

Vážené čtenářky, vážení čtenáři,

právě nahlížíte do monotematického čísla CASALC Review, ve kterém naleznete články a studie zaměřené na výuku a testování produktivních dovedností v cizích jazycích. Zde publikované příspěvky přednesli autoři na mezinárodní konferenci, kterou každoročně pořádá Ústav jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy. Počet účastníků na loňské konferenci a rozmanitost přihlášených příspěvků potvrdily, že vytčené téma je stále nosné a aktuální.

Úvodní příspěvek, který analyzuje současný stav výuky řečových dovedností, představuje vstup do problematiky, které se pak v dílčích oblastech věnují ostatní příspěvky. Ty jsou podle svého zaměření rozděleny do tří sekcí.

První sekce *Metody výuky produktivních dovedností* představí například příspěvek kolegyně z Masarykovy univerzity v Brně, v němž se zaměřují na příklady praktického využití vybraných metod kritického myšlení ve výuce češtiny jako druhého/cizího jazyka, které slouží k motivaci a rozvoji psaní a mluvení. Účastníky konference rovněž zaujal příspěvek, v němž je prezentována koncepce zpracování nácviku produktivních dovedností v nové sadě učebních materiálů k výuce češtiny pro cizince na úrovni A1 a A2. Tato sekce dále přináší příspěvek věnovaný tématu rozvíjení produktivních řečových dovedností, který se opírá o koncepci akčně orientovaného přístupu a úlohově orientovaného vyučování dle SERR.

Následuje sekce *Motivace k mluvení a psaní*, která reflektuje orientaci řady příspěvků na jeden z klíčových činitelů rozvoje produktivních dovedností. Sekci zahajuje podnětný příspěvek zaměřující se na faktory, které mohou zvýšit mluvní příležitosti studentů. I v dalších příspěvcích je pozornost věnována motivaci k mluvení, ale také motivačním strategiím v akademickém psaní z pohledu sociálního konstruktivismu. Sekci uzavírá článek, jehož autor předestírá možnosti využití nástrojů ICT pro potřeby výuky cizích jazyků.

Třetí oddíl zahrnuje příspěvky týkající se *Testování a hodnocení produktivních dovedností*. Vedle příspěvku zabývajícího se rolí produktivních dovedností ve výuce cizích jazyků a stanovením kritérií hodnocení těchto dovedností při zachování maximální objektivity, zde naleznete také dvě studie. Jedna z nich analyzuje vybrané aspekty subtestu psaní ve stávající zkoušce pro trvalý pobyt, ve druhé autorka mimo jiné ukazuje chyby v psané produkci nerodilých mluvčích češtiny v kontrastu k chybám rodilého mluvčího, přičemž vychází z autentických textů.

Věřím, že Vás toto číslo zaujme a příspěvky pro Vás budou stejně inspirativní, jako byly pro účastníky konference.

Zuzana Vlasáková, editorka čísla

Obsah

Metody výuky produktivních dovedností / Methods of Productive Skills in Teaching _____	4
<i>Blanka Klímová: Současný stav výuky produktivních řečových dovedností v cizím jazyce / Current state of teaching productive language skills in a foreign language</i>	5
<i>Jana Marie Tušková, Hana Svobodová: Postupy a metody kritického myšlení ve výuce češtiny pro cizince / Methods of Critical Thinking in Teaching Czech for Foreigners</i>	15
<i>Kateřina Vodičková, Marie Boccou Kestřánková: Zpracování dovednosti mluvení v učebnici „Čeština pro cizince – úroveň A1 a A2“ / Speaking in the Textbook „Czech for Foreigners – Level A1 and A2“</i>	25
<i>Alena Prošková: Plánování komplexních jazykových úloh zaměřených na rozvoj produktivních dovedností / Complex Language Tasks Focused on Developing Productive Language Skills – Methodology of Task Planning</i>	29
<i>Jitka Prachařová: Specifičnost nácviku produktivních dovedností při přípravě na zkoušky k získání certifikátu UNICert III / Specificity of productive skills training during preparation for tests to obtain UNICert III certificate</i>	40
<i>Romana Kratochvílová: Rozvoj dovednosti akademického psaní v češtině pro cizince / Development of Academic Writing Skills in Czech for Foreigners</i>	46
Motivace k mluvení a psaní / Motivation for Speaking and Writing _____	56
<i>Jarmila Valková: Maximalisace mluvních příležitostí studentů ve vyučování / Maximising learners' speaking opportunities</i>	57
<i>Silvie Pěvrátilová: Motivační strategie ve výuce jazyků / Motivational strategies in foreign language teaching</i>	67
<i>Stanislava Pavlíková: Jak motivovat vysokoškoláky k mluvení v kurzech odborné obchodní angličtiny / How to Motivate Undergraduate Students to Speak in Courses of Business English</i>	75

<i>Ivana Mičínová: Motivační strategie v akademickém psaní z pohledu sociálního konstruktivismu / Motivational strategies in academic writing from the social constructivist perspective</i>	85
<i>Tomáš Klínka: Možnosti a výzvy internetu 2.0 v jazykové třídě / Internet 2.0 in the Language Class – opportunities and challenges</i>	95
Testování a hodnocení produktivních dovedností / Testing and Assessment of Productive Skills _____	104
<i>Dana Špatenková a kol.: Role produktivních dovedností ve výuce cizích jazyků a objektivita hodnocení těchto dovedností / The Role of Productive Skills in Foreign Language Teaching and Objectivity in Evaluating of these Skills</i>	105
<i>Jitka Cvejnová: Testování dovednosti „psaní“ u zkoušky z češtiny pro trvalý pobyt / Testing the „writing“ skills in the Examination of Czech language for Permanent Residence</i>	112
<i>Darina Hradilová: Chyby v psané produkci cizince v kontrastu k chybám rodilého mluvčího / A Comparison of Errors in the Written Communication made by Foreign and Native Speakers</i>	120
Jazyková pracoviště / Language Centres _____	132
<i>Svatava Boboková Bartíková: Katedra jazyků Fakulty stavební ČVUT v Praze</i>	133



Metody výuky produktivních dovedností

Methods of Productive Skills in Teaching

Současný stav výuky produktivních řečových dovedností v cizím jazyce

Current state of teaching productive language skills in a foreign language

Blanka Klímová

Abstrakt: Cílem článku je analyzovat současný stav výuky produktivních řečových dovedností s ohledem na jejich místo v procesu úspěšného rozvíjení komunikační kompetence. Článek je rozdělen do tří částí. V první části autorka podává stručnou charakteristiku komunikační metody a komunikační kompetence. V druhé části se pak zaměřuje na zastoupení řečových dovedností ve výuce cizích jazyků a detekuje důvody pro jejich nevyvážené zastoupení ve výuce. Ve třetí části autorka shrnuje výuku úspěšného rozvíjení produktivních řečových dovedností na školách a zdůrazňuje roli motivace při jejich osvojování. Na základě výše uvedeného pak v závěru autorka podává několik doporučení pro rozvoj produktivních řečových dovedností na školách a klade důraz na nezastupitelnou roli učitele v procesu rozvíjení řečových dovedností ve výuce cizích jazyků.

Klíčová slova: produktivní řečové dovednosti, výuka, cizí jazyky, komunikační kompetence, rozvíjení.

Abstract: The aim of this article is to analyze the current state of teaching productive language skills with regard to their place in the process of successful development of communication competence. Firstly, the author provides a brief characteristic of the communication method and communication competence. Secondly, she focuses on the representation of language skills in foreign language teaching and detects the reasons for their unbalanced representation in teaching. And thirdly, the author summarizes the teaching of the successful development of productive language skills in schools and emphasizes the role of motivation in their acquisition.

Key words: productive language skills, teaching, foreign languages, communicative competence, development.

1 Komunikační princip a kompetence

Současná výuka cizích jazyků vychází z **komunikačního principu**, jehož cílem je nejen znalost o jazyku, ale hlavně schopnost se cizím jazykem dorozumět v běžných, každodenních situacích (Hymes, 1972). Tento přístup k výuce cizích jazyků však nelze přeceňovat. Například Pýchová (1996/97) analyzovala deset základních charakteristických rysů komunikační metody a podrobila je kritické analýze z hlediska nových metodologických poznatků ve snaze poukázat na vývoj didaktiky cizích jazyků, zejména didaktiky anglického jazyka. Zdůrazňuje tak pozornost věnovanou formě jazyka vedle prioritního zdůrazňování významu; klade důraz na

správnost jazykového vyjadřování, nejen na jeho plynulost; upozorňuje na věrnost, reálnost vyučovaného jazyka místo autentičnosti; poukazuje na hodnotu uvědomělého učení a vyučování vedle podvědomého osvojování jazyka; vyzdvihuje roli učitele při předávání vědomostí; je pro rovnováhu činností individuálních a skupinových; podporuje integraci všech čtyř řečových dovedností, nikoli prioritně mluvení; klade důraz na znalosti cizího jazyka, nikoli jen na jeho komunikační kompetenci a chápe jazyk jako výraz sociální identity člověka, nejen jako prostředek komunikace. Jak vyplývá z uvedené analýzy, je třeba vždy najít určitou rovnováhu ve výuce cizojazyčných znalostí a dovedností tak, aby žáci dosáhli odpovídající **komunikační kompetence**, která jim umožní porozumět se v cizím jazyce s ohledem na sociální situaci a interkulturní specifika.

Komunikační kompetence byla již několikrát klasifikována (např. Bachman, 1990; Canale a Swain, 1980; Celce-Murcia, 1991; Choděra, 2013; Píšová a Kostková, 2011; či Usó-Juan a Martínez-Flor, 2006). Komunikační kompetence se zpravidla dělí na pět základních kompetencí. V tomto příspěvku se upřednostňuje klasifikace Usó-Juan a Martínez-Flor (2006) podle Šebestové, Najvara a Janíka (2011), kteří vymezují kompetenci: lingvistickou, pragmatickou, interkulturní, strategickou a diskurzivní.

Lingvistická kompetence zahrnuje lexikální, fonologické a syntaktické znalosti. Podle Faercha, Haastrupa a Phillipsona (1984) si nelze představit člověka komunikačně kompetentního, aniž by byl lingvisticky kompetentní. Higgs a Clifford (1982) dodávají, že pokud se s komunikací začne příliš brzy, bez ohledu na jazykovou přesnost vyjádření, může to vést k ranému zafixování trvalých chyb.

Pragmatická kompetence zahrnuje schopnost funkčního využití jazykových prostředků. Například vědět, jaké jazykové prostředky použít v různých situacích a ve styku s různými lidmi.

Interkulturní komunikace zahrnuje znalost interkulturních podmínek užívání jazyka, například zdvořilostní pravidla a jiné normy.

Strategická kompetence zahrnuje schopnost kompenzovat nedostatky z jiných komponent pomocí verbální a neverbální komunikace; schopnost řešit případná nedorozumění.

Diskurzivní kompetence, která je středem všech kompetencí a ve které se všechny ostatní kompetence realizují, a to za pomoci čtyř řečových dovedností.

2 Analýza současného stavu rozvíjení řečových dovedností

Řečové dovednosti jsou jednak **cílem** a jednak **prostředkem** k realizaci komunikačního cíle. Řečové dovednosti jako cílové kategorie byly v cizojazyčné výuce rozpracovány v závislosti na záměrech, s jakými jsou uplatňovány v běžných komu-

nikáčnických situacích. Řečové dovednosti jako prostředek jsou pak ve výuce uplatňovány v učebních aktivitách zaměřených na osvojování si jazykových prostředků (slovní zásobu, gramatiku, výslovnost, ortografii), nebo v aktivitách zaměřených prvotně na rozvíjení řečové dovednosti či dovedností.

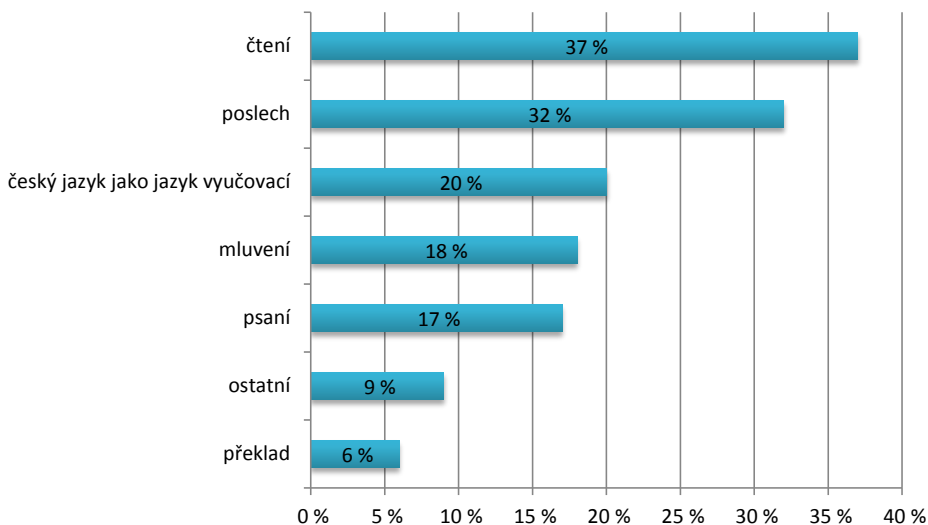
Řečové dovednosti se obvykle rozlišují podle druhu komunikačního procesu na **receptivní** (poslech a čtení) a **produktivní** (mluvení a psaní). Podle formy komunikačního procesu jsou pak děleny na mluvené a psané. Cílem cizojazyčné výuky však není používat řečové dovednosti izolovaně, nýbrž integrovaně (např. Byrne, 1984; Kumaravadivelu, 2001; Selinker a Tomlin, 1986; Šebestová 2012/13; či Veselý, 1989/90). Například Šebestová, Najvar a Janík (2011, s. 328) tvrdí:

Ve výuce se proto jeví jako žádoucí, aby učitel předkládal žákům takové učební aktivity, v kterých žáci uplatňují více řečových dovedností současně. Učební aktivity integrující více řečových dovedností jsou komplexnější v tom, že žáci uplatňují různé druhy komunikačního procesu současně – recepci a produkci. Tím pádem jsou více zaměřené na význam než na formu a poskytují větší potenciál k nácvičku funkčního využívání jazyka.

Jak již bylo uvedeno, produktivní řečové dovednosti zahrnují **mluvení** a **psaní**. Řada výzkumů (např. Djigunović, 2006; Weshah, 2011) však ukázala, že produktivní řečové dovednosti jsou v cizojazyčném vzdělávání rozvíjeny nejméně. Nedávný větší výzkum provedený v českém prostředí to jen potvrdil (viz Obrázek 1). Výsledky výzkumného šetření poukázaly na dominantní zastoupení recepce nad produkcí žáků. Nejvíce zastoupenými řečovými dovednostmi byly čtení a poslech, relativně méně měli žáci příležitosti k mluvení a psaní.

Přitom Rychtářová (2003/04, s. 105) ve své studii poukazuje na to, že pro učitele na základních a středních školách je nejdůležitější rozvíjení mluvení (94 %), teprve poté následuje rozvíjení poslechu (71 %), čtení (62 %) a psaní (49 %). Nasnadě je hned několik důvodů, proč dochází k zanedbávání rozvíjení produktivních řečových dovedností v cizojazyčném vyučování:

- Učitelé cizího jazyka nevyužívají při výuce cílového jazyka plně (např. Betáková, 2010; Choděra, 2013; Rinvoluceri, 1989); studenti pak mají méně příležitosti k učení cizího jazyka, a tím pádem jsou vůči ostatním znevýhodněni.
- Učitelé se zaměřují více na rozvíjení receptivních řečových dovedností než produktivních (Šebestová, Najvar a Janík, 2011).
- Učitelé neintegrují všechny čtyři řečové dovednosti (Kumaravadivelu, 2001); většinou dochází jen ke kombinaci jedné řečové dovednosti s další řečovou dovedností, např. poslech–mluvení; čtení–psaní (Šebestová, Najvar a Janík, 2011).
- Učitelé věnují malou pozornost rozvíjení jazykových funkcí (Mothejzíkova, 1989/90).



Obr. 1: Celkové zastoupení řečových dovedností, českého jazyka a překladu (Šebestová, Najvar a Janík, 2011, s. 337)

- Učitelé nerozvíjejí u žáků strategie učení, které by jim pomohly v procesu učení cizímu jazyku (viz Hrozková, 2014; Vlčková, 2007).
- Studenti mohou mít pocit strachu z mluvení z důvodu nevhodné učitelovy reakce či zesměšnění před třídou (Spáčilová, 1993/94), nebo nevědí, co mají říci (Müllerová, 2006/07).
- Učitelé se nejméně věnují rozvíjení dovednosti psaní (Frydrychová Klímová, 2012a); dovednost psaní je chápána jako dovednost zvládnutí gramatických a ortografických pravidel na druhém stupni ZŠ (viz Čmejrková, 1999); tím pádem se dovednost psaní dá chápat jako pouze prostředek, ne jako cíl cizojazyčného vyučování.
- Záporný postoj studentů k cílovému jazyku; nízká motivace učit se cizí jazyk (viz podrobněji Frydrychová Klímová, 2013a).
- Existuje nízký počet kvalifikovaných českých učitelů cizích jazyků působících zejména na základních školách (např. Šebestová, Najvar a Janík, 2011; Vojtková, 2012/13).

3 Shrnutí výuky úspěšného rozvíjení produktivních řečových dovedností na školách

Při nácviku obou řečových dovedností je třeba mít na paměti celkovou žákovu charakteristiku, zejména jeho věk a jazykovou úroveň, zasazenou do momentální

učební situace a podmínky (Lightbown a Spada, 2006). Jinak bude probíhat nácvik těchto dovedností u dětí předškolního věku, jinak na ZŠ a jinak na SŠ.

3.1 Mluvení

Dovednost mluvení v cizím jazyce se dá nejsnadněji rozvíjet u dětí předškolního věku, neboť je prokázáno, že do věku sedmi let se u nich obě mozkové hemisféry rozvíjejí stejně a dítě má možnost si cizí jazyk osvojovat jako jazyk mateřský. Výzkumný ústav pedagogický v roce 2010 vydal *Průvodce metodikou výuky angličtiny v mateřské škole I.*, který popisuje deset základních principů (schopnost porozumět, užití her a pohybu, střídání činností, nepřímé učení, rozvíjení představivosti, aktivace všech smyslů, střídání činností, upevňování, individuální přístup, užití i mateřského jazyka a uplatnění pozitivní motivace), jak děti v mateřských školách vyučovat anglický jazyk. Z metod výuky se nejvíce uplatňuje metoda praktických prací, metoda kreslení a konverzace, metoda zpívání a recitování a zejména metoda úplné fyzické odpovědi, tzv. TPR (*Total Physical Response*) – viz podrobněji Frydrychová Klímová (2013b).

U školních dětí jde pak již převážně o cílený nácvik dovednosti mluvení, který zpravidla probíhá ve třech fázích (Bavora, 1984/85; Spáčilová, 1993/94), a to samozřejmě v souladu s obecnými fázemi (expozicí učiva, fixací učiva, implementací/aplikací učiva a kontrolou) výuky cizích jazyků a se zásadou Jana Ámose Komenského *od snadnějšího k obtížnějšímu*, tj. postupovat od projevů reproduktivních k produktivním:

1. **doslovné opakování** (jde o opakování nejen osvojené slovní zásoby, ale i např. učení se krátkým rozhovorům, básničkám nazpaměť);
2. **reprodukování projevu** (žák může převyprávět obsah textu či odpovídat na otázky);
3. **volné mluvení** (žák používá cizí jazyk v určité komunikační situaci a určuje si sám obsah svých slov i jejich formu, např. krátký monolog o tom, co zažil o prázdninách či krátkou prezentaci o literárním díle apod.).

I zde pro zvýšení motivace učitel zapojuje obrázky, užívá příběhů a her.

Na vyšších stupních ZŠ, na středních školách a vysokých školách pak může být zapojena i metoda úkolového učení (*task-based learning*), které umožňuje studentům řešit úkoly z reálného světa. Willis a Willis (2007) podávají přehlednou charakteristiku úkolového učení. Úkolové učení má pro cizojazyčnou výuku bezpochyby řadu výhod, protože studenti mohou spolupracovat na řešení jednotlivých úkolů; úkolové učení rozvíjí u studentů hlubší poznání předmětu; dále rozvíjí jejich metakognitivní dovednosti, jako např. dovednosti kritického myšlení, a v neposlední řadě vystavuje studenty různým jazykovým strukturám a kolokacím, např. při čtení textu, který je součástí předloženého úkolu. Přesto má tento přístup řadu

úskalí. Ortega (2007) jej například kritizovala za absenci citlivosti v oblasti společenských a kulturních dimenzí jazykového učení. Také Swan (2005) ho považuje za neúčinný, pokud uživatelé jazyka mají nízkou úroveň zvládnutí jazyka, zejména gramatických a lexikálních struktur.

Úspěšného zvládnutí dovednosti mluvení lze tak dosáhnout tím, že učitel (např. Harmer, 2012; Pokrivčáková, 2012; Pýchová, 1996/97; Spáčilová, 1993/94; či Ur, 1996):

- používá takových jazykových prostředků, které mají studenti již zafixované;
- rozvíjí vyjadřovací schopnosti při každé vyučovací hodině;
- podporuje práci ve dvojicích či skupinách;
- pečlivě vybírá činnosti k rozvíjení dovednosti mluvení;
- dává jasné a srozumitelné pokyny k zadané činnosti;
- požaduje, aby studenti mluvili jen cílovým jazykem, a samozřejmě sám je jim vzorem.

Ur (1996) uvádí **čtyři základní charakteristiky úspěšného rozvíjení mluvení** v rámci jakékoli činnosti:

- **Studenti hodně mluví** (studenti mluví po většinu času při provádění dané činnosti).
- **Účast všech studentů je vyvážená** (všichni studenti mluví po více méně stejnou dobu).
- **Motivace je vysoká** (studenti chtějí mluvit, protože je téma zajímavá a mají co říci, nebo chtějí přispět k dosažení cíle dané činnosti).
- **Jazykové vyjádření je na přijatelné úrovni** (studenti se dovedou vyjádřit v promluvách, které jsou snadno srozumitelné a celkem jazykově správné).

3.2 Psaní

Dovednost **psaní** bezesporu patří mezi nejdůležitější, ale zároveň nejtěžší dovednosti, které si nerodilý mluvčí anglického jazyka musí osvojit (Richards a Renandya, 2002). Podle Chappella (2011), podobně jako mluvení, má psaní velký podíl na rozvíjení osobnosti; podporuje komunikaci; rozvíjí ostatní tři jazykové dovednosti; rozvíjí dovednosti myšlení; rozvíjí kognitivní dovednosti; podporuje dovednosti argumentování; poskytuje zpětnou vazbu a připravuje na školu a zaměstnání.

Jedním z nejlepších způsobů jak motivovat žáky k psaní je použití metody tvůrčího psaní, které má řadu výhod (Maley, 2009):

- napomáhá k jazykovému rozvoji na všech úrovních; vyžaduje totiž od žáka, aby s jazykem zacházel zajímavě a náročně při vyjadřování jedinečných vlastních názorů;
- vyžaduje ochotu si s jazykem hrát;
- více se soustředí na pravou hemisféru mozku, která je zaměřena na pocity, intuici a hudebnost.

V českých podmínkách se problematice výuky **tvůrčího psaní** věnuje např. Janíková (2005/06) nebo Zajícová (2011).

Nácvik samotné dovednosti psaní probíhá podobně jako u mluvení ve třech fázích (viz Broughton et al., 1980):

1. **reproduktivní psaní** (např. psaní podle diktátu, opisování jednotlivých vět, doplňování slov do mezer);
2. **poloproduktivní psaní** (např. psaní příběhu s pomocí nějaké nápovědy – obrázku);
3. **volné psaní** (např. popis člověka, psaní článku pro Wikipedii).

Broughton et al. (1980, s. 121) navrhuje několik strategií pro **úspěšné zvládnutí písemného úkolu**:

- omezit délku vyprodukovaného psaného textu;
- zvýšit přípravu na zadaný úkol;
- poskytnout vedení pro úkol, např. pomocí obrázkových nápovědí;
- motivovat studenty, aby spolupracovali při vlastním procesu psaní;
- umožnit kontrolu mezi psaním konceptu a výsledným produktem psaní;
- snížit složitost samotného úkolu.

3.3 Motivace ve výuce produktivních řečových dovedností

Z uvedených charakteristik vyplývá, že rozvíjení obou dovedností je značně náročné a jejich úspěšné zvládnutí je závislé na řadě faktorů. Nicméně v procesu rozvíjení obou řečových dovedností hraje nejdůležitější roli **motivace**, a to zejména motivace vnitřní (tj. touha investovat své úsilí do učebního procesu). Podle Harmera (1991) ovlivňují vnitřní motivaci zejména následující faktory:

- **fyzické podmínky**, ve kterých se vyučuje danému jazyku;
- **metody**, které učitel používá při své výuce;
- **osobnost samotného učitele**, který vytváří příjemnou atmosféru a dobrý vztah se svými studenty; ukazuje své nadšení pro výuku a svůj předmět;
- **úspěšnost** zvládnutí daného úkolu.

Různé strategie pro udržování a rozvíjení motivace ve výuce uvádí Dornyei ve své knize *Motivational strategies in the language teaching* (2001). Navrhuje například zvyšovat atraktivitu úkolu; stimulujícími úkoly narušovat monotónnost třídních událostí; pomáhat žákům přijmout skutečnost, že budou dělat chyby jako součást učebního procesu či poskytovat žákům pozitivní motivační zpětnou vazbu.

4 Závěr

Výuka produktivních řečových dovedností v integraci s receptivními řečovými dovednostmi patří bezesporu k prioritním úkolům cizojazyčného vzdělávání. Jak však ukazují šetření provedená v rámci procesu cizojazyčného vyučování, nedochází stále k vyváženému rozvíjení těchto čtyř základních řečových dovedností, a tím pádem ani k fungování principu komplexnosti v cizojazyčném vyučování – učení, i když existuje řada metodických návodů či příruček, jak produktivní řečové dovednosti vyučovat.

K zlepšení dané situace by mohl například přispět výzkum předních českých didaktiků týkající se odbornosti českých učitelů cizích jazyků (viz Hanušová, Píšová, Kostková, Janíková a Najvar, 2013) či i podpora výuky pomocí CLILu (*Content and Language Integrated Learning*), která je v českém prostředí na rozdíl od toho slovenského zatím nedostatečně rozvíjena z důvodu malého počtu kvalifikovaných učitelů (Frydrychová Klímová, 2012b). Konkrétním příkladem dobré praxe v České republice je pak rubrika v časopise Komenský (Janík a Najvar, 2012), ve které učitelé, včetně učitelů cizích jazyků, prezentují přepisy autentických výukových situací a následně je analyzují a doporučují případné změny k lepšímu.

V neposlední řadě pak záleží na lidském potenciálu, v tomto případě na učitelích cizích jazyků, jeho kvalifikovanosti, odbornosti, nadšení pro výuku a ochotě a možnosti se dále vzdělávat v oblasti didaktiky cizích jazyků.

Literatura

- ASHER, J., & PRICE, B. S. (1967). The learning strategy of the Total Physical Response: Same age differences. *Child Development*, 38, 1219–1227.
- BACHMAN, L. F. (1990) *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: OUP.
- BAVORA, P. (1984/85). Principy nácviku komunikativních zručností. *Cizí jazyky ve škole*, 6, 249–252.
- BETÁKOVÁ, L. (2010). *Discourse and interaction in English language teaching*. Praha: PedF UK.
- BROUGHTON, G., BRUMFIT, C., FLAVELL, R., HILL, P., & PINCAS, A. (1980). *Teaching English as a foreign language*. London: Rutledge.
- BYRNE, D. (1984). Integrating skills. In K. JOHNSON, & K. MORROW (Eds.), *Communication in the Classroom*. London: Longman.
- CANALE, M., & SWAIN, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47.
- CELCE-MURCIA, M. (Ed.). (1991). *Teaching English as a second or foreign language*. 2nd edition. USA: Newbury House.

- CHAPPELL, V. (2011). *What makes writing so important?* Dostupné z <http://www.marquette.edu/wac/WhatMakesWritingSolimportant.shtml>
- ČMEJRKOVÁ, S. ET AL. (1999). *Jak napsat odborný text*. Havlíčkův Brod: Leda.
- DJIGUNOVIĆ, M. J. (2006). Role of affective factors in the development of productive skills. In M. NIKOLOV, & J. HORVÁTH (Eds.), *UPRT 2006: Empirical studies in English applied linguistics* (pp. 9–23). Pécs: Lingua Franca Csoport.
- DORNYEI, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: CUP.
- FAERCH, C., HAASTRUP, K., & PHILLIPSON, R. (1984). *Leaner language and language learning*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- FRYDRYCHOVÁ KLÍMOVÁ, B. (2013a). *English for Academic Purposes: Developments in theory and pedagogy*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- FRYDRYCHOVÁ KLÍMOVÁ, B. (2013b). Teaching English to pre-school children. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 93, 503–507.
- FRYDRYCHOVÁ KLÍMOVÁ, B. (2012a). *Teaching formal written English*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- FRYDRYCHOVÁ KLÍMOVÁ, B. (2012b). CLIL and the teaching of foreign languages. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 47, 572–576.
- HANUŠOVÁ, S., PÍŠOVÁ, M., KOSTKOVÁ, K., JANÍKOVÁ, V., & NAJVAR, P. (2013). Researching the expertise of foreign language teacher. *Journal of Language and Cultural Education*, 1(1), 4–36.
- HARMER, J. (2012). *Essential teacher knowledge. Core concepts in English language teaching*. England: Pearson Education Limited.
- HARMER, J. (1991). *The practice of English language teaching*. London: Longman.
- HIGGS, T. V., & CLIFFORD, R. (1982). The push towards communication. In T. V. HIGGS (Ed.), *Curriculum, Competence, and the Foreign Language Teacher* (pp. 57–79). Lincolnwood, IL: National Textbook Company.
- HROZKOVÁ, I. (2014). Strategie učení se angličtině jako cizímu jazyku: proč jsou někteří žáci úspěšnější a někteří méně? *Komenský*, 138(1), 28–31.
- HYMES, S. (1972). On communicative competence. In J. B. PRIDE, & J. HOLMES (Eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- CHODĚRA, R. (2013). *Didaktika cizích jazyků. Úvod do vědního oboru*. Praha: Academia.
- JANÍK, T., & NAJVAR, P. (2012). Tak či onak ve výuce: výukové situace a úvahy nad možnostmi jejich změn k lepšímu. *Komenský*, 137(1), 45–46.
- JANÍKOVÁ, V. (2005/06) Jazyková tvořivost a tvůrčí psaní v cizojazyčné výuce. *Cizí jazyky*, 49(2), 51–54.
- KUMARAVADIVELU, B. (2001). *Beyond methods: Macro-strategies for language teaching*. New Haven, CT, USA: Yale University Press.
- LIGHTBOWN, P. M., & SPADA, N. (2006). *How languages are learned*. Oxford: OUP.
- MOTHEJZÍKOVÁ, J. (1989/90). K principům komunikativního vyučování IV – funkce jazyka. *Cizí jazyky ve škole*, 33(2), 55–58.
- MÜLLEROVÁ, A. (2006/07). Aktivní a komunikativní student? To není nemožné!: komunikativní přístup ve výuce cizích jazyků. *Učitelské listy*, 14(1), 10–11.
- ORTEGA, L. (2007). Participation, acquisition, and in-betweenness as metaphors for L2 learning. *Plenary address delivered at the 1st Combined ALANZ–ALAA Conference (Applied Linguistics Association of New Zealand & Applied Linguistics Association of Australia)*, Auckland, December 2–4.
- PÍŠOVÁ, M., & KOSTKOVÁ, K. (2011). Případová studie: Výuka anglického jazyka a kurikulární reforma – staronové otázky? In M. PÍŠOVÁ, K. KOSTKOVÁ, & T. JANÍK (Ed.), *Kurikulární reforma na gymnáziích: případové studie tvorby kurikula* (s. 54–98). Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.

- POKRIVČÁKOVÁ, S. (2012). *Modern teacher of English*. ASPA.
- Průvodce metodikou výuky angličtiny v mateřské škole I. (2010). Dostupné z <http://www.nasula.cz/pravidla-predskolni-anglictiny>
- PÝCHOVÁ, I. (1996/97). Ke komunikativní metodě výuky cizích jazyků. *Cizí jazyky*, 40(5/6), 75–77.
- RICHARDS, J. C., & RENANDYA, W. (2002). *Methodology in language teaching*. New York: CUP.
- RINVOLUCRI, M. (1989). *Grammar games*. Cambridge: CUP.
- SELINKER, L., & TOMLIN, R. S. (1986). An empirical look at the integration and separation of skills in ELT. *ELTJ*, 40(3), 227–235.
- SPÁČILOVÁ, L. (1993/94). Ústní projev žáků v současném cizojazyčném vyučování. *Cizí jazyky ve škole*, 37(5/6), 170–175.
- SWAN, M. (2005). Legislation by hypothesis: The case of task-based instruction. *Applied Linguistics*, 26, 376–401.
- ŠEBESTOVÁ, S. (2012/2013). Výuková situace: Who wrote the postcard, children? Loch Ness: rozvíjení řečových dovedností ve výuce anglického jazyka: samostatně nebo dohromady? *Komenský*, 137(1), 47–50.
- ŠEBESTOVÁ, S., NAJVAR, P., & JANÍK, T. (2011). Příležitosti k rozvíjení řečových dovedností ve výuce anglického jazyka: samostatně anebo v integraci. *Pedagogická orientace*, 21(3), 322–348.
- USÓ-JUAN, E., & MARTÍNEZ-FLOR, A. (2006). *Current trends in the development and teaching of the four language skills*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- UR, P. (1996). *A course in language teaching. Practice and theory*. Cambridge: CUP.
- VESELÝ, J. (1989/90). Princip komplexnosti při vyučování cizímu jazyku. *Cizí jazyky ve škole*, 33(5), 193 až 200.
- VLČKOVÁ, K. (2007). *Strategie učení cizímu jazyku: výsledky výzkumu používání strategií a jejich efektivity na gymnáziích*. Brno: Paido.
- VOJTKOVÁ, N. (2012/13). Raná výuka cizích jazyků z evropské perspektivy. *Komenský*, 137(1), 25–28.
- WESHAH, H. A. (2011). The impact of a training program based on pedagogical knowledge on improving the speaking and writing skills teaching practices of female English language teachers. *Reading Improvement*, 48(4), 179–194.
- WILLIS, D., & WILLIS, J. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford: OUP.
- ZAJÍCOVÁ, P. (2011) Kreativní psaní ve výuce němčiny. In V. JANÍKOVÁ (Ed.), *Výuka cizích jazyků* (s. 104–132). Praha: Grada Publishing, a. s.

Autorka

doc. PhDr. Blanka Klímová, M.A., Ph.D., e-mail: blanka.klimova@uhk.cz, je vedoucí Katedry aplikované lingvistiky Fakulty informatiky a managementu, kde se zabývá výukou angličtiny pro specifické účely. Je úspěšnou řešitelkou několika projektů (např. GAČR či ESF), školitelkou doktorandů, editorkou několika sborníků z vědeckých konferencí a členkou redakčních rad odborných časopisů.

Postupy a metody kritického myšlení ve výuce češtiny pro cizince

Methods of Critical Thinking in Teaching Czech for Foreigners

Jana Marie Tušková, Hana Svobodová

Abstrakt: Příspěvek se zaměřuje na možnosti využití vybraných metod a postupů kritického myšlení ve výuce češtiny jako druhého/cizího jazyka. Většina z nich rozvíjí čtenářskou gramotnost chápanou jako schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti. Podstatu příspěvku tvoří příklady praktického využití vybraných metod kritického myšlení ve výuce češtiny jako druhého/cizího jazyka, které slouží k motivaci a rozvoji psaní a mluvení, nezbytných nejen k běžnému dennímu kontaktu, ale i k úspěšnému testování znalostí a složení zkoušek (např. na trvalý pobyt, státní občanství ČR).

