech má dohodnout celá třída. Taková aktivita by pak mohla dobře vést k užití jazyka ve funkcích sdělování faktických informací, vyjadřování postojů a také strukturace projevu. Pokud otázky ovšem učitel pouze položí do pléna a žáci nebudou mít motivaci vstoupit mezi sebou do diskuze, může se aktivita minout účinkem.

Mezi otázkami v aktivitách se zadáním *Diskutujte* se objevují i otázky zaměřené na aktivizaci lexika. Ty pak lze využít spíše jako aktivity zahřívací nebo přípravné. Přispět mohou také k rozvoji strategií potřebných ke korekcím při komunikaci, jelikož žáci mají mluvit o tom, co dané výrazy (např. *okružní cesta, pobyt, zájezd, fakultativní výlet* – s. 104) znamenají.

Tyto aktivity zároveň nabízejí otázky, které lze využít pro rozvoj schopnosti mluvit v delších promluvových úsecích a před publikem. Příkladem je otázka k tématu svátky a tradice:

Popište detailně, jak u vás slavíte nějaký svátek (kdy a kde se scházíte, co děláte, jíte, pijete...)
(77/2)

Učitel může žáky vyzvat, aby si připravili popis svátku, přičemž si mohou dělat pouze krátké poznámky. Následně vyvolá několik žáků, kteří mají o svátku poreferovat. Takovou aktivitu lze rozdělit i mezi více vyučovacích jednotek, aby mohlo referovat více žáků.

Zadání *Diskutujte* se objevuje i u lexikálně-gramatických jevů. Žáci mají na příklad mluvit o rozdílech mezi výrazy *říkat/řít, vyprávět, mluvit povídat si/popovídat si, diskutovat a bavit se* a zároveň říct, se kterými pády a prepozicemi se tato slovesa používají (30/2). Procvičují si zde schopnost vyjadřovat postoje a také schopnost mluvit o jazyku jako předmětu učení.

Je patrné, že zadání *Diskutujte* autorky využívají spíše ve významu *mluvte* nebo *povídejte si*. *Manuál* k těmto aktivitám metodické pokyny nenabízí. Je tedy

na učitele, aby je dokázal ve výuce vhodně použít. Pouhá instrukce *Diskutujte* nemá velký motivační potenciál, nic neříká ani o organizaci práce a jejím vyhodnocení.

Z řady aktivit se zadáním *Diskutujte* vybočuje aktivita s rozšířeným zadáním:

Diskutujte se spolužáky o stejných nebo rozdílných názorech. Používejte následující věty nebo začátky vět. (88/2)

Týká se postavení mužů a žen ve společnosti. Nabízené fráze (*Já bych řekl/a, že... V podstatě ano, ale... Podle mého názoru... atp.*) slouží k vyjadřování postojů i ke strukturaci projevu. Cíl diskuze ani její vyhodnocení zadání opět netematizuje.

Zároveň je diskuzím věnována část *Čeština pro každý den* v lekci 13 s názvem *Diskuze nebo hádka?* Ta je uvedena aktivitou, která zaměřuje pozornost žáků k frázím typickým pro diskuzi. Žáci si je mají vypsát z textu, ve kterém je prezentována internetová diskuze o kouření. Zaměřit se mají také na to, které fráze pro vyjádření nesouhlasu jsou nezdvořilé až agresivní. Po této prezentační fázi využívající techniku *awareness-raising* následují předkomunikační aktivity zaměřené na použití prezentovaných frází. Nakonec mají žáci diskutovat o osmi tématech. Zadání zní *Diskutujte. Vyjádřete svůj názor na následující témata. (135/10)*. Vzhledem k množství témat by bylo vhodné dát žákům na výběr a využít aktivitu ve více lekcích. Učitel také opět musí zadání upřesnit, a to z hlediska organizace práce (skupinová nebo párová diskuze, případně diskuze s celou třídou).

Učebnice tak vyjadřování názorů a strukturaci projevu při diskuzi věnuje dostatek pozornosti, ovšem až v pozdější lekci. Výtky mohou směřovat k zadání *Diskutujte* pro aktivity, které diskuzi nepodněcují, a k pozdějšímu zařazení frází potřebných pro argumentaci, ačkoliv by je žáci mohli pro splnění úkolu potřebovat již dříve.

Problematické může být také osvojení způsobů strukturace projevu při skupinových diskuzích. *Prahová úroveň* předpokládá, že žáci budou schopni dát někomu přednost v diskuzi, upozornit, že chtějí pokračovat nebo naopak končit, případně vybidnout někoho, aby pokračoval (s. 18). Takové obraty učebnice nenabízí, stejně jako specificky nevybízí ke skupinovým diskuzím.

Dalším typem sociálně interakčních aktivit je hraní rolí, které je v učebnici zastoupeno v několika variacích. Zadána je buď pouze komunikační situace (dialog mezi obsluhou a hostem v restauraci, mezi realitním makléřem a zájemcem o koupi bytu, mezi uchazečem o místo a personalistou), nebo i komunikační záměr (stěžujete si v restauraci, objednejte se na určitý termín, naplánujte, kdy se sejdete). Žáci buď hrají sami sebe, nebo naopak vystupují v roli někoho jiného. Častější jsou aktivity personalizované. Ve většině případů jeden žák hraje sám sebe v zadané situaci, druhý přebírá předepsanou roli.

Všechny aktivity zaměřené na hraní rolí vyžadují po žácích využití obrátů typických pro danou komunikační situaci. V zadání se objevuje pokyn *Používejte fráze z předchozího cvičení / Následující začátky vět*. Hraní rolí je tedy silně kontrolované.

Hraní rolí vyžaduje použití jazyka ve všech oblastech definovaných SERR kromě vzdělávání. Nejčastěji jde o oblast veřejnou a pracovní. Zaměřeno je především na modelové komunikační situace (v restauraci, v realitní kanceláři, objednávání služeb, domlouvání schůzky, pracovní pohovor), ve kterých je zastoupeno mnoho konvenčních obrátů.

Objevují se ale také konverzace na volné téma. Pro ně učebnice typicky využívá improvizace. Žáci vycházejí z prezentovaného dialogu nebo obrázku, nový dialog mají ztvárnit po svém. Tvořit tak mají např. telefonní dialogy na základě prezentovaných obrázků, ostatní žáci mají hádat, k jakému obrázku se dialog vztahuje (62/16). Ve stejné lekci žáci improvizují dialog přátel, kteří se dlouho neviděli (65/12). I v těchto případech jsou zadány obraty, které mají žáci v dialozích využívat. V případě telefonického hovoru to jsou interakční konvence typické pro tento typ komunikace (např. *Neruším? Moment, hned vás přepojím Mohl/a byste mu/jí vyřídit, že... atp.*).

Žáci mají také improvizovat minialogy na základě frází prezentovaných v učebnici. Příkladem jsou typické fráze pro jízdu v autě jako *Zleva dobrý, zprava něco jede*. nebo *Fakt jsem tu značku neviděl*. (185/9).

I v případě improvizací mají tedy žáci používat obraty nabízené učebnicí, jejich projev je tak opět kontrolovaný, ačkoliv mají o něco větší prostor pro vlastní vyjádření, a tím také pro rozvoj kompenzačních strategií.

Problematické je v některých případech zadání rolí, a to především v aktivitách, během nichž jeden žák hraje sám sebe, druhý přebírá zadanou roli. Tyto aktivity jsou zadány např. následujícím způsobem:

Objednejte se na určitý termín k holiči, k doktorovi, na masáž, ke švadleně, do servisu. Používejte následující začátky vět. (95/8); Který byt z inzerátu ve cvičení 6 byste si pronajali vy a proč? Utvořte podobný dialog s realitním makléřem jako ve cvičení 4 nebo 7. (35/10); Pracujte v páru. Tvořte dialogy v restauraci. Používejte fráze z předchozího cvičení. (25/7); Stěžujete si v restauraci na špatné jídlo. Utvořte dialog. Používejte následující začátky vět. (25/13); Představte si, že jste zaměstnavatel/ka a děláte s Romanem Peškem pracovní pohovor. Neporozuměl/a jste dobře všemu, co říká. Zeptejte se znovu. Použijte následující začátky vět. (55/11); Naplánujte, kdy a kde se sejdete. Tvořte dialogy. Použijte následující věty a začátky vět. (80/6); Označte ve cvičení 3 fráze typické pro pozvání a reakci na pozvání a vypište si je. Pak utvořte dialog, ve kterém pozvete svého učitele nebo spolužáka na návštěvu. (84/4)

Zatímco jeden žák zůstává ve své roli, druhý přebírá roli jeho komunikačního partnera v modelové komunikační situaci, tato role ovšem není nijak specifikována. Vždy není specifikován ani komunikační záměr. Zadáním se tyto aktivity blíží předkomunikačním cvičením, konkrétně dialogům s nápovědou. Stejně předkomunikační charakter mají první dvě aktivity zaměřené na seznamování (s. 7)

Přestože je hraní rolí silně kontrolované a svým charakterem spíše předkomunikační, neznamená to, že by je učitel nemohl vhodně modifikovat. Některé z těchto aktivit může na příklad využít jako předkomunikační a navázat na ně aktivitami komunikačními, v jejichž zadání budou lépe popsány přebírané role, cíl komunikace i způsob práce a vyhodnocení a které nebudou striktně vyžadovat použití zadaných frází. Takové aktivity by pak měly vést žáky k větší autonomii a podporovat rozvoj kompenzačních strategií.

Aktivity zaměřené na hraní rolí umožňují použít všechny jazykové funkce postulované v *Prahové úrovni*. Nejčastěji cílí na rozvoj schopnosti ovlivňovat průběh věcí a děje (vyjádření a přijetí pozvání, žádosti o radu, objednání) a společenský styk. Je v nich zastoupena jak horizontální komunikace (dialogy se spolužáky), tak komunikace vertikální (dialog s makléřem, uchazečem o práci). Stále je zdůrazňována zdvořilost, při stížnosti v restauraci tak mají žáci např. používat obraty *Promiňte, prosím vás, ale to jídlo je/není... Nezlobte se, ale nechutná mi... Opravdu nechci dělat problémy, ale myslím, že...* (25/13). Tato aktivita zároveň směřuje k vyjadřování postojů. Schopnost sdělovat a hledat

faktické informace a používat korekce při komunikaci pomocí typických obrátů (*Promiňte, mohl byste ještě jednou zopakovat... Mohl byste upřesnit,...? Co jste myslel tím, že...?*) má rozvíjet hraní na pracovní pohovor, během kterého zaměstnavatel/ka špatně rozumí (55/11). Na strukturaci projevu jsou zaměřené především fráze typické pro telefonní hovor (*Moment, zavolám ho/ji. Haló, slyšíme se? Můžeš zavolat později?* – 62/16), pro přímou komunikaci učebnice mnoho konvenčních obrátů pro strukturaci projevu (např. střídání replik, změna tématu) nenabízí.

Z výše uvedeného vyplývá, že učebnice nabízí především sociálně interakční aktivity založené na reálné konstelaci ve třídě. Jsou to nejčastěji konverzace na zadané téma, méně často se objevují diskuze a hraní rolí. *Manuál* k těmto aktivitám ve většině případů nenabízí metodické pokyny.

7.4.7 Mluvení v rámci zahřívacích a přípravných aktivit

K mluvení žáky podněcují také přípravné aktivity před poslechem nebo čtením. Bývají to aktivity s instrukcí *Odpovězte na otázky* a bez uvedeného piktogramu mluvení. Otázky v těchto aktivitách jsou často vztažené k fotografiím. Příklady takových otázek jsou:

Co znamená výraz tradiční rodina? Která rodina na fotografii je tradiční? V čem by asi další dvě rodiny mohly být netradiční? (18/1); Znáte tyto české svátky a tradice? Co o nich víte? (78/1)²¹; Podívejte se na fotografie. Které sporty vidíte? Můžou být extrémní? (98/1)

Přípravné a zahřívací aktivity nabízejí také otázky, které mohou rozvíjet schopnost vyjádřit postoje a argumentovat. Příkladem jsou otázky k tématu bydlení:

Kde bydlíte? Podle čeho jste si svůj dům nebo byt vybrali? Co se vám na vašem bydlení nelíbí a co byste chtěli změnit? (27/1); Chtěli byste bydlet na hradě, nebo na hausbótu? Přemýšlejte o tom, jaké jsou výhody a nevýhody takového bydlení. (28/1); Cestujete rádi? Diskutujte o tom, kam byste chtěli jet na dovolenou a proč? (37/2)

Žákům někdy nabízejí výběr z možností. Pokud vyžadují odůvodnění, je u nich většinou uveden příklad.

²¹ Tato aktivita obsahuje místo zadání piktogram mluvení. Jelikož je to ale aktivita připravující žáky na čtení, zařazují ji mezi přípravné.

Přípravné aktivity zaměřené na aktivizaci lexika lze využít pro rozvoj kompenzačních strategií, konkrétně pro zlepšení schopnosti opsat výraz jinými slovy. Takové aktivity mají zadání *Vysvětlete jinými slovy* (např. 9/6) nebo *Co znamená / co znamenají tato slova* (24/2, 47/1, 68/4). Aktivity se stejným zadáním se objevují také po čtecích nebo poslechových úlohách, v části zaměřené na procvičení lexikálních nebo lexikálně-gramatických jevů, které se vyskytly v textu.

Z uvedených příkladů je patrné, že se otázky v těchto aktivitách často neliší od otázek, které nabízejí aktivity se zadáním *Diskutujte*. Je opět na učiteli, zda je využije jen jako aktivity přípravné, nebo je modifikuje a zařadí také do jiné fáze lekce.

7.4.8 Čtecí a poslechové aktivity rozvíjející jazykového povědomí

V učebnici ČKZK2 nalezneme také aktivity, během nichž si mají žáci povšimnout některých z aspektů ústní komunikace. Jsou to aktivity zaměřené na shromažďování frází typických pro danou komunikační situaci a také na rozvoj sociokulturní a sociolingvistické kompetence. Ty se zaměřují také na užití obecné češtiny, pozornost jim budu věnovat na závěr této podkapitoly.

V prvním typu těchto aktivit mají žáci přiřadit fráze typické pro danou komunikační situaci k účastníkovi komunikace, který je pronesl v přečteném nebo vyslechnutém dialogu. Jedná se na příklad o fráze, které používá host a obsluha v restauraci (25/6) nebo makléř a zájemce při koupi bytu (35/7). Žáci si mají kromě toho všimnout také reakcí vyjadřujících souhlas nebo nesouhlas typických pro ústní komunikaci, jako *Ani náhodou!*, *Jasně!* nebo *Proč ne.* (37/6).

V těchto aktivitách jsou příslušné obraty z dialogu většinou vypsány, méně často si jich mají žáci aktivně všimnout sami. Aktivní vypsání typických frází vyžaduje na příklad aktivita v lekci 13 zaměřená na diskuzi (134/4).

Učebnice obrací pozornost žáků také ke společenskému styku, a rozvíjí tak jejich sociolingvistickou a sociokulturní kompetenci. Žáci tak mají na příklad vybírat, jaké fráze lze užít k vyjádření lítosti nebo radosti (17/5, 148/4) nebo pro gratulace a přání (64/1).

Na sociolingvistickou kompetenci se zaměřují také aktivity, které tematizují formálnost komunikace. Ty se objevují na začátku učebnice i v pozdějších lekcích.

Pro vykání a tykání jsou to na příklad tyto aktivity:

Podívejte se na fotografii. Vykají si, nebo tykají si? Jaké používají oslovení? (7/4); Víte, komu můžete navrhnout tykání? Jak to uděláte? Jak oslovujete učitele, spolužáky, kolegy, příbuzné, přátele, sousedy, známé, cizí lidi na ulici? (7/5); Pamatujete si, kdo a jak navrhuje tykání? Vyřešte tuto konkrétní situaci: Panu Dubskému je 57 let. Panu Vrzalovi je 65 let a paní Vrzalové je 64 let. Kdo komu navrhne, že si budou tykat. Co řekne? (s. 84)

Učebnice se věnuje také problematice užití titulů na akademické půdě, což je jedno ze specifíků českého prostředí. Zadání aktivit s touto tematikou zní *K titulům v tabulce vytvořte formy feminin. Pak si představte, že se setkáte s následujícími lidmi. Jak je oslovíte? (109/11).*

Učebnice žáky upozorňuje také na nepřijatelnost vulgárního vyjadřování (194/5). Zaměřuje se i na schopnost vést společensky přijatelnou diskuzi: *Nesouhlas nebo námitku můžeme vyjádřit různým způsobem. Označte ty fráze, které jsou nezdvořilé až agresivní. (s. 135)*

Pravidlům zdvořilosti a základním principům společenského chování se tak věnuje dostatečně.

Aktivity zaměřené na další specifika ústní komunikace, které navrhuje Thornbury (2005), v učebnici zastoupeny nejsou. Žákova pozornost tak není obrácena k organizaci promluvy, mluvním aktům, gramatice specifické pro mluvený projev, diskurzním markerům, přízvuku a intonaci nebo idiomům. *Prahová úroveň* na úrovni B1 předpokládá jen omezenou znalost idiomatického jazyka, věnovat se mu tedy nebudu. K zaměření pozornosti žáků k ostatním oblastem nabízejí mnoho příležitostí poslechové texty, které skutečně prezentují živý mluvený jazyk. Intonace herců je přirozená, v projevech se vyskytují i hezitační zvuky nebo protahování samohlásek jako zdržovací taktika. Učitel tak díky nim může obracet pozornost žáka k většině uvedených specifíků ústní komunikace.

Vhodným příkladem poslechových textů umožňujících užití techniky *awareness-raising* jsou první poslechové texty v učebnici. Jsou to dialogy, ve kterých herci představují nerodilé mluvčí. Objevují se v nich tedy reformulace, váhání nebo vyjednávání významu. Poslechová úloha založená na těchto textech se zaměřuje jen na porozumění (7/6), bylo by vhodné obrátit pozornost žáků také

ke kompenzačním strategiím, které mluvčí používají při obtížích. Podobně lze pracovat s většinou poslechových textů.

Co se týče obecné češtiny, píšou autorky v *Manuálu*, že ji do učebnice zařadily, jelikož na úrovni B1 je třeba o její existenci a vhodnosti nebo nevhodnosti žáky poučit. Chtějí tím také zabránit tomu, aby obecnou češtinu žáci užívali v nevhodných komunikačních situacích, a znevýhodňovali se tak oproti rodilým mluvčím. Zdůrazňují, že učebnice žáky nenutí obecnou češtinu používat, pouze na ni upozorňuje, a to především prostřednictvím poslechových textů.

Autorky v *Manuálu* dále píšou, že jsou si vědomy toho, že se odchyľují „od SERR, který doporučuje výuku substandardu až od úrovně B2“, ale domnívají se, že by „vzhledem k pozici obecné češtiny v rámci úzu [...] v tomto případě měly respektovat specifika češtiny“. Jelikož ale popis *Prahové úrovně* vyžaduje, aby byli žáci s obecnou češtinou seznámeni, postupují dle mého názoru v souladu s jeho požadavky.

Obecná čeština se objevuje v učebnicových poslechových textech v nejrůznějších komunikačních situacích. Její rozšíření v didaktických poslechových materiálech dle mého názoru odpovídá jejímu skutečnému rozšíření na území Čech.

Na poslechové úlohy, které obecnou češtinu zahrnují, navazují úkoly se zadáním *Všimněte si, že někteří lidé mluví obecnou češtinou. / Jeden člověk mluví obecnou češtinou. Poznáte kdo? nebo Kdo mluví obecnou češtinou?* (např. 25/14, 34/4, 37/5, 49/10).

Kromě těchto aktivit zaměřených na rozvoj jazykového povědomí tematizuje obecnou češtinu také krátký text na konci učebnice (s. 204), který žáky poučuje o jazykové situaci v Čechách a na Moravě i o vhodnosti užití té které jazykové variety. Uvádí také rozdíly mezi spisovnou a obecnou češtinou na fonologické, morfologické, lexikální i syntaktické rovině. Na poučení navazuje text psaný obecnou češtinou, který mají žáci převést do spisové podoby. Následně mají odpovědět na otázky, které se týkají podoby obecné češtiny a vhodnosti jejího užití.

Dle mého názoru je prezentace obecné češtiny v této učebnici systematická a promyšlená a odpovídá požadavkům *Prahové úrovně*. Ke stejnému závěru dochází také Bulejčiková (2014), která dále oceňuje, že „zařazení obecně českých

prvků posiluje dovednost porozumět běžně mluveným promluvám, zároveň se však zbytečně nefixuje obecná čeština v podobě psané, v níž často působí na rodilé mluvčí nepatřičně“ (s. 66).

7.4.9 Pořadí aktivit rozvíjejících mluvní dovednosti

Aktivity rozvíjející mluvní dovednosti nejsou v učebnici řazeny jednotným způsobem, záleží na jejich typu.

V případě mluvních aktivit zaměřených na hraní rolí začíná učebnice prezentací dané komunikační situace, přičemž využívá také techniku *awareness raising*. Žáci si tedy mají povšimnout frází typických pro danou komunikační situaci, a to buď aktivním vyhledáním těchto frází v učebnicovém textu, nebo jejich přiřazením k účastníkovi komunikace. Následuje hraní rolí, které se mírou řízenosti blíží kvazikomunikační aktivitám cílícím na procvičování (*appropriation*). Hraní rolí zde požaduje nápodobu modelového řečového chování, skutečné komunikační aktivity, které cílí na rozvoj autonomie (*towards autonomy*) a během nichž se musí žáci sami rozhodnout, jaké jazykové prostředky použijí, na hraní rolí nenavazují. Učebnice používá ve všech lekcích pro hraní rolí jednotný systém, z hlediska gramatiky a lexika její náročnost stoupá, z hlediska mluvení ovšem žáci nejsou vedeni k větší autonomii.