Klíčová slova: kritické myšlení, postupy a metody, čtenářská gramotnost, výuka češtiny jako druhého/cizího jazyka

Abstract: The paper focuses on the use of selected methods of critical thinking in teaching Czech as a second/foreign language. Most of these methods develop reading literacy as being able to understand the written text and use it to achieve certain goals. These methods can be used to develop reader's own abilities and knowledge, and help to integrate actively into society. The essence of the contribution is the practical use of selected methods of critical thinking in teaching Czech as a second/foreign language, which motivate and develop writing and speaking, necessary not only for daily contact, but also for successful testing of knowledge and passing tests (eg. for permanent residence, Czech citizenship).

Key words: critical thinking, procedures and methods, reading literacy, teaching Czech as a second/foreign language

1 Kritické myšlení

Termín kritické myšlení je spojován u naší odborné i laické veřejnosti s řadou významů a souvislostí. Jedním z důvodů, proč existuje tolik různých pohledů, je fakt, že výraz „kritické myšlení“ není v češtině přesným ekvivalentem anglického termínu „critical thinking“ a v anglicky mluvících zemích má navíc tento pojem několik významů, které se liší podle různých vědních oborů, viz Grecmanová, Urbanovská, Novotný (2000, s. 7–8).

Abychom charakterizovali kritické myšlení pro potřeby školní praxe, a tedy i výuky češtiny jako druhého/cizího jazyka, uvádíme definici, ke které se přikláníme propa-
gátoři kritického myšlení v rámci projektu Reading and Writing for Critical Thinking (Čtením a psáním ke kritickému myšlení). Říkají, že „myslet kriticky znamená uchopit myšlenku a důsledně ji prozkoumat, podrobit ji nezaujatému skepticizmu,

porovnat s opačnými názory a s tím, co již o tématu víme, a na tomto základě zaujmout určité stanovisko.“ (Meredith a kol., 1997, s. 3).

Kritické myšlení, jeho metody a strategie vycházejí z konstruktivismu. Jedná se o pedagogický směr, jehož počátky sahají do poloviny 20. století ve Francii, v 60. letech se tato teorie dostává do USA a Kanady a rozvíjí se. Podle konstruktivismu žák své poznání aktivně konstruuje a jeho podstatným znakem je práce s prekoncepty (Bertrand, 1998, s. 68–70). Proces učení je pak podmíněn úrovní studentových schopností, jeho dosavadními poznatky a znalostmi a samozřejmě i samotným procesem učení.

2 Metody kritického myšlení a čtenářská gramotnost

Pojetí čtenářské gramotnosti prochází stálým vývojem a zpřesňováním. V mezinárodních srovnávacích výzkumech PISA je čtenářská gramotnost charakterizována jako „schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti“ (Palečková, Tomášek, Basl, 2010, s. 12).

K rozvoji čtenářské gramotnosti se používají různé metody a jedny z nich nabízí i program Čtením a psaním ke kritickému myšlení, který je realizovaný již několik let také v České republice. Mnozí z českých učitelů, kteří tyto metody ve výuce rodilých mluvčích používají, dokládají, že jejich žáci čtou skutečně s chutí i s porozuměním. Pro rozvoj čtenářské gramotnosti můžeme doporučit např. metody volné psaní, čtení s předvídáním, čtení s tabulkou předpovědí, I.N.S.E.R.T., podvojný deník, ANO – NE; z komplexnějších metod pak skládkové učení, literární kroužky, dílnu čtení atd., viz Meredith a kol. (1997), Košťálová a kol. (2010) nebo Tušková (2015).

Pro plné pochopení metod doporučujeme absolvovat některý z nabízených kurzů kritického myšlení, které vedou zkušení lektori, více viz program Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Učitelé si zde mohou metody vyzkoušet sami na sobě, reflektovat je a společně s kolegy analyzovat. Naučit se používat metody podle literatury je sice možné, ale mnohem těžší a zahrnuje rovněž riziko jejich nesprávné interpretace. Získané metody a strategie lze pak v praxi aplikovat v různých předmětech jednotlivých stupňů škol a dle našeho názoru je možné je využít také ve výuce češtiny jako druhého/cizího jazyka.

3 Výuka češtiny jako druhého/cizího jazyka a metody kritického myšlení

Než začneme některou metodu kritického myšlení své studenty s odlišným mateřským jazykem učit, je třeba si nejdříve promyslet postup jejího zavádění do praxe. Je vhodné, aby učitel nejen metodu vysvětlil, ale také ji sám modeloval na části

textu a poté nechal studenty reflektovat, čeho si při modelování všimli, a vyzvedl správné kroky vedoucí ke zvládnutí metody. Teprve pak zkoušejí pracovat s metodou studenti sami, reflektují její užití a učitel jim poskytuje zpětnou vazbu včetně konkrétního ocenění za to, co se jim povedlo. Uvedený proces může trvat i několik vyučovacích hodin. Většina případných selhání pochází nikoli z metod, ale z toho, že si studenti a učitelé nedopřejí dostatek času a příležitostí k vyzkoušení nových postupů a nechají se odradit prvotními neúspěchy (ne každá metoda se hodí pro určitou látku nebo pro konkrétní skupinu studentů). Je rovněž vhodnější začínat s jednoduššími metodami, jako jsou například volné psaní, pětilístek, a volit ne příliš rozsáhlé a obsahově či terminologicky náročné texty.

Rozhodneme-li se ve výuce češtiny jako druhého/cizího jazyka užívat metody kritického myšlení soustavně, je nezbytné je nejen správně pochopit a naučit je studenty používat, ale také dokázat zařadit metody do rámce tzv. třífázového modelu učení skládajícího se z Evokace – Uvědomění – Reflexe (E – U – R), více viz Hausenblas – Košťálová (2006). Tento model je vyžívaný pedagogickým konstruktivismem, je jednoduchý a současně účinný. Stejně jako všechny modely ho však nelze používat dogmaticky (má sloužit nám, ne my jemu). Pomáhá učiteli k tomu, aby plánoval svou výuku tak, aby zachovala co nejvíce rysů přirozeného učení, které je nejefektivnější. Myslí především na to, co a v jakém pořadí má student dělat, aby se skutečně něčemu naučil. Je vhodný zejména tehdy, kdy si studenti mají osvojit nové poznatky, uspořádat je do souvislostí, propojit je se svými zkušenostmi.

4 Ukázky metod kritického myšlení

V další části našeho příspěvku uvádíme tři ukázky užití metod kritického myšlení, které jsou vhodné pro výuku češtiny jako druhého/cizího jazyka a mohou sloužit k rozvoji jejich psaní a mluvení. Získané dovednosti jsou nezbytné nejen v běžném denním kontaktu studentů, ale také pro dosažení úspěchu při testování jejich znalostí a složení zkoušek, např. Certifikované zkoušky z češtiny pro cizince.

Metody, které dále stručně charakterizujeme, jsou převzaty z textů Meredith a kol. Příručky k programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení (1997), jež jsou v plné šíři k dispozici absolventům základního kurzu kritického myšlení. Vybrané metody jsme realizovali ve skupině středně a více pokročilých na FF MU v Brně. Ve výuce jsme je použili opakovaně a záměrně jsme pracovali s texty uvedenými v učebnici Čeština pro středně a více pokročilé (2011).

Volné psaní

Postup: Studenti píšou k danému tématu po stanovenou dobu (nejčastěji 3–5 minut, jsou však možné i delší časové limity). Učitel je vede k tomu, aby zapisovali vše, co je v daný moment napadá – fakta, názory, domněnky, dotazy, pocity, i případně

to, co se zadaným tématem nespojuje. Studenti mají psát pokud možno stále, nemají v textu nic opravovat, vracet se zpět, zabývat se formou písma, uvažovat nad pravopisem nebo stylizací. Texty se po uplynutí limitu zpravidla předčítají, a to ve dvojicích, skupinách či před celou třídou dobrovolně.

Cíl: Hlavním cílem je vydat ze sebe co nejvíc myšlenek a dokázat psát bez přerušování.

Zařazení do E – U – R: Volné psaní můžeme zadávat například před čtením textu, výkladem na zvolené téma, aby si studenti vybavili, co už o zadaném tématu vědí, s jakými pocity se váže (fáze evokace), nebo po ukončení těchto činností, aby shrnuli své názory, pocity, vystihli hlavní myšlenky (fáze reflexe).

Realizace metody

Evokace

Studenti psali po dobu 3 minut volné psaní na téma *podjaří*¹. Následně mohli přečíst svůj text kolegovi/kolegyni ve dvojici a měli možnost diskutovat o všem, co napsali. Někteří své pocity, názory nebo zkušenosti během diskuse dále upřesňovali.

1. ukázka:² *Co je to dobé před jarem? Myslím si, že to je doba, když všechno se trochu probudí – květy, rostliny, stromy a keři. A občas i lidé začínají mít jinou povahu a náladu po zimě. Před jarem příroda znovu začíná žít, ptáky letí domů z jihu, a každý z nás přemýšlí o tom, jaké bude jaro, co budeme dělat atd. Všechno se mění s příchodem jara, a proto během podjaří všichni se připravují k těm změnám.*

2. ukázka: *Podle mě podjaří je doba proměnlivého počasí. Fouká, prší, je zima, pak zase chvíli svítí slunce. Je to také doba, ve které ráda myslím na dovolenou a teplo. O tom, jak budu moct sedět na trávě a jíst čerstvé ovoce, a to jahody, borůvky, švestky, maliny. A navíc také jezdit na kole.*

Uvědomění

Po ukončení diskuse předložila vyučující studentům text K. Čapka Podjaří, vysvětlila jim, že slovo *podjaří* je synonymní výraz ke slovu *podjaří*, a pak četla společně se studenty celý text.

PODJAŘÍ

Tys přece jenom první, čeho jsme se dočkali po takové zimě; ty, sněženko, ty, raný šafráne, kvítku tavolíně, kočičko jvy; dříve než se naleje první pupen a rozvine první list, je tu rozkvetlý květ; dříve než příroda počne dýchat, kvete; láska je první. Všechno ostatní přijde až později: dychtivost růstu, práce kořenů, tichý a houževnatý boj o život; ale tebe, první kvítku, nebere rostlina odnikud než ze sebe samé. Ještě je sívá země zavřena, ještě kořeny nesají půdu doposud spící; ten první květ vydá rostlina ze své vlastní podstaty. Protože nemá odkud brát, vkládá do jarního podniku své vlastní srdce. Tak je to dobře.

¹ Slovo *podjaří* bylo zvoleno kvůli snazšímu pochopení názvu textu, se kterým se následně pracovalo, tj. K. Čapek Podjaří.

² Všechny ukázky prací studentů jsou uvedeny v jejich původní podobě.

Pokud nás lidé se týče, nevěř, kvítku jarní, každému klepu; není to tak zlé. I my bychom chtěli mít ráj na zemi a boží mír a vzkříšení a věčné jaro a jiné takové věci; ale zatím se hádáme o to, jak to zařídit a kde na to vzít a kdo to má dělat a kdesi cosi. Zdá se, že se dosud neotevřela půda, na které žijeme, aby zahrada ráje počala, jak říkají zahradníci, vegetovat; zkrátka ještě to nejde. Ale dáme-li dobrý pozor, najdeme tuhle a tamhle lidi, kteří do toho rajskeho podniku vloží své vlastní srdce a berou prostředky k tomu, aby náš svět byl lepší, ze svého vlastního nitra. Láska je první.

Ale já dosvědčím dotyčné první sněžence (nemá jiného křestního jména a provedla svůj kousek anonymně, pro čest a chválu svého rodu), že to byla veliká odvaha, pustit se do řečeného jarního podniku. Musela se prokousat sněhem a ledem, hotový malinký ledoborec; pustila se do svého vlastního jara na vlastní pěst, přijímajíc riziko nočních mrazů a zámrazků. Co vás nemá, takový kvítek není idyla slunné pohody; to je statečný kousek, kuráž a dobrodružství. První post, stojící daleko před liniemi, mávajícím bílým praporkem. Pionýr a dobyvatel. První osadník v nehostinném kraji. První bílá plachetka na oceáně.

Je to kuráž a je to tichá samozřejmost. Tak je to dobře.

Tedy pokud se týče toho rašení, už se to opravdu začíná: tuhle se vysunuje z půdy zavalitý puček, puk tlustý a zavřený, tamhle se řasně rozvírá mladý lupínek tak krásně zelený, že nikdy jindy nic tak zeleného není; ale to není všechno. Když se na to podíváte blíž, vidíte, že se ten mladinký život prodírá z práchně a tlání loňského podzimu; že až po krk vězí v hromadném pohřebišti loňské vegetace. Teprve zjara se pochovává loňský list; teprve v době rašení se obrací v prach a popel. Když se na to pořádně podíváme, není jarní půda poseta květem; daleko víc je poseta mrtvým listím a tlením a rozpadem toho, co bylo vloni. Teď teprve se pohřbívá minulý rok; teprve teď se vrací mrtvý život do země, ze které vzešel. Není vzkříšení mrtvých; je vzkříšení mezi mrtvými.

Počkej, svěží lístku mezi hniječím chřástem, tohle tím chceš říci: věčná současnost života a smrti.

(Čapek, 1983, s. 263–264)

Reflexe

Po přečtení textu následovalo opět volné psaní (po dobu 3 minut), v němž měli studenti uvést, jak se lišila jejich původní představa *předjaří/podjaří* od textu. Po dopsání si své texty ve dvojicích přečetli a pak se někteří pokusili před celou skupinou zformulovat podobnosti a rozdíly svého popisu *předjaří* s textem. Studenti byli rovněž vyzváni, aby přečetli svůj text celé skupině. Této možnosti však nikdo z nich nevyužil, naopak vyslovili obavy, zda a jak bude jejich text hodnocen. Vzhledem k tomu, že studenti pracovali s metodou poprvé, vysvětlila jim vyučující, že volné psaní učitel nehodnotí a že jeho cíl je jiný (na rozdíl od práce prostřednictvím tradičních metod).

Evaluace metody

Uvedená metoda vede studenty k samostatnému myšlení, pomáhá při nácviu psaní a podporuje rozvoj slovní zásoby. Je velmi důležitá pro výuku písemného projevu a formování myšlenek. Studenti se tím připravují na jedno ze subtémat zkoušek pro cizince. Tato část patří k velmi náročným, neboť vyžaduje propojení znalostí ze všech jazykových rovin českého jazyka.

Pětílístek

Postup: K tvorbě pětílístku budou studenti potřebovat pět volných řádků. Na první pak napíše slovo představující téma, o kterém mají dále přemýšlet. Na druhý řádek ho popíše pomocí dvou přídavných jmen (můžeme se ptát – *Jaké je?*) a na třetí uvedou tři slovesa a zkusí tak odpovědět na otázky – *Co dělá? Co se s ním děje?* Čtvrtý řádek by měl obsahovat souvislou větu o čtyřech slovech, která podává nějakou další podstatnou informaci o tématu. Na pátý řádek se uvádí jedno slovo, které shrne podstatu celého jevu (lze zadat také uvedení synonyma slova zapsaného na prvním řádku).

Cíl: Metodu pětílístku zadáváme s obdobnými cíli jako volné psaní. Pětílístek je však na rozdíl od volného psaní strukturovaný a vyžaduje zhuštěné vyjadřování, které je stručné a jasné. Jedná se také o prostředek tvůrčího zachycení myšlenek, formálně vypadá jako básnička o pěti řádcích a může se jí stát i svým obsahem.

Zařazení do E – U – R: Pětílístek zadáváme například před čtením textu, výkladem na zvolené téma, aby si studenti vybavili, co už o zadaném tématu vědí, s jakými pocity se váže (fáze evokace), nebo po ukončení těchto činností, aby shrnuli své názory, pocity, vystihli hlavní myšlenky (fáze reflexe).

Realizace metody

Evokace

Studenti dostali za úkol vytvořit pětílístek na téma *čas*. Po ukončení zvoleného časového limitu (5 minut) měli možnost své pětílístky přečíst kolegovi/kolegyni ve dvojici a případně diskutovat, objasňovat, proč použili zvolená slova. Studenti měli možnost své texty po diskusi přečíst před celou skupinou. U tohoto úkolu již ztratili obavy z hodnocení a všichni své pětílístky přečetli. Popisovali také pocity při psaní a čtení svého textu. Napsaný pětílístek často přirovnávali k básni.

1. ukázka

			čas	
		zrychlený		přesný
letí			plyne	schází
nesmíme	plýtvat		vzácným	časem
		preciznost		

2. ukázka

			čas	
		rychloplynný		vzácný
běží		letí		utíká
každý	člověk	lituje	marně ztraceného	času
			drahocennost	

Evaluace metody

Jako náročný se pro studenty ukázal čtvrtý řádek, na němž často použili (pro uvedení další podstatné informace o tématu) více než čtyři slova. Svá tvrzení nedokázali zkrátit a zjednodušit. Na otázku *Jak se jim psalo?* shodně potvrzovali náročnost uspořádání informací do věty. Při společné diskusi mohli studenti přemýšlet nad svými texty i tvorbou kolegů a nakonec i porozuměli pro ně neznámým slovům. Pokud sami při četbě a diskusi neodhalili některé chybné výrazy či tvary, upozornila na chyby vyučující. Tato metoda se ukázala jako velmi podnětná pro rozvoj a upevňování slovní zásoby.

ANO – NE

Postup: Studenti si před čtením textu pozorně přečtou tvrzení/otázku zapsané v tabulce a zapíší k nim podle svého uvážení odpověď *ano* nebo *ne*. Učitel je vede k tomu, aby dělali jednoznačná rozhodnutí na základě dosavadních znalostí a zkušeností. Po přečtení textu doplní studenti do zbylé části tabulky odpovědi *ano* nebo *ne* na základě informací uvedených v textu. V následné skupinové kontrole odpovědí a diskusi jsou učitelem vedeni k tomu, aby hledali v textu pro své volby potvrzení.

Cíl: Metoda vede studenty k samostatnému uvažování, navazování na dříve získané poznatky a k pozornému čtení textu. Rozvíjí schopnost získané poznatky ověřovat, opravovat a dělat vlastní rozhodnutí.

Zařazení do E – U – R: Práce s metodou ANO – NE zahrnuje všechny tři fáze modelu E – U – R.

Realizace metody

Evokace

Před čtením textu zapsali studenti do druhého a třetího sloupce tabulky podle vlastního uvážení odpověď *ano* nebo *ne* na uvedená tvrzení/otázky. Svě odpovědi pak prodiskutovali s kolegy/kolegyní ve dvojici.

Uvědomění

Následně si studenti přečetli pozorně text o školském systému v České republice.

Děti v České republice začínají chodit do základní školy v šesti letech. Povinná školní docházka je v současné době devítiletá. Po ukončení základní školy mohou žáci pokračovat ve studiu na různých typech středních škol. Hodně zájemců se hlásí na gymnázia a na střední odborné školy, jako např. obchodní akademie, školy technického zaměření, zdravotní školy. Existuje také široký výběr učebních oborů na učňovských školách.

Tab. 1: *Tabulka – Ukázka*

Tvrzení	ANO	NE	V textu
Povinná školní docházka je v České republice desetiletá.		x	ne
Žák si může vybrat mezi středními školami státními, soukromými a církevními.		x	ne
Může studovat žák na střední škole bez složení přijímací zkoušky?	x		ne
Studium na střední škole je většinou čtyřleté.		x	ne
Maturitní zkoušku skládají studenti pouze na gymnáziu.		x	ne
Na vysokou školu jsou přijati všichni zájemci.		x	ne
Na závěr studia skládá každý posluchač vysoké školy pouze ústní státní závěrečnou zkoušku (státnici).		x	ne
Vysokoškolské studium je většinou členěné a magisterské studium navazuje na bakalářské.	x		ano
Po ukončení studia obdrží každý vysokoškolák jen diplom.	x		ne

Chce-li žák studovat na střední škole, musí úspěšně složit přijímací zkoušku. Může si vybrat mezi školami státními, soukromými a církevními. Studium na střední škole je zpravidla čtyřleté, jsou ale různé výjimky, např. cizojazyčná gymnázia, kde se téměř všechny předměty vyučují v cizím jazyce, trvají pět let.

Na konci posledního ročníku střední školy skládají středoškoláci maturitní zkoušku (maturitu). Pokud mají zájem studovat dále, podávají přihlášku na vysokou školu – zpravidla na univerzitu nebo na techniku. Studenti mohou také absolvovat dvou nebo víceleté nástavbové studium, což je forma doplňujícího nebo rozšiřujícího studia. Uchazeči o přijetí na vysokou školu musí uspět u přijímací zkoušky, která se většinou skládá z písemné i z ústní části. Na vysoké školy se hlásí mnoho zájemců. Poměr přijatých a nepřijatých studentů je různý, záleží na jednotlivých školách, fakultách i studijních oborech. Často stává, že je na vysoké škole poměr uchazečů a přijatých studentů 1:3, u některých oborů (např. v případě psychologie, angličtiny, němčiny aj.) však i 1 : 10, popř. ještě větší.

Vysokoškolské studium trvá průměrně 5–6 let. Na závěr studia musí posluchač na většině vysokých škol napsat a obhájit diplomovou práci ze studovaného oboru a složit státní závěrečnou zkoušku (státnici). Ve stále větší míře se zavádí členění studia na bakalářské (většinou tříleté) a na navazující magisterské, tomu odpovídají i tituly: bakalář a magistr. Po ukončení studia obdrží vysokoškolák na slavnostní promoci diplom, někdy také akademický titul, např. Ing., MUDr. a podobně.

(Bischofová a kol., 2011, s. 43–44)

Po přečtení textu zapsali studenti do posledního sloupce tabulky (označeném „V textu“) *ano* nebo *ne* podle získaných informací z četby úryvku. Své odpovědi prodiskutovali se sousedem. Zaměřili se především na shody a odlišnosti uvedených tvrzení mezi sebou navzájem a posuzovali i rozdílnost svých odpovědí s textem.

Reflexe

Vyučující četla jednotlivá tvrzení/otázky tabulky a celá skupina studentů následně uváděla své odpovědi *ano* – *ne* a porovnávala si je navzájem. Pokud se na odpovědi všichni studenti neshodli, vyhledávali znovu ta místa v textu, která jejich odpověď potvrzovala či vyvracela.

Evaluace metody

Ukázalo se, že pro studenty je obtížné pozorně číst text a nacházet doslovná sdělení, která slouží k ověření jejich odpovědí. Často se rozhodovali podle rychlého a nepřesného čtení informací v textu a „povrchního“ porozumění a v odpovědích pak chybovali. Na otázku, zda ke svému rozhodnutí potřebovali ještě nějaké předchozí znalosti, odpovídali kladně.

Uvedenou metodu lze použít pro procvičení čtení textu s porozuměním, a tím podpořit dovednosti studentů, které jsou požadovány například pro úspěšné složení zkoušek pro udělení českého státního občanství (Zkouška z jazyka a reálií pro účely udělování státního občanství ČR).

Studenti mohli na závěr semináře napsat svůj názor na použití vybraných metod kritického myšlení ve výuce.

1. ukázka: *Podle mého názoru je tato forma výuky pro mě zajímavá, zvláště z hlediska obohacování slovní zásoby. Je to docela kreativní, a hlavně tím, že každý úkol byl jiný se člověk nezačíná nudit. Navíc tady bylo všechno: psaní, čtení, porozumění textu. Pro mě je to dobrá metoda a ráda bych ji zopakovala příště.*

2. ukázka: *Myslím si, že různé způsoby výuky jsou dobré, obzvláště, když se člověk učí nový jazyk. I když je to pro něj někdy komplikované, těžké a nekomfortní, kvůli bariéře. Ale tento způsob mi přišel zajímavým. Myslím si, že by bylo dobré kombinovat standartní (klasické) s něčím takovým. Výuka pro studenty nebude nudná. Není nudná, když jedno, a to samé se opakuje dokola, ztrácí se zájem o výuku. Je to dobrá změna.*

5 Závěr

Uvedené ukázky by měly sloužit učitelům jako zdroj inspirace. Jejich úspěšná realizace v hodinách se odvíjí od splnění několika základních podmínek, k nimž patří především dostatek času, který by měl učitel poskytnout studentům na potřebné přemýšlení a diskuse. Úspěšnost výuky se často odvíjí také od vhodně zvoleného textu, který by měl být pro studenty dostatečně atraktivní, přiměřeně náročný po stránce obsahové i rozsahové. Texty lze čerpat například z učebnic, beletrie, populárně-naučné literatury nebo si je může zkušený pedagog vytvářet sám.

Domníváme se, že ve výuce češtiny jako druhého/cizího jazyka lze využít dle jazykové úrovně studentů řadu dalších metod kritického myšlení, stačí je jen promyšleně používat a naučit s nimi postupně studenty pracovat. Studenti pak budou zvědavější, aktivnější, samostatnější, budou umět vyhledávat podstatné informace nebo správně argumentovat. Naučí se lépe vnímat text, přemýšlet nad ním, rozumět mu a hodnotit jej. Tato forma výuky může přispět také k rozvoji slovní zásoby studentů a ke zdokonalení jejich písemného a mluveného projevu. Studenti pak mohou být více motivováni k rozvoji jazykových a komunikačních dovedností nezbytných v běžném denním kontaktu i při skládání písemných a ústních částí různých závěrečných zkoušek z češtiny pro cizince, např. Certifikované zkoušky

z češtiny pro cizince (CCE), Zkoušky z jazyka a reálií pro účely udělování státního občanství ČR.

Literatura a prameny

- BERTRAND, Y. (1998). *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál.
- BISCHOFOVÁ, J., A KOL. (2011). *Čeština pro středně a více pokročilé*. Praha: Karolinum.
- ČAPEK, K. (1983). *Zahradníkův rok. Měl jsem psa a kočku. Kalendář*. Praha: Československý spisovatel.
- Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Dostupné na: www.kritickemysleni.cz/facelift_index.php/. [online 12. 7. 2017]
- GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E., & NOVOTNÝ, P. (2000). *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: Hanex.
- KOŠŤÁLOVÁ, H., A KOL. (2010). *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Dostupné na: www.csicr.cz/cz/85256-ctenarska-gramotnost-jako-vzdelavaci-cil-pro-kazdeho-zaka/ [vid. 12. 7. 2017]
- HAUSENBLAS, O., & KOŠŤÁLOVÁ, H. (2006). Co je E – U – R. Podrobněji k evokaci. *Kritické listy*, 6(22), 56–57.
- HAUSENBLAS, O., & KOŠŤÁLOVÁ, H. (2006). Co je E – U – R. Podrobněji k fázi uvědomění si významu informací. *Kritické listy*, 6(23), 57–59.
- HAUSENBLAS, O., & KOŠŤÁLOVÁ, H. (2006). Co je E – U – R. Podrobněji k fázi reflexe. *Kritické listy*, 6(24), 67–69.
- MEREDITH, K. S., A KOL. (1997). *Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Příručka 1–8*. Praha: Kritické myšlení, o. s.
- PALEČKOVÁ, J., TOMÁŠEK, V., & BASL, J. (2010). *Umíme ještě číst?* Praha: ÚIV.
- TUŠKOVÁ, J. M. (2015) Postupy a metody kritického myšlení – prostředek rozvoje čtenářské gramotnosti v hodinách českého jazyka. *Komenský*, 139(33), 42–48.

Text příspěvku vznikl v rámci projektu specifického výzkumu Masarykovy univerzity Čtenářství a rozvíjení čtenářské gramotnosti v kontextu jazykové a literární komunikace, MUNI/A/1084/2016.

Autorky

doc. PhDr. Jana Marie Tušková, Ph.D., e-mail: tuskova@muni.cz, Katedra českého jazyka a literatury PdF MU

Vysokoškolská učitelka a vedoucí Katedry českého jazyka a literatury PdF MU v Brně. Ve své vědecké práci se zaměřuje na morfologii českého jazyka, korpusovou lingvistiku, onomastiku a didaktiku českého jazyka. Je spoluautorkou učebnic a cvičebnic českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ a střední školy. V letech 2004–2010 působila jako lektorka programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení.

Mgr. Hana Svobodová, e-mail: 7354@muni.cz, Katedra českého jazyka a literatury PdF MU
Vysokoškolská učitelka Katedry českého jazyka a literatury PdF MU v Brně a lektorka Kabinetu češtiny pro cizince FF MU v Brně. Ve své vědecké práci se zaměřuje na vývoj spisovné češtiny, historickou mluvnici češtiny, sociolingvistiku a dialektologii. Zároveň se věnuje výuce českého jazyka pro cizince všech úrovní pokročilosti. Od roku 2015 působí jako administrátorka, examínátorka a hodnotitelka zkoušky ZKOBČ ÚJOP UK Praha.

Zpracování dovednosti mluvení v učebnici „Čeština pro cizince – úroveň A1 a A2“

Speaking in the Textbook „Czech for Foreigners – Level A1 and A2“

Kateřina Vodičková, Marie Boccou Kestřánková

Abstrakt: V článku prezentujeme učebnici *Čeština pro cizince – úroveň A1 a A2* od autorského kolektivu M. Boccou Kestřánková, D. Štěpánková a K. Vodičková. Popisujeme cílovou skupinu jinojazyčných mluvčích, pro něž je tento materiál určen. Stručně představujeme koncepci učebnice, jmenujeme dvě základní odlišnosti od stejnojmenných materiálů pro jazykové úrovně B1 a B2 a upozorňujeme na specifické zpracování cvičení na mluvení na úrovni A1 a A2.

Klíčová slova: čeština pro cizince, učebnice, mluvení, úroveň A1 a A2, Společný evropský referenční rámec pro jazyky

Abstract:

The article deals with the role of speaking in the textbook *Czech for Foreigners – Level A1 and A2* by M. Boccou Kestřánková, D. Štěpánková a K. Vodičková. The article describes the target group of non-native speakers who this textbook is designed for. It also introduces the conception of the textbook and shows two main differences between the A1, A2 textbook and the B1, B2 textbooks of the same name. The specific approach to speaking exercises at A1 and A2 is outlined.

Key words: Czech as a foreign language, textbook, speaking, A1 and A2 level, Common European Framework of Reference for Languages

Cílem tohoto příspěvku je představit nový učební materiál *Čeština pro cizince – úroveň A1 a A2* od autorského kolektivu M. Boccou Kestřánková, D. Štěpánková a K. Vodičková. Text se zaměřuje na zpracování nácviku řečové dovednosti mluvení, která v uvedené publikaci zaujímá specifickou pozici. Konkrétně je představeno, jak je tato produktivní řečová dovednost včleněna do sekcí každé lekce, např. jakou pozici zaujímají aktivity na mluvení při nácviku čtení s porozuměním apod. Speciální důraz klade tento příspěvek na propojení cvičení na mluvení s lexikálním sylabem.

Učebnice *Čeština pro cizince – úroveň A1 a A2* doplňuje řadu obdobně koncipovaných učebnic *Čeština pro cizince – úroveň B1*¹ a *Čeština pro cizince – úroveň B2*².

¹ Boccou Kestřánková, M., Kopicová, K., & Šnaidaufová, G. (2017). *Čeština pro cizince, úroveň B1*. 2. vyd. Brno: Edika.

² Boccou Kestřánková, M., Hlínová, K., Pečený, P., & Štěpánková, D. (2013). *Čeština pro cizince, úroveň B2*. Brno: Edika.

Z tohoto důvodu i pro tento materiál platí mnohé, co pro stejnojmenné učebnice na úrovních B1 a B2. Koncepce celé řady stejnojmenných učebnic reflektuje tendence moderních materiálů, jež využívají prvků komunikačního přístupu k výuce cizího jazyka (srov. např. učebnice francouzštiny Forum).

Cílová skupina uživatelů učebnice pro úroveň A1, A2 je rozsáhlá. Učebnice je určena širokému spektru národností a najde své uplatnění na univerzitách, v komerčních kurzech, jazykových školách i letních intenzivních kurzech češtiny pro cizince. Vzhledem ke skutečnosti, že stále roste poptávka po zkouškách, např. certifikovaných (srov. např. Pečený, Vodičková, 2012), zakomponovali autoři do nácviku řečových dovedností i přípravu na testování.

Sada *Čeština pro cizince – úroveň A1 a A2* zahrnuje učebnici, cvičebnici a zvukové CD.³ Na rozdíl od učebnic úrovně B je na internetu volně k dispozici slovníček ke každé lekci, tři videa k sociokulturním reáliím,⁴ Osmero zásad pro práci s tímto učebním materiálem a Jak na to (tzn. „metodický pomocník“ obsahující stručná metodická doporučení).

Jak bylo řečeno výše, koncepce učebnice na úrovni A1, A2 vychází z koncepce učebnic na úrovních B. Rozvíjejí se v ní tedy jak řečové dovednosti, tak jednotlivé komponenty komunikativní jazykové kompetence⁵. Každá lekce obsahuje devět sekcí, a to Minialogy, Slovní zásobu, Dialogy, Gramatiku, Čtení + Psaní, Poslech + Psaní, Zopakujte si,⁶ Výslovnost a Reálie. Charakter podprahových úrovní si vyžádal jistě koncepční úpravy.

Například na rozdíl od dalších učebnic této řady není vyčleněna samostatně sekce Psaní. Většina sekcí obsahuje aktivity zaměřené na rozvoj produktivních dovedností a až na výjimky (např. sekce Reálie a Výslovnost) se v celé knize striktně dodržuje tzv. lexikální sylabus, viz níže.

Cvičení vzhledem k povaze úrovně A kladou důraz na mluvenou komunikaci. Kupř. sekce Čtení + Psaní je uváděna aktivitami na mluvení a završují ji aktivity na psaní a mluvení. Receptivní dovednosti tak ústí v dovednosti produktivní a dochází k propojení tematickému, lexikálnímu i k propojování gramatických struktur. Podněty k činnostem na mluvení se pravidelně objevují v sekcích Minialogy, Čtení + Psaní, Poslech + Psaní a v Reáliích. Tyto aktivity zahrnují jak samostatný

³ Sekci Výslovnost koncipovala a odborně vedla PhDr. J. Veroňková, Ph.D., z Fonetického ústavu FF UK. Vedení zahrnovalo i kontrolu nahrávek po stránce výslovnostní.

⁴ Nahrávky jsou didakticky zpracovány (úkoly k videím jsou obsaženy v lekci 4).

⁵ *Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme* (2002). Olomouc: Univerzita Palackého.

⁶ Tato sekce se zaměřuje na opakování probraných gramatických jevů předchozích lekcí (výjimkou je lekce 1, v níž má pedagog možnost shrnout instrukce a pokyny užívané v materiálu, příp. také ve výuce).

ústní projev, tak ústní interakci. Cvičení jsou určena jednotlivci, dvojicím i skupinám. Takto skutečnost je důsledně indikována v instrukcích. Pro přehlednost jsou aktivity na ústní produkci označeny razítkem „mluvení“ na okraji stránky.

Mezi velmi využívaná cvičení v učebnici *Čeština pro cizince – úroveň A1 a A2* patří (v tomto pořadí):

- cvičení pro dvojici: udělat minidialog k obrázku, ve skupině pak určit, ke kterému obrázku dialog patří;
- cvičení pro dvojici: vybrat si skupinu slov, utvořit minidialog a ten prezentovat ve skupině;
- cvičení pro skupinu: doplnit tabulku, říct něco o ... (např. o sobě – představit se atd.);
- cvičení pro skupinu: říct zjištěné informace ze cvičení výše, skupina hádá, o koho se jedná;
- cvičení pro dvojici: připravit si dialog, použít minimálně 5 slov / slovních spojení z nabídky;
- cvičení pro jednotlivce: napsat/připravit si text na téma, prezentovat ho ve skupině, skupina hádá (např. která země to je) atd.

Cvičení jsou obvykle jednoduše transformovatelná. Z výsledků pretestací vyplynulo, že se zvyšuje efektivita těchto aktivit, pokud činnosti učitel variuje v rámci jedné lekce a zároveň nepřesahuje naučenou a osvojovanou slovní zásobu (viz níže lexikální sylabus).

Dalším charakteristickým znakem *Češtiny pro cizince – úroveň A1 a A2* je vytvoření lexikálního sylabu a jeho striktní dodržování.⁷ Tímto termínem označujeme specifický postup při nácvičení lexika. Každá lekce je vymezena hlavním tématem, podtématy, realizacemi jazykových funkcí. Konkrétní lexikální jednotky, které jsou v lekci aplikovány, jsou vždy uvedeny ve slovníčku.⁸ To znamená, že se v lekci (v jejích jednotlivých sekcích) objevují jen ty lexémy, které jsou obsaženy v soupisu slov (viz slovníček). Přesně vymezené penzum slov je nejprve prezentováno a procvičováno v počátečních sekcích (Minidialogy a Slovní zásoba), následně se opakuje v užitých komunikátech (např. sekce Dialogy, Čtení + Psaní, Poslech + Psaní) a v jednotlivých cvičeních dané lekce (např. sekce Gramatika). Aktivity podněcující studenta k přímé aplikaci nového lexika završují cyklické rozvíjení

⁷ Autorkou termínu je Mgr. D. Hůlková Nývltová, Ph.D., která zajišťovala supervizi při vzniku tohoto materiálu.

⁸ Slovníček je volně dostupný na internetu, obsahuje nejen seznam užitých českých slov, slovních spojení a frází, ale i jejich překlad do angličtiny a ruštiny.

slovní zásoby jinojazyčného mluvčího. V následujících lekcích se probrané lexikum opakuje a rozšiřuje.⁹

Příspěvek prezentoval novou sadu učebních materiálů k výuce češtiny pro cizince na úrovni A1 a A2, jež zahrnuje učebnici, cvičebnici, CD a k níž jsou k dispozici na internetu videa k sociokulturním reáliím, slovníček a metodická pomoc pro učitele. Sada je určena jak studentům, kteří se připravují na jazykové zkoušky, tak jinojazyčným mluvčím, již chtějí nabýt řečových dovedností na deklarovaných úrovních. Učebnice prošla před vydáním několika vlnami pretestací, čímž byla doložena její využitelnost v semestrálních i v krátkodobých kurzech a ve slovan-ských, asijských a národnostně smíšených skupinách. Prezentovaný materiál je koncipován obdobně jako *Čeština pro cizince – úroveň B1* a *Čeština pro cizince – úroveň B2*. Specifickou odlišností od těchto učebnic pro úroveň B je převaha cvičení zaměřených na mluvenou produkci a užití lexikálního sylabu.

Literatura a prameny

- BABYLON, CH., CAMPA, A., MESTREIT, C., MURILLO, J., & TOST, M. (2000). *Forum 1*. Paris: Hachette.
- BOCCOU KESTŘÁNKOVÁ, M., HLÍNOVÁ, K., PEČENÝ, P., & ŠTĚPÁNKOVÁ, D. (2013). *Čeština pro cizince – úroveň B2*. Brno: Edika.
- BOCCOU KESTŘÁNKOVÁ, M., KOPICOVÁ, K., & ŠNAIDAUFOVÁ, G. (2017). *Čeština pro cizince – úroveň B1*. Brno: Edika.
- BOCCOU KESTŘÁNKOVÁ, M., ŠTĚPÁNKOVÁ, D., & VODIČKOVÁ, K. (v tisku). *Čeština pro cizince – úroveň A1 a A2*. Brno: Edika.
- CAMPA, A., MURILLO J., MESTREIT C., & TOST, M. (2001). *Forum 2*. Paris: Hachette.
- PEČENÝ, P., & VODIČKOVÁ, K. (2012). Jak se připravovat k Certifikované zkoušce z češtiny pro cizince (CCE). *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČČJ) 2012* (s. 93–108). Praha: Akropolis.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme* (2002). Olomouc: Univerzita Palackého.

Autorky

Mgr. Kateřina Vodičková, Ph.D., MA, e-mail: katerina.vodickova@ujop.cuni.cz, Univerzita Karlova, Ústav jazykové a odborné přípravy, Výzkumné a testovací centrum
Vystudovala českou a anglickou filologii, jazykové testování a získala titul Ph.D. v oboru český jazyk. Od roku 2002 působí na ÚJOP UK. Spolupracuje mj. s Národním ústavem pro vzdělávání a CERMAT.

Mgr. Marie Boccou Kestřánková, Ph.D., e-mail: marie.kestrankova@ff.cuni.cz, mariেকেstranova@seznam.cz, Univerzita Karlova, Filozofická fakulta
Věnuje se metodice výuky češtiny pro cizince, titul Ph.D. získala v oboru teorie vzdělávání v bohemistice. Působí jako lektorka na FF UK a jako testovací expert v CERMAT a ÚJOP UK.

⁹ Pretestace dokládají, že lexikální sylabus v kombinaci s aktivitami na mluvenou a psanou produkci komplexně a funkčně rozvíjí komunikační kompetenci jinojazyčných mluvčích, jež mají za cíl dosažení jazykové úrovně A1 a A2.

Plánování komplexních jazykových úloh zaměřených na rozvoj produktivních dovedností

Complex Language Tasks Focused on Developing Productive Language Skills – Methodology of Task Planning

Alena Prošková

Abstrakt: Cílem článku je představit metodický postup při plánování a přípravě jazykových úloh zaměřených na rozvíjení produktivních řečových dovedností inspirovaný koncepcemi akčně orientovaného přístupu a úlohově orientovaného vyučování cizích jazyků dle Společného evropského referenčního rámce. Úvodní část článku je věnována terminologickému vymezení komplexní jazykové úlohy a jejím základním typům. Následně jsou zde popsány jednotlivé fáze plánování a realizace tohoto typu úloh, přičemž uvádíme příklady konkrétních úloh, které jsou tematicky navázané na deskriptory pro doporučené očekávané výstupy k průřezovému tématu Mediální výchova a jejichž cílem je kromě řečových dovedností rozvíjet také znalosti a dovednosti vedoucí k rozvoji mediální gramotnosti, tak jak je specifikováno v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia. V závěru zhodnotíme, jakým způsobem lze komplexní jazykové úlohy využít k budování klíčových kompetencí dle RVP.

Klíčová slova: jazyková úloha, úkolově orientovaná výuka, vzdělávání založené na kompetencích, didaktika anglického jazyka

Abstract: The objective of the article is to present a methodology of complex language task planning focused on developing productive language skills which is based on the concepts of action-oriented and task-based language teaching included in the CEFR. The article focuses on the basic stages of planning and realisation of language tasks which are not only aimed at developing language skills but also at other key competences as stated in the Framework Education Programme for Secondary General Schools.

Key words: language task, task-based language teaching, competency-based language teaching, ELT methodology

Úvod

Efektivní zvládnutí produktivních řečových dovedností mluvení a psaní je jedním z prvořadých cílů cizojazyčného vyučování, čemuž odpovídá i převládající metodické uchopení současné výuky cizích jazyků v českém výukovém prostředí. Komunikativní přístup v kombinaci s koncepcí jazykových úloh, kterou s sebou přinesl Společný evropský referenční rámec pro jazyky, rozšířil dosavadní čistě jazykové cíle výuky o novou dimenzi, v níž je uživatel jazyka nahlížen především jako aktivní člen společnosti, který plní rozličné úlohy (nejen čistě jazykového charakteru), k čemuž využívá a dále rozšiřuje rejstřík rozličných kompetencí, zapojuje se do jazykových činností obsahující jazykové procesy, přičemž aktivizuje strategie odpovídající různým oblastem užívání jazyka. (SERR, kapitola 2.1, s. 9).

Vydání Společného evropského referenčního rámce pro jazyky s sebou přineslo mnoho odborných debat zaměřených na rozlišení mezi různými typy kompetencí, jejich terminologické vymezení a na možnosti jejich rozvíjení. Stranou odborného zájmu nezůstaly ani jazykové úlohy a koncepce úkolově orientované jazykové výuky (task-based language teaching neboli TBLT). Otázkou ale zůstává, nakolik se, za více než 15 let od vydání SERR v České republice, podařilo přenést tyto debaty z úrovně čistě teoretické a akademické do výukové praxe. Nelze než konstatovat, že pro většinu laické veřejnosti z řad studentů i učitelů základních a středních škol SERR nadále zůstává synonymem pro tabulky s deskriptory úrovně užívání jazyka A1–C2 a zbylé kapitoly včetně těch pojednávajících o doporučeném výukovém přístupu zůstávají bez povšimnutí. Z tohoto důvodu bychom se v našem příspěvku rádi blíže věnovali koncepci a možným přínosům využívání jazykových úloh, tak jak jsou představeny v SERR, ale i v dalších odborných textech uznávaných odborníků, a to zejména v publikacích Ellise a Richardse (2009a, 2009b) a Rodgerse (2014).

1 Úkolově orientovaná výuka, vyučování založené na kompetencích a akčně orientovaný přístup

Metodický přístup doporučovaný ve Společném evropském referenčním rámci – akčně orientovaný přístup – vychází ze tří základních pilířů. Tím prvním je notoricky známý komunikativní přístup, druhým je výuka vycházející ze stanovení očekávaných výstupů formulovaných nejčastěji formou cílových kompetencí¹ a třetím je již zmiňovaná úkolově orientovaná výuka (TBLT). Richards a Rodgers (2014, s. 150) zmiňují Evropský referenční rámec a další dokumenty tohoto typu v souvislosti s tzv. hnutím standardů (standards movement), pod jehož vlivem došlo k převrácení dosud zažitého postupu vytváření kurikula. V tradičním pojetí byl nejprve specifikován obsah vzdělávání (co učit), poté byla stanovena výuková metoda (jak učit) a nakonec byly vybrány vhodné metody hodnocení. Toto hnutí bylo reakcí na kritiku malé efektivity stávajících výukových programů, které nedokázaly absolventy dostatečně připravit na zapojení se na trhu práce. Zdůrazňováno bylo zejména to, že již nestačí pouhé teoretické znalosti, ale důraz je kladen jak na procedurální vědomosti (vědět jak), tak na praktické dovednosti (umět použít v praxi). V současnosti jsou na prvním místě podrobně vymezovány požadavky na absolventy konkrétního stupně vzdělávání, tzv. očekávané výstupy, které mají nejčastěji formu kompetencí rozepsaných do dílčích deskriptorů určených k hodnocení a k sebehodnocení účastníků výukového procesu, podobně jako je tomu i u popisu jazykových úrovní A1–C2 v SERR nebo u Rámcových vzdělávacích programů RVP. Tyto deskriptory pak mohou být zpracovány do podoby

¹ V češtině se setkáme s termínem *vzdělávání založené na kompetencích* (např. Bristow a Patrick, 2014) v angličtině *competency-based language teaching* zkráceně CBLT

různých druhů portfolií pro žáky² či metodických podpor pro učitele³. Na základě těchto očekávaných výstupů jsou pak vybírány takové metody výuky, které vedou k nejeftivnějšímu rozvíjení výstupních kompetencí. Hodnocení je umožněno díky deskriptorům očekávaných výstupů v jakémkoliv momentě výukového procesu, přičemž se posuzuje míra dosažení daného deskriptoru nebo osvojení stanovené kompetence.

Deskriptory očekávaných výstupů ale nemusí sloužit pouze k hodnocení; na jejich základě mohou být (a měly by být) navrhovány konkrétní jazykové aktivity (úlohy). Tyto úlohy pak představují základní stavební a organizační jednotku úkolově orientované výuky (TBLT), neboť jednou z jejich typických vlastností je ucelenost a schopnost stát samostatně, což je dáno právě výše zmíněným zacílením na dosažení konkrétního praktického výsledku. V případě cizojazyčného vyučování může být takový cíl obecně jazykový např. dokázat se odpovídajícím způsobem domluvit a objednat si jídlo v restauraci, nebo odpovědět písemnou formou na nabídku zaměstnání, ale tímto způsobem lze přistupovat i k propojování cizojazyčného vyučování s odborným obsahem (známé již řadu let z metody CLIL), přičemž očekávaný výstup v sobě spojuje jak složku jazykovou, tak složku odborně-znalostní a specificky-dovednostní (např. schopnost rozlišit různé typy reklamních sdělení, umět analyzovat typické jazykové prostředky používané v reklamě a dovednost je využít při tvorbě reklamy na vlastní výrobek). Díky tomu, že jsou jazykové úlohy často projektově nebo problémově orientované a v ideálním případě navržené i tak, že alespoň část práce žáci realizují ve skupinách, představují i vhodnou příležitost pro rozvíjení obecných (klíčových) kompetencí, které jsou potřebné pro všechny sféry osobního i profesního života žáků. V ideálním případě by mělo před zahájením výuky předcházet srovnání deskriptorů očekávaných výstupů s podrobnou analýzou potřeb konkrétní skupiny žáků, aby mohla být výuka nastavena s maximálním ohledem na jejich zajištění.

V následujících kapitolách textu se budeme podrobněji zabývat charakteristikou komplexních jazykových úloh vycházejících z akčně orientovaného přístupu a zaměříme se zejména na proces plánování těchto úloh, protože ten je hlavním činitelem ovlivňujícím úspěšný průběh a realizaci jazykových úloh v praxi.

2 Komplexní jazykové úlohy

V Evropském referenčním rámci je úloha definována jako:

² Příkladem portfolia pro žáky je všeobecně známé *Evropské jazykové portfolio*, které je v současnosti dostupné i v elektronické verzi na: <http://ejp.rvp.cz/>. Příkladem profesních portfolií pro studenty učitelství jazyků nebo učitele jsou např. *European Portfolio for Student Teachers of Languages* (EPOSTL) nebo *Cambridge English Teaching Framework* – obojí rovněž dostupné zdarma v online verzích.

³ např. *Doporučené očekávané výstupy – Metodická podpora pro výuku průřezových témat v gymnáziích* (Pastorová a kol, 2011)

„jakékoli účelné jednání považované jedincem za nutné k tomu, aby dosáhl kýženého výsledku v kontextu řešení určitého problému. Jde o závazek, který má být splněn, nebo cíl, kterého se má dosáhnout. Tato definice pokrývá celou řadu úkonů, jakými jsou třeba stěhování skříně, psaní knihy, zajišťování určitých podmínek při domlouvání smlouvy, hraní karet, objednávání jídla v restauraci, překládání textu v cizím jazyce nebo příprava třídního časopisu prostřednictvím skupinové práce.“ (SERR, kapitola 2.1, s. 10)

Jazykové úlohy mohou být děleny podle různých kritérií. Nejčastěji se setkáme s rozdělením na úlohy pedagogické, které jsou v případě výuky cizích jazyků primárně zaměřené na dosažení formálních jazykových cílů (např. procvičení slovní zásoby k danému tématu, nebo fixace probíraného gramatického jevu).

Richards, Platt a Weber (1985) definují jazykovou úlohu jako:

„aktivitu nebo činnost která je prováděna formou reakce (odpovědi) na základě zpracování jazyka nebo jeho porozumění, např. kreslení mapy podle poslechu v nahrávce, splnění příkazu. Úloha může nebo nemusí zahrnovat produkci jazyka ...“

Tento typ úloh se v podstatě kryje ze základními výukovými aktivitami zaměřenými na rozvíjení řečových dovedností, tak jak je známe, např. Ellis (2009b) obdobně rozlišuje mezi „situačním gramatickým cvičením“ a „úlohou“. Příkladem takové aktivity může být poslech článku s porozuměním, napsání krátkého fiktivního dopisu z prázdnin kamarádovi s předem určenou slovní zásobou, kterou musí žáci použít nebo přehrání dialogu z učebnice s dílčími obměnami. Druhým typem úloh jsou takzvané reálné úlohy (real tasks někdy také rehearsal task), které odpovídají reálným životním situacím a vyznačují se mimo jiné přesným vymezením situačního kontextu, v němž probíhají. Další charakteristiky reálných jazykových úloh lze shrnout takto:

- pozornost žáků je během práce na úloze obrácena k obsahu sdělení (k významu) spíše nežli k jeho formě;
- úlohy jsou ucelené a smysluplné, s přímou návazností na reálné životní situace;
- úloha vyžaduje přesnou specifikaci kontextu, v němž má být realizována;
- je vždy dán praktický cíl, kterého má být dosaženo;
- úlohy mají často problémový nebo projektový charakter, často i s prvky CLIL, případně CALL, důraz je kladen na uvědomělé učení;
- časté je využití skupinové práce (žáci se učí pomocí cílené a více či méně řízené interakce);
- hodnocení by mělo probíhat na základě míry dosažení stanoveného cíle;

- kromě jazyka a komunikativní jazykové kompetence jsou rozvíjeny další praktické dovednosti a klíčové kompetence (zejména kompetence sociální a personální, kompetence k řešení problémů a k učení);
- často dochází k aktivizaci více řečových dovedností během jedné úlohy v přirozené návaznosti.

Reálné jazykové úlohy mohou mít různou podobu i rozsah od napsání krátké odpovědi na inzerát v novinách, až po vytvoření vlastního YouTube kanálu se studentskými videi nebo zorganizování a uskutečnění zahraniční exkurze. Pro účely tohoto článku bychom se rádi zaměřili na takové úlohy, které svým rozsahem umožňují rozvíjení více řečových dovedností v rámci jednoho výukového celku, pro tyto úlohy jsme zvolili označení komplexní. Abychom mohli demonstrovat proces plánování tohoto typu úloh v praxi, pokusíme se ukázat, jak lze komplexní jazykové úlohy využít například při snaze o integraci průřezového tématu Mediální výchova (dle RVP-G, Balada a kol., 2007, s. 77-81) do výuky anglického jazyka na gymnáziu. Nejprve se ale zaměříme na obecné fáze jazykových úloh a jejich funkce.

3 Fáze komplexních jazykových úloh a jejich plánování

3.1 Fáze jazykových úloh a jejich funkce

Průběh jazykové úlohy lze tradičně rozdělit do tří fází, které jsou shodné s fázemi tradičních jazykových aktivit, jakými jsou např. nácvik poslechu s porozuměním nebo nácvik samostatného psaní. Rozlišujeme tedy (např. podle Ellise, 2009, s. 80) fázi přípravnou (před-úlohovou, pre-task phase), fázi samotné úlohy a její realizace (during-task phase) a fázi následnou neboli post-úlohovou (post-task phase). Cílem první, přípravné fáze je zejména vybavit žáky znalostmi a procedurálními vědomostmi, které jim umožní samostatně realizovat konkrétní úlohu. Dále je v této fázi věnován prostor dostatečné specifikaci a uvedení tématu a kontextu dané úlohy. Neméně důležitá je i motivace žáků před zahájením samostatné nebo skupinové práce. Poslední důležitou složkou přípravné fáze je i organizace a explicitní naplánování průběhu samotné úlohy, které může probíhat i formou diskuze řízené vyučujícím. Při organizaci a hledání postupů a nástrojů pro realizaci úlohy se naskýtá příležitost rozvíjet již zmiňované klíčové kompetence k učení, k řešení problémů nebo kompetence sociální a personální. Přičemž učitel může obdobně, jako je tomu při prezentaci gramatických jevů, zvolit buď postup spíše deduktivní (představí žákům sám postup práce a nechá jim prostor, aby kladli dotazy a vyjádřili se k němu), nebo spíše induktivní, kdy učitel žákům poskytne model očekávaného výsledku, který žáci nejprve analyzují a následně individuálně nebo ve skupinkách vyvozují pravidla a jednotlivé kroky, nebo hledají dílčí nástroje, které pak použijí při samostatné realizaci úlohy. Obecně lze říci, že deduktivní postup je časově méně náročný, ale nevede k takovému rozvíjení obecných kompe-

tencí a procedurálních vědomostí, jako je tomu v případě postupu induktivního⁴. V jazykovém vyučování jsou typickými aktivitami v rámci přípravné fáze např:

- opakování slovní zásoby formou brainstormingu;
- úvodní diskuze k uvedení do tématu a zmapování stávajících vědomostí a názorů žáků;
- analýza poskytnutého ideálního modelu výsledku úlohy;
- společná tvorba myšlenkových map a flowchart k jednotlivým krokům úlohy;
- organizace skupinové práce;
- klasické receptivní jazykové aktivity, jejichž cílem je získat dostatečnou slovní zásobu a demonstrovat využití gramatických jevů potřebných pro samostatné provedení úlohy (poslech, sledování videa, čtení)

Druhá fáze zahrnuje vlastní realizaci jazykové úlohy, přičemž žáci již pracují z velké části samostatně nebo ve skupinách a učitel zastává pouze roli facilitátora nebo organizátora v případech, kdy se vyskytne nějaký neočekávaný problém, nebo když si žáci neví s řešením konkrétní situace rady. Samozřejmostí je také průběžné hodnocení plnění dané úlohy, které poskytuje žákům zpětnou vazbu. Mezi vhodné aktivity pro tuto fázi úlohy patří např. dotazníkové šetření nebo anketa, diskuze, vytváření videa, blogu, psaní reportáže, organizace různých akcí a jejich následná realizace atd.

Poslední, post-úlohová fáze je vyhrazena pro prezentaci a zhodnocení výsledků práce žáků. Dbáme na rozvoj dovedností sebehodnocení. V ideálním případě následuje možnost zopakovat danou úlohu s dílčími obměnami nebo s přidáním „překážek“ tak, aby měli žáci korigovat svůj postup zpracování úlohy s ohledem na hodnocení a ideální očekávané výstupy. Typické aktivity pro závěrečnou fázi jazykových úloh představují prezentace všeho druhu, vyplňování sebehodnotících formulářů, diskuze atd.

3.2 Příklad plánování komplexní jazykové úlohy

Jak již bylo zmíněno v závěru druhé části článku, pokusíme se představit možný metodický postup plánování komplexních jazykových aktivit na příkladu, v němž usilujeme o integraci konkrétního tématu z Mediální výchovy do výuky anglického jazyka na gymnáziu. Průřezová témata jsou povinnou součástí školního kurikula základních a středních škol. Mohou být realizována formou samostatných předmětů, výukových bloků, nebo mohou být integrována do výuky ostatních předmětů, nejčastěji právě do výuky českého jazyka, cizích jazyků nebo občanské výchovy.

⁴ Pěkný příklad induktivně vedené přípravné fáze jazykové hodiny naleznete ve videu na odkazu: <http://oer.educ.cam.ac.uk/wiki/Video/Pedpack1-07.m4v>

Prvním krokem, je stanovení cílů s ohledem na očekávané výstupy Mediální výchovy. Ty nalezneme podrobně rozpracované v publikaci *Očekávané výstupy – Metodická podpora pro výuku průřezových témat v gymnáziích*. Očekávané výstupy k průřezovému tématu Mediální výchova jsou zde rozděleny do pěti tematických okruhů:

- *Média a mediální produkce*
- *Mediální produkty a jejich významy*
- *Uživatelé*
- *Účinky mediální produkce a vliv médií*
- *Role médií v moderních dějinách*

Uvnitř tematického okruhu *Uživatelé* nalezneme tyto dílčí deskriptory (Pastorová a kol., 2011, s. 50):

Žák:

- *vysvětlí pojem „cílová skupina“ jako jeden z určujících principů komercializované mediální produkce;*
- *rozlišuje základní typy měření a popisu publika/uživatelů médií; zná slabé stránky těchto měření a kriticky vyhodnocuje zveřejněné výsledky těchto měření;*
- ***identifikuje vlastní i cizí návyky v užívání médií a hodnotí je z hlediska psychohygieny;***
- *rozpozná vlastní zájmy, přání a potřeby, zhodnotí své motivy využívání médií a hledá alternativy k mediální spotřebě;*
- *uplatňuje pravidla bezpečného užívání internetu a vysvětlí základní problémy komunikace v kyberprostoru (anonymita, neviditelnost, pocit ztráty omezení apod.);*
- *vyhodnocuje obsah sociálních sítí, komunitních webů, on-line fotoalb a vysvětlí, jaké důsledky a rizika má stírání hranice mezi soukromým a veřejným.*

Z výše uvedených deskriptorů jsme vybrali třetí bod, kdy žáci mají za úkol *identifikovat vlastní i cizí návyky v užívání médií a hodnotí je z hlediska psychohygieny*. Na jeho základě navrhne toto zadání pro komplexní jazykovou úlohu:

Připravte ve skupinách dotazník v jedné z elektronických dotazníkových aplikací (Google docs, SurveyMonkey atd) pro své spolužáky a kamarády, jehož cílem bude zjistit, kolik času tráví u televize, u počítače na internetu či sociálních sítích, čtením novin/časopisů a poslechem rádia. Dále máte za úkol zjistit, jaké aktivity za použití těchto médií vykonávají a nakonec, jak by rádi trávili volný čas, kdyby tato média neexistovala.

Nejprve musíme naplánovat takové kroky pro přípravnou fázi, které zajistí hladký průběh samotné úlohy s ohledem na dosavadní znalosti a dovednosti konkrétní skupiny žáků.

Přípravná fáze – navrhované aktivity:

- **Vytváření myšlenkových map se základní slovní zásobou k jednotlivým médiím v anglickém jazyce ve skupinách:** každá skupina si vylosuje jedno z médií a vytvoří myšlenkovou mapu základních podstatných jmen a sloves, která se k tématu typicky pojí. (Např. Televize: slovesa: zapnout, vypnout, přepnout, sledovat, zhlásit, ztlumit, bavit se ... podstatná jména: názvy základních žánrů pořadů, povolání spojených s TV vysíláním, technické součásti televize atd.) (alternativní aktivita: méně strukturovaný brainstorming např. na téma „médiá a činnosti“ s následným tříděním získaných slov do sémantických skupin). Cíl: zopakování a rozvoj obecné i odborné slovní zásoby k tématu
- **diskuze nad tématem užívání médií a jejich vliv na psychiku a zdraví adolescentů**
- **práce s dotazníkovou aplikací online:** lze pojmout deduktivně nebo induktivně, přičemž deduktivně učitel může sám vybrat vhodnou online slovníkovou aplikaci a stručně žákům představit jak funguje (samotné aplikace jsou již v anglickém jazyce – žáci se učí během práce a výkladu) – společně vytvoří několik ukázkových otázek a rozešlou je žákům v rámci třídy. Při induktivním přístupu učitel zadá žákům, aby sami doma vyhledali vhodné slovníkové aplikace, na další hodinu je stručně představí a ukáží jak fungují spolužákům – učitel koriguje a případně doplňuje. Ve třídě následně proběhne hodnocení a hlasování o nevhodnější aplikaci – následně spolu s celou třídou vytvoří ukázkový dotazník. Cíl: zajištění technické stránky úlohy: rozvoj dovedností práce se specifickou online aplikací, osvojení specifické slovní zásoby, prvky CALL – učení jazyka za pomoci počítače.
- **práce na samotném dotazníku (poskytnutí ideálního modelu výsledku úlohy)** učitel vybere jedno z méně populárních médií (např. noviny) a spolu se žáky vytvoří ukázkový dotazník ve vybrané aplikaci, přičemž žáci sami navrhnou různé typy otázek – (výběr z možností, volné odpovědi, ANO/NE atd). Důraz je kladen na formální stránku zpracování dotazníku a na formální jazykovou správnost. Žáci si dotazníky vytisknou a navzájem se ve třídě ústně ptají jeden druhého na otázky. Společně s učitelem se pak pokusí statisticky zpracovat získaná data a prezentovat je. Učitel hodnotí, žáci se sebehodnotí (mohou vybrat nejlépe odprezentovaná data – utvoří si obecné schéma (flowchart) ideální prezentace výsledků svého dotazníkového šetření) Cíl: rozvoj dovednosti mluvení a psaní v rámci specifické slovní zásoby, prvky CLIL – matematické zpracování výsledků dotazníkového šetření, rozvoj sociální a personální kom-

petence, prvky CALL – práce s počítačem, rozvoj kompetence k řešení problémů, rozvoj prezentačních dovedností v anglickém jazyce.

Fáze realizace a hodnocení úlohy:

- **žáci ve skupinách připraví otázky ke zbývajícím médiím (televize, internet, rádio ...)** viz hlavní zadání úlohy, **prodiskutují možnosti distribuce dotazníku mezi své spolužáky a kamarády a zvolí za každou skupinu strategii s cílem získat minimálně 50 respondentů** – je na nich, zda si rozdělí různé „informační kanály“ pro šíření dotazníku, nebo zda zvolí jinou strategii. Následuje zpracování samotných dotazníků (částečně ve třídě a částečně v rámci domácí přípravy na výuku). Provedení časově omezeného výzkumu a jeho vyhodnocení. V závěru skupiny společně připraví prezentaci získaných dat a odprezentují je ve třídě. V rámci prezentací mohou připravit klasické elektronické prezentace (Powerpoint, Prezi) nebo tištěný (ručně vyrobený) plakát.

Fáze post-úlohová:

Vzájemné hodnocení a shrnutí výsledků. Hlasování o nejlepší práci s odměnou. Případné zveřejnění výsledků ve školním časopise (na webu) atd. Hodnoceno je zejména splnění zadání, ale samozřejmě i jazyková přesnost vyjadřování. Hodnotí učitel, žáci sebe navzájem i žáci sami své vlastní výstupy – může probíhat za použití strukturovaných hodnotících dotazníků v cílovém jazyce. Součástí vyhodnocení může být sestavení návrhu na nejlepší alternativní aktivity z hlediska psychohygieny (sportovně-relaxačního charakteru) nebo sada rad z oblasti psychohygieny a ergonomie, na co si dát pozor při sledování televize, práci na počítači, mohou následovat další produktivní aktivity např. psaní krátkého strukturovaného článku s výsledky výzkumu.

Následovat může i individuální zopakování podobného typu úlohy např. vytvoření obdobného dotazníku pro jinou cílovou skupinu (mladší sourozenci nebo rodiče) a opětovné srovnání výsledků.

Cíle: hodnocení a ocenění práce, shrnutí problémů a jejich řešení, uzavření celé úlohy.

4 Závěr: Přínosy a úskalí komplexních jazykových úloh

V předchozích částech textu jsme stručně představili základní metodické přístupy, které jsou vhodné při práci na komplexních jazykových aktivitách. Jako příklad jsme představili ukázkový návrh jednotlivých fází a dílčích kroků při realizaci takové aktivity, která si klade za cíl propojení výuky cizího jazyka s výukou průřezového tématu Mediální výchovy dle RVP-G. Jejím východiskem byl jeden z deskriptorů očekávaných výstupů Mediální výchovy z tematické oblasti *Uživatelé*.

Za největší přínos zařazování podobných komplexních jazykových úloh považujeme fakt, že tyto úlohy poskytují nepřeberné množství příležitostí, jak zařadit do výuky různé typy autentických dokumentů a reálných nástrojů (materiálních i nemateriálních), které budou moci žáci používat v praktickém životě a nejen při jazykové výuce. Jazyk, který je v takových hodinách rozvíjen, je přirozený a zohledňuje bezvýhradně potřeby dané komunikativní situace. Žáci používají jazyk jako nástroj a prostředek k dosažení praktických cílů, což přispívá k motivaci a odbourání možných bloků při písemném i ústním vyjadřování. Neméně důležitou součástí je také rozvíjení všech klíčových kompetencí, které přispívají k rozvoji praktických dovedností i hodnot žáků. Rozvíjena je zejména spolupráce a schopnost aktivně řešit problémy.

Na druhé straně zde existuje i celá řada úskalí, mezi něž patří zejména časová a případně i materiální náročnost (počítače, tisk přípravných materiálů, další prezentační technika) na přípravu podobných úloh, nemluvě o nezbytné dovednosti vyučujícího správně odhadnout schopnosti svých žáků tak, aby nedošlo k jejich selhání způsobenému nedostatečnou jazykovou přípravou nebo vynecháním některého z přípravných kroků, které jsou nutné k zajištění hladkého průběhu aktivity. Posledním a zřejmě nejzávažnějším problémem, který je s komplexními jazykovými úlohami spojován, je problém hodnocení. Často můžeme být v praxi svědky toho, že vyučující degraduje perfektně připravenou problémovou či projektovou úlohu tím, že se při hodnocení zaměří pouze na formální jazykovou stránku věci a opomene zcela na zhodnocení míry dosažení stanoveného praktického cíle. Malý prostor bývá dáván i sebehodnocení nebo vzájemnému hodnocení žáků. Problematika hodnocení komplexních jazykových úloh je natolik závažná, že bychom se jí rádi věnovali i v následujících publikacích.

Literatura

- BALADA, J. (2007). *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- ELLIS, R. (2009a). Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics* [online]. 19(3) [vid. 5. 7. 2017]. Dostupné z: <http://unacunningham.com/tecs351/misunderstandings.pdf>
- ELLIS, R. (2009b). The Methodology of Task-Based Teaching. *The Asian EFL Journal* [online]. Kansai University, Faculty of Foreign Language Studies, 79–101 [vid. 8. 6. 2017]. Dostupné z: https://www.kansai-u.ac.jp/fl/publication/pdf_education/04/5rodellis.pdf
- RICHARDS, J. C., PLATT, J. R., & WEBER, H. (1985). *Longman dictionary of applied linguistics*. Harlow: Longman.
- RICHARDS, J. C., & RODGERS, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Third Edition. New York: Cambridge University Press.
- Mezinárodní studie vzdělávání založeného na kompetencích: pohlednice ze zahraničí [online], 2014. In BRISTOW, S. F., PATRICK, S. *Vienna: International Association for K-12 Online Learning* [vid. 4. 8. 2017]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/EQF/CW_An_International_Study_in_Compentency_Education_Postcards_from_Abroad_October_2014_CS.pdf

NEWBY, D., ALLAN, R., FENNER, A.-B., JONES, B., KOMOROWSKA, H., SOGHIKYAN, K. (2007). *European Portfolio for Student Teachers of Languages: a reflection tool for language teacher education* [online]. Graz: Council of Europe [vid. 2. 9. 2017]. Dostupné z: http://archive.ecml.at/mtp2/fte/pdf/C3_Epostl_E.pdf

PASTOROVÁ, M. A KOL. (2011). *Doporučené očekávané výstupy – Metodická podpora: Metodická podpora pro výuku průřezových témat v gymnáziích* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, NÚV divize VÚP [vid. 5. 6. 2017]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/10/Doporucene_ocekavane_vystupy_gymnazia.pdf

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

Autorka

Mgr. Alena Prošková, Ph.D., e-mail: aproskova@ff.jcu.cz, Ústav anglistiky, Filozofická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, Česká republika.

Autorka působí jako odborná asistentka a vedoucí rady oborových didaktiků na Ústavu anglistiky a částečně na Ústavu romanistiky FF JU v Českých Budějovicích, kde zodpovídá za odbornou přípravu budoucích učitelů pro střední školy, vede pedagogické praxe studentů učitelství, vyučuje v kurzech didaktiky anglického a francouzského jazyka a v kurzech praktického jazyka na různých úrovních. Mezi její odborné zájmy patří diachronní výzkum výukových metod pro jazyky se zaměřením na specifika českého výukového prostředí, analýza a hodnocení výukových materiálů a možnosti využití moderních technologií ve výuce cizích jazyků.

Specifičnost nácviku produktivních dovedností při přípravě na zkoušky k získání certifikátu UNICert III

Specificity of productive skills training during preparation for tests to obtain UNICert III certificate

Jitka Prachařová

Abstrakt: Katedra jazyků na ČZU (dále KJ) získala ve akademickém roce 2007/2008 licenci na udělování certifikátu UNICert III pro studenty Provozně ekonomické fakulty ČZU. Příprava ke zkouškám je koncipována na dva roky a zahrnuje především práci s odborným textem. Těžištěm je nácvik psaní odborného textu a jeho prezentace. Významnou roli přitom hraje výběr adekvátních druhů textů a osvojování odpovídajících lexikálních prostředků a gramatických struktur. U ekonomických textů hrají důležitou roli kvantitativní slovesa a práce s nejrůznějšími druhy grafických prostředků (tzv. spracharme Textsorten) včetně nácviku jejich verbalizace při ústní prezentaci.