Jiná je situace u aktivit se zadáním *Diskutujte*. Učebnice po žácích od počátku vyžaduje samostatně vedenou diskuzi, ačkoli zatím nemají k dispozici jazykové prostředky, díky kterým by ji mohli vhodně ztvárnit. K dispozici mají jen určité gramaticko-lexikální penzum, nejsou ale seznámeni s interakčními konvencemi, kterými se diskuze vyznačuje. S těmi je učebnice seznamuje nejprve krátce v lekci 9, a poté podrobněji v části *Diskuze nebo hádka* v lekci 13, kde jsou dovednosti vést diskuzi také procvičovány. Aktivity v této části učebnice (uvedené v oddílu věnovaném sociálně interakčním aktivitám) odpovídají svým charakterem požadavkům, které na aktivity rozvíjející mluvní dovednosti klade Thornbury (2005). Učebnice tedy využívá nejprve aktivity rozvíjející jazykové povědomí (*awareness-raising activities*), dále aktivity, které cílí na procvičení prezentovaných řečových prostředků (*appropriation activities*), a nakonec aktivity, které vyžadují samostatně vedenou diskuzi (*towards autonomy*). Tato část lekce 13 se tak velmi dobře vyrovnává s požadavky moderní lingvodidaktiky na rozvoj mluvních dovedností.

V ostatních lekcích by měl učitel vytvořit navazující komunikační aktivity, které žáky povedou k schopnosti převzít kontrolu nad vlastní řečovou produkcí, nebo naopak doplnit aktivity přípravné, které jim nabídnou vhodné jazykové prostředky. První případ platí především pro interakční konvence procvičované hraním rolí, druhý pro aktivity vyžadující vyjadřování postojů se zadáním *Diskutujte*.

Z hlediska monologických aktivit postupuje učebnice opět jiným způsobem. Aktivity zaměřené na vyprávění vyžadují v první části učebnice užití frází typických pro daný typ textu z hlediska informačních konvencí. Žák tyto fráze nevybírám z poslechových nebo čtecích textů, ačkoliv se v nich vyskytují. Učebnice mu je prezentuje jako začátky vět, které má použít. Fáze prezentace tak do jisté míry splývá s fází procvičování. Na konci učebnice se pak objevují aktivity, během nichž se má žák rozhodnout pro jazykové ztvárnění sám. Jako model mu mohou sloužit přečtené texty, ale jeho projev má být samostatný. Žáci jsou tak postupně vedeni k větší autonomii.

Pro monologické aktivity zaměřené na vyjadřování postojů učebnice v některých případech nabízí typické fráze a jejich využití vyžaduje, v jiných případech tyto fráze nenabízí. Vybrané obraty jsou pouze prezentovány, nevyskytují se v textech, na které mluvní aktivita navazuje. Fáze prezentace tak splývá s fází procvičování. Řízené aktivity vyžadující užití frází a méně řízené aktivity vyžadující větší samostatnost se objevují ve všech částech učebnice, samostatnost žáka se tak systematicky nezvyšuje.

7.4.10 Doplnující aktivity v Manuálu

Jelikož z rozhovorů s lektory vyplynulo, že ne všichni využívají k učebnici *Manuál*, rozhodla jsem se doplnující aktivity, které jsou v něm obsažené, zařadit jako samostatnou kategorii.

Častými doplňujícími mluvními aktivitami, které *Manuál* nabízí, jsou tzv. *chodičky* (*walk-talk*). Žáci si vylosují otázky k tématu, chodí po třídě, ptají se spolužáků a poznamenávají si odpovědi. Otázky jsou většinou zaměřeny na získávání faktických informací. Tuto aktivitu hodnotím jako funkčně komunikační.

Manuál nabízí také otázky určené pro párovou diskuzi. Ty jsou většinou zaměřené na vyjadřování postojů a argumentaci (např. názory na typy rodin nebo pověry).

Manuál obsahuje dále podklady pro hraní rolí. Jsou to fotografie, na jejichž základě mají žáci vytvořit minialogy s použitím frází, které jim byly právě prezentovány. Příkladem je aktivita směřující k užívání frází typických v kontextu seznámení, která cílí i na rozvoj sociolingvistické kompetence, jelikož žáci mají zohlednit vzájemné společenské vztahy komunikačních partnerů, a rozhodnout se tak pro formální nebo neformální komunikaci. Jiným typem podkladů jsou začátky vět, které mají žáci v minialogu použít. Tyto aktivity tak svoji formou odpovídají hraní rolí z učebnice.

Kromě nich *Manuál* nabízí typy, jak zinscenovat méně řízené hraní rolí. Příkladem je aktivita, během níž mají žáci tvořit dialogy v restauraci na základě vlastní vymyšlené restaurace. Takových aktivit není v *Manuálu* mnoho. Odpovídají komunikačním aktivitám, které vedou žáky k větší autonomii, a nabízejí více možností k využití kompenzačních strategií. Jejich začlenění za spíše předkomunikační hraní rolí v učebnici by tak bylo žádoucí.

Manuál nabízí také doplňující otázky k některým aktivitám v učebnici. Jsou to na příklad otázky, které učitel může použít k diskuzi o fotografiích sloužících jako ilustrace tématu (např. zaměstnání, bydlení). Tyto rozšiřující otázky jsou většinou zaměřeny na vyjadřování postojů a argumentaci (*Kde byste chtěli bydlet a proč? Jaké zaměstnání je nebezpečné a proč?*). Svým zaměřením se neodlišují od podobných otázek v učebnici.

Na vyjadřování postojů cílí také aktivity, které pracují s autentickým materiálem. Žáci mají např. najít byt, ve kterém by chtěli bydlet, a svoji volbu zdůvodnit. Jejich zařazení může díky vztahu k vnější realitě vést ke zvýšené motivaci žáků

Jako rozšíření přípravných aktivit před čtením nebo poslechem nabízí *Manuál* aktivity, ve kterých si žáci navzájem vysvětlují obtížné lexikum. Tyto aktivity lze využít pro rozvoj schopnosti opsat výraz. V *Manuálu* je zdůrazněno, že žáci nemají používat překlad.

Stejnou schopnost mohou rozvíjet i doplňující aktivity, během nichž mají žáci popisovat předměty, které vidí kolem sebe nebo na fotografiích. Využívat při tom mají právě probrané lexikum.

V prvních deseti lekcích se v *Manuálu* objevuje jen jedna aktivita rozvíjející schopnost mluvit v delších promluvových úsecích. Jde o aktivitu, během níž mají žáci na základě přidělené fotografie co nejdetailněji popsat činy slavné osobnosti, ostatní mají hádat, o jakou osobnost se jedná. Jelikož aktivita navazuje na úlohu, během níž mají žáci spojit jména s fotografiemi a následně úspěchy slavných osobností formulovanými jednou větou, je otázka, zda budou mít k dispozici dostatek faktických informací, aby činy slavné osobnosti mohli popsat skutečně detailně.

Doplňující aktivity v *Manuálu* se ve většině případů typově neliší od mluvních aktivit v učebnici. Některé ovšem nabízejí podněty k jinému způsobu organizace práce (chodičky), jinými lze vhodně doplnit aktivity stávající, a vytvořit k nim tak chybějící stádium vedoucí k autonomnímu projevu žáků (méně řízené hraní rolí).

7.4.11 Názory lektorů

Mezi lektory je učebnice ČKZK2 oblíbená. Lektoři, které jsem oslovila, ji využívají často a ve všech typech kurzů. Celkově jsou s učebnicí spokojeni, oceňují především zajímavá témata, personalizaci aktivit a propojení funkce a formy. Přesto se objevují také výtky, které se týkají několika oblastí.

Problémem, který byl opakovaně zdůrazňován, je absence metodických pokynů a jednotvárnost zadání. Učitel by si měl proto naplánovat, jakým způsobem lze nabízené aktivity využít, aby co nejlépe rozvíjely mluvní dovednosti žáků. Toho se týká i rozhodnutí, zda aktivitu využije pro párovou nebo skupinovou práci, nebo práci ve třídě. Pokud učitelé aktivity uvádějí pouze zadáním v učebnici (nejčastěji *Diskutujte*) a používají pro práci s celou třídou, nevybízí dle lektorů žáky k mluvení dostatečně. Méně zkušení lektoři tak na příklad nezařazují skupinové diskuze, protože nevědí, jak přesně by je měli organizovat.

Z tohoto hlediska je patrné, že zkušenější učitelé s didaktickým vzděláním dokážou učebnicové aktivity využívat kreativněji než učitelé méně zkušení. Těm by dle jejich slov pomohl manuál obsahující didaktizované lekce. Jeho existenci by jako inspiraci uvítala i většina zkušenějších lektorů. Stávající *Manuál* považuje většina lektorů z tohoto hlediska za nedostatečný, jeho existenci ovšem oceňují kvůli doplňujícím aktivitám.

Lektoři se rozcházejí především v hodnocení obecné češtiny v poslechových textech, a to nejčastěji v závislosti na typu kurzu, v němž učebnici využívají. Většina z lektorů, kteří vyučují v přípravných kurzech ke studiu na české vysoké škole, by do poslechových textů zařadila obecné češtiny méně, případně by ji zcela vynechala. Jako alternativu navrhuji zařadit jednu kapitolu zaměřenou pouze na tuto varietu. Tito lektori po žácích vyžadují neutrální spisovný (nanejvýš hovorový) projev, netolerují obecněčeskou morfologii ani lexikum. Z tohoto hlediska podle nich nabízejí poslechové texty žákům nevhodný model k napodobování.

Objevují se ovšem i názory opačné. Především lektori, kteří vyučují v jiných typech kurzů, zastoupení obecné češtiny vítají, jelikož odráží skutečnou jazykovou situaci v Čechách a připravuje žáky na realitu mimo jazykovou třídu. Oceňují, že učebnice směřuje k rozvoji pasivní znalosti obecné češtiny a nevyžaduje znalost aktivní. Dle jejich názoru napodobují žáci, kteří obecnou češtinu používají, spíše řečové chování svých komunikačních partnerů mimo jazykovou třídu. Poslechové texty v učebnici mají podle nich menší vliv. Zdůrazňují také, že žáci, kteří dosáhnou úrovně B1, mají být již relativně samostatnými uživateli jazyka, a proto by měli být s existencí obecné češtiny seznámeni a měli by jí rozumět. Ačkoliv SERR pro úroveň B1 požaduje pouze schopnost porozumět „hlavním myšlenkám neformální diskuse s přáteli, pokud mluví zřetelně a spisovným jazykem“ (s. 79), souhlasím s autorkami učebnice i druhou skupinou lektorů, podle nichž je třeba věnovat obecné češtině ve výuce více pozornosti kvůli její pozici v rámci úzu.

Někteří lektori by uvítali více aktivit zaměřených na specifika ústní komunikace. Dle jejich názoru učebnice pracuje se systémem frází a gramatiky a prostřednictvím mluvení spíše učí jazykový systém, než aby se věnovala skutečnému nácviku ústní komunikace. S tím souvisí častější požadavek zařadit aktivity, které by cíleně procvičovali řízení průběhu komunikace s ohledem na změnu tématu, zahájení a ukončení konverzace nebo střídání replik.

Ačkoliv poslechové texty nabízejí možnost využít techniku *awareness-raising* a pozornost žáků ke specifickým ústní komunikace obracet, lektori tuto techniku nad rámec aktivit v učebnici nepoužívají. Pro většinu z nich byla před rozhovorem neznámá.

Nejednotně hodnotí lektoři hraní rolí. Někteří pro hraní rolí doplňují další komunikační situace a vyžadují po žácích samostatnější komunikaci. Jiní hodnotí předkomunikační charakter těchto aktivit kladně, jelikož po žácích vyžadují užít nové fráze, které by si jinak nepochvílili. K samostatnému projevu pak podle nich mají žáci dostatek příležitostí mimo jazykovou třídu.

Stejná neshoda panuje s ohledem na podnětnost otázek k diskuzi. Někteří lektoři je považují za atraktivní, jiní naopak. V tomto případě patrně záleží na dané skupině žáků.

Většina lektorů žákům poskytuje fráze typické pro diskuzi dřív, než jsou zařazené v učebnici. Jejich dřívější zařazení by tak uvítali. V učebnici jim chybí také konvenční obraty typické pro strukturaci projevu, a to jak monologického, tak dialogického.

Několik lektorů by uvítalo systematictější procvičování výslovnosti, které by se zaměřovalo také na plynulost projevu, tedy tempo řeči a správné kladení pauz.

Výtky směřovaly také k předkomunikačním cvičením, která často nejsou propojená s tématem lekce. Objevily se návrhy zařadit taková cvičení pouze do pracovního sešitu.

Jako doplňkové materiály využívají někteří lektoři doplňující aktivity z *Manuálu*, jeden lektor také konverzační příručku *Čeština pro život* (Nekovářová, 2008). Většina z nich doplňuje učebnici vlastními mluvními aktivitami.

7.4.12 Shrnutí

Z hlediska zastoupených komunikačních témat a jazykových funkcí a rozmanitosti komunikačních situací mluvní aktivity v učebnici zcela vyhovují požadavkům SERR i *Prahové úrovně* na úroveň B1. Mluvní aktivity jsou ve většině případů personalizované, což dle mého názoru odpovídá potřebám žáka na této úrovni, jelikož má být schopen mluvit především o tématech, která se ho bezprostředně týkají.

Z hlediska didaktického učebnice obsahuje jak velmi zdařile zpracované části (např. rozvoj interakčních dovedností v oblasti diskuze v lekcí 13, užití techniky *awareness-raising* jako upozornění na prvky obecné češtiny), tak také některé nedostatky (např. absence prezentace frází pro argumentaci před aktivitami vyžadujícími diskuzi v lekcích předchozích, neprogresivní předkomunikační charakter aktivit typu hraní rolí, které nevedou žáky k větší autonomii nebo

nedostatečné využití techniky *awareness-raising* pro specifika ústního vyjadřování).

Co se týče jednotlivých složek komplexně pojaté dovednosti mluvení, věnuje se učebnice z pohledu Bygatovy teorie především informačním a interakčním konvencím a schopnosti vyjednávání významu. Méně prostoru je věnováno řízení interakce. Z hlediska dělení navrženého Burnsovou učebnice rozvíjí znalosti jazyka a diskurzu, ačkoliv nevěnuje mnoho pozornosti výslovnosti. Ze základních mluvních dovedností je schopnost plynulého vyjadřování rozvíjena především procvičováním rutinních obrátů, učebnice se naopak nevěnuje tempu řeči, správnému kladení pauz nebo použití diskurzních markerů. Co se týče komunikačních strategií, upozorňuje učebnice na kompenzační i interakční strategie potřebné k tomu, aby se žák vyrovnal s omezenou znalostí jazyka, a to také díky prezentaci obrátů jako je žádost o vysvětlení nebo zopakování v úvodu učebnice. Pozornost žáka naopak systematicky nezaměřuje na řízení průběhu komunikace.

Přes dílčí nedostatky umožňuje učebnice ve většině případů modifikaci a doplnění aktivit tak, aby vyhovovaly požadavkům moderní lingvodidaktiky na rozvoj mluvních dovedností. K tomu přispívá také zdařilý poslechový materiál, díky němuž lze rozvíjet jazykové povědomí žáků o specifikách ústního vyjadřování a na tomto základě připravit další mluvní aktivity zaměřené na aspekty, kterým učebnice tolik pozornosti nevěnuje.

7.5 Basic Czech III

Učebnice *Basic Czech III* navazuje na učebnice *Basic Czech* a *Basic Czech II*. Byla publikována v roce 2010 a jejími autory jsou Ana Adamovičová a Milan Hrdlička.

7.5.1 Koncepce učebnice

Autoři v předmluvě píší, že učebnice „metodicky vychází z komunikativního a komparativního přístupu“ (s. 5). Doporučují ji pro intenzivní i semestrální kurzy, stejně jako pro samostudium. Podle autorů učebnice „svým gramatickým a lexikálním složením“ odpovídá úrovni B1–B2 SERR. Autoři dále uvádějí, že se v učebnici postupně „rozvíjejí další partie české gramatiky pomocí plynulého

a systematického osvojování slovní zásoby a konverzačních frází vázících se k jednotlivým tématům“ (ibid.).

Již z předmluvy je tedy patrné, že je učebnice orientována především gramaticko-lexikálně. Toto zaměření potvrdila i předběžná analýza. Jednotlivé lekce učebnice jsou uvedeny vstupním dialogem, na který navazují otázky zaměřené na porozumění. Po nich většinou následuje výklad gramatické látky. Ten je někdy doplněn o prezentaci konverzačních obrátů. Dále jsou zařazeny strukturální a kvazikomunikační cvičení procvičující prezentované gramatické jevy. Systematickému rozvoji všech čtyř základních řečových dovedností učebnice pozornost nevěnuje. Je to dáno již absencí poslechových nahrávek a pouze minimálním zastoupením mluvních aktivit.

Oslovení lektori potvrzují, že s učebnicí pracují především v hodinách zaměřených na osvojení gramatické látky. Z těchto důvodů jsem se rozhodla učebnici podrobněji neanalyzovat.

Z předběžné analýzy ovšem vyplynulo, že ji lze využít jako zásobník předkomunikačních aktivit, konverzačních obrátů a idiomů. Jako materiál pro samostudium se tak na rozvoji mluvních dovedností může podílet rozvojem jazykové kompetence.

7.6 Čeština pro cizince

Učebnice *Čeština pro cizince*²² autorek Marie Kestřánkové, Kateřiny Kopicové a Gabriely Šnaidaufové vyšla v roce 2011 a má žáky dovést na úroveň B1.

7.6.1 Koncepce učebnice

Autorky v předmluvě zdůrazňují, že učebnici koncipovaly tak, aby byla vhodná pro všechny národnosti, pro kurzy homogenní i heterogenní, pro klasické kurzy i letní školy (s. 1n). Učebnice je psána pouze česky, nepoužívá zprostředkující jazyk.

Obsahuje osm lekcí s jednotnou strukturou. Každá lekce je rozdělena na devět částí: *Minidialogy*, *Slovní zásoba*, *Dialogy*, *Gramatika*, *Čtení*, *Poslech*, *Zopakujte si*, *Výslovnost* a *Reálie*. Ke knize patří CD k poslechovým úlohám. Dostupná je

²² Dále bude označována zkratkou ČPC.

také cvičebnice, která je dle autorek zaměřena především na procvičení gramatiky a nácvik psaní, a v rámci této práce tak analyzována nebude.

Na rozdíl od učebnice ČKZK2 nenabízí ČPC manuál pro učitele. Krátký návod pro práci s učebnicí je ovšem představen v předmluvě. Pro většinu dílčích částí učebnice zde autorky poskytují také popis zamýšlené funkce. V části *Minidialogy* se žáci mají seznámit s konverzačními obraty, hovorovou češtinu a realizacemi jazykových funkcí. Texty, které jsou v části *Dialogy* dostupné ke čtení i jako zvuková nahrávka, mají sloužit jako „most k výkladu gramatiky“ (s. 1). Učebnice zároveň ke každému dialogu nabízí otázky pro nácvik dovednosti poslechu nebo čtení s porozuměním. Jejich využití autorky doporučují především ve slabších skupinách. Část *Gramatika* obsahuje výklad gramatické látky a související cvičení. V části *Čtení* nalezneme text určený ke čtení a aktivity a úlohy, které slouží k nácviku čtení s porozuměním, pro nácvik poslechu s porozuměním slouží stejným způsobem část označená jako *Poslech*, přepisy poslechových textů jsou uváděny v klíči. Část *Zopakujte si* slouží k opakování gramatiky z úrovně A2. Část *Reálie* je koncipována stejně jako *Čtení*, obsahuje ale lexikum vyšší úrovně, a autorky tak doporučují využít ji jako náhradu za *Čtení* v silnějších skupinách.

Podle autorek má být učebnice moderním jazykovým materiálem, „s dostatečným zásobníkem konverzačních aktivit i zásobníkem cvičení zacílených na gramatické formy“ (s. 1). Koncepce zásobníku je patrná i z doporučení využívat dostupný materiál diferencovaně, vždy s ohledem na potřeby konkrétních žáků. Autorky tak nechávají na rozhodnutí učitele, jaké části učebnice chce během výuky použít. Kromě nahrazení části *Čtení Reáliemi* je dle autorek možné vynechat především v prvních dvou lekcích část *Minidialogy*, pokud je skupina „konverzačně silnější“ a nepotřebuje impulzy pro jednoduchou komunikaci (s. 2). Obecně doporučují autorky pro Neslovany především aktivity zaměřené na plynulost, pro Slovany naopak cvičení zaměřená na přesnost.

Učebnicí žáky provází rodina Rádlových a jejich přátelé. Jejich vzájemná konstelace je tak využívána k prezentaci různých komunikačních situací.

Jelikož je učebnice jednotně strukturována, zaměřím se během analýzy stejně jako v případě ČKZK2 především na její první polovinu, příklady z druhé poloviny budou uváděny pouze v případě, že se budou typologicky lišit.

7.6.2 Tematické celky

Jednotlivé lekce v učebnici nesou vždy název podle jednoho tematického celku. Těmi jsou *Seznamování a národnosti, Rodina, Sport, Cestování, Móda, Konkurz a zaměstnání, Zdraví a nemoci, Charakteristika*.