Klíčová slova: rozšířená výuka jazyků, certifikát UNICert, nácvik produktivních dovedností, kvantitativní slovesa, verbalizace grafických prostředků

Abstract: During the 2007/2008 academic year, the Department of Languages at the Czech University of Life Sciences Prague obtained a license for the award of UNICert III Certificate for students of the Faculty of Economics and Management. The preparation for the exam is conceived for two years and includes mainly work with specialized texts. The main focus is on the practice of writing a professional text and its presentation. Quantitative verbs and work with various types of graphical tools (the so-called „spracharme Textsorten“) play an important role in economic texts.

Key words: extended language teaching, quantitative verbs, training productive skills training, UNICert Certificate, verbalization of graphic means

Úvod

Rozšířená výuka cizích jazyků má na ČZU v Praze dlouholetou tradici. Podařilo se ji prosadit už v akademickém roce 1993/94 jako na jedné z mála VŠ nefilologického zaměření. Potřeba tohoto typu studia byla dána nebyvalým růstem zájmu o cizí jazyky v tomto období a zároveň širšími možnostmi mezinárodní spolupráce v nejrůznějších oblastech.

1 Rozšířená jazyková výuka

1.1 Obecná charakteristika RJV

Rozšířená jazyková výuka (dále jen RJV) umožňuje studium vybraných odborných disciplín v jazyce anglickém a německém pro účely mezinárodní komuni-

kace. V původní koncepci byla zařazena do studia od 3. ročníku a výstupem byla v V. ročníku prezentace a obhajoba diplomové práce v cizím jazyce. Po zavedení dvoustupňového studia byla od akademického roku 2007/08 přesunuta do 2. a 3. ročníku bakalářského studia. Uskutečňuje se pro všechny bakalářské studijní programy PEF v rozsahu šesti hodin intenzivní odborné cizojazyčné výuky týdně. Tento typ studia trvá 4 semestry a výrazně prohlubuje odbornou jazykovou komunikaci. Výuku zajišťují čeští a zahraniční pedagogové katedry jazyků, hostující zahraniční profesori a pedagogové ostatních kateder PEF, kteří příslušný obor studovali nebo přednášeli v zahraničí.

1.2 Výběrové řízení do RJV

Rozšířená jazyková výuka klade na studenta podstatně vyšší nároky (čas, práce, samostatná příprava, celková suma znalostí), a proto je třeba při výběru studentů do 2. ročníku vzít v úvahu nejen jejich jazykové znalosti, které by měly být na úrovni B2 Evropského referenčního rámce, na jejichž základě je možno do jisté míry předpokládat úspěšnost tohoto typu studia. Výběrové řízení probíhá dle instrukcí KJ,zpravidla v 1. pol. března, a to jednak formou písemného testu z příslušného jazyka na úrovni B2, jednak zhodnocením životopisu a motivačního dopisu v daném CJ.

1.3 Specifičnost rozšířené jazykové výuky

Oproti tradiční jazykové výuce v základu studia se odborné cizojazyčné vzdělávání vyznačuje vyšší kvalitou, kterou ovlivňují mj. tyto faktory:

- motivace studentů;
- vyšší stupeň jazykového uvědomění při získávání jazykových znalostí a dovedností;
- intenzivní jazykové vzdělávání po celou dobu bakalářského studia;
- 1–2 semestrální studijní pobyt v zahraničí v rámci programů EU nebo jiných dohod o spolupráci;
- studium cizojazyčné literatury, referáty, diskuse a projekty;
- konkrétní příprava na mezinárodně uznávané certifikáty TOIEC – angličtina, UNICERT – němčina.

Výstupem tohoto typu studia je zkouška k získání certifikátu, u němčiny konkrétně certifikátu UNICert III – Němčina pro ekonomy. Tabulka 1 představuje konkrétní skladbu předmětů v tomto typu studia.

Z tabulky je patrné, že příprava na certifikát probíhá především ve 3. ročníku, a to v předmětech Práce s odborným textem a Přípravný seminář na mezinárodní certifikát.

Tab. 1: Skladba předmětů

pov	Kód	Název předmětu	Jazyk	ZS	LS	Zajišťuje
vol.						
nad rámec						
nad rám.	ELE03Z	Obchodní korespondence a komunikace – B1	A	0/2 Z	0/2 Z	KJ
pov.	ELE03E			0/2 Z	0/2 Zk	
nad rám.	ENE43Z	Obecná ekonomie I	A	2/1 Z		KET
pov.	ENE43E			2/1 Zk		
nad rám.	ENE44Z	Obecná ekonomie II	A		2/1 Z	KET
pov.	ENE44E				2/1 Zk	
nad rám.	ELXA2Z	Presentation and negotiation skills	A	0/2 Z	0/2 Z	KJ
nad rám.	ELE10Z	Obchodní korespondence a komunikace – B1	N	0/2 Z	0/2 Z	KJ
pov.	ELE10E			0/2 Z	0/2 Zk	
nad rám.	ELE16Z	Interkulturální komunikace	N	1/1 Z	1/1 Z	KJ
				blok. výuka	blok. výuka	
nad rám.	EEEN2Z	Evropská integrace s německou terminologií	N	1/1 Z	1/1 Z	KE

3. ročník

pov	Kód	Název předmětu	Jazyk	ZS	LS	Zajišťuje
nad rámec						
nad rám.	ELE22Z	Práce s odborným textem	A	0/2 Z	0/2 Z	KJ
nad rám.	ELE21Z	Přípravný seminář na mezinárodní certifikát	A	0/2 Z	0/2 Z	KJ
pov. / nad rám.	–	Rurální sociologie	A	1/1 Z	1/1 Zk	KHV
nad rám.	ELE25Z	Práce s odborným textem	N	0/2 Z	0/2 Z	KJ
nad rám.	ELE19Z	Přípravný seminář na mezinárodní certifikát	N	0/2 Z	0/2 Z	KJ
pov. / nad rám.	–	Ekonomika podniku	N	1/1 Z	1/1 Zk	KE

2 Příprava na písemnou část zkoušky

Příprava na písemnou část zkoušky má mimořádný význam, protože se promítá hned do dvou dílčích součástí zkoušky: zpracování odborného textu na volitelné téma min. v rozsahu 10 stran s termínem odevzdání cca 2 týdny před zkouškou a jeho následná prezentace v rámci zkoušky a dále vypracování eseje na zadané odborné téma v časovém limitu 90 minut v průběhu zkoušky.

2.1 Návčvk obecných formulací

Téma písemné práce si studenti volí většinou podle tématu své bakalářské práce, na které pracují s určitým předstihem. Při přípravě cizojazyčné verze lze vyčlenit dva okruhy. Především je to návčvk obecných frází, které jsou využitelné univerzálně bez ohledu na téma. Tyto formulace se týkají uvedení tématu práce, zhodnocení dosavadní literatury a vyjádření hodnotících stanovisek k ní, formulace metodiky práce a jejích cílů atd. Soubor adekvátních jazykových prostředků je k dispozici v řadě materiálů, dobře se osvědčil např. materiál od Thomase Pollanda vydaný nakladatelstvím Hueber (Polland, 2014).

2.1.1 Návčvk kvantitativních sloves

Pokud studenti zpracovávají klasická ekonomická témata, hrají mimořádnou roli tzv. kvantitativní slovesa. Pro ekonomické veličiny je totiž typický jejich neustálý kvantitativní vývoj, který bývá při diachronním pohledu často zpracován ve formě nejrůznějších druhů grafů, diagramů, statistických tabulek apod. Pro vyhodnocení těchto grafů a jejich ústní komentář je proto nezbytné ovládat tuto kategorii sloves, tzn. základní výrazy a popř. některá frekventovaná synonyma, aby verbalizace nepůsobila jednotvárně. V uvedeném materiálu jsou tato slovesa přehledně prezentována, pro práci s nejběžnějším typem čárových grafů může být využitelný např. ještě přehled uvedený v tabulce 2 (Namuth, Lüthi 2005):

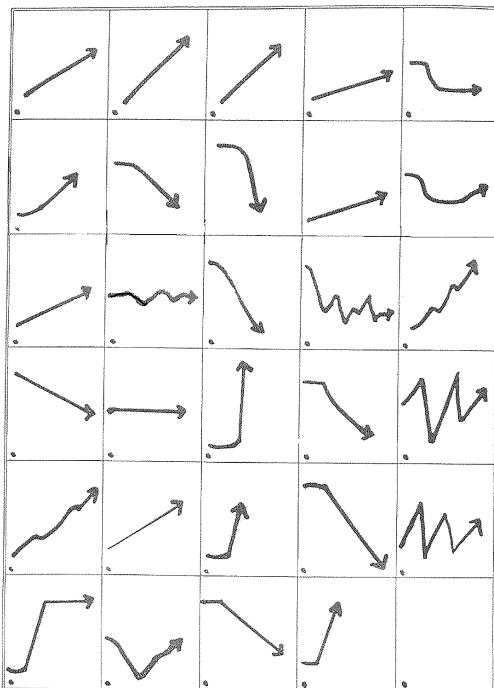
Obsáhlý výčet tohoto typu sloves včetně metaforických vyjádření přináší práce prof. Höppnerové (Höppnerová 2002).

2.2 Návčvk odborné terminologie

Druhý úkol, který je třeba řešit, je vyhledání správné terminologie pro konkrétní témata. V této souvislosti se vždy doporučuje vycházet z článku s odpovídající tematikou v originálním znění v cílovém jazyce a podle něj dané termíny ověřit (Laveau, 1985). Ne vždy je to však úplně jednoznačné, zvláště pokud je téma specifické a adekvátní termín není obecně užívaný. Pak je třeba volit doslovný překlad popř. s vysvětlujícím komentářem. Nejvíce problémů se objevuje zvláště u témat zaměřených např. na účetnictví, kde není vždy úplně jednotné vymezení konkrétních pojmů. Přestože před časem probíhal projekt zaměřený na harmonizaci slovní zásoby v oblasti ekonomické terminologie, nebyl tento úkol zdaleka dotažen do konce. Významnou roli hrají i konzultace s pedagogy odborných kateder.

Příprava písemných prací konkrétně probíhá tak, že se v letním semestru v první hodině probírá společná slovní zásoba a v následujících týdnech mají studenti možnost využívat konzultace pro svá individuální témata.

Tab. 2: Německé označení nejběžnějších typů čárových grafů



eine Zunahme	legt kräftig zu	ein deutlicher Aufwärts-trend	ein leichter Zuwachs	eine Flaute
ein Anstieg	ist stark zurück-gegangen	ein Fall	ein be-scheidener Anstieg	eine vorüber-gehende Flaute
geht aufwärts	hält sich relativ stabil	erreicht einen Tiefpunkt	pendelt sich ein	klettert
geht abwärts	stagniert	eine Explosion	hat sich stark ver-mindert	starke Schwan-kungen
steigt	liegt Aufwind	ein kräftiger Schub	ein gewaltiger Schwund	ein nervöses Auf und Ab
ein an-haltender Boom	erholt sich	ein spürbarer Rückgang	ein sprung-hafter Anstieg	

3 Návčik ústní prezentace

Dané jazykové prostředky studenti využijí i při přípravě ústní prezentace. Zde je třeba pochopitelně ještě doplnit návčik všeho, co je pro ústní projev nezbytné, tj. například jazykové prostředky pro navázání a udržení kontaktu s posluchači, co

nejpřehlednější členění textu, zaměření na nejpodstatnější problematiku daného tématu, úpravu dlouhých souvětí na kratší větné celky atd. Náviku ústní prezentace se věnuje předmět Přípravný seminář na mezinárodní certifikát.

Závěr

Přes určité počáteční problémy lze po deseti letech tuto novou koncepci rozšířené jazykové výuky hodnotit jako úspěšnou. Podařilo se převzít všechny osvědčené metody dřívějšího modelu a zároveň je obohatit o nové aspekty dané certifikátem UNICert. Statisticky patří písemné práce i ústní prezentace trvale k nejlépe zvládnutým částem zkoušky.

Literatura a prameny

- HÖPPNEROVÁ, V. (2002). Das wirtschaftliche Auf und Ab im Spiegel der Verben. *Odborný jazyk v procesu evropské integrace*. (s. 144–155). Praha: VŠE.
- LAVEAU, I. (1985). *Sach- und Fachtexte im Unterricht*. München: Goethe-Institut.
- NAMUTH, K., LÜTHI, TH. (2005). *ICC-Lehrerfortbildung „DfB“*.
- POLLAND, TH. (2014). *Fit für das DSD II*, 2. Auflage, Sammlung der Redemittel, Ismaning: Hueber Verlag.

Autorka

PhDr. Jitka Prachařová, e-mail: pracharova@pef.czu.cz, katedra jazyků Provozně ekonomické fakulty České zemědělské univerzity v Praze.

Jitka Prachařová pracuje jako odborná asistentka katedry jazyků PEF ČZU v Praze. Zaměřuje se především na hospodářskou němčinu, koncipovala speciální kurzy Wirtschaftsdeutsch a Handelsdeutsch. Dále je garantem kurzu Práce s odborným textem, který je součástí rozšířené jazykové výuky.

Rozvoj dovednosti akademického psaní v češtině pro cizince

Development of Academic Writing Skills in Czech for Foreigners

Romana Kratochvílová

Abstrakt: Článek se zaměřuje na rozvoj dovednosti psaní v češtině jako cizím jazyce, zejména v akademickém prostředí. Klade si za cíl nastínit možnosti přístupu k psaní ve smyslu rozvíjení nejen písemné produkce s jeho specifiky, ale také dalších dovedností. Stručně zmiňuje tradiční pojetí písemného projevu v cizojazyčné výuce, které neodpovídá současným požadavkům komunikačně zaměřené výuky. Představuje psaní jako proces skládající se ze tří fází a zamýšlí se nad využitím tohoto pojetí v jazykovém vyučování. Na základě zkušeností z vedení vysokoškolského kurzu akademické češtiny pro cizince uvádí příklad realizace písemné úlohy zahrnující rozmanité aktivity během přípravné fáze a ukazuje význam závěrečné kontrolní fáze pro rozvíjení kompetenčních dovedností studentů.

Klíčová slova: čeština pro cizince, psaní, proces psaní, akademický jazyk

Abstract: The article focuses on the development of writing skills in Czech as a foreign language. It aims to outline the possibilities of writing in the sense of developing not only written production with its specifics, but also other competence skills. The paper provides an example of the realization of a written assignment in the teaching of academic Czech for foreigners.

Key words: Czech for foreigners, writing skills, writing process, academic literacies

1 Úvod

Písemný projev je aktivní a komplexní řečová činnost, která je úzce propojena s ostatními řečovými dovednostmi. Odvozuje se od mluvené řeči, ale v procesu komunikace plní specifické funkce související s komunikačním cílem a s podmínkami komunikační situace. V jazykovém vyučování má psaní zcela mimořádné postavení, neboť podporuje rozvíjení mluvení i poslechu a čtení s porozuměním, osvojování lexikálních i gramatických jazykových prostředků, zdokonalování výslovnosti i pravopisu (Zajícová, 2011, s. 104). Kromě toho ale představuje svébytnou a náročnou formu jazykového vyjadřování, v níž se uplatňují zvláštní pravidla.

Na rozdíl od ostatních dovedností, které pod vlivem nejnovějších vědeckých poznatků v oblasti lingvistiky, psycholingvistiky, neurolingvistiky a dalších příbuzných věd didaktiky cizích jazyků zaznamenávají výrazné změny v přístupu k cizojazyčnému vyučování, písemná produkce je tímto vývojem dotčena nejméně (Cuq,

2005, s. 184). Jen zřídka se v učebnicích cizího jazyka setkáme s aktivitami zaměřenými na rozvoj písemného projevu.¹

V tomto článku se pokusíme nastínit možnosti přístupu k psaní ve smyslu rozvíjení nejen písemné produkce s jeho specifiky, ale také dalších dovedností. Vycházíme přitom z teorie procesu psaní a její didaktickou aplikaci ukážeme na jedné konkrétní úloze, kterou realizujeme v rámci vysokoškolského kurzu akademické češtiny pro cizince.

2 Tradiční pojetí písemného projevu v cizojazyčné výuce

Ve vyučování cizích jazyků se psaní uplatňuje jako předmět či cíl výuky a ještě častěji jako účinný prostředek podporující osvojování slovní zásoby a gramatických prostředků. Mezi činnosti tohoto charakteru patří zapisování slovní zásoby a jazykových struktur; nejrůznější písemná lexikální, gramatická a pravopisná cvičení (doplňování slov, transformace jazykových struktur atd.).

Psaní jako předmět výuky je zastoupeno produktivními řečovými cvičeními, která spočívají ve vytvoření souvislého psaného textu. Tato činnost je často chápána jako syntéza jazykového učiva určitého tématu, jakási třešnička na dortu v závěru tematického celku, v níž žák aplikuje soubor lexikálních a gramatických prostředků, jež si osvojil. Zároveň tak i prokazuje, co se naučil a jak je schopen dané znalosti a dovednosti použít v komplexní řečové úloze. Funkcí takové písemné aktivity je tedy zpevnování znalostí a dovedností i jejich ověřování.

Mezi typické úlohy tohoto typu patří popisy a vyprávění na témata jako Moje rodina, Můj byt, Moje plány do budoucna, Moje nejlepší prázdniny apod. Většinou není text zasazen do reálné komunikační situace, není určeno, komu a proč to píše. Student tak tvoří text „pro učitele“, ne ani tak s cílem něco sdělit, jako spíše procvičit a prokázat své jazykové dovednosti. Těžko v tomto případě můžeme mluvit o výuce písemného projevu s jeho specifiky, jedná se spíše o písemné zachycení mluveného monologického projevu.

Tento typ úloh se stále hojně vyskytuje v učebnicích češtiny pro cizince, kdežto zahraniční učebnice cizích jazyků (např. angličtiny a francouzštiny) důsledněji respektují soudobé tendence cizojazyčného vyučování zdůrazňující učení prostřednictvím řečových úloh v souladu s komunikačním cílem a komunikační situací. Komunikační jazyková kompetence nezahrnuje totiž jen kompetenci lingvistickou, ale i sociolingvistickou a pragmatickou. V tomto pojetí jsou produkovány texty zasazené do určitého kontextu, který vyžaduje použití konkrétních specifických jazykových prostředků. Na nižších úrovních jazykového vyučování mívají písemné úlohy často formu osobní korespondence (napsat dopis, pohlednici či e-mail ka-

¹ Nízké zastoupení aktivit rozvíjejících dovednost psaní konstatuje např. J. Helmichová (2016) při porovnání dvou učebnice češtiny pro cizince na úrovni B1.

marádovi).² Obsahově se jedná o podobnou činnost jako v úlohách bez kontextu, navíc jsou ale zařazeny formální prvky daného žánru, např. oslovení a rozloučení nebo určité typické fráze sociálně-kulturní povahy (Jak se máš? Pozdravuj rodinu ...).

Na vyšších úrovních jazykové kompetence se rejstřík typů textu rozšiřuje o další útvary, jako je např. žádost, stížnost, reklamace, životopis, motivační dopis, kuchařský recept, pozvání/reakce na pozvání, recenze filmu/knihy, referát, publicistický článek, kapitola z turistického průvodce, resumé odborného textu atd. V poslední době se můžeme setkat i s novými elektronickými žánry, které ve společnosti zaznamenaly prudký rozmach, např. příspěvek do internetové diskuse nebo blog. Celkově se jedná většinou o vyhraněné žánry se specifickou textovou výstavbou a specifickými jazykovými prostředky, jejichž tvorba klade na autora značné nároky. Mnohdy jsou výzvou i pro rodilé mluvčí. Otázkou je, jak žáky, kteří si cizí jazyk teprve osvojují, těmto obtížným žánrům naučit.

V učebnicích je nejběžnějším postupem čtení a analýza vzorového textu, identifikace typických jazykových prostředků a jazyková cvičení zaměřená na jejich užití, většinou pouze lexikálně-gramatická (doplňování slov, přiřazování, tvoření gramatických tvarů apod.), a nakonec je zařazen úkol napsat podobný text podle upřesňujícího zadání. V horším případě je uveden pouze vzorový text, případně doplněný o cvičení na porozumění, a úkol napsat podobný text, tedy bez přípravných jazykových cvičení. V nejhroším případě není uvedený ani vzorový text.³

Ovšem i v situaci, kdy mají žáci vzor před sebou a vypracují přípravná jazyková cvičení, stojí před obtížným úkolem. Obzvláště když se jazyková cvičení zaměřují pouze na izolované jazykové prostředky a chybějí cvičení předřečová (jazykově řečová), v nichž se jazykové jevy procvičují takovým způsobem, který se co nejvíce přibližuje souvislému vyjadřování (Hendrich, 1988, s. 241).

Komplexní řečová dovednost, jako je písemný projev, zahrnuje generování myšlenek, jejich logické uspořádání, respektování ustálené formy daného žánru, aktivace a vhodné použití odpovídajících jazykových prostředků i jejich gramatickou a pravopisnou správnost. Je to mnoho aspektů najednou a bez předchozí řádné

² Na úrovni A1 podle Společného evropského rámce pro jazyky (Kolektiv autorů, 2002) se předpokládá dovednost napsat stručný jednoduchý text na pohlednici, například pozdrav z dovolené, a formuláře obsahující osobní údaje, na úrovni A2 pak napsat krátké jednoduché poznámky a zprávy týkající se základních osobních potřeb a napsat velmi jednoduchý osobní dopis, například poděkování.

³ Nechceme zde analyzovat učebnice češtiny pro cizince (či jiných jazyků) a už vůbec ne je kritizovat, ale stačí prolistovat některé z nich a příklady podobných písemných úkolů není těžké najít. Učitel se tím dostává do složité situace: buď nechá bezradné žáky tvořit text podle jejich nejasné představy a smíří se s tím, že jejich úroveň bude žalostná, nebo zpracuje pro studenty vlastní přípravné materiály a aktivity.

přípravy je obtížné je všechny postihnout. Mnohdy se žáci soustředí pouze na některé z nich a ostatním nevěnují dostatečnou pozornost.

Jiným problematickým bodem v tradiční výuce je finální korekce textu, jeho úpravy a opravy a s tím související práce s chybami. Tato činnost, u písemné produkce velmi důležitá, bývá opomíjena nebo minimalizována, zpravidla z časových důvodů. Učitel nezdůrazňuje vyzývá žáky, aby si napsaný text po sobě přečetli, hledali chyby a opravili je, ti to však činí většinou zběžně a bez výrazného účinku. Po určité době, kdy je žákům předložen jejich text opravený učitelem, bývá jejich zájem omezen pouze na výsledné hodnocení. Práce s chybou a její využití ve vyučování se tak minimalizuje.

3 Psaní jako proces

Tradiční pojetí přistupuje k psaní jako k produktu. Působení učitele se omezuje na instrukce k psaní a na hodnocení výsledku. Vlastní činnost, práce s jazykem při procesu tvorby textu zůstává mimo výukové aktivity, přitom právě zde se nabízí mnoho možností osvojování a procvičování nejen jazykových prostředků, ale celé řady jazykových (i nejazykových) kompetencí.

Současné teorie zabývající se procesem rozlišují obvykle tři fáze: fáze přípravná (plánování), střední fáze (překládání, čili převádění látky do formy písemného textu) a závěrečná kontrolní fáze (posuzování).⁴

Tab. 1: *Proces psaní*

Přípravná fáze	přemýšlení o tématu a generování myšlenek shromažďování látky (práce se zdroji) pořádání látky (třídění a strukturace informací/myšlenek, upřesnění požadované formy textu)
Střední fáze	psaní textu (konceptu)
Závěrečná (kontrolní) fáze	revize a úprava textu

Podle výzkumů (Flower, 1981) však jednotlivé fáze nejsou výrazně oddělené a neprobíhají přesně v daném sledu, nýbrž se cyklicky střídají, a to pod vlivem tzv. monitorovací (kontrolní) funkce, která působí během celého procesu. Pisatel tak může v průběhu psaní vytvořené části posuzovat a vrátit se k plánování, začít znovu atd.

3.1 Přípravná fáze

Přípravná fáze zahrnuje přemýšlení o tématu a jeho upřesňování, generování myšlenek, shromažďování látky a její pořádání. Nejprve je třeba upřesnit úkol, tedy

⁴ Pojmy *plánování*, *překládání* a *posuzování* vycházejí z anglických výrazů *planning*, *translating*, *reviewing* (Šebesta, 2005, s. 99, Flower, 1981)

komunikační cíl a situaci; rozhodující je funkce textu neboli sdělný záměr, předmět sdělení, komunikační partner a komunikační kanál (Šebesta, 2005, s. 101). Velmi důležité je srozumitelné zadání úkolu, vysvětlení jeho účelu a také probuzení zájmu žáků. Motivačních a aktivizačních metod existuje celá řada⁵, záleží na tématu a komunikační situaci, např. můžeme využít zajímavý dokument (obrázek, video, krátký text) podněcující diskusi, použít metody brainstormingu, myšlenkové mapy, klíčových slov apod. Výraznou motivací je také reálná komunikační situace se skutečným využitím výsledného textu (Puren, 2004, Lions-Olivieri, 2010), jak se zdůrazňuje v tzv. akčně zaměřeném přístupu k vyučování cizích jazyků⁶, např. umístění příspěvku na existující internetovou diskusi, příprava třídní nebo školní akce (oslava, týden mezinárodní kuchyně ve školní jídelně apod.), výstava prací v prostoru školy, reálná korespondence se žáky partnerské školy, plánování společného výletu, příspěvek na studentskou konferenci nebo článek do školního časopisu.

Ke shromažďování látky málokdy pisatel vystačí s vlastními myšlenkami, většinou jsou užitečné nebo dokonce potřebné další zdroje, ať už pro inspiraci, anebo přímo pro jejich použití v textu (informace, obrázky apod.). Při práci se zdroji se uplatňují mnohé další dovednosti, jako je čtení nebo poslech (jako zdroje informací lze použít nejen psané, ale i audioorální či audiovizuální dokumenty), kritický přístup ke zdrojům, psaní poznámek, případně i mluvení a interakce, pokud jde o práci ve skupině.

Pořádáním látky se rozumí především třídění nasbíraných informací a jejich uspořádání do logického sledu, tradičně ve formě osnovy. Struktura různých typů textu bývá specifická a lze ji považovat za jednu z žánrových charakteristik. Žák by měl získat informaci o tom, jak má struktura vypadat, a spolu s tím i co nej přesnější instrukce o dalších vlastnostech požadovaného typu textu.

Pečlivě provedená přípravná fáze s dostatečným množstvím rozmanitých a zajímavých aktivit představuje sama o sobě učební činnost, neboť obohacuje žáka o nové jazykové prostředky a rozvíjí mnohé jazykové (i nejazykové) dovednosti, zároveň značnou měrou usnadňuje následující střední fázi, tedy samotné psaní.

⁵ Širokou nabídku zajímavých výukových metod najdeme např. v publikacích Tvůrčí psaní: malá učebnice technik tvůrčího psaní (Fišer, 2001) a Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod (Čapek, 2015).

⁶ Akčně zaměřený přístup podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (Kolektiv autorů, 2002) chápe uživatele a studenty jazyka v první řadě jako členy společnosti, kteří mají své úlohy (nejen jazykové), a ty musí za daných okolností ve specifickém prostředí a v určitém poli působnosti splnit. Úloha je definována jako jakékoli účelné jednání považované jedincem za nutné k tomu, aby dosáhl kýženého výsledku v kontextu řešení určitého problému.

3.2 Střední fáze

Vlastní tvorba textu je složitá a nelehká činnost, ale pokud je dostatečně připravena, jeví se žákům mnohem snazší, naděje na úspěch je reálnější, a tím se zvyšuje i motivace k psaní. Mezi další možnosti ulehčení tvorby textu patří kooperativní způsob psaní (Cuq, 2005, s. 187), tedy ve skupině, kde má každý člen konkrétní roli nebo úkol. Je vhodné vést žáky k používání jazykových příruček, získávají tak nejen prostředek, který jim ulehčuje úkol, ale také důležitou dovednost, která jim bude užitečná i v budoucnosti. Pomoc učitele, který sleduje práci žáků a podle potřeby jim radí a povzbuzuje je, není třeba připomínat. Rozhodně by na tuto náročnou činnost neměl být žák sám, jak se často stává, když je napsání textu uloženo za domácí úkol.

3.3 Závěrečná kontrolní fáze

Poslední fáze, kontrolní, zahrnuje revizi textu, jeho úpravy a přepracování do finální podoby. Jak už bylo zmíněno, tato důležitá činnost, která podmiňuje výsledek tvořivé činnosti a přirozeně se v běžném životě provádí (jde-li o interpersonální komunikaci), bývá ve vyučovacím procesu často zanedbávána (Cuq, 2005, s. 186, Šebesta, 2005, s. 106–107). Projevuje se to mnohdy i v postoji žáků: s vypětím všech sil dopíší poslední větu, oddychnou si, že už to mají za sebou, a vzápětí odevzdají text učiteli. Splnili svůj úkol a tím to pro ně končí, teď už je na učiteli, aby jejich práci opravil a ohodnotil. Je třeba žáky přesvědčit, že první verze (koncept) je vždy jen pracovní a je nutné ji upravit a vylepšit. Pokud má být text využit v reálné situaci a zveřejněn, nebývá přesvědčování těžké, žáci mají na co nejlepším výsledku sami zájem.

Aby byla revize textu strukturovaná a pro žáky snáze uchopitelná, je možné ji rozčlenit na etapy a v každé etapě zaměřit pozornost na jeden konkrétní jev, např. při první revizi si budou žáci všímat členění textu na odstavce a jejich logické návaznosti, při druhé se zaměří na slovosled, poté na morfologické jevy, na pravopis apod. Z hlediska jazykové výuky nabízí tato činnost velmi efektivní procvičení jazykových prostředků, neboť žáci jsou soustředěni na formu a jsou motivováni jí věnovat plnou pozornost. Je možné v této chvíli zopakovat určitý gramatický jev, typický pro daný typ textu, případně opakování posílit i krátkým gramatickým cvičením.

Hodnocení textu může probíhat také ve spolupráci se spolužáky. Nemusejí přímo opravovat chyby, stačí jednoduché zhodnocení na základě předem stanovených kritérií (např. Má text stanovenou strukturu? Je srozumitelný?).

4 Proces psaní v praxi

V této části uvádíme konkrétní příklad, jak může proces psaní ve výuce probíhat. Jedná se o o výuku češtiny pro cizince, a to pro rusky mluvící studenty 1. ročníku bakalářského studia Vysoké školy hotelové v Praze. Jazyková úroveň se pohybuje mezi B1 a C1 v receptivních dovednostech a mezi A2 a B2 v produktivních dovednostech. Jazyková výuka je zaměřena na akademické dovednosti potřebné pro úspěšné zvládnutí studia, tematicky dominuje oblast cestovního ruchu, hotelnictví a gastronomie, v menší míře i ekonomie a podnikání. Kurz trvá 4 semestry a probíhá v 1. a 2. ročníku v dvouhodiném bloku jednou týdně.

4.1 Zadání úkolu: Jak zvýšit obsazenost hotelu? (část seminární práce)

Úkol je koncipován jako simulační, neboť se po studentech nežadá napsání seminární práce reálné, nýbrž pouze fiktivní. Nicméně seminární práce na podobná témata jsou na této škole pravidelně zadávána, úkol je tedy blízky skutečné a pro studenty běžné situaci. Téma i žánr studenti dobře znají a vědí, že cvičení tohoto druhu jim může být ve studiu užitečné, což už samo o sobě působí jako motivační prvek.

Z hlediska jazykové výuky je cílem vytvoření popisu s použitím vhodných plno-významových sloves. Na počátku pedagogického záměru bylo zjištění, že studenti mají při tvorbě popisných textů tendenci nadužívat sloveso být (hotel je v centru ..., v hotelu je restaurace ..., cena je ... atd.). Vzhledem k tomu, že při psaní odborných textů je popis (podniku, turistické destinace apod.) velmi častým prvkem, jeví se jako žádoucí rozšířit slovní zásobu studentů a posílit jejich vědomí o nutnosti používat rozmanitá, významově bohatší a přesnější slovesa.

4.2 Přípravná fáze

Uvedení do tématu má za cíl zaměřit pozornost studentů na danou problematiku, aktivovat jejich znalosti a podnítit generování myšlenek. Sám název úkolu ve formě otázky se nabízí jako první zamyšlení nad tématem. Studenti mají za úkol po dobu jedné minuty diskutovat ve dvojici, jak by na otázku odpověděli. Poté jeden člen z každé dvojice sdělí stručně celé třídě výsledek diskuse. Tato úvodní část by měla proběhnout rychle, bez komentářů a rozvíjení nápadů, stejně jako bez jejich zapisování.

Následuje aktivace slovní zásoby a inspirace pro další nápady: studentům jsou promítnuty fotografie tří neobvyklých hotelů (hotel ve věži, hotelový pokoj v ultramoderním designu, hotel připomínající středověký hrad) s úkolem napsat během pěti minut co největší počet slov, která s obrázky souvisejí. Napsaná slova pak studenti jeden po druhém diktují učiteli nebo vybranému studentovi, který je zapisuje na tabuli. Je také možné seskupit studenty do několika skupin a požádat

je, aby v každé skupině vybrali deset nejlepších slov, a ta pak jeden člen skupiny na tabuli zapíše.

V závěru úvodní části jsou studenti vybídnuti, aby si slova na tabuli přečetli a nechali se jimi inspirovat k formulování dvou až tří nápadů, jak zvýšit obsazenost hotelu. Tyto nápady si zapíší jako prvotní zdroj informací či myšlenek k tématu.

Vlastní sběr informací poskytne četba textu, který představuje čtyři netradiční hotely v České republice. Četba textu probíhá v malých skupinách (2–3 studentů), přičemž každá skupina dostane jen jednu část článku pojednávající o jednom hotelu. Úkolem je najít v textu informace a zapsat je do prvního sloupce tabulky (tabulka č. 2), aby je mohli stručně sdělit ostatním studentům.

Tab. 2: *Netradiční hotely*

Jméno hotelu:				
Poloha:				
Klientela:				
Vybavení hotelu:				
Počet pokojů:				
Cena:				
Zajímavost:				

Když studenti informace zapíší a rozmyslí si jejich formulaci, prezentují je formou krátkého referátu před celou třídou. Ostatní studenti zapisují informace do dalších sloupců tabulky. Na závěr jsou studenti vyzváni, aby vybrali nejzajímavější prvek zvýšení atraktivnosti hotelu a svůj výběr zdůvodnili. Tuto informaci sdělí třídě ústně jako příspěvek do diskuse.

Smyslem této aktivity je z hlediska realizace úlohy získání informací a z hlediska jazykového rozvíjení několika dovedností: čtení a poslech, práce se zdroji a vyhledávání potřebných informací, zápis poznámek z četby i poslechu a mluvený projev.

Třetí část přípravné fáze, pořádání látky, začíná upřesněním zadání, aby si studenti ujasnili, jaké informace budou potřebovat: text bude tvořit jednu část seminární práce na téma Jak zvýšit obsazenost hotelu? Daná část se bude týkat získání většího počtu klientů na základě atraktivních prvků (služby, design, prostředí ...). Měla by obsahovat výběr několika takových prvků, popis vybraného hotelu jako příklad a zdůvodnění výběru. Je třeba rovněž připomenout charakteristické prvky žánru, např. jasné a logické uspořádání informací, členění textu do odstavců, spisovné jazykové prostředky, odkaz na zdroje a argumentaci a stanovit rozsah textu a časový limit, v tomto případě 150–200 slov a 30 minut. Studenti si na základě těchto informací připraví obsahové jádro textu a jeho strukturu. Ukazuje se, že je užitečné před zahájením psaní předložit vytvořenou osnovu jiné osobě

k posouzení, ať už jde o učitele, nebo spolužáka, neboť to nutí k přesnějšímu vypracování struktury a snižuje nebezpečí chybného pochopení zadání.