Kapitoly tak v názvu explicitně neudávají všech čtrnáct tematických celků, které pro úroveň B1 požaduje SERR. *Cestování* je věnována samostatná lekce, stejně tak *zdraví*. Na sdělování *osobních údajů* a *jazyk* je zaměřena první lekce s názvem *Seznamování a národnosti*. Témata *dům a domácnost* a *každodenní život* bývají probírána už na úrovni A2. Autorky je znovu nezařazují, ale v učebnici se lexikum i fráze patřící k těmto tématům průběžně objevují v rámci jiných témat. Podobně je tomu v případě témat *jídlo a pití* a *počasí*, která se objevují průběžně jako např. v aktivitě, ve které mají žáci popsat zemi, ve které by chtěli strávit dovolenou, včetně jídla, které by tam jedli (110/6) nebo v rámci diskuze o zimní a letní dovolené (132/1). *Volný čas a zábava* a *hledání cesty a místa* jsou také typická témata z nižších úrovní. K prvnímu se lze vrátit např. v lekci *Seznamování a národnosti*, kde mají žáci zjistit, jaké koníčky mají jejich spolužáci a *Sport*, kde mají v rámci hraní rolí diskutovat o zdravém životním stylu. K druhému se učebnice vrací v lekci *Ve městě*. Lekce *Móda* se vztahuje k tematickým celkům *nakupy* a *služby*. Žáci dostávají mnoho příležitostí mluvit o nakupování a procvičovat si dialogy v obchodě s oblečením. Ze služeb je zmíněna pouze reklamace, dalším službám se lekce nevěnuje. *Vzdělání* není věnována samostatná lekce, tematizováno je v lekci *Konkurz a zaměstnání*. Na *vztahy s lidmi* se také nezaměřuje jedna lekce, je to ovšem téma průběžné. Z hlediska tohoto tématu má být žák na úrovni B1 mimo jiné schopen „hovořit o členství v zájmových organizacích, politice, diskutovat na téma kriminalita, právo, válka a mír“ (*Prahová úroveň*, s. 183). Tato témata v učebnici nenalezneme.

Tematické celky požadované *Prahovou úrovní* jsou tedy zastoupeny všechny, v jejich rámci pak učebnice sleduje jen některá dílčí témata.

7.6.3 Fonetická cvičení

Jak bylo uvedeno, každá lekce obsahuje část *Výslovnost*. Ta je zařazena jako předposlední, před *Reáliemi*. Žáci mají za úkol poslouchat a opakovat, podle nahrávky doplňovat háčky a čárky i celá slova a podtrhovat přízvuk slov.

Výslovnost je tak procvičována společně s poslechem s porozuměním, tedy jako součást komplexních motoricko-percepčních dovedností v Bygátově pojetí.

Výrazy a věty prezentované v této části se většinou netýkají komunikačního tématu lekce. Jedná se o slova bez kontextu, případně samostatně stojící věty. V některých lekcích se cvičení soustředí na procvičení jednoho konkrétního jevu (např. výslovnost diftongů), v ostatních lekcích nemají jednotný charakter. Učebnice využívá pro nácvik výslovnosti několik technik založených na poslechu nahrávek. Je to opakování podobně znějících slov i slov samostatných, dále doplňování háčků a čárek i celých slov (diktát) a označování přízvuku. Tyto techniky se systematicky opakují ve všech lekcích.

Ačkoliv je zařazení procvičování výslovnosti chvályhodné, bylo by vhodné tuto část lépe začlenit mezi ostatní a pozornost věnovat také suprasegmentálním jevům (intonace, větný přízvuk).

7.6.4 Předkomunikační aktivity

Učebnice obsahuje předkomunikační aktivity především v části *Gramatika*. Prezentovaná gramatická látka vždy navazuje na jevy, které se vyskytují v dialozích v části *Dialogy*. Na tyto jevy jsou žáci upozorněni za dialogickými texty (např. *Co mají společné následující výrazy z dialogu A a B?* – 146/4), následuje výklad gramatické látky a její procvičování.

Cvičení v části *Gramatika* mohou být prováděna písemně²³ i ústně. Některá z nich vybízí k ústní realizaci přímo, a to zadáním *Řekněte*. Pokud toto zadání cvičení obsahuje, nejedná se o cvičení zaměřené čistě formálně, nýbrž o aktivitu kvazikomunikační nebo dokonce komunikační.

Příkladem takové kvazikomunikační aktivity je výběr perfektivního nebo imperfektivního slovesa a jeho doplnění do dialogu ve správném tvaru (21/1) nebo cvičení se zadáním *Řekněte, co uděláte příští týden*, během kterého mají žáci z uvedených infinitivů tvořit první osobu singuláru v budoucím čase a slovesa spojovat do smysluplných vět (22/2).

²³ Cvičení zaměřená čistě na procvičování gramatické látky jsou uvedena nejčastěji zadáním *Pracujte podle vzoru*. Taková cvičení nevyžadují ústní realizaci, a proto se jim nevěnuji.

V části *Gramatika* se také objevují aktivity zaměřené na přesnost²⁴, které lze již považovat za komunikační. Jako funkčně komunikační aktivitu lze označit cvičení zaměřené na procvičení konjugace sloves v třetí osobě přítomného času. Žáci mají za úkol popsat obrázek, na němž je zachycen fotbalový zápas (17/1), přičemž k dispozici nemají infinitivy sloves. Podobná aktivita přináší otázky, na něž mají žáci odpovědět a použít nominativ plurálu. Otázky zní *Která místa v České republice jsou zajímavá pro turisty? Co byste v České republice ukázal/a svým přátelům a na co byste je pozval/a do restaurace?* (28/1). Na tuto aktivitu navazují kvazikomunikační aktivity, během nichž mají žáci říkat, co se Davidovi líbilo v Praze, přičemž mění nominativ singuláru na nominativ plurálu. Následující aktivitu, během níž mají říct, *co se Davidovi v Čechách asi nelíbilo* (29/2d), lze opět považovat za aktivitu komunikační zaměřenou na přesnost.

Na podobném principu je vystavěna většina aktivit v části *Gramatika*. Důraz je neustále kladen na funkci procvičovaných gramatických jevů. Cvičení mají většinou progresivní charakter, postupují tak od prezentace přes řízené procvičování k volné produkci. Volná produkce je ale někdy požadována před důkladným procvičením. Názorným příkladem je část *Gramatika* v lekci 2, kde se procvičuje kondicionál spolu s podmínkovými a důvodovými větami. Po procvičení kondicionálu pomocí strukturních, kvazikomunikačních i řízených komunikačních aktivit následuje volná produkce. Žáci si mají přečíst text v části *Čtení*, který se týká rodičovské dovolené. Následně mají říct, co si přejí otcové a matky na rodičovské dovolené. Teprve potom je zařazeno procvičování podmiňovacího způsobu po spojce *aby*, a to kvazikomunikačním cvičením, v jehož rámci mají žáci dokončit věty vyjadřující přání otců a matek na rodičovské dovolené. Následuje opět volná produkce, žáci mají tentokrát říct, jaká přání mají otcové a matky společně.

Je pravděpodobné, že tento způsob organizace aktivit zaměřených na přesnost vzbudí v žácích zájem procvičit si prezentovanou strukturu, jelikož její zvládnutí jim umožní lépe se vyjádřit a lépe tak zvládnout zadaný úkol. Na tyto aktivity zaměřené na přesnost navazují diskuze ve skupinách, v nichž mají žáci napsat pět

²⁴ Zaměření aktivit není přímo uvedeno, nicméně v části označené jako gramatika toto zaměření očekávám a předpokládám, že učitelé tak budou aktivity využívat.

konfliktů, které mohou vzniknout, když jeden rodič pracuje a jeden je na mateřské dovolené. Následně mají navrhnout řešení těchto konfliktů (s. 52nn).

Tyto aktivity jsou již rozhodně komunikační, přechod od předkomunikačních aktivit ke komunikačním je plynulý a učebnice nevyužívá čistě jednotvárného pořadí prezentace, procvičování, produkce. Dává tak dobrý příklad, jak lze zaměřením na přesnost skloubit se smysluplnou komunikací.

Kvazikomunikační charakter má vždy také druhá mluvní aktivita lekce, která se vztahuje k úvodním minidialogům. V zadání stojí: *Poslouchejte, opakujte podle nahrávky a pak nahlas čtěte*. Technika opakování replik v dialogu byla zmíněna jako základní technika audiolingvální metody a orálního přístupu. Je tedy patrné, že současné didaktické materiály využívají i prvky starších metod. Tato aktivita je zaměřena na motoricko-percepční dovednosti a zároveň na informační a interakční konvence, k jejichž ilustraci minidialogy slouží.

7.6.5 Monologické aktivity

Mluvní aktivity zaměřené na samostatný mluvený projev jsou v učebnici zastoupeny v dostatečné míře. Nejčastějšími typy jsou popisy obrázků a prezentace.

Popište obrázky je vždy první zadání v lekci. Žáci mají popsat obrázky, které ilustrují situaci prezentovanou v minidialogích. Dále jsou popisy obrázků využívány jako přípravné aktivity před poslechem nebo čtením nebo aktivity zaměřené na rozvoj slovní zásoby. V zadání stojí buď pouze *Popište obrázek*, nebo je zadání obsáhlejší a přináší návod, čemu věnovat pozornost. Příkladem je aktivita zaměřená na popis obrázku rodiny:

Popište vzhled (vlasy, obličej, postavu atd.) těchto postav: babička, dědeček, sestřenice Anička, maminka, tatínek.; Řekněte, komu jsou postavy na obrázku podobné. Co mají tyto postavy společného? (63/5)

Žáci nepopisují jen obrázky, ale na příklad i svoji cestu do školy (113/5) nebo anglického džentlmena na základě přečteného textu (25/6).

Aktivity zaměřené na popis nejsou kontrolované, po žácích nevyžadují užití konkrétních řečových prostředků pro sdělování faktických informací nebo strukturaci projevu. Několik z nich mohou žáci najít v části *Slovní zásoba*, případně se mohou spolehnout na některé modely, které jim z hlediska informačních konvencí nabízí texty v učebnici. Slovní zásoba ani učebnicové

texty se ovšem na tyto konvenční obraty primárně nezaměřují, a žáci je tak k dispozici často nemají. Pokud modely k dispozici jsou, učebnice aktivně pozornost žáků k potřebným řečovým prostředkům neobrací.

Druhým typem monologických aktivit jsou prezentace. Ty se často zaměřují na žákovu realitu nebo na české reálie. Příkladem jsou tato zadání:

Připravte krátkou prezentaci, ve které představíte svého spolužáka. Zjistěte o něm tyto informace: [...] (8/4b); Přineste fotografii buď své rodiny, nebo obrázek nějaké cizí rodiny. Popište vzhled všech postav a řekněte, v jakém příbuzenském vztahu členové rodiny jsou. (63/6)

Na prezentaci reálií jsou zaměřené aktivity, během nichž mají žáci pracovat s autentickými česky psanými materiály a zjištěné informace prezentovat spolužákům. Příklady těchto aktivit jsou:

Vyhleďte v česky psaných materiálech, kdo jsou následující osobnosti. Zjistěte, v jaké sportovní disciplíně se proslavily a zda ještě pokračují ve sportovní kariéře. (100/8); Vyberte si jednoho spisovatele, jehož knížky máte rád/a. V česky psaných materiálech o něm vyhledejte informace a připravte krátkou prezentaci. Napište, kdy žil, jaké knížky psal, popř. proč se vám jeho knížky líbí. (275/5)

Prezentace většinou navazují na obdobné učebnicové texty, žáci je tak mohou využít jako modely. Tyto texty jsou ovšem většinou čtecí, nezohledňují tedy specifika ústního vyjadřování²⁵. K informačním konvencím opět učebnice pozornost žáků neobrací.

Monologické aktivity jsou kromě sdělování informací zaměřené i na vyjadřování postojů. Na příklad:

Přečtěte si následující výroky. Řekněte, jací jsou lidé, kteří řekli následující výroky. Řekněte, se kterým výrokiem souhlasíte a se kterým nesouhlasíte. Svůj názor zdůvodněte. (76/5); Přineste na kurz češtiny nějaký leták či reklamu na jakékoliv zboží. Prezentujte spolužákům, jaké zboží leták nabízí, které další informace tam jsou uvedeny. Řekněte, jestli byste si na základě tohoto letáku zboží koupili, nebo ne. Svoje rozhodnutí pro nákup nebo proti nákupu zdůvodněte. (142/7)

Aktivity tohoto typu opět nenabízejí žákům modely ani informační konvence. Detailní zadání ovšem může ulehčit strukturaci projevu.

Z výše uvedeného vyplývá, že jsou monologické aktivity prezentované v učebnici rozmanité a personalizované, pro žáky tak mohou být atraktivní. Žáky vedou

²⁵ Výjimkou je poslechový text, v němž mluvčí popisuje svoji rodinu (62/3).

k užití jazyka ve všech relevantních funkcích podle SERR. Negativum z didaktického hlediska spatřuji v absenci fáze procvičování a často také fáze prezentace. Učebnice po žácích vyžaduje samostatný projev, aniž by jejich pozornost obracela k typickým informačním konvencím a diskurzivním zvyklostem. Často nenabízí ani modely k nápodobě.

7.6.6 Dialogické aktivity

V učebnici se objevují funkčně komunikační i sociálně interakční aktivity v relativně vyrovnaném poměru.

7.6.6.1 Funkčně komunikační aktivity

Funkčně komunikační aktivity zastoupené v učebnici někdy pracují s informační mezerou, jindy ne. Pokud s ní pracují, jsou zaměřené na sdílení informací. Nejčastějším typem je zde aktivita, ve které mají žáci získávat informace o spolužácích a doplňovat je do dotazníku. Otázky, které mají používat, jsou většinou přímo v dotazníku uvedené, pak jde o sdílení informací s omezenou spoluprací. Tyto dotazníky jsou zaměřené např. na zjišťování osobních údajů (11/4), informací o rodině (42/4) nebo postojů ke sportu (76/4). Jejich kontrola má probíhat porovnáním odpovědí ve skupině.

Další aktivita pracující s informační mezerou po žácích vyžaduje popsat nějakou věc nebo člověka, ostatní mají hádat, o co nebo o koho se jedná. Popisovat tak mají druh sportu (100/9) nebo oblečení jednoho spolužáka (92/5).

Na sdílení informací jsou zaměřené také aktivity vyžadující navigaci k určitému místu na sdílené mapě (281/4, 304/5).

Tyto aktivity vyžadují užití specifických řečových prostředků a jsou tak kontrolovanější než předchozí aktivity monologické.

Dalším typem funkčně komunikačních aktivit jsou aktivity se zadáním *Pracujte ve dvojicích*, které informační mezeru neobsahují. Nejčastěji vyžadují popis obrázku. Příklady takových zadání jsou:

Pracujte ve dvojicích. Vyberte si jednu postavu a popište ji. Váš spolužák vás bude podle kontextu kontrolovat. (5/4); Popište obrázek. Řekněte, kde jsou ti lidé, co asi dělají a co asi říkají atd. (8/4a); Pracujte ve dvojicích. Popište celou širokou rodinu na svatební fotografii [...]. (42/7); Pracujte ve dvojicích. Popište (následující) obrázek. (112/1, 133/6, 139/5)

Tyto aktivity jsou zařazené v části *Slovní zásoba, Poslech* nebo *Čtení* a navazují na prezentované lexikum nebo čtecí či poslechové texty. Učebnice tak žákům poskytuje určitou podporu pro provedení úkolu, před úkolem ovšem jejich pozornost k informačním nebo interakčním konvencím neobrací.

Jelikož uvedené aktivity nevyžadují sdílení ani zpracování informací, může učitel smysluplnost komunikace zvýšit vytvořením informační mezery. Obrázek tak lze z učebnice okopírovat a každému žákovi přiřadit polovinu, na druhou polovinu se musí doptat. Aktivity zaměřené na popis rozdílů na dvou obrázcích lze modifikovat analogicky. Mají-li žáci popisovat osobu na obrázku, lze zadat stejný úkol jako při popisu sportu, tedy neříkat, o jakou osobu se jedná. Z rozhovoru s lektorkami vyplynulo, že některé tímto způsobem pracují, jiné ne.

Popis obrázku je pro následné zpracování informací využíván jen ojediněle. Např. zadání aktivity *Kdo je na obrázku? Jaké jídlo vidíte na obrázku? Jaká byla asi příležitost k uvaření tolika jídla? Při jaké příležitosti často vaříte vy?* (27/5) požaduje i tvorbu rozhodnutí. Zároveň vede ke konverzaci o realitě žáků, čímž vytváří přechod k sociálně interakčním aktivitám.

7.6.6.2 Sociálně interakční aktivity

Prvním typem sociálně interakčních aktivit v učebnici ČPC jsou konverzace na téma prezentované v lekci. Jejich zadání zní *Pracujte ve dvojicích/skupinách. Zeptejte se spolužáka. Často se jedná o konverzace zaměřené na sdělování faktických informací ze života žáků a vyjadřování postojů. Podněty ke konverzaci v aktivitách s tímto zadáním jsou na příklad:*

Vzpomeňte si, kdy jste byli poprvé na svatbě. [...] Kdo se ženil nebo vdával? Jak se jmenoval ženich? Kolik bylo svatebčanům let? Jaké měla nevěsta svatební šaty? [...] (38/7); Jaký máte vztah ke sportu? Sportoval/a jsi jako dítě hodně? Jaké sporty jste v životě vyzkoušel/a? (75/3); Kdyby vám někdo zaplatil sportovní dovolenou na jednom z míst na obrázku, kam byste jel/a. Svůj názor zdůvodněte. (72/6)

Otázky v aktivitách tohoto typu se v některých případech blíží otázkám v aktivitách zaměřených na diskuzi, které budou popsány následně. Cílí totiž také na výměnu názorů. Příklady jsou:

Řekněte a pak napište, jaké jsou klady a zápory sportování. (75/2); Souhlasíte s touto charakteristikou? Jaký podle vás musí být správný džentlmen? (25/6b); Řekněte a pak napište, jaké jsou podle vás výhody a nevýhody velké rodiny. (42/5); Myslíte si, že si ženy mají brát manželovo příjmení? Svůj názor zdůvodněte. (42/6)

Učitel tak upřesněním zadání může aktivitu posunout blíže ke konverzaci, nebo naopak k diskuzi.

Diskuzi mají podnítit aktivity se zadáním *Diskutujte se spolužákem / ve skupině*, které také obsahují otázky k tématu prezentovanému v učebnicových textech. Většinou se mezi nimi objevuje alespoň jedna otázka, která cílí na vyjádření vlastního názoru a může podnítit diskuzi jako výměnu názorů. Žáci mají v těchto příkladech většinou za úkol svůj názor zdůvodnit. Tyto otázky tak vyžadují schopnost vyjádřit postoj a argumentovat. Kromě takových otázek jsou v těchto aktivitách obsažené i otázky vedoucí ke sdělování faktických informací. Příklady otázek jsou:

Je pro partnerský život svatba důležitá, nebo je lepší žít společně jako druh a družka? Napište pět důvodů, proč se vdát/oženit, a pět důvodů, proč to nedělat. (38/8); Jaký je váš názor? Myslíte si, že by muži měli chodit na mateřskou dovolenou? Přáli byste si podobnou výměnu tradičních rolí i ve své rodině? A co ve vaší zemi? Jak je to s mateřskou dovolenou a muži na mateřské? (60/4); Kdy a kde se budou konat nejbližší olympijské hry? Kdo je váš oblíbený sportovec? Jak asi vypadá denní režim profesionálního sportovce? (100/7); Jakým dopravním prostředkem nejraději jezdíte? Svůj názor zdůvodněte. Jaké jsou výhody vašeho oblíbeného dopravního prostředku? Čím jezdíte ráno do práce/do školy? Chodíte rád/a pěšky? Svůj názor zdůvodněte. Co se vám líbí a co vám vadí na cestování v MHD? (112/3)

Je tedy zřejmé, že se otázky v těchto dvou typech aktivit často podobají. Zdá se, že v prvním, konverzačním typu, převládají otázky, které cílí na vlastní zkušenost žáka, v druhém pak otázky, které cílí na výměnu názorů. Neplatí to ale ve všech případech, konverzace a diskuze tak nelze jasně oddělit. Oba typy ve většině případů požadují zdůvodnění názoru.

Na přesvědčování je explicitně zaměřena pouze jedna aktivita:

Diskutujte se spolužákem. Jeden z vás je pro čtení knih a druhý pro čtení textů na počítači. Řekněte spolužákovi svůj názor a přesvědčte ho o svém názoru. (314/4)

Nachází se v poslední lekci. Obraty, které žáci mohou využít pro argumentaci a přesvědčování, v učebnici uvedeny nejsou, učebnicové texty také nenabízí modelovou diskuzi.

Diskuze a konverzace jsou nejčastějším typem mluvních aktivit, které se v učebnici objevují. Dle mého názoru je jich dostatek a přinášejí atraktivní otázky. Učebnice ovšem žáků nenabízí model k vedení diskuze, ani fráze typické pro přesvědčování, výměnu názorů a strukturaci projevu. Frázi týkajících se

vyjadřování postojů mezi konverzačními obraty prezentovanými v učebnici také mnoho nenalezneme.