4.3 Střední fáze: psaní

Samotné psaní by nemělo po těchto přípravách působit potíže. Zaváhání při formulování myšlenek či hledání správného tvaru slova je přirozené, proto je studentům doporučováno používání slovníku a hledání pomoci u spolužáků a učitele. Rady učitele jsou v takové situaci přijímány většinou mnohem ochotněji než při vypracovávání běžných jazykových cvičení.

4.4 Závěrečná kontrolní fáze

Po napsání textu nastává kontrolní fáze, kdy jsou studenti vedeni k revizi vlastního textu. Mají se nejdříve věnovat **logické výstavbě textu**, tj. zda obsahuje úvod (téma a cíl sdělení), zadané obsahové složky a závěr. Dalším bodem je **stylizace vyjádření**: zda je text formulován srozumitelně, jasně, zda neobsahuje hovorové nebo nespisovné jazykové prostředky a zda se některé výrazy v textu zbytečně neopakují. Tato kritéria hodnocení textu jsou postupně zapisována na tabuli, aby je studenti měli na očích a na nic podstatného nezapomněli. I v této fázi je doporučeno v případě potřeby používat jazykové příručky nebo požádat o radu.

Jak bylo zmíněno, jedním z cílů celé aktivity je zvýšit používání plnovýznamových sloves v popisném textu. Proto je v situaci, kdy jsou studenti plně soustředěni na formu, vhodné tento požadavek zdůraznit a podpořit ho krátkým **cvičením** spočívajícím v doplnění sloves do souvislého textu, který obsahuje popis hotelu:

Doplňte do následujícího textu tato slovesa:

je / nabízí / se nachází / navštěvují / pořádají / postaven / stojí / ubytování / zahrnuje.
Hotel Safari _____ v areálu zoo ve Dvoře Králové nad Labem. V létě _____ hotel především rodiny s dětmi, v zimě se zde _____ firemní akce. K dispozici _____ také restaurace U Lemura, bowling, konferenční salónek a venkovní vyhřívaný bazén. Hotel _____ 30 pokojů a 7 apartmánů. Cena dvoulůžkového pokoje je 2 330 korun a apartmán _____ 2690 korun. Cena _____ vstupné do zoologické zahrady. Hotel je neobvyklý svým umístěním přímo v areálu zoologické zahrady. Je _____ v africkém stylu a hosté jsou _____ v blízkosti divokých zvířat.

Cvičení představuje vzorový text pro část daného úkolu. Je zařazeno do závěrečné fáze záměrně. Kdyby ho studenti měli k dispozici dříve, jednoduše by mnohé formulace bez přemýšlení opsali. Takto s ním porovnávají vlastní vyjádření a hodnotí ho, uvědomují si rozdíl ve stylizaci a snaží se lepší varianty do svého textu integrovat. Lze předpokládat, že dané uvědomění přispěje k hlubšímu a trvalejšímu osvojení příslušných jazykových prostředků.

Na závěr přichází ke slovu kontrola **gramatické a pravopisné správnosti**. Nakonec studenti text odevzdají. Na navrácení opraveného textu si budou muset po-

čkat týden, ale po takto koncipované činnosti není téměř co opravovat. Nejvíce chyb bylo zachyceno před odevzdáním práce. A vůbec nevádí, že při tom pomohl spolužák i učitel.

5 Závěr

Je evidentní, že takto pojaté psaní je časově náročné, ale na druhé straně není omezeno na osvojování pouze jedné dovednosti. Zahrnuje ve skutečnosti více učebních činností jak receptivního, tak i produktivního charakteru. Dochází k osvojování a procvičování lexikálních i gramatických jazykových prostředků, výslovnosti i pravopisu.

Množství různých činností činí výuku pestrou a udržuje studenty v aktivní pozornosti. To, že všechny aktivity jsou spojené jedním, konečným cílem, jim dodává smysl, což je velmi důležitý motivační prvek. A především bychom chtěli zdůraznit roli kontrolní fáze, kdy studenti přebírají zodpovědnost za kvalitu svého textu.

Literatura

- CUQ, J.-P., & GRUCA, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- ČAPEK, R. (2015). *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada.
- FIŠER, Z. (2001). *Tvůrčí psaní: malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido.
- FLOWER, L., & HAYES, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387. Dostupné na: <http://www.jstor.org/stable/356600?origin=crossref> [online 29. 8. 2017]
- HELMICHOVÁ, J. (2016). Srovnání vybraných učebnic češtiny pro cizince na úrovni B1. *CASALC Review*, 6(1), 28–32.
- HENDRICH, J. (1988). *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. (2002). Olomouc: Univerzita Palackého.
- LIONS-OLIVIERI, M.-L., & LIRIA, P. (Eds.) (2010). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues: Douze articles pour mieux comprendre et faire le point*. 2e éd. Paris: Éd. Maison des Langues.
- PUREN, CH. (2004). De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. *Cahiers de l'APLIUT*, 23(1), 10–26. Dostupné na: <http://apliut.revues.org/3416> [vid. 29. 8. 2017]
- ŠEBESTA, K. (2005). *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. 2. vyd. Praha: Karolinum.
- ZAJÍCOVÁ, P. (2011). Kreativní psaní ve výuce němčiny. In JANÍKOVÁ, V. *Výuka cizích jazyků*, (s. 104–132). Praha: Grada.

Autorka

PhDr. Romana Kratochvílová, e-mail: kratochvilova@vsh.cz, Katedra jazyků Vyské školy hotelové v Praze 8.

Autorka vyučuje francouzský jazyk a češtinu pro cizince. Specializuje se na odborný jazyk pro akademické účely a je doktorandkou na FF UK v Praze v oboru Didaktika konkrétního jazyka.



Motivace k mluvení a psaní

Motivation for Speaking and Writing

Maximalisace mluvních příležitostí studentů ve vyučování

Maximising learners' speaking opportunities

Jarmila Valková

Abstrakt: Příspěvek se zabývá vybranými faktory s potenciálem kladně ovlivňovat míru využití mluvních příležitostí v cílovém jazyce studenty v rámci výukové jednotky. Pozornost je věnována těm faktorům působícím ve vyučování druhého jazyka, s nimiž může učitel cíleně pracovat v průběhu plánování, výběru, adaptace a tvorby učebních materiálů i v průběhu vyučování. Pojednanými faktory jsou bezpečné prostředí ve vyučování, výběr mluvních aktivit učitelem s využitím informací o potřebách a zájmech studentů tak, aby mluvních aktivit subjektivně vnímali jako relevantní, dostupnost jazykových prostředků potřebných ke zvládnutí mluvních aktivit, uspořádání třídy, kvalita interakce a využívání *pracovního jazyka* (negociace a další praktické komunikace při vyučování) jako plnohodnotné komunikační příležitosti. Příspěvek uzavírá náčrt výukových komponent zaměřených na rozvíjení této oblasti jazyka.

Klíčová slova: využívání mluvních příležitostí, mluvení, mluvních příležitostí, mluvních aktivit, faktor využití mluvních příležitostí

Abstract: The article focuses on some of the factors affecting the degree to which students exploit speaking opportunities in a second-language class: Those which can be affected by the teacher at the choosing or adapting materials stage, lesson planning and then teaching. These are: a safe class environment, the perceived relevance of a task, availability of necessary language features needed for the completion of the task, the composition of the task, classroom setup, the quality of interaction and the perception of „work language“ (the language of practical class interaction) as a source of valuable communication opportunity.

Key words: exploitation of speaking opportunities, speaking, speaking opportunity, speaking activity, factors of the exploitation of speaking opportunities

1 Úvod

Tento příspěvek shrnuje některé základní faktory ovlivňující možnosti využití mluvních příležitostí v rámci výukové jednotky při vyučování druhého jazyka. Soustředíme se na vybrané faktory, které můžeme jako učitelé ovlivnit ve fázi výběru a adaptace učebního materiálu, plánování a vedení výuky.

2 Bezpečné prostředí

Za základní faktor ovlivňující míru využití mluvních příležitostí studujícími pokládáme schopnost učitele udržovat bezpečné vyučovací prostředí. Rozeznání po-

tenciálního vlivu afektivního filtru na používání a osvojování jazyka¹ logicky vede k chápání požadavku bezpečného prostředí jako základní podmínky jeho osvojování (Krashen, Terrell, 1981, s. 21). Úspěšnost využití mluvních příležitostí v aktivitách zahrnujících koherentní a samostatné využívání cílového jazyka je nevyhnutelně spojena s požadavkem na rozvíjení plynulosti (ve smyslu Skehan, 1996),² k jejímuž dosažení je potřebné, aby možnost chybovat působila nikoli jako inhibitor, ale příznak učení. „Pokud se studující při vyučování cítí bezpečně, jsou schopni se na něm lépe podílet. Cítí-li, že všichni ve třídě včetně učitele jsou takřkajíc na jedné lodi, je pravděpodobnější, že budou připraveni riskovat chyby, z nichž se budou moci poučit.“ (Edge, 2009, s. 11) Do konceptu bezpečného prostředí zapadá zacházení s chybou zaměřené primárně na efektivitu komunikace a význam sdělení, jako součást negociace významu, s postupy napomáhající k pochopení a zlepšování studentova projevu spíše než jeho brždění či přerušování (viz *scaffolding techniques*, Scrivener, 2011, s. 227). Podobně zaměřenou korektivní zpětnou vazbu využívající celé řady strategií (*recast*, požadavek na objasnění, elicitace a autokorekce, metajazyková zpětná vazba a další), s důrazem na význam sdělení a komunikaci, představují Lightbown a Spada (1999, s. 103–116).

3 Relevance aktivity z hlediska studujícího

Za druhý významný faktor ovlivňující využití mluvních příležitostí studenty považujeme úspěšný výběr mluvní aktivity učitelem s využitím informací o potřebách a zájmech studentů (srov. Masuhara, 1998) tak, aby mluvní aktivitu subjektivně vnímali jako relevantní. Obvyklými cestami směřujícími k dosažení této hodnoty u mluvních aktivit jsou mj. postupy personalisace, záměrné budování a využívání vztahu mezi obsahem aktivity a zkušeností a postoji studenta (např. Holá, Bulejčíková, Převrátilová, 2017, s. 47)³ a zastoupení autentické komunikace v mluvním úkolu.

Přítomnost autentické komunikace v mluvním úkolu zvyšuje jeho motivační potenciál a činí z něj prostor pro rozvíjení komunikační kompetence prostřednictvím faktorů, které jsou příznačné pro komunikaci vně výukového prostředí: „Mluvčí vyjadřují své vlastní ideje, tužby, názory, postoje, informace atd. Plně si uvědomují význam, který chtějí vyjádřit. (...) Mluvčí mají k mluvení společenský nebo osobní důvod. Je zde informační mezera, kterou je třeba vyplnit, nebo určitá nejistota, kterou je třeba vyjasnit. (...) Mluvčí dosahují určitých cílů, získávají něco, co chtěli, překlenutí informační mezery, řešení problému, rozhodnutí, vytvoření společen-

¹ Shrnutí průkopnických výzkumů vlivu faktorů úzkosti, sebepojetí, integrativní vs. instrumentální motivace a dalších na používání a osvojování jazyka viz Krashen, 1981.

² „Plynulost znamená studentovu schopnost jazykové produkce v reálném čase bez nepotřebných proluk a váhání“ (Skehan, 1996, s. 22).

³ „S kým souhlasíte? S Kamilem, s Monikou nebo s Renátou?“ (Holá, Bulejčíková, Převrátilová, 2017, s. 47/28)

ské vazby atd. Tento výsledek je sám o sobě pro účastníky zajímavý a hodnotný“ (Pattisonová, 1987, s. 7–8).⁴

Přítomnost skutečné komunikace v mluvním úkolu, spolu s relevancí přístupnou studujícímu a komunikační hodnotou (ve smyslu Widdowson, 1987), nejen zlepšuje podmínky pro aktivní zapojení studujícího do mluvní aktivity, ale hraje ústřední roli ve vztahu k osvojování cílového jazyka: ztotožňujeme se se stanoviskem, že využití cílového jazyka ke komunikaci a sebevyjádření je potřebné ke zvnitřnění cílových jazykových prostředků, jež je základem jejich skutečného osvojení (Wingate, 1993).⁵

3.1 Mít něco pro toho, koho se to netýká

Jedním z potřebných doplňujících postupů při dosahování subjektivní relevance mluvního úkolu je nám předjímání a kompenzace odlišností některých studentů ve vztahu k tématu mluvní aktivity, pokud tato možnost nebyla dostatečně ošetřena autorem výukového materiálu. V praxi to znamená, že například do mluvního úkolu o televizních programech přidáme otázky pro studenty, kteří nemají televizi či rozvineme aktivity v lekci s tématem *Sport* takovým směrem, aby se mohli rovnocenně zapojit studenti, které sport nezajímá.⁶ Tento postup pracovní nazýváme *mít něco pro toho, koho se to netýká*. Pokud se obsah mluvního úkolu usilujícího o relevanci ve vztahu k osobní zkušenosti studujícího mine s jeho životní realitou, jeho participace na tomto úkolu může být velmi limitovaná. Tento efekt jsme zaznamenali v tréninkovém kursu pro učitele, kde vyučující představila skupině šesti dospělých na úrovni A2 úkol, v něm měli individuálně seřadit dvanáct vyobrazených jídel podle toho, jak často je jedí a prodiskutovat své výsledky. Po celou dobu mlčící studentka se nakonec učitelce omluvila, že nemohla diskutovat, protože žádné z těchto jídel nejí. V dané fázi rozvoje komunikační kompetence v druhém jazyce se do takto vystavěné aktivity nedokázala zapojit.

3.2 Odhadnout vhodnou míru sdílení

Dalším faktorem hrajícím roli při dosahování subjektivní relevance mluvního úkolu s využitím personalisace je nám schopnost tvůrce úkolu odhadnout vhodnou

⁴ Překlad všech citací v této práci Jarmila Valková

⁵ „To avoid confusion and uncertainty in the real outside world, we need to push the new words to a greater depth of learning. We need to involve the students' creativity and imagination in using the words. We need them to use the new words to communicate, to express themselves, and to talk about their own feelings and experiences. Only then will the new words have been fully integrated into their lives. Such fully integrated words are ready to be said at any time in the real outside world and need no trigger or cue.“ (Wingate, 1993, s. 41)

⁶ Podobně může být v konkrétní skupině třeba ošetřit aktivity ve výukových jednotkách s tématy jako jsou počítačové hry, sběratelství, vaření, sledování filmů, návštěvy divadel, umělecká literatura, řízení auta, chození do zoologických zahrad atd.

míru otevřenosti v dané komunikační situaci a s danými studenty. Možnou reakcí na tlak vyvolaný požadavkem učebnice či učitele na sdílení informací či postojů, které v dané chvíli studenti nejsou ochotni sdílet, je podle našich zkušeností buď omezené využití mluvní příležitosti, nebo únik do pseudokomunikace: student například nesignalisovaně fabuluje o svém rodinném stavu za použití výrazů *snacha*, *zeť*, *příbuzný*, *vdovec*, *sourozenci*, aniž by nutně znal jejich význam, či kombinuje náhodně vybrané tematicky spojené výrazy při popisu svého domova. Krom efektu odpojení cílového jazyka od komunikačního záměru je podle našeho soudu nevhodnou pseudokomunikace i to, že pro učitele bývá nereálné sledovat hranici mezi autentickými a neautentickými prvky a u těch druhých hodnotit funkčnost využití jazyka. Omezuje to tak jeho možnost pomáhat k efektivnějšímu vyjadřování.

Vyhnout se úskalím plynoucím z (někdy osobnostně či kulturně ovlivněných) rozdílů v ochotě sdílet určité informace a postoje umožňují jednak mluvní aktivity se záměrně zobecněnou otázkou, např. „In your experience, do people behave like this in lifts?“ (Krantz, Norton, 2015, s. 31/10), „At what age do young people usually leave their home in your country?“ (Oxenden, Latham-Koenig, Seligson, 2007, 43/4a), a také aktivity pracující se zadáním „nové identity“, s definovanou rolí, předem přiděleným názorem, který má student zastávat v diskusi atp.

4 Dostupnost jazykových prostředků

Dostupnost jazykových prostředků potřebných ke zvládnutí mluvní aktivity pokládáme za významný faktor míry využití mluvní příležitosti studenty, který máme možnost ovlivnit ve fázi plánování lekce výběrem a řazením výukových komponent. Na příkladech z učebních materiálů zde ukážeme dva z mnoha možných postupů zpřístupnění jazyka potřebného k mluvní aktivitě.

4.1 Aktivace již osvojeného jazyka

K vyvolání a uplatnění dříve osvojených jazykových prostředků potřebných v mluvních aktivitách často napomáhá tzv. aktivace schémat, tedy soustavy znalostí a představ o reálném světě spojených s daným tématem, komunikačními nástroji i jazykovými prostředky (srov. Harmer, 2001, s. 199–200, srov. *background knowledge*, Thornbury, 2005, s. 3). K aktivaci schémat mohou posloužit aktivity s potenciálem úspěšně propojit obsah úkolu s životní zkušeností studujícího (viz např. Kay, Jones, 2007, s. 81)⁷. Aktivace schémat a s nimi spojených jazykových prostředků může být také dosaženo skrze vnímání vstupního materiálu, například

⁷ Work in small groups. Discuss the questions. a) Which things from exercise 1 do you have with you now / at home / at work or school? b) Which things do you often lose? / sometimes lose / never lose? c) When was the last time you lost something? What happened? Where did you find it? (Kay, Jones, 2007, s. 81/3)

textu ke čtení (Clare, Wilson, 2015, s. 25),⁸ textu k poslouchání, obrazového materiálu či videa (Eales, Oakes, 2015, s. 52).⁹

4.2 Návaznost na komponenty zprostředkovávající nový jazyk

Pokud daná mluvní aktivita úspěšně navazuje na výukové komponenty, které zpřístupňují a upevňují potřebné jazykové prostředky na témž obsahovém základu, pravděpodobnost jejího maximálního využití studujícími se podle našich zkušeností zvyšuje. Mluvní aktivity tohoto typu bývají ve výukové jednotce umístěny ve fázi volného procvičování. Například mluvní úkol „Porovnejte, jak jste vypadali, když vám bylo 15 let, a jak vypadáte dneska“ (Holá, Bořilová, 2014, s. 42/11) navazuje na sérii obsahově zaměřených úkolů seskupených kolem poslechového vstupního materiálu s tématem proměny zevnějšku a na soustavu heuristických a procvičujících komponent zaměřených na komparaci adjektiv spolu s dalšími potřebnými jazykovými prostředky (ibid., s. 41–42). Předcházející výukové jednotky (s. 38–40) v rámci téže lekce přinášejí tematickou slovní zásobu spojenou se vzhledem a oblékáním.

Použití jak nových, tak již známých specifických jazykových prostředků potřebných ke zvládnutí mluvního úkolu může být facilitováno přípravnou aktivitou, např. v následujícím případě úkol s tříděním tematických výrazů podle jejich kolokability v potřebných frázích předchází mluvnímu úkolu „Work in the same pairs. Discuss these questions. Which things in 1 do people usually celebrate? What was the last exam you took? Was it difficult? Did you celebrate when you finished? If so, what did you do?“ (Redston, Cunningham, 2012, s. 90).

5 Uspořádání třídy a kvalita interakce

Míra využití mluvních příležitostí potenciálně přítomných v mluvním úkolu je kromě jiného ovlivňována charakterem interakce ve skupině a souvisí i s fyzickými faktory, jakými jsou vzdálenost učitele od studujících a uspořádání třídy. Kvalitu interakce je možné ovlivnit pozorností věnovanou dynamice skupiny, promyšleným uspořádáním třídy a péčí o rozvoj komunikačních strategií studujících. Littlewood (1981) zachycuje vztah mezi dynamikou skupiny, žádanou komunikační nezávislostí studentů a uspořádáním třídy následujícím způsobem: „Učitelé někdy

⁸ Krátký text o rovnováze mezi prací a rodinným životem slouží k aktivaci schémat a slovní zásoby v mluvním úkolu 25/6: „Read the text and discuss the questions. 1. Is the same work/life balance the same in your country? 2. Do you think people work too much? What problems does this cause? 3. Are you happy with your work/life or study/life balance? Why/Why not?“ (Clare, Wilson, 2011, s. 25.)

⁹ První shlédnutí videa s názvem *The happiness formula* slouží aktivací schémat zahřívací mluvní aktivitě 52/1: „Work in pairs and discuss. Which ways of completing the statement do you agree with? (...) Money can't make you happy...but job satisfaction can / is a silly thing to say! Of course it can! / but you can't be happy with none. You need a basic standard of living (...).“ (Eales, Oakes, 2015, s. 52).

dopustí, aby vztah učitel vs. student ovlivnil konverzační aktivitu do takové míry, že výsledkem je typická pedagogická forma interakce: učitel ji pokaždé iniciuje, zatímco student pouze odpovídá. To nesmírně omezuje komunikační funkce, jež studující potřebují uplatňovat, a interakční dovednosti, které potřebují procvičovat. (...) Nebezpečí přehnané dominance učitele lze často snížit využitím méně formálního zasedacího pořádku. Posice učitele čelem k celé třídě zvýrazňuje jeho pozici „vševědoucí“ autority. Neformálnější uspořádání, například do kruhu, může významně posílit rovnoprávnost studujících coby komunikátorů“ (Littlewood, 1981, s. 47, srov. Edge, 1993, s. 50–53). S tímto záměrem Littlewood doporučuje uspořádání studentů do skupinek a vybavení je takovými materiály či instrukcemi, které jim pomohou udržovat interakci bez učitelovy přítomnosti (ibid.).

Vedle pozornosti věnované dynamice a uspořádání skupiny má učitel možnost ovlivnit využití mluvních příležitostí soustavnou péčí o rozvoj komunikačních strategií. Navrhujeme učinit pravidelnou součástí zpětné vazby po mluvním úkolu vyzdvižení funkčních strategií využitých studenty a posílení postupů, v jejichž uplatňování vidíme prostor ke zlepšení. To je možné provádět s využitím karet s názvy či ilustracemi komunikačních strategií (střídání se v řeči, vyvážená komunikace, pozornost a aktivní naslouchání včetně očního kontaktu, vhodná reakce na jednání partnera, ovládání diskursu, např. schopnost uzavřít jednu část úkolu a přejít k další, schopnost shrnout výsledek úkolu atd.). Po skočení mluvního úkolu můžeme vyzvat studenty k reflexi využití strategií a doplnit ji o vlastní pozorování. Jednotlivé karty můžeme také studentům ukazovat jako připomenutí během mluvního úkolu, aniž bychom tím narušili jeho průběh.

6 Charakter mluvního úkolu

Následující oddíl upozorní na některé základní postupy, pomocí nichž můžeme upravit či přizpůsobit charakter aktivit tak, abychom zvýšili zastoupení mluvních příležitostí ve vyučování a pravděpodobnost jejich úspěšného využití studenty. Tři znaky, jež zaznamenal Thornbury (2017) ve svém pokusu stručně vystihnout společné kvality některých obecně známých mluvních aktivit, zde představujeme pro jednoduchost, s níž je lze přidat do mluvních aktivit, které už máme k dispozici, nebo jejich základní princip uplatnit při vytváření nových.

6.1 Opakování

Autor dává za příklad využití tohoto principu techniku nazývanou *Kolotoč*¹⁰, při níž studenti stojí čelem k sobě ve dvou soustředných kruzích. K maximalisaci mluvních příležitostí dochází tím, že studenti ve vnitřním kruhu dostanou postupně příležitost mluvit se všemi studenty z kruhu vnějšího. Nejdříve hovoří se svým

¹⁰ *Carousel* (Thornbury, 2017), táž aktivita je také nazývána *Concentric circles* (Wingate, 1993)

bezprostředním protějškem, poté dá učitel pokyn k posunutí vnitřního kruhu o jeden krok doprava a všichni hovoří s novým partnerem z vnějšího kruhu. Aktivita končí, když vnitřní kruh doputuje do výchozí polohy. Výrazného zastoupení principu opakování si autor (Thornbury 2017) všímá také u známé aktivity *Hádej, kdo jsem*. Zjištění (jaké zvíře, popř. osobnost atd. „jsou“) se studenti typicky doberou za pomoci celé řady variovaných a postupně zpřesňovaných otázek.

Princip opakování má nikoli náhodou silné zastoupení ve sbírce mluvních aktivit *Getting Beginners to Talk* (Wingate, 1993). V počátečních fázích osvojování jazyka, kde mají studenti k dispozici velmi limitovaný repertoár jazykových prostředků, je to právě princip opakování, jenž pomáhá maximalizovat mluvní příležitosti. Wingate doporučuje techniku *Soustředných kruhů* k procvičování krátkých dialogů a navrhuje po skončení celé aktivity využít příležitosti motivovat studenty poukázáním na to, že právě sami po několik minut mluvili cílovým jazykem (Wingate 1993, s. 10–13). Podobně v aktivitě *Speaking* (Kay et al., 2007, s. 2) je skromný rozsah dostupného jazyka kompenzován principem opakování (v několika různých interakcích se opakuje více méně stejná struktura výpovědi).

6.2 Nutnost interakce

Dalším příznivým znakem, jež Thornbury vyzdvihuje u populárních mluvních aktivit, je taková povaha úkolu, která nejen umožňuje, ale k úspěšnému splnění přímo vyžaduje interakci mezi studenty. Jako příklad uvádí známou aktivitu *Odhalte lež* (Thornbury 2017), u níž předpokládá, že je nezbytné, aby studenti nejen sami hovořili, ale vzájemně se poslouchali a kladli doplňující otázky.¹¹ Dodejme, že interakci typicky vyžadují úkoly s informační mezerou, například v podobě ústního sdílení dvou odlišných částí téhož vstupního materiálu různými studenty, úkoly typu *Dotazník* ke zjišťování informací či postojů ve skupině a úkoly založené na principu *Zjistěte kdo* (viz např. Holá, Bořilová, 2014, s. 8/13).

6.3 Opora

Podle Thornburyho (2017) mohou aktivity s pevnou strukturou přispět ke snížení obav spojovaných se spontánním mluvením. Předpokládáme, že princip opory má potenciál takto působit u běžného strukturovaného mluvního úkolu (zvl. ve srovnání s mluvními úkoly s jednou či dvěma otázkami). Mluvní úkol s několika obsahově spojenými otázkami či obsahovými body pomáhá studujícímu rozvíjet jeho odpověď pomocí postupného připojování dalších výpovědí a celkově poskytuje oporu rozsáhlejšímu komunikátu. K tomu může napomáhat i využití referenčních otázek, jejichž zodpovídání podle výzkumů shrnutých Nunanem (1995) mj. vede

¹¹ Studenti si připraví několik tvrzení o sobě, z nichž několik je pravdivých a několik lživých. Ostatní musejí pomocí dotazování odhalit lživá tvrzení.

k „výrazně delší a syntakticky rozvinutější odpovědi“ a také obvykle vyžaduje „využití komplexnějšího jazyka“ (Nunan, 1995, s. 194).

7 Pracovní jazyk jako plnohodnotná komunikační příležitost

Vedle komunikace, která je předpokládanou součástí či výsledkem mluvních úkolů a dalších výukových komponent, je ve vyučování přítomna také další verbální interakce, již zde nazýváme *pracovním jazykem*. Máme na mysli navzájem se prolínající příklady komunikace, jakými jsou např. facilitace postupů a úkonů ve vyučování (ověřování instrukcí, dotaz studenta, v jaké skupině má pracovat atd.), vysvětlování a negociace konceptů a výsledků (studenti si navzájem ověřují význam slova, porovnávají a zdůvodňují odpovědi čtecího úkolu atp.), ale též komunikaci o nejrůznějších praktických záležitostech: dotaz studenta, jestli si může vyhledat slovo v prohlížeči na telefonu atd. (srov. kap. *Using the foreign language for classroom management*, Littlewood, 1981, s. 45–46).

Domníváme se, že možnosti rozvíjení *pracovního jazyka* ve vyučování skrývají značný potenciál. Všimněme si, že mnohé kvality skutečné komunikace, které autoři učebních materiálů do mluvních aktivit promyšleně přidávají, v sobě *pracovní jazyk* často již přirozeně obsahuje: silnou návaznost na konkrétní potřebu, snahu o dosažení samostatně smysluplného cíle, požadavek interakce, přirozené situační parametry a z toho vyplývající podložené požadavky na situační a společenskou vhodnost a další. Kloníme se proto k možnosti neponechávat *pracovní jazyk* na okraji či jako vedlejší příznak provádění „regulérních“ vyučovacích aktivit, ale využívat jej jako plnohodnotnou komunikační příležitost. To znamená jednak posilovat používání komunikačních prostředků, které jsou do těchto situací přenositelné, jednak poskytovat nástroje specifické, a to jak formou přidávání jazyka podle momentální potřeby (srov. *emergent language*, Thornbury, 2005), tak za pomoci k tomuto účelu vytvořených učebních komponent.¹² Tento oddíl uzavíráme náčrtem komponent zacházejících s jazykem negociace. Text (1) obsahující negociaci a porovnávání výsledků čtecího úkolu třemi studenty je myšlen jako poslechový vstupní materiál. U něj předpokládáme dva anteponované obsahově zaměřené úkoly, jimž předchází zahřívací a přípravná aktivita. Po obsahově zaměřené fázi následuje Povšimnutí a Utřídění (2), kde studenti za pomoci přepisu poslouchaného textu třídí zvýrazněné výrazy do skupin. Jednotka by i dále pokračovala postupy obvyklými v tradici komunikačního přístupu; následovala by fáze konsolidace a po ní řízené a volné procvičování.

Poslechový vstupní materiál a Povšimnutí (1)

Co máte jako číslo 1? Já mám odpověď „b“.

¹² Za ukázkou komponent zaměřených na *pracovní jazyk* považujeme např. komponenty *Komunikace ve škole a Základní pokyny* (Holá, Bořilová, 2014, s. 4).

A proč, prosím tě? Můžeš mi to vysvětlit?

Protože „b“ je v textu. **Vidíš, tady.**

Hm, to zní dobře. Asi máš pravdu.

A co ty, Bene, souhlasíš?

Já nevím. Ještě jednou prosím, proč máte „b“?

Protože to je tady v textu. Tady je ta informace, jenom to říkají jinak.

Aha, pravda. Už to vidím.

A co číslo dva, máte „a“ nebo „b“? Já mám „a“.

Aha, **a proč ne „c“? Já myslím, že to určitě není „a“.** Protože „a“ je o tom, co dělají *děti*, ale v textu jsou *dospělí*. **Možnost „b“** není vůbec *o kině*, ale *o divadle*, tak to nepotřebujeme. **Otázka je**, jak často Češi chodí *do kina*. **Takže** to musí být „c“. **Co myslíte?**

Já souhlasím.

Já taky.

Tak výborně, máme všechno.

A rozumíte, co znamená „vyprodáno“?

Ne, nerozumím, ale to teď naštěstí nepotřebujeme. **Myslím, že to je něco jako sleva.**

Já mám pocit, že to je něco jiného. Nevadí. Uvidíme.

Utřídění (2)

Souhlasím	Nesouhlasím
<i>Hm, to zní dobře.</i>	<i>Myslím, že to určitě není ...</i>
<i>Asi máš pravdu.</i>	<i>Mám pocit, že to je něco jiného.</i>
Mám otázku	Další praktické fráze
<i>A proč, prosím tě?</i>	<i>Pojďme dál.</i>
<i>Můžeš mi to vysvětlit?</i>	<i>Uvidíme.</i>

8 Závěr

Závěrem připomínáme, že tento nástin ovlivnitelných faktorů, o nichž soudíme, že působí na míru využívání mluvních příležitosti studujícími, si zdaleka neklade nárok na úplnost. Předpokládáme, že na možnosti využití mluvních příležitostí v konkrétní výukové situaci působí celá řada dalších faktorů, jež jsou ovlivnitelné učitelem do různé míry a jejichž popis přesahuje možnosti tohoto příspěvku.

Literatura a prameny

- CLARE, A., & WILSON, J. J. (2015). *Speakout Pre-intermediate*. Student' s Book. (2. vydání). Harlow: Pearson.
- EALLES, F., & OAKES, S. (2015). *Speakout Upper Intermediate*. Student' s Book. (2. vydání). Harlow: Pearson.
- EDGE, J. (1993). *Essentials of English Language Teaching*. New York: Longman.
- HARMER, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. 3. vyd. Harlow: Pearson Education Limited.
- HOLÁ, L., & BOŘILOVÁ, P. (2014). *Čeština Expres 3*. Praha: Akropolis.
- HOLÁ, L., BULEJČÍKOVÁ, P., & PŘEVŘÁTILOVÁ, S. (2017). *Česky krok za krokem 1*. Pracovní sešit 13–14. Praha: Akropolis.
- KAY, S., & JONES, V. (2007). *New Inside Out Beginner*. London, Macmillan 2007.
- KAY, S., & JONES, V. (2007). *New Inside Out Elementary*. Student' s Book. London: Macmillan.
- KAY, S., JONES, V., GOMM, H., BROWN, C., SEYMOUR, D., TENNANT, A., & DAWSON, C. (2007) *New Inside Out Elementary*. Teacher' s Book. London: Macmillan.
- KRANTZ, C., & NORTON, J. (2015). *Navigate Pre-intermediate*. Coursebook. Oxford: Oxford University Press.
- LIGHTBOWN, P., & SPADA, N. (1993). *How Languages are Learnt*. Oxford: Oxford University Press.
- LITTLEWOOD, W. (1981). *Commnicative Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MASUHARA, H. (1998) What do teachers really want from textbooks? In TOMLINSON, B. (Ed.) (1998). *Materials Development in Language teaching* (s. 239–260). Cambridge: Cambridge University Press.
- NUNAN, D. (1995). *Language Teaching Methodology*. New York: Phoenix ELT.
- OXENDEN, C. LATHAM-KOENING, C., & SELIGSON, P. (2007). *New English File Pre-intermediate*. Student' s Book. Oxford: Oxford University Press.
- PATTISON, P. (1987). *Developing Communication Skills*. Cambridge: Cambridge University Press.
- REDSTON, C., & CUNNINGHAM, G. (2012) *Face2face Elementary*. Student' s Book. Cambridge: Cambridge University Press.
- SCRIVENER, J. (2011). *Learning Teaching*. London: Macmillan.
- SKEHAN, P. (1998) Second language acquisition and research and Task-based Instruction. In WILLIS, J., & WILLIS, D. (Eds.) *Challenge and Change in Language Teaching* (s. 17–30). Bath: Heineman.
- THORNBURY, S. (2005). *How to Teach Speaking*. Harlow: Pearson Education Limited.
- THORNBURY, S. (2017). *S is for Speaking. An A-Z of ELT*. Dostupné na:
<https://scottthornbury.wordpress.com/2017/04/30/s-is-for-speaking/>
- WIDDOWSON, H. (1987). The teaching of English as communication. In BRUMFIT, C. J., & JOHNSON, K. (Ed.) *The Communicative Approach to Language Teaching* (s. 117–121). 6. vyd. Oxford, Oxford University Press.
- WINGATE, J. (1993). *Getting Beginners to Talk*. Hertfortshire: Prentice Hall Europe.

Autorka

Mgr. Jarmila Valková, Ph.D., e-mail: r.r.r@centrum.cz, Ústav českého jazyka a teorie komunikace FF UK Působí jako vyučující předmětu Komunikace v jazykové třídě na Ústavu českého jazyka a teorie komunikace FF UK. Vedle toho učí anglický jazyk a český jazyk na British Council v Praze. Je autorkou knihy Komunikační přístup a učebnice češtiny pro nerodilé mluvčí (Karolinum, 2014).

Motivační strategie ve výuce jazyků

Motivational strategies in foreign language teaching

Silvie Převrátlová

Abstrakt: Tento příspěvek shrnuje a doplňuje obsah konferenčního workshopu. V úvodu popisuje konceptní modely motivace, v druhé, prakticky zaměřené části se soustředí na využití souboru základních strategií motivačního vyučování v jednotlivých fázích učebního procesu a uvádí příklady konkrétních úkolů, kterými lze zvyšovat motivaci studentů.

Klíčová slova: motivace, motivační strategie, motivační vyučování

Abstract: This article summarizes and extends the content of the conference workshop. The introductory part describes the conceptual models of motivation. The second, practical part focuses on the use of essential motivational strategies in the classroom with examples of task that may increase the level of student motivation.

Key words: motivation, motivational strategies, motivational teaching

1 Úvod

V rámci konference Výuka a testování produktivních dovedností v cizích jazycích v Poděbradech 2017 proběhl mj. workshop nazvaný Motivační strategie ve výuce (mluvení a psaní). Motivace spolu s jazykovými vlohami představují při osvojování jazyka nejsilnější prediktory úspěchu (Dörnyei a Skehan 2003, s. 590). Zatímco jazykovým vlohám se věnuje jen malá hrstka studií, v případě motivace je tomu naopak. Snaha porozumět motivaci k osvojování druhého/cizího jazyka patří již tradičně k nejintenzivněji zkoumaným oblastem psychologie studenta a zájem o tuto problematiku stále roste, což dokládá například skutečnost, že mezi lety 2005 a 2014 se počet vydaných publikací na téma výzkumu motivace v oblasti SLA téměř zpětinásobil, a mnohonásobně tak převyšuje počet prací věnovaných jiným charakteristikám studenta (Boo et al., 2015). Zájem o tuto problematiku mezi učiteli češtiny (i jiných jazyků) potvrdil také počet účastníků tohoto workshopu.

Workshop byl zaměřen prakticky, tento příspěvek proto využívá možnosti představit teoretické zakotvení konceptu motivace těm, kdo o něj mají zájem a na workshopu se jim jej nedostalo.

2 Teoretická východiska

Každý učitel má pravděpodobně představu o tom, jak vypadá motivovaný student. Definovat však přesně, co je motivace, není vůbec jednoduché. Velmi obecně lze motivaci definovat jako „soubor pohnutek podněčujících k určité činnosti“ (Kolář, 2012) nebo jinými slovy důvody, „proč se lidé rozhodnou něco dělat, jak dlouho

jsou ochotni se aktivitě věnovat a jak moc se budou snažit“ (Dornyei a Ushiodová 2009). V šedesátých letech minulého století se výzkumu motivace intenzivně věnoval Robert Gardner a jeho spolupracovníci ve francouzsky mluvící Kanadě a vytvořili koncept známý jako socio-edukační model. Gardner (1985) definuje motivaci k osvojování druhého jazyka jako kombinaci tří základních prvků: 1) úsilí věnované k dosažení cíle, 2) touhy naučit se jazyk a 3) pozitivního postoje k učení se jazyku. V jeho socio-edukačním modelu ovlivňují motivaci dvě základní proměnné: 1) integrativnost, jež představuje pozitivní postoje ke skupinám hovořícím jinými jazyky a skupině hovořící cílovým jazykem, tj. postoje sociálně kulturní, a 2) postoj ke vzdělávací situaci, jež se dělí na a) postoj k jazykovému kurzu a b) postoj k učiteli cílového jazyka, tj. postoje edukační. Integrativnost je posuzována třemi konstrukty: a) postojem ke skupině hovořící cílovým jazykem, b) zájmem o cizí jazyky obecně a c) integrativní orientací.

Na počátku 90. let upozornili Crookes a Schmidt (1991) na skutečnost, že v oblasti aplikované lingvistiky se motivace spojuje zejména se sociální psychologií a nemá dostatečnou vazbu k pedagogice, přestože zdroje motivace ke studiu jazyka jsou úzce spojeny s prostředím třídy a vzdělávací situací. Proto v následující dekádě došlo k posunu blíže k pedagogické psychologii. Příkladem „edukačního přístupu“ je Dörnyeiův model (1994a), který navrhuje koncepční rámec motivace se třemi úrovněmi. Jazyková úroveň (language level) zahrnuje prvky tradičně považované za integrativní a instrumentální, jako jsou postoje k jazykové komunitě, kultuře nebo hodnoty s nimi spojené. Úroveň žáka (learner level) se týká individuálních rysů, které si žák přináší do vzdělávacího procesu. Jedná se o jeho potřebu úspěš, jeho sebevědomí a s ním spojené postoje či pocity. Třetí úroveň se spojuje s motivy vyplývajícími ze vzdělávací situace (learning situation level), tj. například s jazykovým kurzem, kde hrají roli konstrukty jako zájem o obsah kurzu, jeho relevanci, očekávání, uspokojení. Významnou roli na této úrovni hraje osobnost učitele a jeho motivační jednání. Dörnyei zahrnuje do úrovně vzdělávací situace také motivační komponenty specifické pro skupinové vzdělávání. Upozorňuje na skupinové normy, orientaci na cíl, soudržnost skupiny a další rysy skupinového vzdělávání, které mohou ovlivnit úroveň motivace jednotlivce.

Motivace ovšem nepředstavuje stabilní jev (na rozdíl od jiných individuálních vlastností, například výše zmíněných jazykových vloh). Jak bylo řečeno výše, úroveň jednotlivých komponentů motivovaného chování se u jednotlivce v čase proměňuje pod vlivem různých faktorů. Z teorie motivace jako dynamického procesu vychází model, jež představili Ottó a Dörnyei (1998). Tento model zahrnuje tři základní fáze. V první, tzv. předakční fázi (pre-actional stage) dochází k vytvoření motivace a ke stanovení cílů. V tradičním Gardnerově modelu by se jednalo o integrativní motivy, případně o instrumentální motivaci, jež Ottó a Dörnyei ve svém modelu považují za užitečné zejména při predikci volby jazyka nebo počátečního motivu zápisu do jazykového kurzu. Integrativní či instrumentální motivy

však podle nich jako samostatný prediktor chování ve třídě (docházka, aktivita, pozornost) příliš neposlouží. Důvodem je, že v druhém, tzv. akčním stádiu (actional stage) hraje roli jiná sada motivačních faktorů, které nazývají výkonnými motivy. Ty jsou do velké míry zakotveny právě v situační charakteristice učebního kontextu na úrovni vzdělávací situace, již charakterizuje tříúrovňový model Dörnyei zmiňovaný výše. V této fázi je zapotřebí motivaci udržovat a posilovat. Například během jazykových kurzů jsou studenti vystaveni řadě rušivých vlivů, které mohou jejich motivaci negativně ovlivnit, nebo naopak nastanou situace, jež jejich motivaci posílí. Závěrečná post-akční fáze (post-actional stage) nastává po ukončení činnosti, kdy student hodnotí, jak se mu dařilo, a vytváří si obecné postoje k osvojování jazyka. Ty velmi pravděpodobně ovlivní jeho budoucí přístup k jazykovému vzdělávání a cizím jazykům obecně.

O syntézu dosavadních teoretických konceptů v oblasti osvojování druhého jazyka a moderní psychologie se pokusil Dörnyei (2005) svým konceptem „L2 Motivational Self-System“ (česky bychom mohli říci „systém motivačního sebepojetí v cizím jazyce“), jehož jádrem je ideální obraz jedince v budoucnosti a také představa o tom, jaké vlastnosti by měl mít – tzv. ideální já (ideal self) a co by měl dělat nebo nedělat, aby svého ideálního obrazu dosáhl – obraz požadovaného já (ought-to self). Zde Dörnyei vychází z poznatků obecné psychologie, zejména z teorie možných já (více např. Macek, 2008), k nimž dodává třetí složku spojenou se zkušeností s osvojováním druhého jazyka (L2 learning experience). Přínosem tohoto modelu je propojení dosavadních přístupů ke konceptualizaci motivace a také zohlednění skutečnosti, že osvojování druhého jazyka představuje dlouhodobý, někdy dokonce celoživotní proces. Z tohoto modelu vychází poměrně velký počet studií zabývajících se motivací v posledních letech a lze jej aplikovat jak v dlouhodobém měřítku, tak u krátkodobých situací.

3 Motivační vyučování

Je nasnadě, že učitele spíše než teoretické ukotvení konceptu zajímá jeho praktická aplikace do výuky. Výhodiskem pro praxi může být právě dynamický model motivace (Ottó a Dörnyei, 1998). Zdůrazňuje totiž proměnlivost motivace v čase a faktory, které ji mohou ovlivnit. Výhodou tohoto modelu je jeho využitelnost pro kontext formálního jazykového vzdělávání, např. v jazykových kurzech ve škole. Pro aplikaci motivačních strategií ve výuce je vhodné uvědomit si jednotlivé fáze procesu, kterým student při osvojování jazyka v jazykovém kurzu prochází. Pro každou fázi je vhodné využít různých motivačních strategií. Dörnyei (2001) rozděluje jednotlivé komponenty motivovaného vyučování do čtyř skupin na základě časového průběhu procesu:

1. Vytvoření základních motivačních podmínek
2. Probuzení počáteční motivace

3. Podpora a udržování motivace

4. Podpora pozitivního retrospektivního sebehodnocení.

Každá z těchto fází zahrnuje několik vhodných motivačních strategií, které uvádí následující schéma (Dörnyei, 2001, s. 29.)

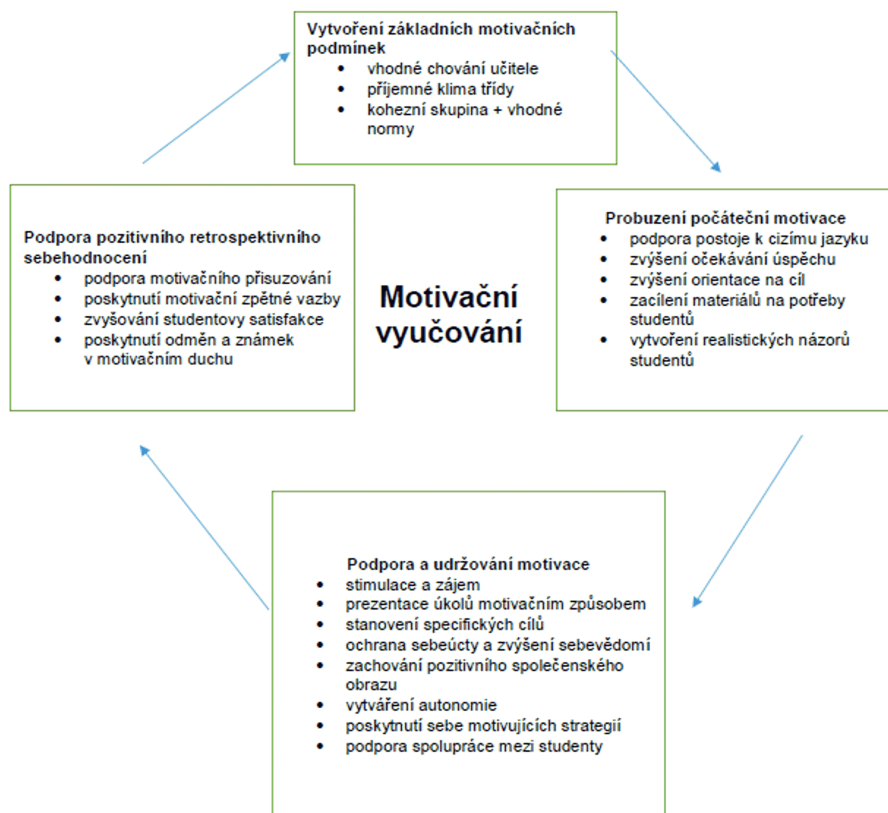


Schéma uvádí desítky motivačních strategií. Sám Dörnyei poznamenává, že není v silách žádného učitele aplikovat všechny najednou. Mnohé z nich jakožto učitelé využíváme ve své praxi, aniž bychom si toho byli vědomi. Je škoda, že pedagogické kurzy motivační složku často ve svém kurikulu nezahrnují, nebo pouze okrajově, přitom je empiricky dokázáno (Guilloteauxová a Dörnyei, 2008), že aplikace motivačních strategií má na nárůst motivace u studentů velký vliv. Autoři se domnívají, že pedagogický program, který by pomohl učitelům při aplikaci motivačních strategií do vyučování, by mohl mít na formální jazykové vzdělávání výrazný dopad.

Vzhledem k vysokému počtu možných motivačních strategií se nabízí otázka, zda některé strategie hrají ve vyučování klíčovou roli. Dörnyei a Csizérová (1998) provedli výzkum mezi učiteli angličtiny v Maďarsku, aby zjistili, jaké strategie považují sami učitelé za nejdůležitější pro motivační vyučování. Část učitelů měla za úkol označit, jaké strategie považuje za nejdůležitější, a druhá (menší) část učitelů označovala, jaké strategie ve své výuce aplikují. Důvodem tohoto rozdělení byl předpoklad, že pokud učitelé považují některou strategii za důležitou, nemusí být ochotni přiznat, že ji nepoužívají. Skutečně se ukázalo, že se mezi skupinami vyskytly jisté rozdíly. Zde se nicméně zaměříme pouze na skupinu první, tj. strategie, které učitelé považují za klíčové. Z několika desítek strategií vyplynulo toto „motivační desatero“:

1. Svým vlastním chováním jít příkladem.
2. Vytvářet ve třídě příjemné a uvolněné klima.
3. Prezentovat úkoly vhodným způsobem.
4. Vytvořit si se studenty dobrý vztah.
5. Pomoci studentům zvýšit jazykové sebevědomí.
6. Učit tak, aby lekce byly zajímavé.
7. Podporovat autonomii studentů.
8. Personalizovat učební proces.
9. Podporovat ve studentech jejich zaměření na cíl.
10. Seznamovat studenty s cílovou jazykovou kulturou.

Předtím, než měli účastníci poděbradského workshopu možnost shlédnout oficiální „desatero“, dostali seznam patnácti vybraných strategií a měli za úkol vybrat nejprve deset sami pro sebe a poté se ve skupině shodnout na pěti klíčových. Tento úkol se ukázal těžším, než se na první pohled mohlo zdát, a to zejména proto, že se učitelé nechtěli „vzdát“ některých strategií, které si v úvodní aktivitě vybrali. Po krátké diskuzi měli učitelé příležitost porovnat svých deset vybraných strategií s desaterem Dörnyei a Csizérové. Proběhla také diskuze o tom, jaké konkrétní mikrostrategie uplatnit pro makrostrategie desatera. Během práce ve skupinách se totiž ukázalo, že některá „přikázání“ jsou mezi učiteli chápána různě, učitelé měli tedy možnost vyjádřit svůj názor a porovnat jej s výsledky uvedeného výzkumu.

Pro praktický postup aplikace motivačních strategií do vlastní výuky Dörnyei (2001) navrhuje, aby si každý učitel nejdříve uvědomil, jaké strategie sám považuje za důležité, a ve schématu motivačních strategií označil ty, které již ve své výuce využívá. Poté je vhodné stanovit si cíl a postupně zařazovat do svého motivačního vyučování další a další strategie.

Ve své vlastní praxi jsem se minulý semestr rozhodla nabídnout studentům větší prostor k autonomii a za tímto účelem jsem využila zadávání prezentací na témata

spojená s výukou a zadání projektu videa. Mým cílem bylo zvýšit samostatnost studentů (příkázání 7), ale také více personalizovat obsah výuky (příkázání 8). Na workshopu účastníci shlédli příklad prezentace na úrovni A1. Zadáním této konkrétní prezentace bylo představit oblíbené místo ve městě, kde studují, připravit si stručnou prezentaci o minimálně pěti slidech, z nichž každý musí obsahovat obrázek – s cílem vizuální podpory pro posluchače, jednu větu (v cílovém jazyce) – opět pro vizuální podporu a porozumění posluchači, případně seznam nových slov s překladem do společného jazyka (pokud je to pro danou skupinu vhodné). U vyšších úrovní by prezentace měla být o něco náročnější.

Ukázková prezentace měla název Zoo Praha a věty na slidech zněly: 1. Pro student, lístek stojí padesát korun. 2. Mám rád Zoo Praha. Zoo Praha má mnoho zvířat. 3. Můj oblíbený je lední medvěd. 4. Zoo Praha má tisíc čtyři sta devadesát čtyři ptáků. 5. Zoo Praha má velké akvárium. 6. Děti mají rád sloni. Sloni jí moc jídlo. 7. Jídlo v Zoo Praha je špatné. 8. Lvi spí celý den. 9. Musíte jít do Zoo Praha. Zoo Praha je zábava.

Materiál, který studenti takto sami poskytnou, lze pak dále využít např. pro poskytnutí zpětné vazby nebo rozšíření slovní zásoby. V rámci prezentace je dle zásad motivačního vyučování vhodné poskytovat pozitivní zpětnou vazbu (a ignorovat chyby, k těm se můžeme nenápadně vrátit někdy příště).

Účastníci workshopu dále měli možnost shlédnout video, jež mělo být původně součástí aktivity určené k posílení jazykového sebevědomí. Dörnyei (Dörnyei a Kubanyová, 2014) v rámci vytváření vize v jazykovém vzdělávání mezi jinými aktivitami navrhuje, aby studenti natočili video, které bude představovat jejich ideální jazykovou kompetenci. Studenti dostanou za úkol natočit, jak v různých situacích využívají cílový jazyk. Mohou pracovat samostatně nebo ve skupinách. V určitém časovém horizontu nasbírají materiál, který mohou sestříhat a vybrat z něj svůj nejlepší výkon. Mají také možnost konzultací s učitelem a opětovného nahrávání. Výsledkem má být cca minutový záznam. Vzhledem k tomu, že mají možnost přípravy a korekce, měl by záznam představovat jakýsi ideál, ke kterému by se měli během studia přiblížit.

Ve své výuce jsem podobný projekt poprvé zařadila na jaře 2017 jakožto dobrovolný úkol ke zlepšení výsledné známky. Studenti na něm pracovali samostatně ve svém volném čase a na konci semestru jej měli prezentovat v hodině. Nakonec se našly dvě skupinky studentů, kteří video vytvořili a prezentovali. Obě prezentace byly poměrně dlouhé (cca tři minuty) a zahrnovaly hned několik komunikačních témat probíraných během semestru.

Prezentace na workshopu sklidila mezi učiteli úspěch (i přes značnou jazykovou nedokonalost) a bylo nasnadě vytvořit další seznam možností, jak by se dalo s takovým materiálem pracovat dále. Návrhů padlo několik, od jazykové analýzy až

k problematice sociálně kulturní kompetence. Opět je zapotřebí pečlivě zvážit, jakým způsobem poskytnout zpětnou vazbu tak, aby byla motivující.

Je zjevné, že „desatero“ lze uplatňovat v průběhu výuky neustále, tedy také ve výuce produktivních dovedností, jež byly tématem konference. Proto v závěru workshopu vyvstala otázka, jakým způsobem řešit případné potíže s motivací k mluvení. Prostoru pro diskuzi již mnoho nezbylo, vyplynulo z ní, že například „přikázání“ číslo 3, 7 a 8 by mohla mít na motivaci k mluvení výrazný vliv. Jak již bylo řečeno, toto „desatero“ zahrnuje mnoho mikrostrategií a jednotlivá „přikázání“ by se mohla stát samostatným námětem k další práci v učitelských dílnách.

4 Závěr

Osobnost studenta stojí v popředí zájmu pedagogiky již několik desetiletí a motivace studentů patří v posledních letech k intenzivně zkoumaným fenoménům. Přestože teoretické ukotvení konceptu není zatím jednoznačné, existují praktická doporučení, jak uplatňovat motivační strategie ve výuce. Výzkumy prokazují, že motivační vyučování má na studenty velký vliv, a můžeme doufat, že se mu v brzké budoucnosti dostane větší pozornosti a aplikace v praxi.

Z vlastní zkušenosti mohu potvrdit, že zavádění motivačních strategií je dlouhodobý proces, a všem učitelům přeji, aby se jim dařilo zvyšovat motivaci jejich studentů a aby se jim dostávalo od studentů takové zpětné vazby, která by je motivovala k dalšímu motivačnímu vyučování.

Literatura

- BOO, Z., DÖRNYEI, Z., & RYAN, S. (2015). L2 motivation research 2005–2014: Understanding a publication surge and a changing landscape. *System*, 55, 147–157.
- CROOKES, G., & SCHMIDT, R. W. (1991). Motivation. Re-opening the research agenda. *Language Learning*, 41, 469–512.
- DÖRNYEI, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: CUP.
- DÖRNYEI, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 78, 273–284.
- DÖRNYEI, Z., & CSIZÉR, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2, 203–229.
- DÖRNYEI, Z., & KUBANYIOVA, M. (2014). *Motivating learners, motivating teachers: Building vision in the language classroom*. Cambridge: CUP.
- DÖRNYEI, Z., & OTTÓ, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*. Thames Valley University Working Papers, Vol. 4.
- DÖRNYEI, Z., & SKEHAN, P. (2003). Individual differences in second language learning. In DOUGHTY, C. J., & LONG, M. H. *The handbook of second language acquisition* (s. 589–630). Oxford: Blackwell,
- DÖRNYEI, Z., & USHIODA, E. (2009). *Motivation, language identity and the L2 self*. UK: Clevedon.
- GARDNER, R. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.

GUILLOTEAUX, M. J., & DÖRNYEI, Z. (2008). Motivating language learners: A classroom-oriented investigation of the effects of motivational strategies on student motivation. *TESOL Quarterly*, 42(1), 55 až 77.

KOLÁŘ, Z., ET AL. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha: Grada.

MACEK, P. (2008). Sebesystém, vztah k vlastnímu já. In VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie* (s. 89 až 109). Praha: Grada.

Autorka

Mgr. Silvie Převrátilová, e-mail: prevratilovas@seznam.cz, FF UK Praha

Metodikou výuky cizích jazyků se autorka zabývá již od doby studia na FF UK v Praze. Vyučuje češtinu i angličtinu, vede metodické semináře, podílí se na tvorbě učebnic a doplňkových výukových materiálů.

Jak motivovat vysokoškoláky k mluvení v kurzech odborné obchodní angličtiny

How to Motivate Undergraduate Students to Speak in Courses of Business English

Stanislava Pavlíková

Abstrakt: Příspěvek je zaměřen na analýzu možností, jak posilovat motivaci studentů k aktivnímu ústnímu projevu zejména v kurzech odborné obchodní angličtiny na vysoké škole. Text vychází z teoretických poznatků týkajících se motivace ve výuce a učení. Dále je prezentován rozbor názorů učitelů angličtiny, které jsou založeny na praktických zkušenostech získaných v jazykových kurzech realizovaných v různých zemích po celém světě. Zdrojem těchto informací jsou hromadné otevřené online kurzy (MOOC, Massive Open Online Course) určené pro profesní rozvoj učitelů angličtiny uskutečněné v letech 2015, 2016 a 2017. Praktická část příspěvku uvádí jako příklad dobré praxe komplexní aktivitu podporující motivaci studentů k ústnímu projevu v kurzech odborné obchodní angličtiny.

Klíčová slova: motivace, výuka odborné angličtiny, ústní projev, hromadné otevřené online kurzy

Abstract: This paper is focused on an analysis of possibilities for how to strengthen the motivation of students to actively participate orally in courses of English. An analysis of the views of English teachers is presented, based on practical experience gained in language courses conducted in different countries around the world. The practical part of this contribution presents a complex activity supporting the motivation of students to speak in courses of business English.

Key words: motivation, teaching of English for Specific Purposes, speaking, Massive Open Online Courses

Úvod

Příspěvek vychází ze současných teoretických poznatků o motivaci ve výuce zvláště cizích jazyků, analyzuje problematiku ústního projevu na základě teoretických poznatků i výroků vyučujících uvedených v diskusních fórech otevřených online kurzů určených pro profesní rozvoj učitelů angličtiny. Na základě tohoto rozboru a v souladu s potřebami studentů nefilologického oboru jsou v článku navrženy metodologické postupy zaměřující se na zvyšování motivace studentů a rozvoj komunikačních dovedností.

1 Motivace a ústní projev v cizím jazyce

Ústní projev v cizím jazyce je důležitou dovedností, ale současně dosažení dobré úrovně v mluvené komunikaci je velmi náročné. Ta je totiž závislá na mnoha fak-

torech. V mluveném projevu se odráží osobnost řečníka, jeho znalosti obecně, jeho schopnosti vyjadřovat názory a argumentovat (Luoma, 2004). Schopnost používat cizí jazyk je založena na komunikačních dovednostech uživatele tohoto jazyka, které se vytvářejí po dlouhou dobu. Studenti musí zvládnout nejen odpovídající slovní zásobu, použití gramatických struktur a příslušného stylu z hlediska formálnosti, ale musí reagovat bezprostředně, téměř okamžitě. Navíc musí porozumět tomu, co jim bylo řečeno a následně odpovídajícím způsobem reagovat tak, aby bylo dosaženo zamýšleného cíle komunikace. Na rozdíl od projevu psaného se mluvení odehrává v reálném čase. Proto mají účastníci komunikace limitovaný čas na zpracování obdržené informace a na vytvoření odpovídající reakce. Pokud si tedy uvědomíme, jak náročné je dosáhnout žádané úrovně komunikačních dovedností v cizím jazyce, posoudíme správně i vliv motivace studujících. Právě motivace je totiž jednou z podmínek vedoucí k dlouhodobému aktivnímu studiu.

2 Motivace a její vliv na studium

Každá činnost člověka je ovlivněna motivací, jež je souhrnem příčin určitého jednání (Dvořák a Novák, 1970). Motivace je však obtížně měřitelný a nejasně definovaný pojem, který je středem zájmu odborníků z oblasti teorie i praxe zřejmě také proto, že jím lze vysvětlit důvody chování a přemýšlení lidí. Každý jedinec je motivován něčím jiným, ale Dörnyei (2007) věří, že se motivace dá u většiny studentů zvýšit. Spektrum účinných nástrojů je široké, ale ještě stále je mnoho pedagogů, kteří pracují jen s odměnou a trestem.

Motivace je také jedním z faktorů, kterým se vysvětlují rozdílné výkony studentů. Selhaly však pokusy nalézt korelaci mezi motivací a výkonem. Pokud se zaměříme na vysokoškolské prostředí, je zřejmé, že úspěšné studium na vysoké škole je podmíněno jistou mírou studijního úsilí. Otázkou ovšem zůstává, jakým směrem je tato snaha zaměřena a co je obsahem pojmu úspěch. U některých studentů to může být pouhé získání potřebného počtu kreditů a formálně potvrzeného vzdělání (Morgan, 1995). V tomto případě se jedná o vnější motivaci. Cílem vyučujících by však měla být snaha vhodně posilovat vnitřní motivaci studentů. Ta vychází z touhy dozvědět se nové poznatky. U dospělých je vliv vnitřní motivace silnější než u dětí (Kalhous, 2002). Proto je důležité působit na studenty tak, aby byla jejich vnitřní motivace posilována. Navíc vnitřní motivace stimuluje duševní síly ve větší míře než vnější podněty (Dvořák, Novák, 1970).

Přístup studentů k učivu se mění v závislosti na kolísající úrovni motivace vlivem interakce mezi motivací a úspěchem. Choděra (2013, s. 143) definuje motivaci jako „podivuhodný prostředek intenzifikace každého vyučování – učení: čím vyšší je motivace žáků, tím lepší jsou výsledky jejich učení, čím lepší jsou učební výsledky, tím více jsou žáci k učení motivováni.“ Proto je důležité, aby studenti mohli často ve výuce prožít pocit úspěchu vedoucí k posílení motivace k učení. Naopak

záporná motivace vzniká při nespravedlivém hodnocení studentova výkonu, při vyvolání pocitů neschopnosti a nedůvěry ve vlastní schopnosti (Nakonečný, 1968).

S úspěchem ve studiu souvisí i poznatek z psychologie dokládající, že motivace ovlivňuje rychlost a kvalitu paměťové stopy (Škoda a Doulík, 2011). Studenti na vysoké škole musí zpracovat velké množství informací a tyto informace mají různou šanci být zapamatovány. Ty, které jsou vyhodnoceny jako důležité a ty, které souvisí s již známým kontextem, jsou lépe přijaty a uchovány. Poznatky doprovázené určitými emocemi se také ukládají do paměti lépe. Emocionální angažovanost je posilována při interakci a spolupráci s ostatními studenty, což by pedagogové měli zohlednit při plánování studijních aktivit a zařazením skupinové formy práce.

Dalším neméně podstatným faktorem je motivace vyučujícího. Pokud ten dá najevo svůj vlastní zájem o probíranou látku, může dojít k posílení motivace i u studentů (Barešová, 2011).

3 Motivace a studium cizích jazyků

V odborné veřejnosti panuje shoda v názoru, že motivace hraje důležitou roli v úspěšnosti jakékoli učební situace. Dörnyei (2007) je přesvědčen, že skutečná motivace studentů je zásadním předpokladem k zvládnutí cizího jazyka na přiměřené úrovni bez ohledu na vlohy studentů. Autor pracuje s dočasnou dimenzí motivace, jež je zvláště důležitá pro pochopení vlivů na studium cizích jazyků. Získávání znalostí a dovedností potřebných pro osvojení cizího jazyka je dlouhodobý proces vykazující různé úrovně motivace při krátkodobých aktivitách (jednotlivé úlohy, vyučovací hodiny) či dlouhodobých studijních zadáních (několikaleté studium cizího jazyka). Míra motivace dále kolísá i během akademického roku v závislosti na vykonávaných aktivitách a vytížení studentů plněním studijních povinností i v ostatních předmětech.

Na rozdíl od jiných studijních předmětů zvládnutí cizího jazyka zahrnuje i studium jiné kultury. Jazyk a kultura daného národa jsou vzájemně spjaty, protože jazyk je vlastně výrazem konkrétní kultury. Pokud tedy lidé chtějí komunikovat v nějakém jazyce, musí také porozumět kultuře, ze které tento jazyk vychází. Motivace studentů ke studiu cizího jazyka i příslušné kultury bývá často ovlivněna jejich vztahem ke komunitě hovořící L2. Praktickým příkladem z nedávné minulosti je postoj žáků a studentů k výuce ruštiny jako povinného jazyka před rokem 1989. Vztah k dané kultuře může vyučující cizího jazyka ovlivnit jen okrajově. Těžiště práce pedagoga spočívá ve využití vhodných motivačních nástrojů při tvorbě návrhu celého didaktického procesu.

Didaktický proces by měl být vždy pečlivě naplánován a výuka by měla být zahájena stimulačně motivační fází. Účelem této fáze je vzbudit zájem studentů o probíranou látku. Studenti by měli vnitřně přijmout stanovený cíl výuky, protože pak se

lépe aktivně účastní učebního procesu. Vnitřní motivace studentů vychází z pochopení smyslu výuky, ze souvislosti studované látky s budoucím uplatněním studentů i s jejím praktickým uplatněním v mimoškolních aktivitách. S motivací studentů se musí pracovat i v dalších fázích výuky, protože, jak již bylo výše uvedeno, její míra kolísá v závislosti na čase a činnostech, které při výuce probíhají.

Další faktory posilující vnitřní motivaci vysokoškoláků jsou možnost volby a prožitky úspěchu. Kalhous (2002) výstižně popisuje, že vnitřní motivace se může v plné míře projevit, pokud je vytvořen prostor pro studenty k volbě a rozhodování o tom, co a kdy budou dělat. Tento prostor lze v současnosti vytvářet v elektronickém prostředí formou blended learningu, kdy studenti plní některá zadání mimo kontaktní semináře a mohou si zvolit nejen čas, ale mohou si také vybrat z několika různých zadání úloh.

S plánováním výuky souvisí i volba organizace práce. Týmová spolupráce ve skupinách kladně působí na motivaci studentů a vytváří pozitivní atmosféru v učebním kolektivu. V týmu lze získat lepší výsledky, učit se od jiných, opravovat vlastní omyly i chyby jiných, dosáhnout pocitu uspokojení z vlastních úspěchů i z úspěchů ostatních členů týmu (Zlámal, 2009).

Pozitivní atmosféra ve třídě je všeobecně uznávána jako důležitý faktor ovlivňující učební proces. Kvantifikace tohoto vlivu je však obtížná a vnějším pozorováním jej nelze hlouběji popsat. Průcha (2013) uvádí, že již od 80. let minulého století byla v zahraničí používána metoda verbálních výpovědí zaměřená na pocity žáků i učitelů. V následujícím desetiletí byly prováděny obdobné empirické výzkumy i v českých školách. Zajímavým zjištěním byl rozdíl mezi vnímáním klimatu žáky a jejich učitelkami. Ty se například domnívaly, že žáci jsou méně spokojeni a že je práce pro žáky velmi obtížná. Názory žáků byly však opačné. Proto by se vyučující neměl spoléhat na vlastní dojem z atmosféry ve třídě, ale měl by se studentů cíleně ptát na jejich názor. V praxi například formou krátkého anonymního dotazníku v závěru semestru. Takto získaná informace je důležitou zpětnou vazbou a jedním z podkladů při plánování další výuky.

Fungování klimatu při výuce je velmi ovlivňováno komunikačními postupy (Průcha, 2013). Výuka jazyka jistě probíhá příjemněji, pokud je klima vstřícné a podpůrné. V takové komunikaci se její účastníci navzájem respektují a mohou vyjadřovat své názory otevřeně a jasně. Klima ve třídě i prožitky úspěchu či neúspěchu je ovlivňováno mimo jiné tím, jak vyučující podává studentům zpětnou vazbu formou hodnocení jejich výkonů. Zásadní je v tomto ohledu reakce na chybování v ústním projevu v cizím jazyce.

4 Motivace a práce s chybou v ústním projevu

Pro vyučujícího cizích jazyků je práce s chybou v projevu studentů velmi důležitou a citlivou oblastí profesní činnosti. Chyby studentů jsou základní informací o tom, do jaké míry byla probraná látka pochopena a jakým způsobem zvládli studenti použití slovní zásoby v daném významovém kontextu. Na základě rozboru chyb pak vyučující plánují další výuku, opakování probraného učiva cílené na objasnění a upevnění konkrétní studijní látky. Metodicky je lépe zvládnutá oblast práce s chybou v psaném projevu. Touto problematikou se zabývá řada publikací a výzkumů zaměřených na různé aspekty vzniku chyb ve psaných testech a na hodnocení těchto testů. Haerberli (1980) se například zaměřil na vliv únavy na četnost chyb a zkoumal, zda studenti více chybují v závěru testu. Práce s chybou je do značné míry kontroverzním tématem odborných diskusí. Hendrich (1988) tvrdí, že každá chyba by měla být opravena, protože chybující student jinak považuje svůj projev za správný. A nejen on ale i všichni ostatní studenti, kteří správnou reakci neznají. Ve psaném projevu lze jednoznačně s tímto tvrzením souhlasit. Obtížnější je však opravování ústního projevu. V závislosti na charakteru chyby je nutné rozhodnout velmi rychle, jak v daném okamžiku postupovat. Přerušení projevu je vhodné jen v případě zásadní chyby, která vede k nemožnosti pochopení sdělovaného obsahu. Takovou chybou může být například špatná výslovnost nebo zásadní gramatická chyba. Většina učitelů dle Ondrákové (2014) však reaguje na chyby v mluveném projevu příliš brzy, a tím narušuje plynulost komunikace.