Dalším typem sociálně interakčních aktivit je hraní rolí, které se v učebnici vyskytuje v několika variantách. Žáci zde buď vystupují sami za sebe v zadané situaci, jako je tomu v aktivitě se zadáním *Pracujte ve skupině. Představte si, že jste na večírku. Navzájem se představujte. Zjistěte: jméno, příjmení, zaměstnání, odkud dotazovaní pocházejí, jestli mají rádi Českou republiku a proč?* (11/5), nebo naopak vytvářejí dialogy na základě zadané situace i zadaných rolí. Druhý typ je častější. V rámci hraní rolí je buď zadán cíl, jakého mají dosáhnout (zjistit nějaké informace, rozhodnout se pro nějaké řešení), nebo naopak pouze komunikační situace, ve které se dialog odehrává. Hraní rolí se často týká modelových komunikačních situací (u lékaře, seznamování, na nádraží atp.), objevují se ale i situace typizované méně (např. přesvědčování kamaráda o přednostech sportu). Z oblastí užití jazyka podle SERR se hraní rolí nejčastěji týká oblasti veřejné. Zastoupena je také oblast osobní a pracovní, oblast vzdělávací chybí, ale je implicitně přítomna situací v jazykové třídě.

Hraní rolí, během něhož žáci nehrají sami sebe, se blíží divadelní inscenaci. Třída je většinou rozdělena na skupiny, každá má připravit jiný dialog. Ve skupinách se mají dialogu účastnit jen dva mluvčí s danou charakteristikou, ostatní pomáhají se scénářem. Příkladem je aktivita se sportovní tematikou, kdy v prvním případě jeden mluvčí zve druhého telefonicky do bazénu, druhý se ale necítí dobře a nechce se mu. V druhém případě spolu mluví dva kamarádi v restauraci, jeden přesvědčuje druhého, aby nejedl nezdravě a více sportoval (77/6). Další aktivity tohoto typu jsou zaměřeny na dialog na nádraží nebo ve vlaku (113/4), v obchodě s oblečením (161/4) nebo u lékaře (239/6). Popis situace je vždy velmi konkrétní, stejně tak popis rolí. Samo hraní rolí není příliš kontrolované. Žáci tak mohou úkol splnit za použití jakýchkoliv jazykových prostředků. Hraní rolí bývá ovšem řazeno na konec lekce *Slovní zásoba*, dá se tak očekávat, že budou žáci používat konverzační obraty prezentované v učebnici, na které je učitel může také odkázat.

Z hlediska funkce jazyka cílí hraní rolí na společenský styk, sdělování faktických informací, ovlivňování průběhu věcí a děje i vyjadřování postojů.

Implicitně je přítomna i strukturace projevu a korekce při komunikaci, učebnice se jim ovšem přímo nevěnuje.

Pro hraní rolí učebnice nabízí také jednu projektovou aktivitu. Žáci tak mají vytvořit ve dvojicích vlastní firmu, popsat ji a prezentovat ostatním. Následně mají vytvořit inzerát a prezentovat ho skupině. Spolužáci se mají na základě těchto inzerátů rozhodnout, do jaké firmy by se přihlásili. S vytvořenou firmou pracuje i další aktivita, v níž mají žáci sehrát rozhovor redaktora s jedním zaměstnancem firmy (200/5, 6).

Učebnice pracuje i s improvizacemi, a to nejčastěji po minidialogích. Typické zadání pak zní *Pracujte ve skupinách. Vyberte si jednu část obrázku a vytvořte v tomto prostředí svůj krátký dialog* (např. 72/5). V minidialogích je nejčastěji tematizován společenský styk a ovlivňování průběhu děje. Podkladem pro improvizaci je pouze ilustrace, ztvárnění dialogu je na žácích. Podobně mají žáci improvizovat např. v aktivitě navazující na čtení. Mají zahrát přijímací pohovor a využít životopis, který četli (197/11).

Jak bylo řečeno, nabízí hraní rolí možnost užít jazyk ve všech relevantních funkcích. Žáci pro splnění úkolu často mohou využít modely, které nabízejí minidialogy a dialogy. Modelové komunikační situace nalezneme spíše mezi minidialogy, v dialogích je zastoupena spíše konverzace na volné téma. I zde se ovšem objevují interakční konvence, ke kterým učebnice následně obrací pozornost žáka. Některé z nich jsou zahrnuty mezi *konverzačními obraty* v části *Slovní zásoba*. Tyto obraty se týkají především hledání a sdělování faktických informací, společenského styku a ovlivňování průběhu věcí a děje. Méně často pak vyjadřování postojů a téměř vůbec strukturace projevu. S prezentovanými obraty učebnice ovšem dále specificky nepracuje, učitel by tak měl žáky během hraní rolí v případě problémů na tyto obraty odkázat. Hraní rolí má totiž ryze komunikační charakter, žáci na něj nejsou připravováni předchozími předkomunikačními aktivitami.

7.6.7 Mluvení v rámci přípravných a zahřívacích aktivit

Části *Čtení* a *Poslech* jsou téměř vždy uvedeny přípravnou aktivitou se zadáním *Diskutujte se spolužákem. Pracujte ve dvojicích. / Diskutujte ve dvojicích*. Tyto aktivity obsahují otázky, které slouží jako příprava na čtecí nebo poslechovou úlohu, zároveň rozvíjejí schopnost sdělovat a hledat faktické informace a často

také vyjadřovat postoje a argumentovat. Příkladem jsou otázky z přípravné aktivity ke čtení v lekci 4:

Kam byste v České republice jel/a na dovolenou? Jezdíte na dovolenou raději v létě nebo v zimě? A proč? Kam jezdíte na dovolenou v zimě a v létě? Jak vypadá vaše dovolená v zimě a jak dovolená v létě? (128/1)

V rámci čtecích úloh je výjimkou pouze přípravná aktivita v lekci 8, pro niž autorky zvolily popis obrázků.

Přípravné aktivity před poslechem jsou poněkud rozmanitější. V lekci 5 mají žáci rozdělit prezentované fráze podle toho, zda jsou typické pro prodavače, nebo pro zákazníka, v lekci 7, 9 a 10 popsat obrázek. Za těmito aktivitami jsou ovšem umístěny další, které zadání *Diskutujte* obsahují. Popis obrázků se také jako druhá přípravná aktivita objevuje i v dalších lekcích.

Je tedy zřejmé, že se jedná o aktivity podobné vlastním mluvním úlohám.

Další přípravné aktivity se orientují na aktivizaci slovní zásoby, žáci mají za úkol vysvětlit význam slov. Tyto aktivity, se zadáním *Řekněte, co znamenají tyto obraty* nebo *Před poslechem zjistěte, co znamenají následující slova* zároveň přispívají k rozvoji schopnosti opsat výraz.

7.6.8 Čtecí a poslechové aktivity rozvíjející jazykové povědomí

Učebnice obrací pozornost žáka k rysům mluveného projevu především z hlediska používání obecné češtiny a typických konverzačních obrátů. Využívá k tomu jak čtecí, tak poslechové úlohy.

Co se typických konverzačních obrátů týče, objevují se v učebnici úkoly se zadáním *Řekněte, co znamenají tyto obraty / tato slova*. Jsou zařazeny v každé lekci po minidialozích a dialozích a vztahují se k jevům, které se v textech objevují. Prezentované obraty jsou typické pro běžně mluvenou češtinu a obsahují spisovné i nespisovné jevy.

Typickými příklady jsou tyto obraty:

Hod' sebou! Tři minutky mě nezabijou. Jsou to nakonec tvoje peníze. (115/3); Jak jsi na tom dneska s časem? Je to pro mě španělská vesnice. Na kafe tedy nejdeme, co? Doprovodím tě. (13/2); Vždyť je to jenom návštěva. To pochybuju. Hele, to budou asi oni. (14/2)

V učebnici je zároveň v každé lekci za minidialogy zařazena část *Slovní zásoba*, která kromě nového lexika obsahuje oddíl *Konverzační obraty*. Zde jsou uvedeny obraty typické pro prezentované komunikační situace, na příklad pro *představování sebe sama, představování někoho jiného a identifikování někoho*

(s. 9). Některé se objevují v minidialozích, jiné jsou nové. Sloužit mohou jako zásobník, ke kterému se mohou žáci vracet v průběhu celé lekce.

Tyto aktivity obracejí pozornost žáka k typickým frázím, neobsahují ovšem prvek povšimnutí, odhalení, který požaduje Thornbury (2005). Moderním poznatkům lingvodidaktiky by vyhovovalo lépe, kdyby museli žáci uvedené obraty sami objevit v dialogu. Ojediněle se podobné aktivity objevují v rámci *Slovní zásoby*:

Pracujte ve skupinách. Řekněte a pak napište, jaké znáte konverzační obraty pro... (10/1); Pracujte ve dvojicích. Napište ve dvojicích pět otázek, o kterých si myslíte, že uslyšíte na každém konkurzu. (175/2)

Učebnice obsahuje také několik aktivit, které obracejí pozornost žáka k obecné češtině. Jedná se o aktivity založené na poslechových textech a dialozích.

V popisu poslechových nahrávek na obalu učebnice je uvedeno, že je herci nahráli tak, „aby byl poslech živý a odpovídal skutečné mluvené řeči kolem nás, ale stále se akcentuje čeština spisovná“. Poslechové texty, minialogy a dialogy tak obsahují především spisovnou češtinu s hovorovými prvky. Obecněčeské jevy se v nich objevují především na rovině lexika, méně často pak na rovině morfologie. Morfologické jevy jsou v minidialozích, dialozích a prepisech nahrávek na konci učebnice označeny tučným písmem, lexikum označeno nebývá.

Na texty obsahující obecněčeské prvky (minialogy, dialogy) většinou navazují úkoly, které tento jev tematizují, jak bylo naznačeno již v předchozí části, která se zabývala konverzačními obraty. Příkladem jsou úkoly zaměřené na obecněčeské lexikum:

Řekněte, co znamenají slova jo a bezva. Řekněte, kdy je můžete použít a kdy ne. (8/2); Řekněte, jaký je rozdíl mezi variantami obýván a obývací pokoj. (15/2); Řekněte, co znamená slovo sranda. Řekněte, kdy ho můžete použít a kdy ne. Jaká k němu znáte synonyma? (38/2)

Učebnice obrací pozornost žáka k obecné češtině také pomocí aktivit se zadáním *Nahrad'te nespisovné výrazy spisovnými*. Takovými výrazy jsou opět obecněčeská slova, jako *nashle*, nebo slova s obecněčeskou morfologií, jako *ženský*, případně i celé věty, jako *Jsou fakt dost dobrý!* (72/3).

Po poslechu některých poslechových textů, které obsahují obecněčeské morfologické jevy, mají žáci za úkol přečíst si jejich transkript a označené výrazy opravit do spisovné češtiny.

Obecná čeština ovšem není v poslechových textech a dialozích používána systematicky. Jeden mluvčí tak na příklad v rámci jednoho dialogu používá výrazy *prý* i *prej*. V tomto případě je kontextem dialog o úspěchu Barbory Špotákové, hovoří dva muži stejného věku, jeden z nich mluví nedůsledně obecnou češtinou, druhý spisovně (102/6). V poslechových textech dochází také k míšení stylistických rovin. Jako příklady uvádím repliku z poslechového textu z lekce 8 a dvě repliky jedné mluvčí a jednu repliku jiného mluvčího z minidialogů v lekci 7:

Neboj, mně se nemůže nic stát. Vždycky se pořádně rozcvičím. Unavená však jsem. To máš pravdu. Ale jinak je to bezva, pořádně se u toho odreaguju a ještě dělám něco pro svou figuru. (s. 254); *Myslíš, jak jsi byla minulej tejděn o víkendu v Rakousku?; Zajdi si, prosím tě, pro nějaké léky a zůstaň pár dní doma. Chvíli to tady bez tebe budeme muset přežít.* (s. 209); *Pane řediteli, jak bych vám to řekl! Každěj tady kašle a kýchá!* (s. 210)

V prvním případě mluvčí používá obecněčeské lexikum (*bezva, odreaguju*) i lexikum, které může být v tomto kontextu považováno spíše za knižní (*však*). Ve druhém se objevuje obecněčeské přehláska (*minulej tejděn*), ale neobjevuje se úženi *é* v *i* (*nějaké*), kromě toho je u slova *tejděn* označeno *en*, ačkoliv měla být patrně označena přehláska. Ve třetím případě je přehláska provedena jen jednou (*každej*), není provedena u *kýchá*. Je otázkou, zda takové míšení odpovídá reálné komunikaci a zda jazykové povědomí žáků z hlediska vhodnosti užití obecněčeských prvků naopak nesnižuje.

Teoretický výklad o existenci, podobě a užití obecné češtiny učebnice neobsahuje, učitel jej tak musí zprostředkovat sám, aby dostál požadavkům *Prahové úrovně*.

Aktivita zaměřená na odhalení dalších komunikačních strategií a specifík ústní komunikace, které uvádí Thornbury, v učebnici zastoupené nejsou. Poslechový materiál jejich zařazení umožňuje pouze částečně. Nahrávky obsahují stylizovanou komunikaci, neobjevují se v nich reformulace ani korekce. Herci nepoužívají téměř žádné hezitační zvuky, nahrávky nepůsobí příliš živě.

Poslechové texty příliš často nenabízejí ani možnost všimnout si gramatiky typické pro ústní projev (elipsy, nedokončené výpovědi, nahrazování substantiv zájmeny atp.). Dialogy a minidialogy v učebnici působí ještě stylizovanějším dojmem, často slouží spíše k prezentaci typických obrátů pro danou komunikační situaci, než jako příklad reálného dialogu:

A: Kdo vede? / B: Vedou červení. / A: Jaký je celkový stav? / B: Vyhrávají zatím červení. / A: Cože? Oni už dali tři koše? / B: Jo, jsou fakt dobrý! ... Hele, jak mu nahrává. / A: Dělej! ... Hod' mu ten balon! (s. 71)

V tomto minidialogu se tak objevují synonymní fráze (*Vedou červení;* *Vyhrávají zatím červení*) nebo netypická vyjádření bez elipsy (~~*Vedou*~~ *červení.*).

Menší míry eliptičnosti a také méně častého nahrazování substantiv zájmeny oproti reálné komunikaci si můžeme všimnout i v dalších dialozích. Pro ilustraci uvádím příklad z lekce 4:

P: Bea říkala, že jste jen taktak stihli letadlo? D: Ona trochu přehání. Bylo to celkem v pohodě. / P: Kolik lidí nestihlo letadlo? / D: Myslím, že nikdo. Letadlo bylo do posledního místa plné. (s. 115)

Bez komentáře zůstávají na příklad také hovorové podoby minulého času 2. os. j. č. nezvratných sloves s -s připojeným k prvnímu přízvučnému slovu ve větě (*cos, zes* atp.). V učebnici se tak objevují repliky s podobami neutrálními i hovorovými, a to i v rámci jednoho dialogu:

Hm. Co jsi jim vlastně koupil jako svatební dar? (s. 37); A kam jsi ji dala? (s. 117); A kdes byl? X Kudy jsi jel? (s. 182)

Díky poslechovým textům a prezentovaným dialogům může učitel naopak dobře obracet pozornost žáka na příklad k citoslovcím a částicím jako jevům typickým pro mluvený jazyk (*hm, hele*) a některým diskurzním markerům nebo idiomatickým vyjádřením. Aktivity, které by se na ně zaměřily, si musí ovšem připravit sám.

7.6.9 Pořadí aktivit rozvíjejících mluvní dovednosti

Z hlediska pořadí mluvních aktivit zaměřených na modelové dialogy využívá učebnice jednotný systém. Začíná vždy prezentací konverzačních obrátů v minidialozích, na které navazuje procvičování formou opakování minidialogů, případně jejich úpravou. Následně v části *Slovní zásoba* uvádí konverzační obraty se vztahem ke komunikačnímu tématu lekce. Některé z nich se objevují v minidialozích, jiné jsou nové. Žáci si jich nemají aktivně povšimnout, učebnice je pouze prezentuje. Na tyto konverzační obraty nenavazuje další procvičování, žáci je ovšem mohou využít v rámci hraní rolí. To je kontrolované pouze pomocí zadané komunikační situace, žák se tak sám musí rozhodnout pro výběr jazykových prostředků. Absence procvičování konverzačních obrátů tak ale může vést k tomu, že je žáci v samostatném projevu nebudou využívat.

Co se týče monologického projevu a diskuzí, neobrací učebnice pozornost žáků ke konvenčním frázím, které by jim pomohly strukturovat projev nebo vyjádřit názor. Od začátku tak vyžaduje autonomní řečovou produkci, na kterou žáci nemusejí být vybaveni. Jak bylo řečeno výše, mohou v některých případech jako model použít texty prezentované v učebnici. Fáze *awareness-raising* a *appropriation* však chybí, a učitel by si tak měl být vědom toho, že bude pravděpodobně nutné informovat žáky alespoň před první aktivitou nového typu o informačních a interakčních konvencích a procvičit jejich užití, a teprve poté přistoupit k realizaci mluvní aktivity.

7.6.10 Názory lektorů

Oslovené lektorky využívají učebnici v rámci intenzivních dvousemestrálních kurzů zaměřených na přípravu k přijímacím zkouškám ke studiu na české vysoké škole. V těchto kurzech je dle slov lektorek větší důraz kladen na písemný projev než na projev ústní, přesto byly rozhovory s nimi přínosné.

Všechny tři lektorky jsou s učebnicí celkově spokojené, oceňují obsahové zaměření úkolů, velkou míru kontextualizace i zaměření na všechny čtyři řečové dovednosti.

Učebnici ve shodě s jejím popisem využívají jako zásobník aktivit, které do výuky zařazují výběrově. Z mluvních aktivit často vynechávají úvodní minidiology.

S rozmanitostí aktivit v rámci jedné lekce jsou spokojené, aktivity ale různým způsobem variují. Hlavním důvodem je reakce na aktuální potřeby a náladu žáků, dalším pak skutečnost, že se v rámci jedné lekce sice objevuje více typů mluvních aktivit, tato schémata se ovšem ve všech lekcích opakují.

Modifikace aktivit se u lektorek liší. Jednou ze snah je vytvoření informační mezery v úkolech zaměřených na popis rozdílů na obrázcích. Lektorka si tak obrázky z učebnice okopíruje a žáci si je mají v párech popisovat a na základě tohoto popisu hledat rozdíly. Jiná lektorka podobným způsobem pracuje s popisem osob.

Rozdílný přístup je i k diskuzím. Zatímco dvě lektorky aktivity zaměřené na diskuzi rády modifikují do podoby diskuze založené na konfrontaci názorů dvou skupin (např. zastánců a odpůrců kouření), třetí se konfrontačním aktivitám a tématům kvůli strachu ze zhoršení atmosféry ve třídě vyhýbá. Nechuť zařazovat

do výuky diskuze o politických nebo náboženských tématech je do jisté míry patrná u všech lektorek.

Různě lektorky pracují také s konverzačními obraty a slovní zásobou. Zatímco jedna z lektorek s žáky většinou nové fráze a výrazy jen prochází, aby se ujistila, zda rozumí, pracuje s nimi druhá systematicky, na příklad pomocí úkolu vytvořit improvizované minidialogy, ve kterých se tyto obraty objeví. Poslední lektorka obraty využívá pro inscenaci minidialogů, pouze pokud žáky zaujmou. Zařazení aktivit, které by vytvářely vhodný kontext pro užití prezentovaných obrátů a frází, by uvítaly všechny lektorky.

Hraní rolí využívají všechny lektorky, někdy si ovšem situace a popisy rolí vymýšlejí samy, a to i z důvodu zapojení nového lexika. To, že učebnice nevyžaduje užití specifických řečových prostředků, nehodnotí nutně záporně, dodávají ovšem, že pozornost některých žáků je nutné obracet ke konverzačním obrátům prezentovaným v části *Slovní zásoba*. Zkušenost mají také s tím, že někteří žáci hodně improvizují a nedodrží komunikativní téma lekce.

Stejně jako v případě předchozí učebnice by lektorky uvítaly systematictější procvičování výslovnosti, které by se zaměřovalo také na plynulost projevu, tedy tempo řeči a správné kladení pauz. Jedna lektorka využívá pro zlepšení výslovnosti diktáty, a to i vzájemné mezi žáky.

Všechny lektorky mají zásobu vlastních materiálů. Příkladem jsou kartičky s kontroverzními výroky nebo s popisem problematických situací. Žáci si jednu kartičku vylosují a po krátké přípravě mají pak k situaci nebo výroku zaujmout postoj. Lektorka, která tuto techniku využívá, se díky této aktivitě systematicky věnuje nácviku spontánního monologického projevu, přičemž žákům předem poskytuje fráze typické pro strukturaci projevu.

Poslechové texty v učebnici považují lektorky někdy za příliš strojené nebo naopak křečovitě spontánní. Ocenily by větší přirozenost. Zcela autentickou komunikaci v poslechových textech by však považovaly za matoucí.

Ani jedna z lektorek neznala techniku rozvíjení povědomí o komunikačních strategiích a specifikách ústní komunikace prostřednictvím poslechových úloh. Ani poslechové texty v učebnici tak tímto způsobem nevyužívají. Shodly se ale na tom, že by to bylo prospěšné především z hlediska poskytnutí modelu pro strukturaci projevu (zahájení, změna tématu, shrnutí) a řízení dialogu (střídání replik, schopnost říct si o slovo).

Shodný názor mají také na používání obecně češtiny, kterou dle jejich slov frekventanti tohoto typu kurzu nepotřebují. Obecnou češtinu by tak z učebnice buď zcela vynechaly, nebo zařadily jednotlivé poslechové úlohy či jednu lekci akcentující pouze obecnou češtinu. Absenci výkladu o obecné češtině považují za nešťastnou, kvůli namátkové prezentaci obecněčeských prvků v rámci celé učebnice by dle převládajícího názoru ale stručný výklad nepomohl. Žáci dle jejich zkušenosti spisovnou a nespisovnou češtinu v projevech mísí. Všechny lektorky vyžadují v tomto kurzu pouze spisovné vyjadřování, a to i v ústním projevu. Prezentaci obecné češtiny v učebnici považují za nejzávažnější nedostatek.

Z hlediska užití jazyka v různých jazykových funkcích postrádají lektorky aktivity zaměřené na strukturaci projevu a také na společenský styk. Jelikož se jejich žáci hlásí na českou vysokou školu, je pro ně důležitý také monologický projev, který musejí umět strukturovat. Rozvoji této dovednosti se tak lektorky věnují jak na základě mluvních aktivit zastoupených v učebnici, tak především na základě aktivit vlastních. Modely pro strukturaci projevu a vhodné obraty dle jejich slov učebnice nenabízí.

Co se společenského styku týče, chybí jim v učebnici aktivity zaměřené na vertikální komunikaci. Většina mluvních aktivit cílí na diskuzi mezi spolužáky nebo hraní rolí založené na dialogu vrstevníků, žáci tak nemají dostatek příležitostí k nácviku komunikace s partnerem jiného společenského postavení, vyjma komunikace s lektorkou. Ústní projev žáků tak podle lektorek někdy působí nezdvůřile, což může být dáno i jejich adolescentním věkem. Dle slov lektorek by se ovšem učebnice na společenský styk mohla zaměřit více. Tento poznatek podporuje i tvrzení Kaushikové (2014), podle které v této učebnici „ze *Společenských konvencí a rituálů* nenajdeme výrazně zastoupenou prezentaci jazykových skutečností, ostatní požadavky na základě popisu *Prahové úrovně* učebnice v zásadě splňuje“ (s. 85). Jazykovými skutečnostmi se v *Prahové úrovni* myslí „slovní způsoby upoutání pozornosti, způsoby oslovení, stupeň formálnosti / neformálnosti, střídání v dialogu, ukončení kontaktu atd.“ (s. 8).

I přes uvedené výtky se lektorky shodují na tom, že mluvní aktivity nabízejí dostatek podnětů a možností variace. Manuál pro učitele jim díky jejich lektorské zkušenosti nechybí, po diskuzi se ovšem přiklonily k tomu, že by jim jako inspirace pro využití mluvních aktivit ve výuce mohl být nápomocný, jelikož

samy také používají zavedená schémata. Nedostatek praktických typů a absence dobře zpracovaných manuálů se jim jeví jako velký problém české lingvodidaktiky.

7.6.11 Shrnutí

Z hlediska zastoupených komunikačních témat učebnice dobře vyhovuje požadavkům SERR. Komunikační situace v aktivitách typu hraní rolí cílí především na komunikaci horizontální, vertikální komunikace příliš často zastoupena není.

Z jazykových funkcí se mluvní aktivity zaměřují především na sdělování a hledání faktických informací, vyjadřování postojů a společenský styk. Méně pozornosti učebnice věnuje strukturaci projevu a korekcím při komunikaci.

Z hlediska didaktického vidím hlavní přednost učebnice v neustálé kontextualizaci procvičovaných jazykových jevů, výběru a systematické prezentaci konverzačních obrátů a detailním zadání většiny mluvních aktivit, ve kterém bývá uveden způsob i cíl práce a často také způsob její kontroly. Nápaditá je také změna pořadí prezentace, procvičování, produkce zmíněná v oddíle věnovaném předkomunikačním aktivitám, která ilustruje mimo jiné časté propojení prezentované gramatiky s komunikačním tématem lekce.

Nedostatky spatřuji v nesystematické prezentaci obecné češtiny a v poslechových a dialogických textech, které často nezohledňují specifika ústního vyjadřování, a není je tak možné využít pro rozvoj jazykového povědomí o mnoha aspektech mluveného projevu. Dalšími nedostatky jsou absence fází *awareness-raising* a *appropriation* pro aktivity vyžadující diskuzi a nedostatečné provázání hraní rolí s prezentovanými konverzačními obraty. Učebnice má dle mého názoru velmi dobrý didaktický koncept pro prezentaci a procvičování gramaticko-lexikálních jevů, didaktika rozvoje mluvních dovedností ovšem tak dobře propracována není. Mluvní aktivity tak většinou požadují autonomní projev, na který žáci pravděpodobně nebudou připraveni. Předkomunikační aktivity necílí na procvičení specifík ústního vyjadřování. Žákům, kteří přicházejí do kurzů s velkou motivací, jsou zvědaví a všímaví, může tento způsob vyhovovat, ostatní budou pravděpodobně potřebovat podporu učitele, který si je zmíněných nedostatků vědom.

Z hlediska rozvoje komplexní dovednosti mluvení se učebnice systematicky věnuje rozvoji motoricko-percepčních dovedností v Bygátově pojetí (*Výslovnost*, opakování minialogů). Presentované mluvní aktivity jsou vhodné také k rozvoji dovedností interakčních, učitel by měl ovšem žákům poskytnout oporu, poučit je o interakčních i informačních konvencích a vybavit je řečovými prostředky pro vyjednávání významu i řízení interakce. Z hlediska dělení navrženého Burnsou učebnice rozvíjí znalosti jazyka a diskurzu, pozornost žáků ovšem neobrací k organizaci promluvy. Systematicky učebnice neprocvičuje základní mluvní dovednosti, jejich nácviku by se tak měl věnovat učitel. Co se týče komunikačních strategií, neupozorňuje učebnice na kompenzační a interakční strategie potřebné k tomu, aby se žák vyrovnal s omezenou znalostí jazyka.

Přes uvedené nedostatky obsahuje učebnice zajímavé a nápadité mluvní aktivity, které může zkušený učitel ve výuce dobře využít.

7.7 Interaktivní čeština

*Interaktivní čeština*²⁶ je interaktivní výukový program koncipovaný jak pro samostudium, tak pro práci v jazykové třídě. Určený je pro žáky na úrovni B1–B2 podle SERR. Autory programu jsou Ilona Kořánová a Neil Bermel. V tištěné podobě byl vydán v roce 2012.

7.7.1 Koncepce učebnice

Interaktivní čeština se odlišuje od ostatních učebnic analyzovaných v této diplomové práci. Autoři nejprve vytvořili pouze výukový program na CD, teprve později k němu vznikl *Pracovní sešit* určený k použití v jazykové třídě. Aktivity obsažené v obou materiálech se tak doplňují. Práci s výukovým programem ulehčuje manuál označený jako *Krátký průvodce kurzem*, který obsahuje metodické pokyny pro žáky i učitele a návod pro práci s programem.

Pracovní sešit je psán pouze česky. Na CD je naopak jako zprostředkující jazyk využívána angličtina, a to především pro vysvětlení gramaticko-lexikálních jevů. Dále je do angličtiny v některých cvičeních výběrově překládáno lexikum, které by nemuselo být známé. Anglicky je psán také manuál *Pro studenty a Krátký průvodce kurzem*. Zadání cvičení obsažených na CD používají naopak

²⁶ Dále také IČ.

pouze češtinu. Pokud zadání obsahuje neznámé lexikum, je přeloženo pod cvičením.

Program je koncipován tak, aby rozvíjel všechny čtyři řečové dovednosti. *Pracovní sešit*, který bude jako materiál určený k použití v jazykové třídě hlavním předmětem následující analýzy, má rozvíjet především poslechové a mluvní dovednosti. Na CD je pak zastoupeno více čtecích a psacích úkolů.

Celý program je rozdělen do šesti lekcí s jednotnou strukturou. Lekce na CD, kromě lekce poslední, obsahují vždy pět částí: *Dialogy*, *Konverzace*, *Gramatika*, *Texty* a *Slovní zásoba*. Program obsahuje vzájemné odkazy na jednotlivé části, žáci se mohou kurzem pohybovat dle svého užívání. Cvičení na CD jsou seřazena od nejjednodušších po nejsložitější. Stejným způsobem roste komplexnost dialogů a čtecích textů a náročnost otázek ověřujících porozumění.

Části lekcí v *Pracovním sešitě* nejsou takto specificky označeny. Jejich struktura se ovšem od struktury lekcí na CD odvíjí. *Pracovní sešit* tak nejprve obsahuje aktivity vztažené k dialogům prezentovaným na CD (odlišné od aktivit na CD), v návaznosti na ně vybízí žáky k ústnímu projevu nebo nabízí cvičení, která cílí na prezentované gramaticko-lexikální jevy.

Pracují-li žáci s programem samostatně, mohou se spolehnout na zpětnou vazbu, z níž se dozvědí, zda cvičení provedli správně, nebo zda ho musí opakovat. Zároveň mohou požádat o vysvětlení. Manuál žáky vybízí, aby si zvolili cvičení odpovídající jejich úrovni. Vede je k samostatnosti a upozorňuje je, že se musí naučit převzít zodpovědnost za učení i následné užívání jazyka.

V manuálu *Pro učitele* autoři učitele vybízí, aby jednotlivé aktivity pozměňovali a přizpůsobovali si je podle aktuální potřeby. Výukový program se tedy snaží nabízet různorodé aktivity, jejichž realizaci nechává na učiteli.

V následné analýze se zaměřím především na aktivity v *Pracovním sešitě*. Některé aktivity na CD lze ovšem využít i během výuky jako podněty pro konverzaci, krátce je tedy představím také.

7.7.2 Tematické oblasti

Pracovní sešit byl publikován v roce 2012, vlastní program ale vznikl od roku 2000, tedy před vydáním popisu *Prahové úrovně* češtiny. Zahrnutá komunikační témata ovšem s tématy navrženými pro *Prahovou úroveň* z velké části korespondují. Program je rozdělen do šesti lekcí, které pokrývají témata uvedená

v názvu. Těmi jsou: *Lidé, jak vypadají, jací jsou, Volný čas, Vzdělání, Cestování a město, Práce a zaměstnání* a *Svět kolem nás*.

Výukový program se ovšem nevěnuje všem tematickým celkům požadovaným *Prahovou úrovní*. V názvu lekce jsou z nich specificky uvedeny jen *cestování* a *volný čas a zábava*. V rámci lekce věnované cestování jsou zařazeny také dílčí témata z oblasti *hledání cesty a místa*. Většina poslechových a mluvních aktivit v *Pracovním sešitě* je ovšem zaměřena na soukromou sféru, především na *každodenní život* a *vztahy s lidmi*. V případě druhého tématu nechybí ani potenciálně konfrontační témata jako *válka a mír* nebo *problémy společnosti*. Průběžně se objevují také dílčí témata z tematického celku *osobní údaje* (např. *rodina, zaměstnání, záliby, charakter, tělesný vzhled*) a *jazyk*. Výukový program se méně věnuje tématu *dům a domácnost a nejbližší okolí*, prezentované situace týkající se tohoto tématu zahrnují především každodenní situace spojené s vedením domácnosti. Jen okrajově je tematizováno *jídlo a pití*, ještě méně pak *zdraví a počasí*.

Výukový program tak nevěnuje systematickou pozornost všem tematickým oblastem požadovaných *Prahovou úrovní*. V rámci celků, které se zde vyskytují, se však do hloubky věnuje některým tématům opomíjeným v ostatních učebnicích.

7.7.3 Fonetická cvičení

Pracovní sešit ani CD neobsahují cvičení zaměřená na výslovnost.

7.7.4 Předkomunikační aktivity

Pracovní sešit obsahuje minimum strukturních cvičení. Předkomunikační aktivity mají ve většině případů kvazikomunikační charakter a navazují na poslechové texty.

Typickým kvazikomunikačním cvičením je aktivita se zadáním *Změňte dialogy*, která je zařazená téměř v každé lekci za jeden nebo více poslechových textů. Náročnost těchto aktivit postupně roste. Na začátku mají žáci změnit jen několik málo výrazů (na příklad předmět komunikace tak, aby si žáci místo mužského rodu procvičili ženský a naopak), později je úprav více, a kvazikomunikační cvičení se tak může změnit v komunikační aktivitu typu hraní

rolí nebo improvizace. Mezi kvazikomunikační aktivity zařazují jen taková cvičení se zadáním *Změňte dialogy*, jejichž cílem je procvičit prezentované komunikační fráze (*Jak se poznáme?*) nebo gramaticko-lexikální jevy (použití perfektivních sloves pro dokončení děje). Tyto aktivity jsou založené na krátkých dialozích, které neumožňují žákům projevit příliš kreativity. Aktivity se zadáním *Změňte dialogy* zařazené v pozdějších lekcích uvedu mezi příklady hraní rolí. Mezi kvazikomunikační aktivity patří na příklad následující:

Sekretářka s Janou mluví o ženách. Jmenujou se Radka (přes počítač) a Hanka Pokorná. (13/1b); Mluví dva muži: inženýr Sláma a Jan Dvořák. (15/4b); Daniela chce být masérka. Dělá masáže (masáž, f.), učí se masírovat. (34/5e)

V prvním a druhém případě předtím obě ženy mluvily o mužích, žáci tak mají pouze nahradit mužský rod ženským. Obě aktivity zároveň cílí na procvičení frází typických v situaci, kdy se mají setkat dva neznámí lidé. Ve třetím případě aktivitě předcházela dialog, v němž chtěla studentka fyzioterapie své kamarády namasírovat. Následná předkomunikační aktivita tak cílí na procvičení použití perfektivních sloves pro dokončení děje.

Další kvazikomunikační aktivity se často zaměřují na procvičení obrátů typických pro ústní interakci. Takovým příkladem může být cvičení zaměřené na procvičení imperativu, vidu a vazby s modálním slovesem mít, během kterého mají žáci tvořit minialogy podle následujícího modelu:

A: Zaplatím ti ten lístek. / B: Nic mi neplat'. / A: Proč ti ho nemám platit? / B: Já tě zvu. (37/6d)

Dalším příkladem jsou komunikační hry s názvem *Hra na nedoslýchavého* (50/3e) a *Hra na tlumočnicka* (51/3h). *Hra na nedoslýchavého pro tři studenty* navazuje na strukturní cvičení, v němž si žáci procvičují tvorbu imperativu. Ve hře mají žáci předstírat, že nerozumějí, a vzájemně si tlumočit přání a rozkazy spolužáků. Na podobném principu je vystavěna i *hra na tlumočnicka*, během které má jeden žák tlumočit otázky učitele ostatním a následně jejich odpovědi učiteli. Tato aktivita cílí na procvičení nepřímé řeči a opět navazuje na strukturní cvičení zaměřené na stejný jev.

Předkomunikační cvičení často navazují na dialogy. Příkladem je cvičení, během něhož mají žáci používat imperativ v nepřímé řeči. Jeho zadání zní *Daniela neslyší, co říká maminka. Marek jí musí všechno zopakovat* (50/3d). Uvedený příklad je následující:

Jana: Hlavně nezaspi jako minule. / Daniela k Markovi. Cože? / Marek: Říká ti, abys nezaspala.

Toto cvičení navazuje na dialog, ve kterém je prezentována stejná situace.

Pracovní sešit nabízí také aktivity, díky nimž si mají žáci procvičit jevy týkající se gramatiky typické pro ústní projev. Takovým cvičením je na příklad následující:

Doplňte otázky k odpovědím. Použijte zkrácené hovorové tvary. Byla jsi v New Yorku? Bylas v New Yorku? / Ano, byla jsem v New Yorku. (17/6c)

Hovorové výrazy *kohos, kams, kdys* nebo *bylas* jsou ve cvičení uvedeny, žáci jejich pomocí mají tvořit vhodné otázky k prezentovaným odpovědím. Příkladová otázka *Bylas v New Yorku* se zároveň objevuje v předchozím poslechovém textu. Učitel tak před vlastní kvazikomunikační aktivitou může k procvičovanému jevu obrátit žákovu pozornost.

Předkomunikační aktivity se týkají také procvičení frází typických pro společenský styk. Společně s jazykovou kompetencí tak rozvíjejí kompetenci sociolingvistickou a sociokulturní:

Na návštěvě. Váš kolega/kolegyně z kurzu je u vás na návštěvě. Co říkáte? / ať jde dál → Ahoj, pojď dál. (43/6); Použijte zdvořilejší formu. Učitelka: Mám nápad: Napište mi něco o sobě. / Co kdybyste mi napsali něco o sobě? (47/2e); Dejte učitelce/učiteli zdvořilý návrh, co byste chtěli dělat. (48/2f)

Na společenský styk cílí také cvičení, v němž mají žáci vhodně spojit komplement s prezentovanou situací. Zadání zní *Dělejte komplimenty*, příkladem je komplement *Máš hezké oblečení. Sluší ti to. (21/8d).*

Stejného tématu se týkají dialogy s nápovědou:

Pozvěte někam kolegu/kolegyni. Použijte slova z nabídky ve správném tvaru. Použijete předložku na, nebo do? – Nechceš jít na tenis? – Ano, rád/a bych šel/šla. (22/9c); Řekněte, že se vám to moc nechce dělat, a navrhnete něco jiného. Použijte slova v závorce, nebo vymyslete vlastní odpověď. A: Pojď do hospody. / B: Mně se nechce jít do hospody. Co kdybychom šli do vinárny? (30/2e)

Kvazikomunikační cvičení dalšího typu se blíží funkčně komunikačním aktivitám. Žáci v nich mají pomocí zadaných otázek získat informace o spolužácích. Většinou jsou uvedena zadáním *Zeptejte se kolegy/kolegyně*. Mezi předkomunikační aktivity je zařazují, jelikož cílí primárně na procvičení lexikálně-gramatických jevů (tvorba instrumentálu, rekce sloves, použití nedokonavých nebo dokonavých variant). Příklady otázek v těchto aktivitách jsou:

Na čem/čím rádi jezdíte vy? (29/1f); Čím byste se mohl/a nebo nemohl/a živit? (živit se + I) (79/3f); Rád/a luštíš křížovky? (rád/a + impf) Kdy jsi vyluštila první křížovku? (pf + první) (33/4b); Zeptejte se kolegů ve třídě, co umějí udělat, co se jim povedlo. Zapište do tabulky. Umiš něco uvařit? / Umiš uvařit guláš? (35/5h)

Také tyto aktivity jsou zařazené po poslechových textech a procvičují jev, který se v dialogu vyskytl.

Předkomunikační aktivity obsahuje také CD. Nacházejí se nejčastěji v části *Konverzace* a *Konverzační cvičení* a nabízejí konverzační obraty a lexikum vztahené ke komunikačním cvičením prezentovaným v jednotlivých lekcích. Ačkoliv vždy nevyžadují ústní provedení, cílí na osvojení různých obrátů a frází typických pro ústní interakci. Příkladem je cvičení zaměřené na studentský slang, v němž jsou žákům prezentovány slangové obraty, které mají následně doplňovat do vět a přiřazovat k synonymním vyjádřením (3. lekce – konverzace). Učitel s nimi dle svého uvážení může ve výuce pracovat nejrůznějším způsobem. Nabízí se na příklad hraní rolí, v rámci kterého by žáci měli některé výrazy použít.

7.7.5 Monologické aktivity

Pracovní sešit obsahuje především aktivity zaměřené na vedení dialogu, monologickým není věnováno mnoho prostoru. Zastoupeno je zde jen několik aktivit zaměřených na vyprávění nebo na popis. Také tyto aktivity vybízející k mluvení v delších promluvových úsecích často vyžadují aktivní interakci mluvčího s ostatními žáky. Následující aktivity je tak možné zařadit i mezi funkčně komunikační s informační mezerou:

Popište jednoho vašeho kolegu / vaši kolegyni. Neříkejte jeho/její jméno. Ostatní musí poznat, kdo to je. (14/2d); Změňte Vojtův monolog. Představte si, že jste známá osobnost (například politik, sportovec, komik) a vypravujte ostatním o svém studiu a o svém vztahu ke škole a práci. Neříkejte jméno té osobnosti. Ostatní studenti se vás mohou ptát na různé dotazy. Na konci mají uhodnout, kdo jste. (52/4c)

Žáci mají k dispozici jako model výchozí texty (popis postav příběhu, Vojtův monolog), na informační konvence typické pro vyprávění je ovšem učebnice neupozorňuje.

Ačkoliv je *Pracovní sešit* doprovázen vizuálním materiálem, je v něm zařazena jen jedna aktivita vyžadující popis obrázků: *Jak vypadá vodník na obrázku? Popište ho. (25/2)*

Pro procvičení popisu lze využít i další obrázky, ke kterým nejsou úkoly zaměřené na popis přiřazené.

Narativních aktivit je v *Pracovním sešitu* více. Navazují na monology nebo dialogy na stejné téma. Příklady úkolů zaměřených na naraci následují:

Také jste někdy něco popletl/a? Vypravujte vlastní příběh o tom, jak vy nebo nějaký váš známý dorazil ve špatnou dobu na špatné místo. Můžete použít následující výrazy: (61/3c); Vypravujte o výletě, na kterém jste byli. Použijte některé z následujících výrazů (69/6d)

Obě uvedené aktivity navazují na dialogy na stejné téma. Nabízené fráze se týkají informačních konvencí pro sdělování informací a vyjadřování postojů. Fráze typické pro strukturaci projevu, které by žáci mohli při plnění úkolu použít, *Pracovní sešit* nenabízí. Předchozí poslechové texty nenabízejí z tohoto hlediska vhodný model, jelikož jsou dialogické.