Další často diskutovanou otázkou je role chyby jako didaktického prostředku. Lze souhlasit s názorem Hendricha (1988) na učitelovu práci s chybou. Učitel by neměl opakovat chybný ústní projev studentů a neměl by také psát chybné tvary na tabuli. Také Choděra (2013) jednoznačně odmítá chybu jako didaktický prostředek a zamítá její výskyt v projevu pedagoga a v textu učebnice, protože „žák musí mít totiž vždy pocit, že to co je dáno v učebnici nebo řekne učitel, je spolehlivě správné, zaručené, a tedy vhodné k napodobování, bezpečnému následování.“ (Choděra, 2013, s. 51–52) V učebních textech jsou však studenti často vystavováni chybným tvarům ve cvičeních, ve kterých je jejich úkolem chyby opravovat a vysvětlovat důvody oprav. Tento postup je vhodný pro budoucí vyučující jazyků, ale pro studenty nefilologických oborů není příliš přínosný. Přesto se s ním setkáváme například v řadě učebnic *The Business* (Allison et al., 2013) určených pro jazykovou přípravu budoucích ekonomů.

Opravování chyb v ústním projevu je citlivou oblastí, protože jednou z příčin neochoty studentů zapojovat se do diskusí na cvičeních je obava z chybného projevu. Vyučující by se měl zaměřit na plynulost projevu a zdůrazňovat, že hlavním smyslem komunikace je sdělení obsahu. Ve volné konverzaci by neměl být hlavním důraz na bezchybnosti projevu (gramatickém, lexikálním), ale na komunikativní srozumitelnosti.

5 Problematika mluveného projevu v praxi dle výroků vyučujících v MOOC

V následujícím textu jsou poskytnuty výsledky analýzy výroků vyučujících anglického jazyka týkající se problematiky ústního projevu studentů v jazykových kurzech. Zdrojem výpovědí učitelů jsou hromadné otevřené online kurzy, anglicky „Massive Open Online Courses“, dále jen MOOC. MOOC jsou vytvořené a poskytované odbornými institucemi včetně renomovaných univerzit a jsou v současné době rozšířenou formou formálního i neformálního vzdělávání. Účastní se jich miliony lidí z celého světa, protože jejich výhodou je snadná dostupnost podmíněná pouze přístupem k internetu. Velká část těchto kurzů je navíc poskytována bezplatně. Další významnou výhodou je skutečnost, že tyto kurzy vytvářejí prostor pro cíleně vedenou diskusi mezi odborníky stejného zaměření.

Níže popsané údaje jsou výsledkem analýzy diskusních fór ve třech online kurzech „Professional Practices for English Language Teaching“ uskutečněných v letech 2015, 2016 a 2017 na platformě FutureLearn. Jejich tvůrcem je Britská Rada a jsou zaměřené na profesní vzdělávání učitelů angličtiny jako cizího jazyka. Tyto kurzy jsou prostředím, ve kterém se nejen vzdělávají, ale také setkávají učitelé do slova z celého světa. Mohou tak diskutovat o profesní problematice pod vedením instruktorů kurzů a vyměňovat si zkušenosti, názory, rady a případně užitečné internetové adresy. Kurzy se v mírně modifikované formě otevírají dvakrát ročně a během uplynulých dvou let došlo k několika změnám. V letech 2015 a 2016 měli účastníci možnost označit místo na mapě, odkud do kurzů vstupují. V roce 2015 byl jediným kontinentem, kde v některých zemích značky chyběly, Afrika. Jednalo se o státy Angola, Kongo, Mauretánie a Niger. Celkem se na mapě objevilo 5 013 záznamů. V roce 2016 byl počet značek dokonce o něco vyšší, 5 124, a opět byly vynechány některé africké státy. V roce 2017 byl kurz upraven a možnost geografického označení místa účastníka se již v úvodní části kurzu neobjevila. Další podstatnou organizační změnou bylo omezení bezplatného přístupu do kurzu. Pokud má účastník zájem kurz poskytovaný v roce 2017 navštívit i po jeho ukončení, může si zaplatit neomezený přístup částkou 84 amerických dolarů za každý kurz.

V tabulce 1 jsou porovnány tři kurzy „Professional Practices for English Language Teaching“ z hlediska počtu diskusních příspěvků v úvodní části kurzu a počtu příspěvků na téma problematika mluvení v cizím jazyce a motivace k mluvení. Počet příspěvků neudává počet účastníků kurzu, ale vypovídá o tom, jak je dané téma pro studující zajímavé. Někteří účastníci vstupují do diskusí několikrát, jiní zůstávají pasivní a informace získávají sledováním videí a čtením příspěvků lektorů a ostatních účastníků kurzu.

Je zřejmé, že motivaci studentů se v současnosti věnuje větší pozornost než před několika lety. Dokladem tohoto tvrzení jsou reakce vyučujících v MOOC, počty

Tab. 1: Porovnání tří kurzů

Kurz uskutečněný v roce	Počet vstupů na mapě	Počet příspěvků v úvodu kurzu	Počet příspěvků ve fóru motivace k mluvení
2015	5 013	7 746	7 890
2016	5 124	2 531	2 415
2017	nelze zjistit	937	2 299

příspěvků v diskusních fórech na téma motivace studentů i organizace otevřených online kurzů. Zřejmě vzhledem k velkému zájmu účastníků kurzů v letech 2015 a 2016 byl kurz proběhlý v roce 2017 upraven, tématu motivace bylo poskytnuto více prostoru v nově otevřeném kurzu tím, že mu byla věnována samostatná kapitola.

Na základě analýzy výpovědí účastníků kurzů lze příčiny problémů v mluveném projevu zařadit do následujících osmi kategorií (kategorie jsou seřazeny od nejčastěji uváděné):

- a) Osobnost studentů¹
- b) Nedostatek slovní zásoby
- c) Příliš krátké odpovědi
- d) Obava z chybování
- e) Nedostatečně plynulý projev v jazyce
- f) Obtíže se spontánními reakcemi
- g) Používání rodného jazyka
- h) Zábrany vycházející z kulturních tradic konkrétní národnosti

V diskusích vyučující a lektori kurzů navrhovali, jak výše uvedené problémy řešit:

Vstřícná a přátelská atmosféra ve třídě může zvýšit zapojování do diskusí i těch studentů, kteří mají zábrany z důvodu osobnostních rysů, jakými jsou ostych nebo nízké sebevědomí. Je důležité, aby vyučující chválil úspěšné výkony studentů, čímž může být posilována motivace k učení. K dobré atmosféře ve třídě přispívá:

- stanovení pravidel komunikace na seminářích (i v diskusích se studenty) a jejich důsledné dodržování;
- očekávání úspěchu, vytváření pozitivního sociálního obrazu studentů (pocit odmítnutí ostatními je překážkou k cílení na studium).

Pokud studenti neznají potřebnou slovní zásobu pro danou ústní aktivitu, je nutná předchozí příprava, která může mít několik forem. Například:

¹ Nejčastěji zmiňovanou příčinou toho, proč se studenti nezapojují do diskusí, jsou dle názoru vyučujících osobnostní rysy: ostych a nízké sebevědomí.

- a) společná příprava formou brainstormingu – studenti sepíší na tabuli seznam slovíček;
- b) je poskytnut čas na práci se slovníkem na vyhledání potřebných termínů;
- c) vyučující připraví kartičky se slovy pro každou skupinu studentů nebo zpracuje potřebný seznam slov graficky v některé z aplikací (například Wordle).

Velmi krátkým odpovědím se dá předejít požadavkem na délku odpovědi (jeden vyučující navrhl, že počet slov ve větě nesmí být menší než čtyři) nebo promyšleně formulovanými otázkami, které vedou k tvorbě delších vět a ke zdůvodňování odpovědí.

Některé problémy v mluvení mohou mít několik příčin, které spolu souvisí. Pokud student hodnotí své znalosti cizího jazyka jako nedostatečné, ostýchá se zapojovat do diskusí a obává se chybování. Používání rodného jazyka může být způsobeno nedostatkem slovní zásoby, obavou z chybování nebo porušováním stanovených pravidel komunikace.

V diskusích vyučující sdíleli své zkušenosti s úspěšnými ústními aktivitami. Základní znaky takových činností spadají do následujících pěti oblastí:

- a) Výběr vhodného tématu:
Studenti budou lépe motivováni, pokud bude téma zajímavé a bude se vztahovat k jejich životním zkušenostem a potřebám.
- b) Konkrétní zadání:
Nejlépe se uplatňují ústní aktivity s jasně specifikovaným zadáním. Studenti by měli vědět přesně, jaké úkoly mají plnit, v jakém pořadí a jaký výsledek je očekáván.
- c) Předchozí příprava:
Některé neúspěchy při ústní komunikaci pramení z nedostatečné předchozí přípravy. Studenti potřebují pro konkrétní aktivity zvládnout nejprve určité jazykové jevy (gramatické, lexikální). Dále potřebují čas na přípravu, která zahrnuje přečtení instrukcí, pochopení zadání, případně rozmyšlení strategie, jak v dané úloze postupovat.
Příklad podpory při konverzaci na dané téma: Pokud si studenti nevzpomínají na potřebné fráze, může jim být nabídnuta obálka s kartičkami, na kterých jsou jednotlivé fráze.
- d) Prostor pro práci ve dvojicích nebo skupinách:
Je zřejmé, že studenti získají více praxe v ústní komunikaci při aktivitách uskutečňovaných ve dvojicích či skupinách než při frontální výuce, kdy se vyučující dotazuje jednotlivých studentů. Frontální forma je vhodná pro demonstraci aktivity s jedním studentem tak, aby celá třída pochopila zadání. Vlastní práce studentů pak již probíhá ve dvojicích či skupinách. V tomto uspořádání nebýva-

jí studenti v diskusích svazování pocitem ostychu z chybování v ústním projevu a pracují v klidnější atmosféře.

e) Zadání blíží se reálným situacím:

Úloha by měla být formulována tak, aby byl vytvořen prostor pro reálnou komunikaci zahrnující výměnu informací. Může se například jednat o jednoduché úlohy založené na zjišťování chybějících informací (information gap), ale i komplexní úlohy, ve kterých členové skupiny obdrží různé informace a úkol vyřeší sdílením těchto informací.

6 Příklad aktivity podporující rozvoj komunikačních dovedností studentů obchodní angličtiny

Prezentace výrobku s cílem získat finanční prostředky od investorů

Probíraným tématem v kurzu angličtiny v letním semestru prvního ročníku studentů ekonomických oborů na Technické univerzitě v Liberci je popis výrobku, jeho obalu a uvedení nového produktu na trh včetně dodržení zásad marketingové strategie. V rámci tématu studenti probírají specifickou slovní zásobu, gramatiku zaměřenou na použití členů a vztažných vět zvláště v odborném textu. Dále se učí pravidlům tvorby odborné prezentace s cílem představit nový výrobek potencionálním investorům a získat finanční prostředky na výrobu produktu a jeho uvedení na trh. Zadání, na kterém studenti pracují po dobu tří týdnů ve dvojicích nebo malých skupinách, má jasně definovaný cíl související s budoucím uplatněním vysokoškoláků v praxi. Tím je lépe pochopen i cíl výuky, jež současně probíhá na kontaktních seminářích.

Motivace k práci na úkolu je posilována také možností volby, protože zadání prezentace je sice formálně definováno, ale studenti si mohou zvolit konkrétní výrobek dle oblasti svého zájmu. Příprava prezentací probíhá mimo semináře dle instrukcí vyučujícího a obsahuje informace o historii vývoje výrobku, popis jeho funkcí a benefitů pro spotřebitele, detailní popis obalu výrobku jako součásti marketinkové strategie i vizi prodeje v budoucnosti.

Jeden seminář je následně věnován prezentacím všech výrobků. Studenti mají možnost hodnotit výkony ostatních prezentujících tím, že přebírají úlohu fiktivních investorů. Mají určitou částku finančních prostředků, kterou mohou podpořit jeden až tři výrobky, které jsou dle jejich názoru perspektivní. Při svém rozhodování hodnotí i kvalitu prezentace jako nedílné součásti úspěchu nového výrobku. Tímto způsobem je vytvořen prostor i pro podávání zpětné vazby vrstevníky, což je pro studenty důležitá informace. Prezentace vytvořené dle výše popsaného zadání bývají pečlivě připravené a úspěšně přednesené.

Závěr

Motivace je důležitým faktorem ovlivňujícím výuku a studium. Zájem o tematiku motivování studentů dokládají výroky vyučujících z celého světa, kteří se účastní MOOC určených pro profesní rozvoj pedagogů. Při studiu cizích jazyků jako dlouhodobé a náročné činnosti je cílená práce s posilováním motivace zvláště důležitá. Ústní komunikační dovednosti lze získat aktivním používáním jazyka, proto je motivace k mluvení v hodinách cizího jazyka klíčová. Tu lze posilovat správně naplánovaným didaktickým procesem, zařazením párové a skupinové formy práce, prožitkem úspěchu, vytvořením prostoru pro studentskou volbu při výběru aktivit

a témat, navozováním pozitivní atmosféry v učebním kolektivu a citlivou prací s chybou zvláště v ústním projevu. Pokud je konkrétní studijní aktivita navržena dle výše uvedených zásad, lze očekávat obdobně dobrý studijní výsledek jako u konkrétního zadání odborné prezentace popsané v tomto článku.

Literatura

- ALLISON, J., TOWNEND, J., EMMERSON, P., WATKINS, F., & SAYER, M. (2013). *The business 2.0: B2 upper intermediate*. Oxford: Macmillan.
- BAREŠOVÁ, A. (2011). *E-learning ve vzdělávání dospělých*. Praha: Vox.
- DÖRNYEI, Z. (2007). *Motivational strategies in the language classroom*. 7. print. Cambridge [u.a.]: Cambridge Univ. Press.
- DVOŘÁK, K., & NOVÁK, S. (1970). *Kapitoly z pedagogiky vysokých škol*. 1. vyd. Praha: Vydavatelství ČVUT.
- Future Learn: Free Online Courses*. Camden, London. Dostupné na: <https://www.futurelearn.com/> [vid. 25. 8. 2017]
- HAEBERLI, H. (1980). *Fehlerursachen: e. Unters. an Schülerarbeiten aus d. Anfängerunterricht im Fach Englisch*. Bern [u.a.]: Lang.
- HENDRICH, J. (1988). *Didaktika cizích jazyků: celostátní vysokoškolská učebnice pro studenty filozofických a pedagogických fakult studijního oboru 76-12-8 Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- CHODĚRA, R. (2013). *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. Vyd. 2. Praha: Academia.
- KALHOUS, Z. (2002). *Školní didaktika*. Vyd. 1. Praha: Portál.
- LUOMA, S. (2004). *Assessing speaking*. New York: Cambridge University Press.
- MORGAN, A. (1995). *Improving Your Students' Learning: Reflections on the Experience of Study*. 2nd. London: Biddles.
- NAKONEČNÝ, M. (1968). *Základní otázky psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- ONDRÁKOVÁ, J. (2014). *Chyba a výuka cizích jazyků*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- PRŮCHA, J. (2013). *Moderní pedagogika*. 5., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál.
- ŠKODA, J., & DOULÍK, P. (2011). *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Praha: Grada.
- ZLÁMAL, J. (2009). *Didaktika profesního vzdělávání v širším pedagogickém kontextu: (monografie)*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Ámose Komenského.

Autorka

Ing. Stanislava Pavlíková, Ph.D., e-mail: stanislava.pavlikova@tul.cz, Technická univerzita v Liberci, Fakulta ekonomická, Katedra cizích jazyků
Autorka vyučuje odborný anglický jazyk a věnuje se implementaci informačních technologií ve výuce.

Motivační strategie v akademickém psaní z pohledu sociálního konstruktivismu

Motivational strategies in academic writing from the social constructivist perspective

Ivana Mičínová

Abstrakt: Tématem příspěvku je rozvoj motivace studentů pregraduálního studia k akademickému psaní prostřednictvím aplikace modelů motivace v pojetí sociálního konstruktivismu, především rozpracováním vybraných vnitřních a vnějších faktorů, které mají těsnou souvislost s postoji k akademické komunitě, které jsou založeny na očekávání úspěchu a které zdůrazňují sepětí motivace s relevantním obsahem učení. Tyto teoretické principy jsou aplikovány na oblast akademického psaní v oblasti humanitních věd, především na výuku argumentačního eseje, lingvisticky pak vycházejí z poznatků žánrové analýzy. Cílem příspěvku je prezentovat zkušenosti s tímto pojetím výuky akademického psaní a poukázat na možné přesahy do oblasti akademického psaní v mateřském jazyce a kolize související s leckdy protichůdnými stylistickými principy českého a anglického vědeckého stylu.

Klíčová slova: motivace, akademické psaní, akademická identita, flow, zpětná vazba, obtížnost, optimální výkon.

Abstract: The topic of this paper is to explore motivation of pre-graduate students towards academic writing through applying various models of motivation based on social constructivism, mainly by analysing some of the intrinsic and extrinsic factors tightly associated with the academic community, based on expectancy of success and necessity of relevant classroom practice. These theoretical principles are applied on academic writing, particularly on the argumentation essay; linguistically are grounded in the insights of genre analysis. The aim of the paper is to present the experience with the classroom practice, and to point at employing the newly acquired skills in academic writing in both languages, Czech and English, and sometimes overlapping, sometimes conflicting features of scientific writing in Czech and English.

Key words: motivation, academic writing, academic identity, flow, feedback, challenge, optimal performance.

Úvod

Existuje mnoho teoretických úvah a studií věnovaných nejrůznějším typům učících se (*learners*) od dětí až po dospělé zapojené do profesního života. Didaktice vysokoškolského studia se však pozornosti věnuje méně, a pokud ano, bývají publikace zaměřené spíše na tvorbu kurikula nebo na konkrétní vyučovací metody (srov. Podlahová a kol, 2012; Rohlíková, Vejvodová, 2012) a motivaci se explicitně nevěnují.

Tuto situaci celkem vystihuje i způsob nazírání na motivaci ve vysokoškolském prostředí, kde se motivace často chápe jako samozřejmost jednou provždy vyjád-

řená zájmem studovat na vysoké škole. V oblasti výuky cizích jazyků je však cílevědomá práce s vnitřní motivací studentů klíčová. Pokud studenti zanechají výuky nebo přestanou docházet do kurzů, jako nejčastější důvod uvádějí, že nemají na cizí jazyky talent, dost času, nebo nevidí důvod, proč by se je měli učit. Naopak učitelé uvádějí jako důvod, že student neměl „tu správnou motivaci“, tj. že se dost nesnažil nebo že mu chyběla vytrvalost – a ne že by mu chyběly jazykové vlohy či studijní předpoklady. Oba typy tvrzení vykazují nápadné nedostatky v sebereflexi, tj. co jsem mohl udělat jinak, abych vytrval / aby daný student vytrval.

Rozdíly v motivaci zaznamenáváme i mezi jednotlivými řečovými dovednostmi. Studenti často uvádějí, že by chtěli zlepšit plynulost svého mluveného projevu, rozšířit si slovní zásobu, vyvarovat se gramatických chyb – a v neposlední řadě složit povinnou zkoušku. Na druhé straně se jen málokdy setkáváme s tím, že by studenti přicházeli do přípravných kurzů cizích jazyků s jednoznačně formulovaným cílem ve smyslu „potřebuji číst cizojazyčnou literaturu, abych získával aktuální informace z mého oboru“ nebo „chci umět mluvit tak, abych mohl cizí jazyk využívat při práci, až dokončím studium“. Jinými slovy, důvody, kvůli nimž studenti přicházejí do kurzů a které jsou hlavní hnací silou, která je k tomuto rozhodnutí přivede, jsou často pouze dílčí. Tuto situaci bychom neměli podcenit a již v prvních hodinách kurzů věnovat pozornost vysvětlování, proč a co se studenti naučí a jak k tomu dospějí.

Ponechme v tomto příspěvku stranou ostatní řečové dovednosti a podívejme se podrobněji na motivaci k akademickému psaní, o něž podle našich zkušeností jeví studenti zájem nejmenší, přestože na ně v příštích letech bude kladen čím dál větší důraz v zájmu toho, aby se studenti již během pregraduálního studia zapojili do procesů internacionalizace vědy a výzkumu a plynule tuto dovednost rozvíjeli v rámci doktorského studia.

1 Modely motivace

Jak vyplývá z četných teoretických modelů podstaty motivace, ve hře jsou tři základní faktory, které určují naše jednání a které mohou v konkrétních situacích nabývat nejrůznější podoby. Jak uvádí Dörnyei (2001, s. 23–27), který se intenzivně věnuje konceptualizaci motivace v prostředí výuky cizích jazyků a její praktické realizaci, na prvním místě stojí otázka volby (*choice*), tj. otázka výběru jedince a jeho rozhodování, čemu věnuje pozornost, do čeho investuje energii a s jakým cílem. Druhým faktorem je otázka objemu a intenzity úsilí (*effort*), které musí jedinec vynaložit, aby dosáhl vytyčeného cíle. Třetím faktorem je vytrvalost (*persistence*), která napomáhá tomu, aby jedinec překonával překážky a nenechal se odradit dílčími neúspěchy.

V následující části příspěvku se pokusíme objasnit funkci těchto faktorů a popsat takové motivační strategie, které by učinily výuku psaní efektivnější a smyslupl-

nější díky tomu, že tato koncepce umožní integrovat studenty do akademického prostředí, stanovit reálné cíle této výuky prostřednictvím gradované výuky, umožnit studentům zažívat úspěch z pokroku na základě bezprostřední zpětné vazby a posílit jejich motivaci k dalšímu učení prostřednictvím přenosu dovednosti psaní v cizím jazyce do psaní v mateřském jazyce. Zároveň se zaměříme na aplikaci těch motivačních teorií, které se z hlediska praktického využití jeví v akademickém prostředí jako nejpřínosnější.

Pro tyto účely vycházíme ze zásadní publikace M. Williamsové a R. L. Burdena (1997) *Psychology for Language Teachers*, jež shrnuje dosavadní teorie motivace, podrobuje je kritice a definuje sociálně konstruktivistický přístup nejen k výuce cizích jazyků, ale i k motivaci. Vyzdvihuje roli prostředí, v němž se jedinec učí, s kým komunikuje a do jaké míry se těmito faktory nechá ovlivnit. Stručně pak definují motivaci v souladu s výše uvedenou definicí Dörnyeiho: „Motivaci lze vnímat jako stav kognitivní a emocionální agitace, jenž vede k vědomému rozhodnutí konat a vytrvat v tomto intelektuálním či fyzickém úsilí po takovou dobu, dokud jedinec nedosáhne předem vytyčeného cíle (Dörnyei, 2011, s. 125).“

Tento přístup propojující kognitivní podstatu motivace s faktorem prostředí a faktor individuálnosti každého rozhodování lze aplikovat i na výuku cizích jazyků na vysokých školách především kvůli její vysoké specifičnosti. Ona specifičnost spočívá v tom, že student si neosvojuje cizí jazyk, který by mohl využít pro své osobní potřeby, např. pro cestování, komunikaci a zábavu, ale především k prohloubení vlastního studia na základě četby zahraniční literatury a v závislosti na studovaném oboru pak i k profesnímu rozvoji.

2 Sociokulturní faktor a budování profesní identity

Ve srovnání s jinými předměty studia má výuka cizího jazyka vysoce sociální rozměr. Jak výstižně poznamenává Crookall a Oxfordová (1998, s. 136 In Williams, Burden, 1997, s. 115): „Učit se cizímu jazyku rovná se učit se jak se stát jiným člověkem.“ Obdobně to formuluje i Gardner (1985, s. 146 In Williams, Burden, 1997, s. 115). „Cizí jazyky se liší od ostatních předmětů především tím, že zahrnují učení se dovednostem a vzorcům chování, které přináležejí jiné komunitě lidí.“

Sociálně-konstruktivistický přístup zdůrazňuje aktivní přístup k osvojování poznatků konkrétního jedince a individuální konstruování významu v závislosti na vztahu k vnějšímu prostředí. Jeho uplatnění ve výuce cizích jazyků na vysokých školách, ať v pojetí LAP/EAP (výuka akademického jazyka / akademické angličtiny) nebo LSP/ESP (výuka odborného jazyka / odborné angličtiny) popisují velmi detailně Dudley-Evans a St Johnová (2006). Pokud jde o výuku akademického psaní, pak je nutné připomenout, že tu společenské zvyklosti a jazykové a textové normy hrají zásadní roli (srov. Swales, 1990, 2005). Nejenom že se studenti stávají svým písemným projevem součástí akademické obce, do níž náležejí na

základě společenského statusu, ale zároveň deklarují svoji příslušnost i typickými znaky akademického/odborného/vědeckého jazyka s jeho výraznými textovými typy, obraty a stylistickými zvláštnostmi. Jak uvádí de Chazal (2014, s. 179), autor ztvárňující akademicky zaměřený text, se stává „architektem významu“, který musí přihlížet k řadě vnějších faktorů (publikum, účel textu, společenské prostředí, normy a očekávání apod.), aby stvořil úspěšné dílo. Z toho vyplývá, že motivaci k akademickému psaní tedy ovlivňuje postoj studenta nejen k danému cizímu jazyku a příslušníkům této jazykové komunity, ale také k akademickému prostředí a k ambicím, které si s nimi spojuje.

Jak uvádí americká studie studentů medicíny M. D. Holdena (2004) a na ni metodologicky navazující práce Žydzūnaitėové a Crisafulliové (2013) z litevského univerzitního prostředí společenských oborů, zapojení studentů a rozvoj jejich profesní identity je nedílnou součástí jejich růstu a významně se podílí na úspěšnosti jejich studia a budoucí profesní orientaci. Jedním z významných faktorů budování profesní identity, jak naznačuje litevská studie, je pak kvalita interakce mezi studenty a vysokoškolskými učiteli, tj. jakým způsobem jim vštěpují akademické hodnoty a jak jim usnadňují ztotožnit se s nimi (Žydzūnaitė, Crisafullio, 2013, s. 6). Autorky vycházejí i ze studie McNamary a kolektivu (2011, In Žydzūnaitė, Crisafullio, 2013) a v souladu s jeho závěry prohlašují: „Každý formalizovaný vzdělávací systém, do kterého je jedinec situován, je také sociokulturním kontextem, a jeho sociální struktura a profesní kultura proto ovlivňují vývoj profesní identity dospělého studenta.“ (Tamtéž, s. 6)

Pro výuku cizích jazyků v univerzitním prostředí z toho plyne, že je nutné studenty již od prvních ročníků zasvěcovat do znaků akademického jazyka, cíleně rozvíjet akademické dovednosti a vštěpovat jim akademické hodnoty. Jedině tím lze zajistit, že se student bude cítit jako právoplatný člen komunity, které rozumí, s jejímiž pravidly je obeznámen (např. způsoby, jak vytvářet rešerše a jak korektně nakládat s informacemi), v níž se cítí bezpečně a jejíž normy dodržuje nejen formálně. Proto je třeba zaměřit výuku akademického psaní na mapování specifity akademického jazykového projevu, zdůrazňovat jeho význam pro integraci do akademického prostředí, a protože jde i o střetávání dvou sociokulturních prostředí, upozorňovat na společné znaky anglického a českého vědeckého stylu stejně jako na jeho odlišnosti¹ (Chamonikolasová, 2005).

¹ Tyto odlišnosti tradičního českého vědeckého stylu „přežívajícího“ zejména ve starších publikacích spočívají například v oblíbenosti složitých větných konstrukcí, v nadužívání vědecky znějících slov a jejich hromadění v omezeném prostoru, aniž by vedly ke zpřesnění významu a v dlouhých odbočkách od tématu. Autor se zpravidla nesnaží popsat přesně svůj názor a nechává na čtenáři, aby si význam konstruoval sám. Anglosaské vědecké žánry jsou pravým opakem (zejména americké proveniencí), jsou nápadně explicitní, pokud jde o význam, lineární (tj. bez odboček) a obsahují značné množství meta-diskurzu, aby usnadnily čtenáři vnímání struktury textu (srov. Chamonikolasová, 2005; Swales, Feak, 2012, s. 16–17).

Jak ukazují zkušenosti z našich kurzů, výuka v tomto pojetí má potenciál ovlivnit motivaci studenta. Pokud student porozumí, proč se má věnovat akademickému psaní, snadněji pak přistoupí na fakt, že psaní vyžaduje nezanedbatelný objem i intenzitu úsilí včetně vytrvalosti.

Pokud jde o prvotní fázi motivace, tj. faktor volby neboli rozhodovací proces (Williams, Burden, 1997, s. 119), studenti FF UK nemají zdánlivě na výběr, protože akademické psaní je povinnou součástí zkoušky. Přesto se stále mohou rozhodovat, zdali tuto povinnost splní spíše formálně, nebo vynaloží značné úsilí, aby dosáhli skutečného posunu ve svých dovednostech. Formálně a s omezeným úsilím tak mohou učinit prostřednictvím využití ustálených obrátů a klišé, jak uvést téma eseje, jak prezentovat tvrzení, argumenty a příklady, či jak shrnout myšlenky. V omezeném formátu dvě stě padesát slov není problém zaregistrovat texty založené na četných šablonách dostupných v učebnicích, autentičnost takových esejů je vrcholně sporná. K tomu úhybnému manévru se zpravidla uchylují studenti, jejichž vstupní úroveň je výrazně omezuje v tom, aby profitovali z výuky. Dále to mohou být studenti bez výraznějšího zájmu o studium. Jiní studenti se mohou rozhodnout, že z výuky vytěží maximum. Koncepce výuky akademického psaní a její metodická podoba jim toto rozhodování může výrazně usnadnit.

Například se osvědčuje zdůraznit, že stylistické postupy, které si studenti osvojí v cizím jazyce, mohou využít i při psaní v českém jazyce, neboť vědecká práce a psaní o ní je do velké míry globalizované, jak se intenzivně prohlubuje vliv vědecké angličtiny na vědecký styl v češtině nejen v masivním přejímání cizích slov a odborných termínů, ale také při využívání ustálených obrátů a rétorických a stylistických postupů, stejně jako při dodržování formátu jednotlivých vědeckých textových typů. Jinými slovy student pochopí, že vynakládá úsilí na něco, co bude moci využívat během celého svého studia a co mu jeho studium výrazně usnadní, což může jeho motivaci opět posílit.

3 Metodické poznámky ke koncepci výuky: psaní jako proces, faktor úspěchu a zajištění „flow“

Jak již bylo naznačeno, významnou roli ovlivňující motivaci studentů k výuce akademického psaní hraje vhodný didaktický přístup, jenž reflektuje jazykovou úroveň a schopnost studentů koncipovat akademické texty. Většina studentů přichází do kurzů s úrovní maturitní zkoušky, tj. B1+ až B2, ale nemá zkušenost s akademickým psaním jako takovým, zpravidla jde i o studenty prvních ročníků bakalářských oborů, kteří se teprve seznamují s akademickým prostředím. Ze střední školy si přinášejí přístup ke psaní založený na napodobování šablon jednoduchých textových typů, tj. produktově orientovaný způsob psaní (Berlin, 1982), a přestože se tento přístup efektivně uplatňuje v nižších úrovních ovládnutí jazyka (mateřského i cizího), je třeba koncipovat výuku procesně orientovaným přístupem, který

vede k samostatnosti uživatele při zpracovávání vlastních textů a k rozvoji kreativity a originality (více k rozvoji kreativního psaní např. Eliášová, 2011). Koncepti akademického psaní je třeba opřít i o Bloomovu taxonomii cílů (1956) a přizpůsobit ji gradování výuky, aby studenty neodradila nesmyslnou náročností.

Než se budeme věnovat zapojení dalších faktorů motivace, připomeňme si přístup, který dominuje koncepci výuky akademického psaní v současné době. Psaní se jednak chápe jako proces (*writing as a proces*) (Berlin, 1982), jednak jako text určený konkrétní komunitě a podléhající jejím normám (Swales, 1990). Neorientujeme se tedy jen na výsledný text (*writing as a product*), ale bereme při koncipování výuky psaní všechny fáze tohoto procesu, včetně přípravy, v níž se osvědčuje zapojit kreativní přístupy ke zpracování tématu spolu s akademickými dovednostmi, jako je kritické myšlení (více k tomu Hanzlíková a Mičínová, 2017). Zároveň využíváme aktuální poznatky žánrové analýzy z oblasti vědeckého psaní (např. Swales 1990, 2005; Swales a Feak, 2012), které pomohly formovat současnou normu akademické stylistiky a která dostala v anglosaském prostředí označení jako *New Rhetoric*, tj. „nová stylistika“.

Studenti jsou v tomto duchu od prvních hodin vedeni k tomu, aby vnímali odlišnosti akademického stylu od jiných stylů, s nimiž se doposud setkávali, např. během nácviku čtení s porozuměním. Učí se identifikovat hlavní myšlenku odstavce a vyhledávat tzv. tematické věty (*topic sentence*) (de Chazal, 2014, s. 169). Následně probíhá výuka parafrázování, které vede k tomu, aby studenti nejprve pracovali se synonymy a poté i se strukturou věty (např. prostřednictvím záměny aktiva za pasivum a obráceně, vsunutím vhodné uvozovací věty, změny vektoru apod.) V další fázi identifikují klíčová slova a jejich variace a posléze textovou a logickou návaznost. Poznatky si mohou vyzkoušet krátkým esejem, kdy dostanou za úkol popsat např. největší změnu nebo aktuální novinku, která se udála v jejich oboru (podle Swales, Feak, 2012, s. 82). Ke všem těmto pokusům dostávají bezprostřední zpětnou vazbu (pokud jde o jednotlivé věty či krátké odstavce) buď přímo v hodině, nebo v následující hodině. Díky bezprostřední zpětné vazbě získají hmatatelný důkaz, že dosahují pokroku, a další texty tvoří s větším západem a ochotněji sdílejí své výsledky s ostatními. To je v souladu i s teoretickými poznatky o motivaci, jak je rozvíjí Mihaly Csikszentmihaly (např. 1990, 2014) ve své práci o „*flow*“ tj. stavu plynutí, kdy jedinec pracuje v optimálním výkonu díky vhodné nastavené obtížnosti úkolu a bezprostřední zpětné vazbě, kterou dostává.

Prakticky se osvědčuje využívat i autonomie studentů, tj. nechat je zpracovat krátký text v domácí přípravě (krátký odstavec, zpravidla dvě až pět vět), pak téma zapojit do výuky a na závěr studenty vybídnout, aby text editovali s využitím nových poznatků a teprve ten odevzdali ke kontrole. I toto lze považovat za velmi účinnou bezprostřední vazbu, protože si student uvědomí, s jakými vstupními dovednostmi přichází a jak může celkem snadno dosáhnout významného pokroku. Jinými slovy,

studentům nepřímo sdělujeme, že cíl je sice v dálce, ale my se k němu přibližujeme pomalými, ale jistými kroky.

V této fázi výuky je třeba mít na zřeteli vyvážený poměr mezi náročností výuky a vynaloženým úsilím, jinými slovy jde opět o zajištění stavu „flow“, kdy se student učí nejefektivněji, aniž by ho to stále nadměrné úsilí a příliš utrpěl jeho komfort. Úspěch, tj. fakt, že si student osvojí něco nového, musí být dosažitelný, ale zároveň nesmí být banální či primitivní, musí obsahovat takový objem kognitivního úsilí, který mírně převyšuje dosavadní úroveň, a přitom ho jedinec považuje za hodnotný (Csikszentmihaly, 1990, 2014).

Tím se dostáváme k poslednímu, ale zásadnímu faktoru motivace, tj. k vytrvalosti (Dörnyei, 2001, s. 23–27). Student, který se na první hodině setká s kompletním esejem na vysoké stylistické a jazykové úrovni, nutně klesá na mysli, jelikož si velmi rychle uvědomí, jaká propast ho dělí od kýženého výsledku. Proto se vyplatí dávkovat výuku psaní do menších celků, např. pomocí již výše zmíněných tematických vět či parafrázování odstavců, systematickou výukou stylistických rysů i ustálených obrátů, které poskytují studentům oporu a ve studentech, ale i čtenáři vzbudí dojem, že jde o zdatného autora. Úžas studentů, kteří zjistí, že ze své obyčejné a tuctově znějící věty dokážou s nepatrným úsilím (aniž by museli zvládnout novou náročnou gramatiku) již v průběhu jedné hodiny vytvořit velmi sofistikované sdělení, je nepopsatelný. Jsou to pro ně důkazy, že úkol lze zvládnout, protože již vědí jak, a vedou k posílení jejich vytrvalosti, aby se dál zdokonalovali.