Zastoupené monologické poslechové texty se týkají popisu postav (z hlediska vzhledu i charakteru), vyprávění o školní a životní dráze (*Vojtův monolog*) a vyprávění příběhu s vánoční tematikou (s. 57). Na naposled jmenovaný příběh navazují pouze aktivity zaměřené na porozumění, po ostatních následují aktivity zmíněné výše.

Z jazykových funkcí rozvíjejí monologické aktivity především schopnost sdělovat faktické informace a vyjadřovat postoje. Pokud chce učitel rozvíjet schopnost vést monolog, měl by obracet pozornost žáků také k frázím typickým pro strukturaci projevu a doplnit aktivity v *Pracovním sešitě* vlastními materiály. Prezentovaná témata nácvik monologu umožňují (např. způsob slavení Vánoc). Jedna z lektorek na příklad jako vhodnou příležitost k procvičování monologického mluvení využívá poslední lekci věnovanou politice. Žáky vybídne, aby si vybrali jednu českou politickou stranu. Následně je seznámí se strukturou typického předvolebního projevu a frázemi, které politici používají k přesvědčování voličů, a vybídne je, aby si takový projev připravili za domácí úkol. Během další lekce mají žáci svým kolegům projevy prezentovat, na tuto prezentaci navazují volby.

Monologické aktivity nabízí také CD. Příkladem je aktivita se zadáním *Povídejte nám o nejhorší práci, kterou jste kdy měl(a)* (5. lekce – Konverzace). Aktivita nabízí několik otázek, díky nimž si žák může projev předem naplánovat. Tyto otázky znějí:

Co to bylo za práci? Proč byla tak špatná? Jaký byl šéf? Měl(a) jste hodně nadřízených? Podřízených? Měl(a) jste hodně povinností, nebo málo? Pracoval(a) jste v úřadu, v obchodě, na ulici, na poli...? Jaká byla pracovní doba? Jaký tam měli pracovní řád? Jaký jste měl(a) plat — dobrý, špatný? Přidali vám na platu po určité době, nebo vám ubrali na platu? Učitel může takové aktivity využít pro domácí přípravu. Žáci si tak mohou projev připravit a následně ho prezentovat před celou třídou nebo ve dvojicích.

7.7.6 Dialogické aktivity

V *Pracovním sešitu* jsou zastoupeny funkčně komunikační i sociálně interakční aktivity, přičemž převažují druhé jmenované.

7.7.6.1 Funkčně komunikační aktivity

Několik aktivit zaměřených na získávání informací od spolužáků, které by bylo možné zařadit do této kategorie, bylo zmíněno již v části věnované předkomunikačním aktivitám. Mezi funkčně komunikační aktivity zařazují úkol s podobným zadáním, který dává žákům větší svobodu vyjádření:

Jak často? Kolikrát za rok, měsíc, týden... Zeptejte se svých kolegů a zapište do tabulky. (93/2ch)

Tato aktivita je sice také zaměřena na určitý jazykový prostředek (vyjádření frekvence), nepožaduje ovšem užití konkrétního lexikálně-gramatického jevu, a žáci tak mohou být kreativnější. Pokud by učitel chtěl tuto aktivitu využít pouze pro procvičení fráze *několikrát za rok/měsíc/týden*, patřila by spíše k aktivitám předkomunikačním.

K funkčně komunikačním aktivitám lze jednoznačně zařadit úkoly zaměřené na orientaci ve městě:

Pracujte s mapou Prahy. Tvořte dialogy. (60/2e); *Používejte výrazy z tabulky a popište trasu, kterou jdete nebo jedete. Váš kolega může trasu podle vašeho popisu nakreslit. Nezapomeňte říct: Kde je váš start a kde je váš cíl. Odkud vyjdete/vyjedete. Kam směřujete. Kudy vede vaše trasa.* (69/6f)

Tyto aktivity vyžadují užití konkrétních jazykových prostředků, zároveň ale požadují určitou míru kreativity.

7.7.6.2 Sociálně interakční aktivity

Sociálně interakční aktivity jsou většinou zařazeny za poslechové texty. Prvním typem těchto aktivit jsou konverzace. Ty se většinou týkají tématu prezentovaného v poslechovém textu.

Otázky, které mají podnítit konverzaci a vyžadují vyjádření vlastního názoru, jsou někdy zařazeny mezi otázky kontrolující porozumění poslechovému textu. Jejich zadání zní *Odpovězte*. Příklady následují:

1. Taky jste nejraději sám/sama?; 2. Co dělá Karel nejraději?; 3. Jaký byl Karel, když ho Jana poznala?; 4. Respektujete vždycky přání partnera/ky?; 5. Co očekáváte od partnera, partnerky?; 6. Koho si nejvíc vážíte? (25/2)

Pro zodpovězení otázek zaměřených na vyjádření vlastního názoru a sdělování osobních informací mohou tedy žáci jako model využít právě vyslechnutý text.

Manuál k těmto aktivitám nenabízí metodické pokyny. Jelikož jsou otázky zaměřené na zahájení konverzace zařazeny mezi otázky kontrolující porozumění, je pravděpodobné, že jsou zamýšlené jako podněty ke skupinové konverzaci. Bylo by proto vhodné, aby si učitel rozmyslel, jak s nimi bude pracovat. Míšení otázek kontrolujících porozumění a otázek podněcujících konverzaci nepovažuji za šťastné. Zásadám komunikačního přístupu by lépe vyhovovalo, kdyby byly před poslechem prezentovány otázky, jejichž zodpovězení vyžaduje porozumění poslechovému textu. Po zodpovězení těchto otázek pak může učitel položit žákům otázky další, a vhodněji je tak využít pro podnícení konverzace. Tato konverzace pak může probíhat také v párech nebo menších skupinách.

Míšení otázek není pro *Pracovní sešit* typické. Častěji jsou otázky, které mají podnítit konverzaci, uvedeny samostatně. Jejich příklady jsou:

Jsou máničky teď moderní? Nosí někdo z vás máničku? Jaké účesy jsou teď moderní? (16/b); 1. Jak často chodíte k holiči nebo kadeřnici? 2. S čím si (ne)děláte starosti? 3. Záleží vám na tom, jak vypadáte? 4. Co nebo koho rád(a) pozorujete? 5. Na koho nebo na co jste se naposledy rozzlobil(a)? 6. Koho jste naposledy rozzlobil(a)? (24/2); 1. Karlovi chybí hudební vzdělání. Co chybí vám? 2. Je ve vašem městě hudební nebo umělecké škola pro děti? Když bylo Markovi patnáct, začalo ho bavit hrát na kytaru. Co vás začalo bavit a kdy? Daniele trvalo dlouho, než se naučila plést. Jak dlouho vám trvalo, než jste se něco naučil/a? (40/7f)

Také tyto otázky navazují na poslechové texty. Personalizované otázky se ovšem tentokrát nemísí s otázkami zaměřenými na porozumění. Různá je dle mého názoru atraktivita těchto otázek. Učitel by měl sám vyhodnotit, které z nich

mohou v dané skupině úspěšně podnítit konverzaci, a zadávat pouze ty, které mohou být pro žáky atraktivní.

Zodpovězení otázek nevyžaduje po žácích užití zadaných frází. Jako model jim mohou sloužit poslechové texty.

Další otázky k poslechovým textům často nabízí CD. Pro poslechový text z lekce 1 s názvem *Karel je nejraději sám* (25/1) nabízí CD následující otázky, které mají být podkladem *pro rozhovor se spolužáky*:

Jací byli tvoji rodiče, když byli mladí? Co dělali nejraději? (Pokud nevíš, zeptej se jich!) Mají nějaká zvláštní přání? Respektuješ jejich přání? Vážíš si rodičů? Za co? Co si myslíš, je Jana zklamaná, že Karel už je jiný, než když ho poznala? A co ty? Jsi raději ve společnosti, nebo sám/sama s knihou?

Pro zodpovězení těchto otázek nabízí CD žákům následující začátky vět:

Byli... Nejraději chodili... (kam?), povídali si o... (čem?); Když odpočívají, nejraději... Ano, vážím si jich za to, že... /Ne, nevážím si jich, protože... Ano, je, protože... /Ne, není, protože... Jsem raději...

Takové aktivity lze opět využít pro domácí přípravu a následnou konverzaci ve třídě. Díky velké míře personalizace jsou dle mého názoru tyto otázky atraktivní.

Kromě konverzací vyžaduje *Pracovní sešit* také diskuze, které jsou opět zařazené za poslechové texty. Příklady otázek, které mají podnítit diskuzi, uvádím:

Jak se šéf rozhodne? Dá Ludvíkovi hodinovou výpověď, výpověď s dvouměsíční lhůtou, nebo mu jen domluví? (85/5g); Co si myslíte vy? Diskutujte. Zaměstnanec, který provedl závažnou chybu, má šéf a) propustit z práce / b) dát na jinou, méně odpovědnou pozici / [...] e) jiný názor / Zaměstnanec a) nemusí dělat všechno, co mu šéf říká [...] e) naopak, musí být poslušný a dělat úplně všechno (85/5f); K čemu jsou volby? Zeptejte se svých kolegů, jestli chodí k volbám a proč. Mají volby smysl? Jsou k něčemu? Diskutujte. (92/2g); Diskutujte o situaci Romů v České republice. 1. Myslíte, že Marek má pravdu? V čem podle vás má pravdu a v čem se mýlí? 2. Napište seznam pozitivních a negativních věcí, které Marek o Romech říká. Zkuste si o situaci Romů v ČR sami zjistit víc (z internetu, novin, časopisů...) a formulujte svůj vlastní názor. (95/4g)

Aktivity vyžadující diskuzi obsahuje také CD. Příkladem takové aktivity je následující:

Jaké charakteristiky má dobrá práce? Mluvte se sousedem a najděte nejméně pět kritérií pro dobrou práci. (5. lekce – Konverzace)

Pro diskuze ovšem chybí modely a typické fráze. Ty se objevují až v závěrečných lekcích, učitel by tak měl žáky s informačními a interakčními konvencemi diskuzí seznámit dříve.

Třetím typem sociálně interakčních aktivit je hraní rolí. I to navazuje na dialogy. Příklady zadání následují:

Práce ve dvojicích. Váš kolega/kolegyně bude hrát imaginární postavu. Nejdřív napište na papír popis postavy: Jak vypadá, co má na sobě. Potom s ním/s ní zahrajte scénku. Jeden z vás pojedete ke druhému na služební cestu. Neznáte se a musíte zjistit, jak se poznáte. Použijte výrazy ze 4. dialogu. (15/4c); Změňte dialog. Daniela radí Alici, jak má cestovat hromadnou dopravou v Praze. (58/1d); Změňte dialogy: Marek si všiml inzerátu na místo lektora. (77/2e); Daniela chce půjčit peníze na nové šaty, kabelku a boty na maturitní ples. Potřebuje 15 000. Nechce jít o prázdninách na brigádu do cukrárny jako servírka, protože chce jet s Davidem do Itálie k moři. (80/3j)

Jak je patrné, jsou žáci někdy explicitně vybízeni, aby jako model využili vyslechnutý dialog. I v ostatních případech je tato pobídka implicitně přítomná.

Méně řízené hraní rolí se v *Pracovním sešitě* objevuje se zadáním *Improvizace*:

Zahrajte George, Marka a Danielu. George se ptá, Marek a Daniela odpovídají. (41/8e) Zahrajte si na psychologa a jeho klienta. Psycholog dává klientovi rady, co má dělat, když nechce být smutný. (42/3); Zahrajte dialog mezi Janou, šéfem a Ludvíkem. (85/5h); Stěžujete si na něco? Co řeknou lidé, když si stěžují na a) bydlení na koleji nebo v pronajatém bytě / b) jídlo v menze nebo studentské kantýně / c) rozvrh hodin – přednášky a semináře brzy ráno nebo pozdě večer [...] (93/2i)

Také improvizace navazují na poslechové texty. Žáci je ovšem jako modely nemohou následovat zcela. Před první improvizací se v dialogu ptal George na taneční. Žáci se tedy mohou inspirovat komunikační situací a utvořit dialog na téma českých reálií. Jazykové ztvárnění je ovšem na nich. Před improvizací zaměřenou na stížnosti žáci vyslechli dialog, ve kterém si mluvčí stěžuje, že musí hlasovat ve volbách. Některé fráze pro stížnosti tak použít mohou, zároveň ale musí být kreativní. Nejméně opory mají pro poslední improvizaci. Před ní vyslechli dialog, ve kterém si Jana stěžovala svému muži na kolegu Ludvíka. Oporou jim tak je jen komunikační situace a komunikační záměr. Méně kreativity naopak potřebují pro splnění úkolu spočívající v improvizaci dialogu u psychologa. Úkol navazuje na kvazikomunikační cvičení, v níž žáci tvoří nepřímou řeč. Aktivita má následující zadání:

Paní Smetanová je smutná, nic ji nebaví. Byla u psycholožky a ta jí poradila, co má a co nemá dělat. Paní Smetanová to říká Janě. Tvořte věty v nepřímé řeči. (42/1)

Jedna aktivita, kterou by bylo možné zařadit k improvizacím, vyžaduje také tvorbu scénáře, a blíží se tak inscenaci:

Napište dialog o volbách v České republice. (91/1e)

Žáci se mohou inspirovat dialogem o volbách v zahraničí, opět ale musí být kreativní. Improvizace tak vyžadují samostatné užití jazyka a vedou k rozvoji důležitých kognitivních a komunikačních strategií, jak je definovala Burnssová.

Pro většinu aktivit typu hraní rolí je zadaná konkrétní komunikační situace včetně rolí, které mají žáci přebrat. Žáci jsou dobře seznámeni s postavami příběhu, jejichž roli přejímají, a mají tak dostatečné znalosti ke splnění úkolu. Jen výjimečně pracuje program s personalizovaným hraním rolí, během něhož hrají žáci sami sebe v zadané komunikační situaci.

Z oblastí definovaných SERR je hraní rolí zaměřeno především na oblast pracovní a veřejnou. Zastoupena je také oblast osobní. Oblast vzdělávací je implicitně přítomna situací v jazykové třídě. Převažují méně typizované komunikační situace.

Dalších dialogy prezentované v *Pracovním sešitě*, na které hraní rolí nenavazuje, představují také především méně typizované situace. Modelových komunikačních situací se v dialozích vyskytuje relativně málo.

Z jazykových funkcí cílí hraní rolí především na sdělování a hledání faktických informací, vyjadřování postojů, ovlivňování průběhu věcí a děje a společenský styk. Strukturace projevu a korekce při komunikaci nejsou explicitně tematizovány. Vzhledem ke komunikačnímu charakteru aktivit ovšem žáci jazyk v těchto funkcích budou využívat také.

7.7.7 Mluvení v rámci přípravných a zahřívacích aktivit

Stejně jako v ostatních učebnicích se i v *Pracovním sešitě* objevují zahřívací a přípravné aktivity, během nichž mají žáci mluvit. Ty většinou uvádějí téma následujícího poslechového textu a mají formu otázek. Příklady takových otázek jsou:

Bavilo vás chodit do školy, když jste byl malý/á? Co vás tam bavilo? Které předměty byly nejzajímavější? (s. 52); Jaké by mělo být vaše ideální zaměstnání? (s. 86)

Otázky jsou doplněny lexikem nebo frázemi, které žáci k jejich zodpovězení potřebují.

Samotný *Pracovní sešit* nezařazuje přípravné aktivity před všechny poslechové úlohy. Systematicky je ale uvádí CD, a učitel se jimi tak může inspirovat.

7.7.8 Čtecí a poslechové aktivity rozvíjející jazykové povědomí

Pracovní sešit nabízí aktivity rozvíjející jazykové povědomí, které jsou zaměřené především na běžně mluvenou češtinu. Využívá k tomu poslechové texty. Vyzdvihnout lze jejich dobré didaktické rozdělení. Kromě poslechů didaktických, které cílí na prezentaci gramaticko-lexikálních jevů určených k procvičování, obsahuje program dostatek dialogů stylizovaných mnohem méně. Bývají to poslechy zařazené ke konci lekce. Ačkoliv se v nich někdy objevuje míšení jazykových prostředků ze spisovné a obecné češtiny (*To muselo být těžký.*), působí mluvený projev postav přirozeně.

Pracovní sešit ani CD neobsahují výklad o jazykové stratifikaci v České republice, učitel ho tak musí zprostředkovat sám. Využit k tomu může také postavy příběhu a jejich mluvený projev. Celým kurzem žáky provází rodina Dvořákových. Generační rozvrstvení a povahové rozdíly členů rodiny jsou tak využity pro ilustraci užívání jazykových kódů. Obecnou češtinou konsekventně mluví Marek, syn Dvořákových, a většinou také jeho sestra Daniela. Jejich dialogy obsahují jak obecněčeskou morfologii (*ostatníma klukama, společenského chování, žádnéj jinej – 40/8a*), tak obecněčeské nebo hovorové lexikum (*fajn, bezva – ibid.*). Na obecnou češtinu v jejich projevu *Pracovní sešit* neupozorňuje vždy.

Ostatní postavy mluví neutrální češtinou s hovorovými prvky. Jejich jazykový projev se mění podle komunikační situace. V neformálních situacích tak používají obecněčeské lexikum, ve formálnějších se drží spisovného projevu.

Na základě poslechových textů je pozornost žáků k mluvené řeči obrácena několika způsoby. Jednou technikou je doplňování výrazů z tabulky a následná kontrola poslechem. Zadání takových aktivit zní následovně:

Doplňte tvary mluvené češtiny do textu. Kontrolujte poslechem. (38/7a, 40/8a)

Tvary mluvené češtiny jsou slova s obecněčeskou morfologií (*tvrdej, všema prstama*), hovorové nebo expresivní výrazy (*takys, to je prima, strašně, hrozně,*

bezva) nebo obraty typické pro neformální konverzaci (*nech toho*). Autoři zde tedy prezentují běžně mluvenou češtinu, prvky, které se v ní objevují, ovšem nepřisuzují k jedné varietě. V *Pracovním sešitě* tak nerozlišují mezi prvky hovorovými, expresivními a obecněčeskými, na CD jsou ovšem žáci na nespisovné jevy konsekvantně upozorňováni. V dialozích otištěných v *Pracovním sešitě* jsou zároveň k některým hovorovým, expresivním nebo obecněčeským výrazům v závorkách uvedena synonyma ze spisovné češtiny, která mají žákům pomoci se s plněním úkolu.

K expresivním nebo idiomatickým vyjádřením typickým pro neformální projev obrací pozornost také aktivity, které následují po poslechu, na příklad:

Marek i Jana používají expresivní výrazy. Nahrad'te je výrazy neutrálními. (78/3d); Najděte synonymní vyjádření. (83/4d); Mezi následujícími výrazy najděte synonyma pro fráze z dialogu. (93/3c)

Mezi expresivními výrazy jsou na příklad fráze *Na to ti každé zaměstnavatel skočí.* nebo *Myslíš, že mi to někdo spolkné?.* Synonymní vyjádřená hledají žáci na příklad k frázím *Jak jsi na to přišel?* a *Jdeš na to zostra.*

Kromě toho obrací *Pracovní sešit* pozornost žáků k jazykovým prostředkům, kterými mluvčí vyjadřuje postoje a emoce:

Komentujte dialog. Karel byl překvapený / divil se, že Jana má nové šaty. Použijte slovesa a výrazy: mít radost, zlobit se, být ironický, být v rozpacích, splést se, provokovat (21/8e)

K dalším aspektům mluveného projevu *Pracovní sešit* pozornost žáků aktivně neobrací. Jeho specifika ovšem často procvičují aktivity navazující na poslechové texty, jak bylo uvedeno v části věnované předkomunikačním aktivitám. Učitel tak techniku *awareness-raising* může v mnoha případech k poslechovým textům vhodně začlenit. Před zmíněným cvičením procvičujícím imperativ v nepřímé řeči lze obrátit pozornost žáků ke způsobu, jakým Marek tlumočí maminčiny rozkazy sestře, která kvůli tekoucí vodě nerozumí (50/3b). Před cvičením zaměřeným na „zkrácené hovorové výrazy“ na ně lze také upozornit během předchozího poslechového textu (17/6a). Stejným způsobem je možné pracovat i s ostatními poslechovými texty, na něž takové aktivity navazují.

Zmíněné předkomunikační aktivity procvičují především syntaktické odlišnosti mluvené řeči. Jelikož ale v poslechových textech mluví i postavy cizinců, objevuje se v nich také vyjednávání významu a korekce při komunikaci (40/8, 46/2) nebo váhání (44/1). Tyto poslechové texty je tedy možné využít k obrácení pozornosti žáků k různým komunikačním strategiím. Poslechové texty

jsou namluvené živým mluveným jazykem, jsou tak vhodné i pro ilustraci přízvuku a intonace.

Program se snaží rozvíjet také sociokulturní kompetenci žáků. Celá poslední kapitola je věnována realitám České republiky, jako jsou volby, romská otázka, postavení mužů a žen a Ústava ČR. V manuálu autoři programu doporučují, aby žáci zároveň v prezentovaných aktivitách sami objevovali odkazy na kulturní specifika života v České republice. Takových odkazů obsahují poslechové texty mnoho, sociokulturní kompetenci žáků tak na jejich základě může učitel rozvíjet dostatečně.

7.7.9 Pořadí aktivit rozvíjejících mluvní dovednosti

Aktivity rozvíjející mluvní dovednosti jsou většinou seřazeny podle klasického pořadí prezentace, procvičování, produkce. Plně to platí pro hraní rolí a improvizace. Nejprve jsou tak prezentovány dialogy, které obsahují jevy tematizované v dalších aktivitách. Tyto jevy jsou následně procvičovány kvazikomunikačními cvičeními. Následně mají žáci dialogy obměnit. Aktivity zaměřené na změnu dialogu mívají někdy spíše předkomunikační charakter. Vlastní provedení ovšem záleží na konkrétní jazykové třídě²⁷. Improvizace mají jednoznačně charakter komunikační.

V případě monologických aktivit a konverzací mohou žáci jako model využít prezentované poslechové texty. CD nabízí žákům v úvodní lekci fráze potřebné k vyjednávání významu a korekce při komunikaci (např. *Jak se řekne česky? Co znamená? Jak se vyslovuje?*). Učitel může žákům na začátku kurzu tyto výrazy prezentovat a následně je vyžadovat při komunikaci.

Také pro monologické vyjadřování by bylo vhodné zařadit do fáze prezentace aktivity, které by obracely pozornost žáka ke strukturaci projevu a informačním konvencím. Tyto fráze by bylo možné následně procvičovat a teprve poté požadovat volnou produkci.

Diskuze jsou zařazeny až do závěrečných lekcí, kdy by měly být vyjadřovací schopnosti žáků na vyšší úrovni. Před první aktivitou vyžadující diskuzi ovšem *Pracovní sešit* žákům nenabízí modely ani typické fráze, vyžaduje pouze samostatný projev. Modelová diskuze se objevuje až v poslední lekci, kdy dva

²⁷ Práci s těmito aktivitami se bude krátce věnovat také část *Názory lektorů*.

mluvčí diskutují o situaci Romů v České republice (94/c). Fáze prezentace spočívá v poslechu dialogu a doplnění výrazů do textu. Tyto výrazy se ovšem netýkají frází potřebných pro diskuzi. *Pracovní sešit* tak neobrací pozornost žáků ke způsobu vedení diskuze ani k argumentaci. Učitel by měl tuto fázi do výuky zařadit před následující komunikační aktivitu vyžadující samotnou diskuzi.

Z hlediska náročnosti a samostatnosti žáka je pořadí mluvních aktivit většinou dobře didakticky koncipováno. Ke konci učebnice jsou prezentované dialogy jazykově komplikovanější a objevuje s v nich také více expresivních a idiomatických vyjádření, kterých si mají žáci povšimnout. Mění se také charakter aktivit se zadáním *změňte dialog*. V prvních lekcích lze tyto aktivity zařadit spíše k předkomunikačním, ke konci učebnice mají spíše komunikační charakter. Ryze komunikační improvizace, které vedou k autonomii žáků, jsou zařazeny také až ve druhé polovině učebnice.

7.7.10 Názory lektorů

Výukový program *Interaktivní čeština* není mezi lektory pravděpodobně tak známý jako předchozí učebnice. Bylo tak problematické sehnat dostatek ochotných respondentů. Nakonec se mi podařilo získat odpovědi pouze od dvou lektorek. Obě jsou s programem z hlediska rozvoje mluvních dovedností celkově spokojené. Využívají ho především v rámci letních škol nebo v konverzačních kurzech. Oceňují, že program nabízí pro rozvoj mluvních dovedností mnoho možností a že mluvení vždy spojuje s poslechem.

Jedna z oslovených lektorek upozornila, že je program vhodný spíše pro neslovanské žáky. Podle ní totiž vyžaduje především spontánní projev a spíše než přesnost rozvíjí plynulost projevu. Dle názoru této lektorky je ovšem možné žákům se slovanským mateřským jazykem nabídnout jako vhodné doplnění cvičení obsažená na CD. Díky své struktuře dle jejího názoru výukový program umožňuje diferencovaný přístup. Žáci si mohou sami vybírat, na jaké aspekty se chtějí soustředit.

Pro diferenciaci nabízejí dle jejich slov dostatek prostoru také vlastní mluvní aktivity. Na příklad aktivity se zadáním *změňte dialog* lze pro slabší žáky využít jako kvazikomunikační cvičení, které umožňuje striktní sledování modelu. Pokročilejší žáci se naopak předchozím dialogem mohou pouze inspirovat a projevovat se kreativněji.

Obě lektorky oceňují propracovanou didaktickou koncepci z hlediska rozvoje dovedností mluvení a poslechu. Vyzdvihují poslechové texty, které dle jejich názoru prezentují živou mluvenou češtinu a realistickou komunikaci, i návazná cvičení, která jsou zaměřena skutečně na specifika mluveného projevu, ne jen na procvičování gramatiky. Líbí se jim témata dialogů a humor, se kterým poslechové texty pracují a díky němuž jsou pro žáky atraktivní. Oceňují, že poslechové texty i návazné aktivity věnují dostatek pozornosti různým frázím, idiomům, gramatice mluveného projevu nebo sociokulturním pravidlům komunikace. Vítají také, že se předkomunikační aktivity věnují automatizaci různých syntaktických a lexikálních struktur typických pro mluvený projev.

Prostor pro zlepšení spatřují v zařazení aktivit zaměřených na osvojování komunikačních strategií a schopnosti strukturace projevu. Jelikož jsou ovšem jak komunikační strategie jako reformulace nebo opis výrazu, tak fráze typické pro strukturaci projevu přítomny v prezentovaných poslechových textech, nechybí tato cvičení ve výuce nijak zásadně. Žáci dle slov lektorek poslechové texty z tohoto hlediska jako modely většinou bez problémů využívají. Obě lektorky by uvítaly také cvičení zaměřená na fonetiku.

Stejně jako lektoři oslovení v předchozích rozhovorech by lektorky uvítaly manuál s didaktizací hodin. Jeho absenci ovšem nepovažují za problematickou, jelikož je z hlediska rozvoje mluvních dovedností výukový program dobře didakticky koncipován. K tomu přispívají také zadání, která jsou většinou konkrétní, plynulá návaznost jednotlivých aktivit a systematický nárůst jejich obtížnosti.

S počtem i variantností mluvních aktivit jsou lektorky spokojené. Obě se věnují spíše rozvoji dialogické komunikace, jejíž zvládnutí považují na úrovni B1 za důležitější. Pro nácvik monologů ale dle jejich slov obsahuje *Pracovní sešit* ve spojitosti s CD také dostatek podnětů. Celkově je možné s prezentovanými aktivitami pracovat kreativně a doplňovat a variovat je i na základě aktivit zastoupených na CD.

Přesto si lektorky připravují také vlastní mluvní aktivity. Snaží se jimi vyhovět přáním a potřebám konkrétní skupiny. Vždy je vztahují k tématům prezentovaným v učebnici. Jedna lektorka také jako doplňkový materiál využívá konverzačně zaměřené materiály *Čeština pro život* (Nekovářová, 2008) a *Nebojte se češtiny* (Adamovičová, 2013).

Obě lektorky pracují s technikou *awareness-raising*. Využívají při tom jak aktivity v *Pracovním sešitu*, jejichž zadání explicitně obrací pozornost žáka k mluvené češtině, tak aktivity vlastní, které vztahují k poslechovým textům. Poslechové texty považují za vhodný materiál, který specifikuje mluveného projevu zohledňuje.

Lektorky jsou spokojené také se zastoupením obecné češtiny, jelikož se v dialozích objevuje především na rovině lexika. S programem nepracují v kurzech určených pro bohemisty, a obecné češtině se tak nevěnují do hloubky. Na morfologické a lexikální odlišnosti většinou poukazují jako na jevy typické pro neformální situaci. Výklad o jazykové stratifikaci na území České republiky jim nechybí. Soustředí se spíše na to, aby žáci věděli, jaké řečové prostředky mají použít ve formální a jaké v neformální situaci. Z tohoto hlediska je dle jejich názoru prezentace vyhovující.

7.7.11 Shrnutí

Výukový program rozvíjí mluvní dovednosti komplexně. Z oblasti znalosti jazyka a diskurzu se věnuje gramatice, lexiku, porozumění organizaci promluvy i společenské přijatelnosti a zohledňuje při tom specifiky mluveného projevu. Opomíjí naopak fonetickou složku. Ze základních mluvních dovedností tak také nevěnuje pozornost tempu řeči nebo správnému kladení pauz. Na tyto aspekty však lze upozornit díky kvalitním poslechovým textům.

Jelikož poslechové texty prezentují méně modelových komunikačních situací, objevuje se v programu také relativně méně rutinních frází. Mluvní aktivity se explicitně nevěnují rozvoji komunikačních strategií, implicitně je ovšem tento rozvoj přítomen. Na komunikační strategie lze také opět upozornit pomocí poslechových textů.

Program rozvíjí schopnost užít jazyk ve všech jazykových funkcích postulovaných *Prahovou úrovní*, ačkoliv méně pozornosti věnuje strukturaci projevu. Z hlediska zastoupených komunikačních témat všechny oblasti požadované *Prahovou úrovní* nepokrývá.

Z didaktického hlediska lze vyzdvihnout rostoucí komplexnost aktivit. *Pracovní sešit* se nezastavuje u fáze procvičování (*appropriation*), ale především díky improvizacím vede žáky také k autonomnímu projevu (*towards autonomy*).

Fáze procvičování je didakticky také propracovaná. Předkomunikační cvičení jsou mnohdy velmi nápaditá, a pro žáky tak budou patrně atraktivní. Procvičované jevy jsou vždy zasazeny do určitého komunikačního kontextu. Předkomunikační cvičení při tom procvičují také jazykové aspekty, které se specificky týkají mluveného projevu. Věnují se tak frázím potřebným pro úspěšný společenský styk nebo gramatice mluveného jazyka. Žák si tak může uvědomit rozdíly mezi psaným a mluveným projevem, ačkoliv na tyto rozdíly učební program přímo neupozorňuje. Z tohoto hlediska by bylo možné do fáze prezentace zařadit více aktivit využívajících techniku *awareness-raising*.

Pozitivní je neustálá prezentace živého mluveného jazyka, jehož užití zohledňuje danou komunikační situaci. V dialozích je prezentována běžně mluvená čeština bez rozlišení hovorových a obecněčeských prvků. Způsob prezentace žáky upozorňuje na vhodnost užití daných jazykových prostředků z hlediska formálnosti situace. Pokud chce učitel dostát požadavkům *Prahové úrovně*, měl by žáky ovšem poučit také o jazykové stratifikaci na území České republiky.

7.8 Srovnání a hodnocení

V této části budou srovnány a zhodnoceny analyzované didaktické materiály z hlediska rozvoje mluvních dovedností. Jako příklad dobré praxe budou v případě potřeby uvedeny aktivity v učebnicích němčiny z řady *Tangram aktuell* a aktivity, které ve své příručce prezentuje Thornbury (2005). Na základě těchto aktivit a poznatků moderní lingvodidaktiky budou navrženy možnosti úprav některých mluvních aktivit.

Srovnání se nebude týkat učebnice *Basic Czech*, která je zaměřená především na gramatiku. Gramatika se zde procvičuje do hloubky, cvičení cílí také na lexikum a slovesné vazby. Pro nácvik řečových dovedností ovšem učebnice nevyhovuje. Ačkoliv obsahuje různé podněty, není didakticky koncipována tak, aby učitelé mohli tyto podněty pro nácvik řečových dovedností bez problémů zařadit do výuky. Pokud by s touto učebnicí chtěli pracovat v kurzech zaměřených na rozvoj všech řečových dovedností, museli by si připravit mnoho vlastních aktivit.

Z tohoto důvodu srovnám pouze tři analyzované učebnice, a to ze stejných hledisek, jakým se věnovala analýza.

Z hlediska tematických celků, kterým se mluvní aktivity věnují, splňuje požadavky *Prahové úrovně* nejlépe ČKZK2, která pokrývá všechny tematické oblasti i většinu dílčích témat. Učebnice se snaží systematicky prohlubovat komunikační kompetenci i v rámci tematických oblastí typických pro nižší úrovně, např. uváděním nového lexika a nových frází a jejich procvičováním. Navazovat při tom může na předchozí učebnici jedné výukové řady. ČPC se nevěnuje všem tematickým oblastem do stejné hloubky, žádnou ale nevynechává. IČ všechny tematické celky nepokrývá, což je dáno i jejím menším rozsahem.

Předkomunikační aktivity v učebnicích také vykazují rozdíly. Jedním z nich je zastoupení fonetických cvičení. Nejvíce pozornosti věnuje zvukové stránce jazyka ČPC, která zařazuje do každé lekce oddíl *Výslovnost*. ČKZK2 se ve fonetických cvičeních věnuje jen výslovnosti některých fonémů, v rámci dalších kvazikomunikačních aktivit upozorňuje na nutnost správné intonace. IČ fonetická cvičení neobsahuje.

Z tohoto hlediska může být inspirativní způsob procvičování motoricko-perceptivních dovedností v učebnicích řady *Tangram aktuell*. Zde je na konci každé lekce zařazen oddíl věnovaný výslovnosti s názvem *Der Ton macht die Musik*. Cvičení, která jsou zde obsažená, se vždy věnují jednomu konkrétnímu jevu. Zohledňují také suprasegmentální fonologické prostředky, jako je větný přízvuk nebo intonace. Cvičení se vždy vztahují ke komunikačnímu tématu lekce, žáci tak neopakují slova a věty, kterým nerozumějí. Kromě praktických cvičení obsahuje učebnice také objasnění daného jevu. K procvičování výslovnosti zařazuje i delší úseky, jako jsou písničky nebo jazykolamy. Zvukovou stránku jazyka zohledňují také ostatní mluvní aktivity. Pro konverzační obraty, které slouží jako podklad pro mluvní aktivity v učebnici, je vždy šipkami naznačen intonační průběh výpovědi a podtržením větný přízvuk. Přízvuk a intonační průběh je také uváděn u nového lexika a nových frází, které jsou zařazeny na konec každé lekce.

Co se týče dalších předkomunikačních aktivit, objevují se v učebnicích ČKZK2 a ČPC spíše cvičení, která procvičují prezentovanou gramatickou látku. Méně pozornosti věnují procvičování řečových prostředků, které jsou specificky přítomné v mluvených projevech. Procvičení těchto prostředků věnuje více pozornosti IČ. Ani zde ovšem nejsou systematicky akcentovány rozdíly mezi ústním a písemným vyjadřováním.

Jako inspirace může opět sloužit řada učebnic *Tangram aktuell*. Zde jsou žáci na rozdíl mezi ústním a písemným vyjadřováním průběžně upozorňováni, a to již od úrovně A1. Tematizována je na příklad odlišnost syntaktické struktury mluvených textů. Žáci jsou upozorňováni na skutečnost, že během ústního projevu rodilí mluvčí často nezohledňují postavení verba finita na konci vedlejších vět. Stejně tak je učebnice upozorňuje na rozdíly mezi písemným a ústním vyjadřováním z hlediska využití kondenzací a parataxe, nebo naopak hypotaxe. Specifickou syntax mluvených textů následně procvičují aktivity, během nichž mají žáci písemný text převést na mluvený a zohlednit přitom specifika mluveného projevu. Učebnice se věnuje také dalším aspektům mluveného projevu, jako je časté využití neplnovýznamových částic nebo elips. I tyto aspekty procvičují návazné aktivity.

Analyzované učebnice se liší také povahou a zastoupením komunikačních aktivit. Monologické aktivity jsou v dostatečné míře zastoupeny v učebnici ČKZK2 a ČPC, méně v *Pracovním sešitě* IČ. Pro posledně jmenovanou učebnici lze ovšem využít také aktivity na CD, které monologický projev rozvíjejí. Z hlediska monologických aktivit lze vyzdvihnout aktivity z ČPC, které často vyžadují prezentaci informací získaných mimo jazykovou třídu.

Další aktivity zaměřené na monologický projev, kterými se mohou učitelé inspirovat, navrhuje Thornbury (2005). Aktivita *Show-and-tell* cílí na sdělování informací i vyjadřování postojů. Žáci mají před celou skupinou ukázat a popsat předmět nebo obrázek, který je pro ně důležitý. Mohou se předem připravit, ale mluvit mají spatra. Tématem mohou být koníčky, dovolená, rodina nebo např. práce (s. 94). Další možností je aktivita s názvem *Četl jsi o...?* Žáci v menších skupinách prezentují zajímavou novinku, nejzajímavější může být pak prezentována před celou třídou (s. 94). Thornbury nabízí také aktivity zaměřené na vyprávění příběhů. Jednou z nich je aktivita, během níž žák vypráví tři příběhy. Dva jsou pravdivé, jeden ne, ostatní mají uhodnout, jaký je lživý a odůvodnit své rozhodnutí. Mohou přitom klást doplňující otázky (s. 92). K rozvíjení plynulosti i slovní zásoby je určena aktivita *Zařad' slovo*. Žáci dostanou na kartičce slovo, které mají zařadit do své anekdoty, kterou následně vyprávějí. Ostatní mají uhodnout, které slovo to bylo. Aktivita se hodí pro procvičování obtížně zapamatovatelného nebo právě probíraného lexika (s. 96). Pro procvičování plynulosti mohou také žáci vyprávět dohromady příběh. Jeden začne a každý pak

doplňuje pokračování (s. 96). Náročnější je aktivita *Alibi*. Dva žáci jsou obviněni z trestného činu, jdou ven a domluví se na společném alibi v době, kdy byl tento čin spáchán. Následně je každý zvlášť vyslýchán skupinou zbylých žáků, pokud se jejich výpovědi liší, jsou shledáni vinnými (s. 98n).

Thornbury považuje za vhodné, aby žáci mluvní úkol prováděli opakovaně. Za tímto účelem navrhuje využít aktivitu 4-3-2, během níž musí žáci převyprávět vyslechnutý nebo přečtený příběh nejdřív za maximálně čtyři minuty, následně tři a nakonec dvě. Zvyšovat se tak má plynulost jejich projevu (s. 87n). Za stejným účelem lze využít aktivitu *Cibule*. Žáci během ní sedí ve dvou řadách kruhu. Žáci ve vnitřním kruhu mohou např. vyprávět žákům ve vnějším kruhu svůj problém, žáci ve vnějším kruhu jim radí. Po předem daném časovém limitu se žáci ve vnějším kruhu přesunou k dalšímu žákovi, žáci ve vnitřním kruhu tak vyprávějí svůj problém znovu a dostanou radu od jiného komunikačního partnera. Jako vyhodnocení mohou říct, jaká rada byla nejužitečnější, nejzajímavější a podobně (s. 86n).

V analyzovaných učebnicích jsou poměrně málo zastoupeny funkčně komunikační aktivity s informační mezerou, a to navzdory konstatování, že typické učebnice koncipované podle komunikačního přístupu obsahují často sady komplementárních textů, na jejichž základě si mají mezi sebou žáci vyměňovat informace. Komplementární texty naopak často obsahují učebnice řady *Tangram akutell*. V jazykové třídě tak má každý text přečíst určitý počet žáků, ti si následně mají ve skupinách připravit prezentaci informací, které z textu získali. Posléze se přeskupí do skupin, ve kterých je vždy jeden expert na zadaný text, a informace si mezi sebou vymění. Tímto způsobem učebnice někdy iniciuje také skupinové diskuze.

Z hlediska sociálně interakčních aktivit zaměřených na dialog využívají všechny učebnice podobné techniky. Nejčastější jsou konverzace a diskuze, relativně často se objevuje také hraní rolí. Rozsáhlejší projektová aktivita je zastoupena jen jednou v učebnici ČPC. Improvizace v pravém slova smyslu využívá ČPC a IČ. Simulace a real play se v učebnicích neobjevují.

Aktivity vyžadující konverzaci jsou ve všech učebnicích srovnatelné. Týkají se komunikačního tématu lekce a konverzaci podněcují nejčastěji personalizovanými otázkami.

Jejich zadání nejsou příliš variována. Využít tak lze opět podněty, které poskytuje Thornbury (2005). K podnícení konverzace může učitel rozdat kartičky, na kterých je pěticipá hvězda. Žáci ke každému cípu napíší jedno sloveso, jako např. *mít rád, umět, mít, chystat se* atp. Poté ke každému o sobě napíší jedno pravdivé tvrzení. Následně čtou tvrzení jedno po druhém nahlas, jejich komunikační partner se musí vždy zeptat na pět souvisejících otázek (s. 106). Pro nácvik skupinové konverzace lze využít následující aktivitu. Učitel napíše na tabuli větu začínající slovy: *Jeden/dva/tři z nás / všichni (umíme / jsme byli...)*. Žáci pak ve skupině musí přijít na co nejvíce pravdivých tvrzení (s. 107). Variací zadání konverzačních aktivit může učitel zvýšit motivaci žáků.

Charakter ostatních sociálně interakčních aktivit je v analyzovaných učebnicích rozdílný. Učebnice ČKZK2 nabízí nejčastěji řízené aktivity s uvedenými frázemi, které mají žáci používat. V učebnici IČ se tyto fráze objevují spíše v počátečních lekcích, postupem času jsou žáci vedeni k větší autonomii. Učebnice ČPC po žácích užití specifických jazykových prostředků nevyžaduje. Z didaktického hlediska je tak ČKZK2 zaměřená především na procvičování, ČPC na autonomní produkci. Učebnice IČ se věnuje oběma fázím vyváženě. Žáky postupně vede k větší autonomii, což se projevuje také zařazením improvizací až do závěrečných lekcí.