Dalším prostředkem jak posílit odhodlání vytrvat je i forma korigování nedostatků. Jak je obecně známo, mezi zdroje motivace patří i zvědavost (Dörnyei, 2001, s. 23) a vnímání **úrovně obtížnosti** úkolu. Prvotní zvědavost je u studentů, kteří přicházejí do přípravných kurzů, rozmanitá, proto je nutné velice opatrně pracovat s nastavením obtížnosti výuky i vzhledem k odlišnostem mezi studenty. Učitel měl velmi šetrně volit způsob jakým dát najevo, že studentské práce obsahují zásadní prohřešky proti stylistice a gramatické, lexikální či textové chyby. Inspirovat se lze přístupem, který se nazývá „oceňující otázky“ neboli pozitivně orientované otázky („appreciative inquiry“ podle Cooperridera a Whitneyové, 2005). Student sice musí dostat **bezprostřední zpětnou vazbu** o tom, že je daný text v nějakém ohledu nedostačující, ale zároveň to nesmí ohrozit jeho sebevědomí. Pozitivnosti se dosahuje tím, že obrátíme pozornost k tomu, co se povedlo, a zkoumáme, proč se některá pasáž úkolu podařila, potom je možné studenty vyzvat, aby přezkoumali zbytek textu a použili onu úspěšnou strategii k přeformulování. Prakticky se osvědčuje, když učitel nejdříve monitoruje napsané výsledky a teprve pak vyzve ty studenty, kteří byli víceméně úspěšní, aby své texty přednesli nebo sdíleli se skupinou. Pozornost se opět upře k vhodným vyjádřením a spíše nepovedené texty je dobré komentovat individuálně, ale nepředkládat jako příklady hodné nenásledování. Pro tyto účely se vyplatí připravit si zásobu chybných postupů z jiných kurzů

a prezentovat je tak, aby se je studenti pokusili sami opravit. Výhodné je i zapojit studenty do práce ve skupinách, kde společné úsilí vede k žádoucímu výsledku. Vhodně zkombinujeme do skupin studenty slabší se studenty s vyšší úrovní cizího jazyka, nebo studenty s rozvinutou schopností logického a kritického myšlení či kreativity tak, aby měl každý možnost zažít **úspěch**, a přesto vnímat, že některé jeho stránky jsou silnější a jiné slabší.

Při plánování výuky struktury delšího odstavce popřípadě eseje je vhodné opět dávkovat výuku v dílčích krocích (teze, argument, příklad, teze, argument, příklad atd.). Nejprve se doporučuje nechat studenty analyzovat texty, všimnout si specifik akademického stylu, vnímat logickou výstavbu myšlenek, textovou provázanost, ustálené obraty a teprve poté je konfrontovat s nevhodnými způsoby výstavby textu (Swales a Feak, 2012, s. 4–54). Studenty kognitivně přitahuje rozpoznávat chyby jiných, protože si dokazují, co již znají a že dokážou pojmenovat problém. Nic jim ale nezvedne sebevědomí víc, než když se jim předloží text věhlasného badatele, v kterém lze na první pohled identifikovat řadu pochybení.² I taková je však realita akademického psaní, neboť co se toleruje nobelistovi, není možné tolerovat začínajícím autorům. Takové příklady slouží i jako ilustrace, jak se stylistické normy vyvíjejí v čase, a proto se tu opět nabízí připomenutí, k jakému ideálu akademického psaní v současnosti směřujeme.

Závěr

Tento příspěvek se dotkl několika vybraných sociálně konstruktivistických faktorů, které vstupují do hry při cílené motivaci studentů k akademickému psaní a které slouží k posílení jejich integrace do akademické komunity. Jeho výuka se ve své praxi střetává s řadou překážek, ať už jde o nízkou vstupní úroveň psaní u studentů, či jejich nezáměr psaní rozvíjet. Při vhodně nastavené koncepci a zajištění potřebné časové dotace, kterou můžeme této výuce věnovat, však lze dosahovat příznivých výsledků a tím posilovat cíle vysokoškolské výuky ve smyslu rozvoje akademické a profesní identity a internacionalizace. Nezanedbatelným přínosem je i výrazná příležitost, jak ovlivnit a kultivovat psaní studentů v mateřském jazyce a posilovat jejich vědomé užívání psaného stylu v cizím jazyce jako složky, která tvoří součást jejich profesního portfolia. Akademické psaní je rovněž způsobem, jak rozvíjet kritické myšlení. Jinými slovy se vyplatí do této výuky investovat čas

² Jako příklad, který by neměl vést k následování, lze použít kterýkoli úryvek z třetí kapitoly knihy Daniela Kahnemana *Thinking Fast and Slow* (2011), který je nestrukturovanou koláží asociací a příkladů. Čtenář postrádá tematické věty (topic sentence), které by mu usnadnily orientaci ve sledu myšlenek, a je na něm, jaké si vyvodí poznatky o tom, jak se vytvářejí úsudky. Autor mu tento úkol nijak neusnadňuje, spíše naopak. Hromadí nepřehledné množství příkladů, kterými ilustruje procesy, jak se vytvářejí úsudky, používá i vtipné metafory, ale chybí závěrečné shrnutí, díky němuž by se čtenář ujistil, že skutečně chápe složitost tohoto procesu. Pokud budete mít i po druhém přečtení stále dojem, že vám k plnému porozumění něco chybí, buďte ujištěni, že chyba není na vaší straně.

(a to i výrazně na straně učitelů), neboť jde o přenositelnou dovednost, jejíž význam studenti ocení někdy až poté, co opustí brány své *alma mater*.

Použitá literatura

- BERLIN, J. A. (1982). Contemporary Composition: The Major Pedagogical Theories. *College English*, 44(8), 765–777.
- BLOOM, B. S., ENGELHART, M. D., FURST, E. J., HILL, W. H., & KRATHWOHL, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York: David McKay Company.
- COOPERRIDER, D., & WHITNEY, D. D. (2005) *Appreciative Inquiry: A Positive Revolution in Change*. Berrett-Koehler Publishers.
- OXFORD, R., & CROOKALL, D. (1988). Learning Strategies. In WILLIAMS, M., & BURDEN R. L. (2007) *Psychology for Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press. 12. vydání.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper and Row.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (2014). *Applications of Flow in Human Development and Education: The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi*. Dordrecht: Springer.
- DE CHAZAL, E. (2014). *English for academic purposes*. Oxford: OUP.
- DÖRNYEI, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DUDLEY-EVANS, T., & ST JOHN, M. J. (2006). *Developments in ESP. A multidisciplinary approach*. 8th edition. Cambridge University Press.
- ELIÁŠOVÁ, V. (2011) *Tvorivé písanie a možnosti jeho využitia v edukačnom procese*. 1. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského.
- GARDNER, R. C. (1985). Social Psychology and Second Language Learning. The Role of Attitudes and Motivation. In WILLIAMS, M., BURDEN R. L. (2007) *Psychology for Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press. 12. vydání.
- HANZLÍKOVÁ, M., & MIČÍNOVÁ, I. (2017) Kreativním a kritickým myšlením k rozvoji akademického psaní. *CASALC Review*, 6(2), 31–41.
- HOLDEN, H. (2004) New Graduate Engagement with „Professional Development“. *Journal of European Industrial Training*, 28(2/3/4), 272–282.
- CHAMONIKOLASOVÁ, J. (2005) Věcný text v české a anglosaské kultuře. In FIŠER, Z. (ed.) *Tvůrčí psaní – klíčová kompetence na vysoké škole*. Sborník příspěvků z mezinárodní konference (157–165). Brno: Doplněk.
- MCNAMARA, J. ET AL. (2011) *Capstones: Transitions and Professional and Identity*. [online]. Dostupné z: [https://scholar.google.cz/scholar?q=MCNAMARA,+J.+et+al.,+\(2011\)+Capstones:+Transitions+and+Professional+and+Identity&hl=cs&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart&sa=X&ved=0ahUKEwjTuIrKhvfVAhVetBoKHYYQBfYQgQMikDAA](https://scholar.google.cz/scholar?q=MCNAMARA,+J.+et+al.,+(2011)+Capstones:+Transitions+and+Professional+and+Identity&hl=cs&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart&sa=X&ved=0ahUKEwjTuIrKhvfVAhVetBoKHYYQBfYQgQMikDAA) [vid. 24. 5. 2017].
- KAHNEMAN, D. (2011). *Thinking Fast and Slow*. Penguin.
- PODLAHOVÁ, L. A KOL. (2012) *Didaktika pro vysokoškolské učitele. Vybrané kapitoly*. Praha: Grada.
- ROHLÍKOVÁ, L., & VEJVODOVÁ, J. (2012) *Vyučovací metody na vysoké škole. Praktický průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia*. Praha: Grada.
- SWALES, J. (1990) *Genre Analysis*. Cambridge University Press.
- SWALES, J. (2005) *Research Genres*. Cambridge University Press.
- SWALES, J. M., & FEAK, C. B. (2012) *Academic writing for graduate students*. University of Michigan.

WILLIAMS, M., BURDEN, R. L. (2007) *Psychology for Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press. 12. vydání.

ŽYDŽIŪNAITĖ, V., CRISAFULLI, S. (2013). Interakce mezi vysokoškolskými studenty a vyučujícími jako nástroj rozvoje profesní identity studentů. *Aula*, 21(1), 5–19.

Autorka

Mgr. Ivana Mičínová, Jazykové centrum Filozofická fakulta UK, Praha

Autorka vyučuje akademickou angličtinu v Jazykovém centru Filozofické fakulty Karlovy univerzity. Zabývá se koncipováním výuky odborného jazyka na VŠ, tj. ESP a EAP, inovativními technikami učení a efektivními způsoby ověřování dovedností.

Možnosti a výzvy internetu 2.0 v jazykové třídě

Internet 2.0 in the Language Class – opportunities and challenges

Tomáš Klinka

Abstrakt: Článek popisuje možnosti využití nástrojů ICT pro potřeby výuky (nejen) cizích jazyků. Rozšíření potenciálu internetu z prostředku sloužícího primárně k přenosu informace k uživateli a její konzumaci směrem k možnosti spoluvytvářet jeho obsah znamenala vznik nových nástrojů ICT sloužících k organizaci výuky, evaluaci, tvorbě didaktického materiálu i interakci se třídou, ale i nové výzvy, zejména na jejich smysluplnou integraci. V textu představujeme šest webů (Quizlet, Socrative, Kahoot, NearPod, LearningApps a Padlet) spolu s analýzou pozitiv jejich využití, upozorněním na problémy s nimi spojené i obecnou reflexí těchto nových, současnou demokratizací a všudypřítomností internetu ovlivněných didaktických nástrojů.

Klíčová slova: Internet 2.0, didaktický materiál, ICT, výuka jazyků

Abstract: This article describes the possibilities of using a the ICT for teaching (not only) languages in the web 2.0 paradigm. The actual possibility of co-creating the content of Internet together with the omnipresence of Internet meant the creation of many tools that offer to teachers new teaching opportunities but present also some new challenges. A variety of sites is presented together with the analysis of their use, a warning about the associated problems and a general reflection of use of these didactic tools in class.

Key words: Internet 2.0, teaching materials, ICT, language teaching

1 Web 2.0 dnes

„Učitelé mohou za pomoci technologie udělat z jazykové třídy stejně zajímavé a přitažlivé místo, jako je svět za školními zdmi“ (Negoescu, Boştină-Bratu, 2016, s. 3) říká jeden ze článků, který se použití ICT v druhé polovině desátých let 21. století věnuje, a my s ním nemůžeme než souhlasit. Citace implikuje minimálně dvě doplňující otázky: zaprvé, jaký je svět za zdmi škol ve vztahu k používání technologií, a zadruhé, jakými postupy, nástroji a prostředky učitel k realizaci výše uvedené proměny disponuje? Na obě se zde pokusíme hledat odpovědi. V jeho úvodní a závěrečné části se budeme věnovat kontextu používání nástrojů ICT ve výuce, střední část se zaměří na představení několika konkrétních webových nástrojů vhodných k dosažení výše uvedeného citovaného cíle.

Jaký je ale svět v roce 2017, více jak desetiletí po proměně internetu z místa, kde uživatel primárně hledal informace, na „globální tržiště“ spoluvytvářeného audiovizuálního a textového obsahu známého pod zkratkou *web 2.0*?

První, pro nás zásadní změna se v posledních letech odehrála v oblasti dostupnosti a mobility hardwaru – od konce roku 2016 se k přístupu k internetu používají

častěji mobilní telefony a tablety než klasické osobní počítače a notebooky, dá se tedy říci, že většina populace má internet doslova v kapse. Svědky i aktéry této změny je většina z nás v osobní i profesní každodennosti. Tzv. chytré mobilní telefony se staly přirozenou součástí života dětí od druhého stupně základní školy či dokonce dříve. Stejně tak nejhodnotnější světové společnosti jsou ty technologické (Microsoft, Apple a další). Technologie je pevnou součástí života v našem civilizačním kontextu a můžeme dokonce tvrdit, že žáci a studenti její používání přirozeně očekávají, ne-li vyžadují. Stejně tak se ale ukazuje, že sen o generaci „*digital natives*“ se ne zcela naplňuje a že mnoho z nás technologie staví spíše do role „*digital naives*“, tedy uživatelů technologií se značně omezenými schopnostmi i zkušenostmi (Ducourtoix, 2016). Obě tvrzení jsou naštěstí pro školu nikoli překážkou, ale výzvou. Kde jinde by se měli žáci naučit, jak technologii a na ni napojený obsah nikoli pouze konzumovat, ale využívat k vlastnímu rozvoji? Zapojení ICT do výuky je nasnadě i proto, že pro mnoho z nás se používání např. mobilního telefonu stalo gestem, něčím zautomatizovaným a nerefektovaným. Toho lze jednoduše využít, ale i zneužít. I proto by škola neměla nechat své žáky s technologiemi samotné bez toho, aby jim ukázala jejich další možný *raison d'être*.

Situace je o to příhodnější, že použití ICT ve výuce při pohledu na cíle výuky či učební strategie neznamena nic radikálně odlišného či nového. Naopak, možnosti ICT lze snadno adaptovat na odvěké výzvy a problémy práce učitele i učení se žáka, a to v jazykové výuce i v jiných předmětech. P. Cyr (1998, s. 163–166) ve své knize o učebních strategiích uvádí seznam 13 doporučení, kterými by se měl jedinec učící se cizí jazyk řídit. Jen námátkou citujeme ty, k jejichž naplnění nám pomůže ICT: vezměte učení do svých rukou (např. s pomocí auto-evaluačních audiovizuálních materiálů dostupných na webu), uspořádejte si své učení (např. vytvářením vlastních databází interaktivní slovní zásoby), buďte kreativní (např. tvorbou vlastních výukových materiálů, videí apod.), vytvářejte si vlastní příležitosti k používání jazyka (např. komunikací přes Skype s vrstevníky z jiné země), zlepšujte svou paměť (např. pomocí interaktivních jazykových her), nebojte se chyb (např. používáním korektorů a evaluačních nástrojů, které nepenalizují, ale pomáhají se zlepšovat). Nápadů v závorkách jsou jen náměty, existují samozřejmě i další a další možnosti zprostředkované možnostmi ICT, z nichž některé uvidíme v následující kapitole.

Výše uvedené úvahy pak stojí a padají s tím, jak jsme jako učitelé schopni technologie do výuky integrovat. Je zřejmé, že bychom se při hledání optimálních cest neměli spoléhat jen na vlastní intuici, ale měli bychom se opřít o teorii a výzkum zprostředkovaný didaktikou jako vědou. Při hledání vhodné literatury však bohužel narážíme na dvě překážky. První z nich je rychlost změn, ke kterým v oblasti ICT dochází a se kterými tradiční výzkum často nestačí držet krok. Např. v oblasti didaktiky francouzštiny jako cizího jazyka jsou aktuální publikace téměř nedostupné (snad jen Guichon, 2012) a pokud existují, obsahují obecné informace o světě

ICT a často upadají do popisnosti funkcionality, která se míjí s faktem, že většina uživatelů zvládá právě ovládání svých přístrojů, které je navrženo s maximálním důrazem na jednoduchost, ví, kam kliknout / kde se dotknout obrazovky, ale nezná možnosti využití potenciálu ICT (nejen) pro oblast osobního rozvoje, kam spadá i vzdělávání. Navíc se většina technologií dostává do škol pomalu (Puren, 2016).

Druhým problémem je častá představa o náročnosti integrace ICT do výuky. Citujme např. snahu o co nejkompexnější výčet dovedností, které by měl učitel při použití ICT ve výuce zvládat, která má dle našeho názoru pro pedagogy spíše opačný, demotivující efekt. Posuďte sami: Dooly (in Guichon, 2012, s. 34–35) tyto kompetence „učitele jazyka 2.0“ shrnuje do devíti bodů, ve kterých požaduje, aby učitel „2.0“ dokázal při užívání ICT ve výuce jazyků integrovat své znalosti předmětu, přizpůsobil svůj styl výuky, zvládal použití nástrojů ICT ve vztahu k cílům výuky, připravoval aktivity s opravdovými výzvami, tvořil úlohy, které zvyšují žákovu chuť riskovat, zajistil ovládnutí nástroje žáky, pomohl žákům určit si vlastní učební cíle a vytvářel aktivity, které podporují rozvoj uvažování, kreativity a zvědavosti. Integrace ICT tak splývá s pedagogickým ideálem, který je jen těžko dosažitelný.

My v následující kapitole navrhuje jiný přístup, a to pokusit se obohatit existující pedagogický proces pomocí postupné integrace nástrojů do již existující učitelovy výukové strategie a zvyklostí třídy. Zásady pozvolnosti, kontinuity a promyšlené integrace se nám zdají nejdůležitější. Při popisu nástrojů se na ně budeme snažit upozorňovat.

2 Nástroje webu 2.0 pro výuku (nejen) jazyků

Do přehledu nástrojů vhodných pro ukázkou možností ICT jsme zvolili šest internetových stránek, které splňují tato kritéria:

1. jsou vhodné jak pro učitele, tak pro žáky, tzn. že role toho, kdo s nimi pracuje a tvoří s jejich pomocí jazykový materiál, se může libovolně mezi oběma stranami pedagogického procesu přesouvat, aniž by to čemukoli vadilo;
2. jde o nástroje bezplatné, byť u většiny existuje i placená „pro“ verze. Zmiňované možnosti se, pokud není uvedeno jinak, týkají verze základní, bezplatné,¹
3. jsou na sobě nezávislé, ale mohou se doplňovat a tvořit tak vlastní ekosystém,

¹ Vzhledem k rychlým změnám v návrhu webů a přístupu autorů je možné, že v době publikování článku budou některé funkce změněny či přesunuty mezi bezplatnou a placenou verzí nástroje. Pokud budete některý z nástrojů považovat za opravdu přínosný, doporučujeme zvážit investici do placené verze, jejíž cena nebývá závratná.

4. nejsou použitelné pouze pro jeden předmět, např. francouzštinu, a tím se liší od stránek, kde učitel nalezne např. cvičení či poslechové aktivity pro jazyk, který vyučuje.

Konkrétně jsme vybrali stránky Quizlet.com, Socrative.com, Kahoot.com, LearningApps.org, NearPod.com a Padlet.com. Všechny lze navštěvovat přes PC, tablet či telefon s připojením k Internetu.

2.1 Quizlet

Webový nástroj či učební portál Quizlet, který naleznete na www.quizlet.com, lze doporučit jako první krok do oblasti tvorby obsahu pro jazykovou třídu. Jednoduchost obsahu, snadná tvorba a rozličnost použití jsou jeho hlavními pozitivy. Quizlet pracuje s ideou klasické didaktické pomůcky – kartičkami, které obsahují z jedné strany slovo v mateřském a z druhé v cílovém jazyce, tzv. *flashcards*. Slouží tedy zejména k učení (se) slovní zásoby, které je součástí každé výuky jazyků.

Zmíněná dvojice slov (výrazů, pojmů, ale i krátkých vět v cizím jazyce a jejich ekvivalentu – překladu do druhého jazyka nebo i obrázku) je tím jediným, co musíte do webové rozhraní vložit. Web umí slova i vyslovit, zastoupeny jsou desítky jazyků a např. pro francouzštinu zvládne strojová výslovnost i několik slov po sobě bez znatelných odchylek od normy či přirozenosti výslovnosti. Se vzniklou sadou dvojic lze pracovat v několika typech aktivit, které testují schopnost porozumění, aktivního napsání slov/hláskování či poslechu. Quizlet obsahuje i dvě jednoduché, ale zejména pro školní publiku atraktivní hry.

Tím hlavním, co na Quizletu (a jemu podobných stránkách, např. Quizizz) považujeme za nejpřínosnější, je možnost organizovat vytvořené sady do virtuálních tříd. Do těch pak stačí pozvat studenty, kteří v nich naleznou materiál, jež jste tam vložili, zároveň mohou sami třídy obohacovat o vlastní sety, pokud jim to povolíte. Jejich studijní aktivita je vám jako správci třídy přístupná, v základní verzi můžete v omezení míře sledovat, kdo a jak na setech pracoval – a mít tak např. přehled o zvládnuté slovní zásobě žáků. Quizlet tak navazuje na přirozenou dynamiku práce ve škole, spočívající v práci s materiálem a evaluací.

Nově ale skýtá silný „komunitní“ rozměr a možnost kreativního zapojení třídy do tvorby didaktického materiálu a jeho sdílení i mimo školu. Nevýhodou je snad jen přílišné omezení na oblast slovní zásoby. Jde rovněž o vcelku rozšířený nástroj, takže lze využít toho, že alespoň někdo ze třídy bude Quizlet znát a s jeho ovládnutím může ostatním pomoci.

2.2 Socrative

Pokud znamená Quizlet příležitost, jak zapojit celou třídu do učení se nových slovíček a výrazů, pak Socrative (www.socrative.com) umožňuje interaktivní testo-

vání celé třídy v reálném čase. Stačí k tomu test, jehož vytvoření je ve webovém rozhraní stránky opravdu jednoduché a přehledné, navíc můžete používat jen tři typy otázek: s výběrem odpovědi, pravda/nepravda a krátká odpověď. Socrative tak není ideálním nástrojem pro výuku jazyků, např. dějepis se s ním testuje lépe, ale i tak jej doporučujeme.

Jeho hlavní síla totiž tkívá v momentu, kdy se všichni žáci pomocí vygenerovaného kódu připojí ke společnému testu a začnou pracovat současně, avšak každý na svých odpovědích. Přehledná obrazovka, kterou může (ale nemusí) učitel promítnout třídě, ukazuje, kdo si jak stojí, ať již v počtu zodpovězených otázek, tak v jejich úspěšnosti. Po skončení testu navíc dostanete možnost uložit si výsledky každého zapojeného žáka v detailních grafech a souhrnech s vyznačenými správnými i špatnými odpověďmi ve formátu *pdf*. Jako podklad pro formativní rozbor žákových slabín či zprávu pro rodiče o úspěchu v testu tyto soubory slouží skvěle.

Socrative tedy vnáší novou dynamiku do oblasti evaluace, přestože jde stále „jen“ o sumativní evaluační nástroj.

2.3 Kahoot

Tam, kde Socrative může po pár testech sklouznout do běžné školní rutiny testování a ztratit na atraktivitě, boduje Kahoot (www.kahoot.com pro tvorbu kvízů a www.kahoot.it pro „hráče“) svou přímočarostí, prvkem soutěžení a zábavností. Formát je podobný – žáci či studenti se naráz pomocí kódu připojí k testu, který jste pro ně předem připravili. Tentokrát je možnost volby typů úloh ještě omezenější, můžete prakticky pracovat jen s *multiple choice* formátem s až čtyřmi možnostmi.

Samotný průběh aktivity je pojat jako hra, kdy se všem připojeným hráčům ukáže naráz jedna otázka, na kterou se odpovídá zmáčknutím jedné z barev na obrazovce dotykového telefonu nebo PC. Vyhrává nejen ten, kdo odpoví správně, ale i rychleji.

Kahoot do třídy vnáší opravdové emoce, radost i zklamání, pocit úspěchu i vztek. O jeho opravdovém přínosu pro (na)učení zřejmě neexistují seriózní výzkumy, ale jedno je jisté – žáky a studenty to baví. Ale pozor, někdy až moc (viz bod 9 níže ve třetí části).

2.4 LearningApps

Tři předchozí nástroje byly značně omezeny ve formátech, kterými jste mohli své aktivity vytvářet. LearningApps naopak těchto formátů ukrývá hned několik. I bez jakýchkoli znalostí programování vytvoříte pomocí tohoto nástroje jednoduchá, ale účinná „cvičení“ ve spojovacím či doplňovacím formátu, dále můžete tvořit křížovky, kvízy nebo skládat věty, umisťovat body na obrázek dle instrukcí a třídit

slova či zvuky do skupin. Jednotlivé postupy lze kombinovat a stránky umí pracovat nejen s textem a obrázky, ale zvládají i strojovou výslovnost.

Vytvořené aktivity navíc nejsou vázány na platformu či aplikaci, jde o webové, tedy odkudkoli spustitelné stránky, které lze jednoduše integrovat ve formátu *html* např. na školní web.

Tvorba s LearningApps je relativně rychlá a opravdu intuitivní, stránky navíc obsahují příklady každého typu aktivity, dle kterých se dá do tvorby jednoduše proniknout. Ze začátku budete sice tvořit aktivitu déle, než ji pak budou vaši žáci a studenti vypracovávat, ale časem a se zkušenostmi se tento poměr rychle obrátí. V LearningApps se nakonec dají tvořit celé internetové učebnice.

2.5 NearPod

Tato stránka znamená sama o sobě spíše nový přístup k práci se třídou než nástroj na tvorbu obsahu. NearPod umožní učiteli i celé třídě pracovat současně na zadaném úkolu nebo jen sledovat výklad učitele každý na svém zařízení. V určitý moment, který zvolí učitel, ale mohou žáci a studenti odeslat svá řešení či odpověď otázku ve výkladu na zařízení (tablet, PC) učitele. Ten pak může celé třídě promítnout vedle sebe všechny odpovědi a použít je k analýze, debatě, dalšímu úkolu.

V podstatě jde o individualizaci sledování powerpointové prezentace, avšak s mnohem větším množstvím interaktivních momentů. V hodinách cizího jazyka používáme NearPod např. k evaluaci poslechu s porozuměním, kdy dle instrukcí kreslí každý žák do své mapy na obrazovce tabletu cestu po mapě, kterou v poslechu slyšel, a následně pošle své řešení učiteli. Ten vizualizuje – klidně anonymně – práce všech na projektoru a případně si vybere ke komentáři ty odpovědi, které považuje za zajímavé.

Možnosti jsou samozřejmě širší, ale je to právě moment sdílení informací a společné práce, k jejímuž výsledku má učitel jednoduchý a rychlý přístup u každého žáka, co dělá NearPod zajímavým pro organizaci výuky.

2.6 Padlet

Poslední nástroj lze kombinovat s těmi předchozími, a vlastně i s čímkoli, co na internetu považujete za zajímavé, nosné, obohacující nebo pro výuku jinak zásadní. Padlet (www.padlet.com) není ničím víc (a ani míň) než internetovou nástěnkou, kam můžete studentům všet odkazy, dokumenty, fotografie, otázky a úkoly, prostě vše, co potřebujete. Jde o jednoduché rozhraní, které se může stát přehledným a funkčním středobodem vašeho digitálního pedagogického působení.

Většina vytvořeného materiálu se totiž k žákům a studentům dostane ve formě internetového odkazu, na který kliknou a mohou pracovat. Někdy je potřeba odkaz spíše nadiktovat či napsat na tabuli, což může narazit na to, že odkazy jsou často komplikované nebo plné podivných znaků. Proto doporučujeme používat nástroje jako *bit.ly* nebo *google shortener* (*goo.gl*), které vám upraví libovolně dlouhé a složité sekvence znaků adresy na něco tak pěkného, jako např. www.bit.ly/mojepeknaaktivita.

3 „Háčky“ a problémy

Zopakujme, že výše uvedené nástroje mohou společně vytvářet vlastní ekosystém, z vlastní zkušenosti však nedoporučujeme současné užívání více než dvou nástrojů v jednom období školního roku (např. čtvrtletí nebo pololetí), zejména z počátku. Efektivní zvládnutí jednoho webu se nám jeví v době, která svádí k častému střídání aktivit bez snahy o hloubku, jako dobrý pedagogický cíl. Zaměření se na dokonalé zvládnutí a využití jednoho nástroje je též dobrou obranou proti přemíře podobných stránek, které jsou na webu k dispozici. Mnoho je někdy příliš. Zejména u nástrojů ICT nám přijde důležité mít toto přísloví na paměti.

Všechny nástroje jsou navíc komunitní, tzn. že můžete čerpat z práce dalších uživatelů nástroje. Hleďte tedy „quizlety“, „kahooty“ nebo „nearpody“ ostatních a následně je třeba modifikujte dle svých potřeb. Nebo opravujte, kvalita bývá totiž různá. I s jedním nástrojem tak budete mít dostatek materiálu a práce.

Pokud k zapojení ICT do výuky navíc přesvědčíte i kolegy a najdete si společné nástroje, znásobíte přínos pro vaše žáky.

K základní orientaci v přístupu k ICT používáme v souhrnu toto desatero:

1. ve výuce se bez ICT můžete klidně obejít, zejména pokud nemáte kvalitní internetové připojení pro všechny žáky;
2. s ICT ve výuce jazyků začněte ve třídě, kde se vám dobře učí;
3. používejte ICT s rozvahou, co se týče kvantity;
4. používejte ICT bez omezování se, co se týče častosti;
5. pozor na „naučitelnost“ nástroje;
6. používejte jen ty nástroje, které máte sami rádi;
7. nebojte se situací, kdy něčemu sami nerozumíte nebo něco nefunguje;
8. smiřte se s tím, že na začátku vám integrace ICT do výuky zabere mnoho času;
9. nezapomínejte, že ICT jsou prostředkem, nikoli cílem (a opakujte to vašim žákům);
10. testujte, zkoušejte, ověřujte před výukou ... a mějte vždy plán B.

Tato pravidla vychází z každodenní zkušenosti, kterou s integrací ICT do výuky máme. Existují samozřejmě i další, která si sami rychle doplníte. Zejména v prvních hodinách doporučujeme zvážit bod číslo 5 – „naučitelnost“. Existuje totiž mnoho nástrojů, které vyžadují mnohem větší energii ke zvládnutí jejich ovládnání, což může upozadit jejich přínos výuce a učení (viz bod 9). Sami se tedy rozhodněte, zda vám za investovaný čas nástroj stojí. Nástroje uvedené v předchozí kapitole pro nás osobně nebyly obtížně zvládnutelné, stejně jako pro většinu (ale ne všechny) žáky.

Dalším problémem, který integrace ICT do výuky přináší, je fakt, že mobilní telefony, PC, dataprojektory a interaktivní tabule již dnes tolik neohromí vaše publikum, které jejich existenci bere jako něco samozřejmého. Zapomeňte tedy na motivační efekt zapojení ICT jako něčeho neobvyklého. Naopak, buďte ostražití, neboť vaši žáci a studenti tyto nástroje často ovládají lépe než vy. Zde se nabízí jedna poznámka spojená s předchozím – možnosti opisování a podvádění jsou s mobilem v ruce nekonečné, dbejte tedy na stanovení pravidel před samotným zapojením ICT do výuky a zejména testováním s pomocí mobilních telefonů s připojením k internetu.

Existují ale i jiná rizika. Se samozřejmostí ICT v našich životech je spojeno i to, že technologie dnes znamená zejména hravost, zábavu a náplň volného času či jeho „ubíjení“. Připravte se tedy na boj a přesvědčování, že i s telefonem se může pracovat a že práce snadná je často málo platná. Ne nadarmo rozlišuje francouzská didaktika „TIC“ (*technologie de l'information et de la communication* – Informační a komunikační technologie) od „TICE“, kde poslední písmeno znamená „*pour l'enseignement*“, tedy „pro vzdělávání“. V úvodu tohoto textu jsme již psali, že svět ICT je všude kolem nás. Jeho opravdové využití v oblasti vzdělávání je ale stále v rukou jednotlivých učitelů a jejich schopnosti je smysluplně integrovat do výuky. Představené nástroje by tomu měly pomoci.

Na závěr si dovolueme jednu obecnou poznámku. Dle jedné z definic by škola měla žáky učit tomu, co spojuje a osvobozuje (Meirieu, 2014). Technologie však mohou přinášet spíše odcizení a uzavření se ve světě mimo realitu. A tak aby používání ICT ve výuce neakcentovalo tyto tendence, doporučujeme změnit přístup k následujícím třem pojmům z oblasti vzdělávání: 1) nepoužívejte ICT pouze ke komunikaci, ale spíše ke spolupráci, 2) nesnažte se být za každou cenu kreativní (i v integraci ICT do výuky), spíše mějte starost, aby to, co vytvoříte, bylo co nejdokonalejší jako celek a 3) opusťte neustálé snahy o hodnocení a zaměřte se raději na to, jaké jsou cíle našeho snažení, ať již u žáků nebo i ve vlastní práci. Škola pak bude nejen stejně přitažlivé místo jako svět za jejími zdmi, ale v lecčems i mnohem lepší.

Literatura

- CYR, P. (1998). *Stratégies d'apprentissage*. Paris: CLE International.
- DU COURTOIX, S. (2016). *La tâche multimédia dans un enseignement/apprentissage hybride du FLE en philologie*. Varšava: Instytut romanistyki Uniwersytetu warszawskiego.
- GUICHON N. (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement de langues*. Paris: Didier.
- MANGENOT, F. (2006). *Internet et classe de langue FLE – Techniques et pratiques de classe*. Paris: CLE International.
- MANGENOT, F. (2017). *Formation en ligne et MOOC: Apprendre et se former en langue avec le numérique*. Paris: Hachette FLE.
- MEIRIEU, P. ET AL. (2014) *Le plaisir d'apprendre*. Paris: Autrement.
- NEGOESCU, A., & BOȘȚINĂ-BRATU, S. (2016). *Teaching and learning foreign languages with ICT*. Dostupné na: http://www.armyacademy.ro/buletin/bul1_2016/Negoescu.pdf [vid. 13. 5. 2017].
- OLLIVIER, V., & PUREN, L. (2011). *Le web 2.0 en classe de langue: Une réflexion théorique et des activités pratiques pour faire le point*. Paris: Édition Maison des langues.
- PUREN, C. (2016). *La didactique des langues-cultures face aux innovations technologiques: des comptes rendus d'expérimentation aux recherches sur les usages ordinaires des innovations*. Dostupné na: <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2016d/> [vid. 20. 8. 2017].
- PUREN, C. (2017). *Culture numérique et culture universitaire en filière langues, littératures et cultures étrangères (LLCE): quelle stratégie durable?* Dostupné na: https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2017b/*resumé [vid. 27. 8. 2017].
- RODIER, C., & CUSTER, G. (2006). *Internet 150 activités Le Nouvel Entraînez-Vous Niveau débutant*. Paris: CLE International.

Autor

Mgr. Tomáš Klinka, Ph.D., e-mail: tomas.klinka@pedf.cuni.cz, Katedra francouzského jazyka a literatury, Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Autor pracuje jako odborný asistent v oblasti didaktiky cizích jazyků. Vede přednášky a semináře zaměřené na přípravu budoucích učitelů francouzského jazyka, kurzy dalšího vzdělávání i jazykové kurzy pro studenty Bc. studijního programu. Zaměřuje se na problematiku evaluace, využití IT ve výuce a na práci s chybou. Je garantem praktických i zahraničních stáží studentů učitelství. Snaží se o propojení akademické sféry s výukovou praxí na všech vzdělávacích stupních, zapojuje se