Co se týče diskuzí lze z didaktického hlediska vyzdvihnout způsob, jakým ČKZK2 prezentuje a procvičuje dovednosti potřebné k argumentaci a přesvědčování. Toto procvičování je ovšem zařazeno až v závěru učebnice, ačkoliv mají být žáci schopni diskutovat už dříve. Podobně zařazuje procvičení dovedností potřebných k diskuzi až na závěr také IČ. Didakticky není ovšem toto procvičování tak vhodně koncipované. Diskuze vyžaduje také ČPC, žákům ovšem nenabízí potřebné interakční konvence, požaduje autonomní projev bez přípravy.

Nedostatek všech učebnic spatřuji v absenci aktivit primárně zaměřených na skupinovou diskuzi. Inspirací pro učitele může být výše zmíněná aktivita z učebnice *Tangram aktuell*. Další aktivity navrhuje Thornbury (2005). Jedná se na příklad o aktivitu s označením *Nakupování*, během níž je zadáno téma, např. výběr vhodné školy, a role, které žáci přebírají. Páry žáků v roli rodičů si nejprve stanoví priority pro vhodnou školu pro své dítě, další páry žáků vypracují program své školy. Žáci zastupující školu pak prezentují svoji školu rodičům, kteří obcházejí jednotlivé stánky a pokládají doplňující otázky. Nakonec se rodiče

rozhodnou pro jednu školu, školy zase pro jedny rodiče, své rozhodnutí vždy zdůvodní (s. 100). Pro podporu skupinové diskuze lze vytvořit diskusní karty s výroky, ke kterým mají žáci ve skupině zaujmout nějaký názor. Sadu kartiček si mohou skupiny připravit také navzájem (s. 102). Další možností je balónová debata, během níž žáci hrají roli slavných osobností z historie a snaží se uhájit své místo v horkovzdušném balónu, z něhož musí být alespoň jeden pasažér vyhozen (s. 103). Jinou možností je pyramidová debata. Žáci se nejprve v párech shodnou na určité věci, jako jsou pravidla třídy, nejlepší písně historie, nejvlivnější osobnosti atd. Poté se musí na stejné věci shodnout s další dvojicí, následně s další čtveřicí a tak dále, až nakonec musí konsensu dosáhnout celá třída (s. 103n). Pro procvičování argumentace lze pořádat simulované panelové diskuze, žáci by měli mít předem k dispozici užitečné fráze, které mohou v argumentaci použít (s. 104n).

V analyzovaných učebnicích se liší také zaměření hraní rolí. ČKZK2 se v souladu s vysokou mírou kontroly sociálně interakčních aktivit orientuje především na modelové komunikační situace. Zadání těchto aktivit bývá ovšem často poměrně vágní. V aktivitách nejčastěji jeden žák přebírá zadanou roli, druhý hraje sám sebe. ČPC nabízí také hlavně modelové komunikační situace. Ačkoliv se zde objevuje několik personalizovaných aktivit, mají žáci častěji zadané role. Zadání je při tom velmi specifické. V IČ se objevuje méně modelových komunikačních situací. Žáci téměř vždy přebírají zadané role. Komunikační situace je většinou jasně specifikovaná.

Pokud chce učitel pozměnit hraní rolí v modelových komunikačních situacích, lze využít *Hru na blokování*, během níž jeden z komunikačních partnerů nehraje svoji roli podle očekávání, blokuje konverzaci. Jako prodavač v obchodě na příklad namítá, že je nový a neumí poradit. Naopak žádá o vysvětlení, jak vypadá zboží, které zákazník hledá atp. Tato aktivita má přispět ke zvýšení pozornosti. Rozvíjí také kompenzační strategie (Thornbury, 2005, s. 84).

Z hlediska jazykových funkcí, kterým se mluvní aktivity věnují, se učebnice výrazně neodlišují. Všechny věnují dostatek pozornosti sdělování a hledání faktických informací, vyjadřování postojů, ovlivňování průběhu věcí a děje a společenskému styku. Učebnice ČKZK2 a IČ nabízejí žákům také fráze potřebné pro korekce při komunikaci. Tyto fráze obsahují také poslechové texty, které tak mohou sloužit jako modely. Méně pozornosti věnuje této funkci

učebnice ČPC. Nejméně se všechny učebnice zaměřují na strukturaci projevu. Thornbury (2005) navrhuje pro zlepšení jazykového povědomí o strukturaci projevu aktivitu, během níž žáci sledují přepis příspěvku na konferenci nebo firemní prezentace a přiřazují k textu označení pro jeho jednotlivé fáze. Všímají si tak na příklad, jakými řečovými prostředky je signalizován úvod a závěr (s. 49). Na úrovni B1 by bylo třeba vybrat méně komplexní žánry, aktivity zaměřené na rozpoznání makrostruktury textu by ovšem mohly žákům při strukturaci projevu pomoci. Podobně lze upozornit na střídání replik nebo změnu tématu. Žáci tak mají na příklad vyslechnout konverzaci, kde se téma mění alespoň třikrát, a všimnout si, jaké prostředky mluvíč používají (s. 50).

Všechny učebnice podobné aktivity zaměřené na rozvoj jazykového povědomí částečně využívají. Tematizují především typické fráze pro danou komunikační situaci a běžně mluvenou češtinu. ČKZK2 pomocí těchto aktivit specificky upozorňuje také na obecnou češtinu, která je v dialozích hojně zastoupena. Jazyk dialogů tak z tohoto hlediska odpovídá jazyku užívanému mimo jazykovou třídu, omezíme-li se na oblast Čech. Žáci mají na druhou stranu k dispozici méně modelů spisovného vyjadřování. Ostatní dvě učebnice se obecné češtině systematicky nevěnují. Prezentují především běžně mluvenou češtinu, nerozlišují striktně mezi hovorovými a obecněčeskými prvky. IČ důsledněji dodržuje v dialozích spisovné nebo naopak nespisovné vyjadřování, a to podle dané komunikační situace. V dialozích z ČPC častěji dochází k míšení spisovných a nespisovných prostředků v rámci promluv jednoho mluvčího. Tyto učebnice neobsahují výklad o jazykové stratifikaci v České republice.

Pro další specifika mluveného projevu učebnice techniku *awareness-raising* prakticky nevyužívají. Jednou je využita v učebnici IČ pro způsob vyjadřování emocí. K rozdílům mezi psaným a mluveným projevem ovšem ani tato učebnice pozornost žáka systematicky neobrací. V oblasti aktivit rozvíjejících jazykové povědomí tak všechny učebnice vykazují značné rezervy.

Technika *awareness-raising* by ovšem dle mého názoru i názoru lektorů pomohla žákům osvojit si mnoho dovedností potřebných pro spontánní mluvený projev. Poslechový materiál v učebnicích IČ a ČKZK2 umožňuje zařazení aktivit rozvíjejících jazykové povědomí i pro většinu dalších specifík ústní komunikace. Poslechové texty v učebnici ČPC jsou stylizovanější a z tohoto hlediska méně vhodné.

Učitelé si poslechové texty mohou připravit také sami, jak navrhuje Thornbury (2005). Na autentických nahrávkách a jejich transkriptech lze podle něj dobře prezentovat různé komunikační strategie. Problematická může ovšem být jazyková úroveň a rušivé zvuky na pozadí, případně také absence transkriptu, a tím pádem nutnost věnovat delší čas přípravě. Thornbury navrhuje jako druhou alternativu vytvořit poloautentické nahrávky, ve kterých budou jako mluvčí vystupovat dva jazykoví učitelé, přičemž zadané budou mít pouze téma dialogu a jazykové prvky, které se mají v dialogu objevit. Thornbury tvrdí, že z takového zadání zpravidla vznikne nahrávka, která je autentičtější než většina nahrávek v učebnicích, které se zakládají na předem daném scénáři. Žáci mohou následně dostat za úkol všimnout si strategií, které může mluvčí použít, pokud se dostane do problémů, a tyto strategie si poté procvičovat během práce ve dvojicích (s. 43nn).

Pomocí poloautentických dialogů lze zaměřit pozornost žáků také k rysům mluvené komunikace. Žáci mají porovnat přepis autentické komunikace a její stylizace pro potřeby učebnice a všimnout si při tom rozdílů (ibid.).

Vlastní nahrávky lze použít také pro rozvoj sociokulturní kompetence. Učitel připraví dvě verze poslechu. Během jedné konverzace jsou mluvčí v komunikaci úspěšní, během druhé dojde k problémům a trapným situacím. Žáci si mají všimnout, kde nastal problém (s. 49).

Kromě toho je možné využít podobnou techniku pro diskurzní markery. Žáci dostanou přepis nahrávky, do kterého mají zadané diskurzní markery doplnit. Alternativně mohou poslouchat nahrávky s markery a bez nich a rozhodnout, jaký účinek diskurzní markery v konverzaci mají (s. 52).

Pomocí techniky *awareness-raising* lze zaměřit pozornost žáků k jakýmkoliv aspektům mluveného projevu. Tato specifika si poté žáci mohou osvojit tím, že je budou uplatňovat během návazných mluvních úloh. Učitelé by měli dle mého názoru aktivity zaměřené na rozvoj jazykového povědomí zařazovat do výuky častěji. Stejně jako se gramatika nevyučuje pouze poskytnutím modelů, nýbrž upozorněním na daný jev a jeho cíleným procvičováním, neměli by učitelé spoléhat na to, že se žáci naučí mluvit pouze tím, že vyslechnou modelový text. Měli by naopak žáky cíleně upozorňovat na interakční a informační konvence i specifika ústního vyjadřování (*awareness-raising activities*), procvičovat je (*appropriation activities*) a poskytnout v hodný kontext pro jejich samostatné užití (*towards autonomy*). Pokud učebnice modely k napodobování nabízí, může učitel

vhodně doplnit fázi *awareness-raising* nebo *appropriation*. Pokud učebnice nenabízí ani modely, je třeba použít vlastní materiály.

Návrhy aktivit, které byly uvedeny v této části, by mohl obsahovat manuál pro učitele s didaktizovanými lekcemi. Takový manuál nabízí učebnice *Tangram aktuell*. Kromě didaktizovaných lekcí obsahuje příručka pro učitele také návody pro různé způsoby organizace práce, doplňující aktivity nebo informace o reáliích německé jazykové oblasti propojené s komunikačním tématem lekce. Podobně se učitelům snaží pomáhat autorky učebnice ČKZK2. Na internetových stránkách jsou kromě manuálu k dispozici testy k lekcím a doplňující aktivity. Didaktizace lekcí ovšem chybí. Manuály k učebnicím IČ a ČPC se vyjadřují jen obecně o koncepci didaktických materiálů a přinášejí pouze málo praktických tipů.

8 Závěr

Smyslem této práce bylo představit možnosti rozvoje mluvních dovedností a zanalyzovat, jakým způsobem tyto možnosti zohledňují vybrané učebnice češtiny pro cizince na úrovni B1. Ukázalo se, že ze čtyř analyzovaných učebnic jedna rozvoji mluvních dovedností nevěnuje prakticky žádnou pozornost. Z analýzy tak byla vyloučena. Další tři učebnice využívají pro rozvoj mluvních dovedností podobné techniky. Liší se především poměrem předkomunikačních a komunikačních aktivit. Různý je také charakter kvazikomunikačních aktivit. Ty většinou cílí na procvičení probíraných gramaticko-lexikálních jevů a neprocvičují specifika mluveného projevu. Z tohoto hlediska se odlišuje učebnice *Interaktivní čeština*, v níž se ve větší míře objevují cvičení, která cílí na procvičení některých jevů odlišujících ústní vyjadřování od písemného.

V analyzovaných učebnicích je zastoupeno poměrně hodně mluvních aktivit, které jsou nápadité a variantní. Z didaktického hlediska ovšem často chybí provázanost těchto aktivit a jednotná koncepce rozvoje mluvních dovedností. V rámci této práce byly proto navrženy možnosti, jak zastoupené mluvní aktivity variovat, aby z hlediska rozvoje mluvních dovedností lépe vyhovovaly poznatkům moderní lingvodidaktiky. Navržené úpravy se týkají především zařazení většího počtu aktivit rozvíjejících jazykové povědomí, a to především z hlediska rozdílů mezi ústním a písemným projevem.

Lektoři se tak mohou prezentovanými poznatky inspirovat při přípravě jednotlivých lekcí, autoři učebnice je mohou zohlednit při koncepci didaktických materiálů.

9 Seznam literatury

9.1 Primární literatura

ADAMOVIČ, Ana a Milan HRDLIČKA. *Basic Czech*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1796-1.

HOLÁ, Lída. *New Czech step by step*. Praha: Akropolis, 2004. ISBN 80-903417-5-6.

HOLÁ, Lída a Pavla BOŘILOVÁ. *Česky krok za krokem 2*. Praha: Akropolis, 2009. ISBN 978-80-86903-92-7.

KESTŘÁNKOVÁ, Marie, Gabriela ŠNAIDAUFOVÁ a Kateřina KOPICOVÁ. *Čeština pro cizince: úroveň B1: vhodná pro všechny národnosti*. Brno: Computer Press, 2010. ISBN 978-80-251-3345-3.

KOŘÁNOVÁ, Ilona a Neil BERMEL. *Interaktivní čeština: pracovní sešit k CD*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-1730-5.

9.2 Sekundární literatura

BARTOŠOVÁ, Ivana. *Poslech s porozuměním jako jedna ze základních řečových dovedností výuky češtiny jako druhého jazyka*. Praha, 2013. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Ústav českého jazyka a teorie komunikace. Vedoucí práce Milan Hrdlička.

BISCHOFOVÁ, Jana et al. *Prahová úroveň: čeština jako cizí jazyk*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 978-928-7147-615.

BLUMOVÁ, Michala. *Obtíže pedagogů mateřských škol při rozvoji komunikačních kompetencí dětí cizinců*. Brno, 2011. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky. Vedoucí práce Pavla Svojkrová.

BROWN, Gillian a George YULE. *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. Cambridge textbooks in linguistics. ISBN 0-521-28475-9.

BRUMFIT, Christopher. *Communicative Methodology in Language Teaching. The roles of fluency and accuracy*. Vyd. 4. Cambridge: Cambridge University Press, 1988. ISBN 978-0521264235.

BULEJČÍKOVÁ, Petra. *Problematika spisovnosti se zřetelem k výuce češtiny jako cizího jazyka*. Praha, 2014. Disertační práce. Univerzita Karlova v Praze,

Filozofická fakulta, Ústav českého jazyka a teorie komunikace. Vedoucí práce Karel Oliva.

BURNS, Anne. *A holistic approach to teaching speaking in the language classroom* [online]. [cit. 28. 4. 2016]. Dostupné z:

http://www.andrasprak.su.se/polopoly_fs/1.204517.1411636356!/menu/standard/file/Anne_Burns.pdf

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

DALLAPIAZZA, Rosa-Maria, Eduard von JAN, Til SCHÖNHERR a Jutta ORTH-CHAMBAH. *Tangram aktuell 1*. A1, Kursbuch + Arbeitsbuch. Ismaning: Max Hueber, c2004-2005. Deutsch als Fremdsprache. ISBN 3-19-001801-4.

DALLAPIAZZA, Rosa-Maria. *Tangram aktuell 2*. A2, Kursbuch + Arbeitsbuch. Ismaning: Hueber, 2005. Deutsch als Fremdsprache. ISBN 3-19-001817-0.

DALLAPIAZZA, Rosa-Maria. *Tangram aktuell 3*. B1, Kursbuch + Arbeitsbuch. Ismaning: Hueber, 2005. Deutsch als Fremdsprache. ISBN 3-19-001818-9.

DALLAPIAZZA, Rosa-Maria. *Tangram aktuell 3*. B1, Lektion 5-8, Kursbuch + Arbeitsbuch. Ismaning: Hueber, c2006. Deutsch als Fremdsprache. ISBN 978-3-19-001819-2.

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

EDROVÁ, Kateřina. *Die Förderung der Fertigkeit Sprechen im DaF-Unterricht*. Brno, 2015. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra německého jazyka a literatury. Vedoucí práce Alice Brychová.

EK, Jan A. van: *Objectives for foreign language learning. Volume I: Scope*. Strasbourg: Council for Cultural Co-operation of the Council of Europe, 1986.

FINOCCHIARO, Mary Bonomo a Christopher BRUMFIT. *The functional-notional approach: from theory to practice*. New York: Oxford University Press, 1983. ISBN 0-19-434106-2.

HÁJKOVÁ, Marcela. *Sociolingvistické aspekty češtiny jako cizího jazyka*. Praha, 2010. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Ústav českého jazyka a teorie komunikace. Vedoucí práce Karel Šebesta.

HARMER, Jeremy. *The practice of English language teaching*. London: Longman, 1983. Longman handbooks for language teachers. ISBN 0-582-74612-4.

- HOLÁ, Lída a Pavla BOŘIVOJOVÁ. *Manuál pro učitele k učebnici Český krok za krokem 2* [online]. [cit. 2016-07-05] Dostupné z http://czechstepbystep.cz/ucitele/ucitele_cesky_krok_za_krokem_2.html
- HUGHES, Rebecca. *Teaching and researching speaking*. 2. vyd. Harlow: Routledge, 2010. Applied linguistics in action. ISBN 978-1408205044.
- HYMES, D. H. On communicative competence. In: PRIDE, HYMES. *Sociolinguistics* [online]. Baltimore: Penguin Books, 1972, s. 269–293. [cit. 27. 7. 2016] Dostupné z: <https://www.scribd.com/doc/74833626/Dell-Hymes-on-Communicative-Competence-Pp-53-73>
- JONES, Ken. *Simulations in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982. ISBN 0-521-27045-6.
- KAUSHIKOVÁ, Martina. *Reálie v učebnicích češtiny pro cizince z pohledu rozvoje interkulturní kompetence*. Praha, 2014. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Ústav českého jazyka a teorie komunikace. Vedoucí práce Karel Šebesta.
- KRASHEN, Stephen D. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon, 1981. ISBN 0-08-025338-5.
- LUNDÁKOVÁ, Kateřina. *Čtecí kompetence nerodilých mluvčích češtiny*. Praha, 2013. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Ústav českého jazyka a teorie komunikace. Vedoucí práce Milan Hrdlička.
- JOHNSON, Keith a H. JOHNSON. Communicative methodology. In: JOHNSON, Keith a H. JOHNSON (ed.). *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell, 1998, s. 68–73.
- LITTLEWOOD, William. *Communicative language teaching: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981. ISBN 0-521-28154-7.
- MARKOVÁ, Jana. *Učebnice češtiny pro německé mluvčí*. Praha, 2007. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Ústav českého jazyka a teorie komunikace. Vedoucí práce Karel Šebesta.
- NUNAN, David. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989. Cambridge language teaching library. ISBN 0-521-37915-6.
- PALMER, Erik. *Teaching the core skills of listening & speaking*. Alexandria, Virginia: ASCD, 2014. ISBN 9781416619017.

PICA T., R. KANAGY a J. FALODUN. Choosing and using communication tasks for second language instruction and research. In: CROOKES, G. a S. GASS (ed.). *Tasks and Language Learning: Integrating Theory and Practice*. Clevedon: Multilingual Matters, 1993, s. 9–34.

PULTAROVÁ, Jana. *Analýza škály mluvních aktivit v učebnicích anglického jazyka „Project“*. Bakalářská práce. Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, Katedra anglického jazyka. Vedoucí práce Renata Šimůnková.

RICHARDS, Jack C. a Theodore S. RODGERS. *Approaches and methods in language teaching*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. Cambridge language teaching library. ISBN 0-521-00843-3.

SCRIVENER, Jim. *Learning teaching: the essential guide to English language teaching*. 3rd ed. Oxford: Macmillan, 2011. ISBN 9780230729841.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. 2. české vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. ISBN 80-244-1425-2.

SKOUMALOVÁ, Jana. *Rozvíjení sociokulturní kompetence žáků a vybrané učebnice češtiny pro cizince*. Praha, 2014. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Ústav českého jazyka a teorie komunikace. Vedoucí práce Karel Šebesta.

ŠEBESTA, Karel. *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Vyd. 2. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0948-7.

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

ŠTĚPÁNOVÁ, Pavlína. *Rozvoj verbálního projevu využitím techniky "role play" v hodinách anglického jazyka*. Liberec, 2012. Diplomová práce. Technická univerzita v Liberci. Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická. Vedoucí práce Marcela Malá.

TAFATOVÁ, Markéta. *Sociokulturní dimenze v popisech češtiny a v učebních materiálech češtiny pro cizince*. Plzeň, 2012. Bakalářská práce. Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická, Katedra českého jazyka a literatury. Vedoucí práce Milan Hrdlička.

THORNBURY, Scott. *How to teach speaking*. Harlow: Longman, 2005. ISBN 978-0-582-85359-1.

UR, Penny. *Discussions That Work: Task-centred Fluency Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981. ISBN 978-0-521-28169-0.

VALKOVÁ, Jarmila. *Komunikační přístup k vyučování druhého jazyka v současných učebnicích češtiny pro cizince*. Praha, 2014. Dizertační práce. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Ústav českého jazyka a teorie komunikace. Vedoucí práce Karel Šebesta.

VOJANOVÁ, Markéta. *Tři kapitoly k tématu čeština jako cizí jazyk (z hlediska didaktického)*. Rigorózní práce. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Ústav českého jazyka a teorie komunikace. Vedoucí práce Helena Confortiová.

WILLIS, Jane R. *A framework for task-based learning*. Harlow: Longman, 1996. ISBN 0-582-25973-8.

10 Seznam zkratk

ČKZK2	Česky krok za krokem 2
ČPC	Čeština pro cizince
IČ	Interaktivní čeština
SERR	Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme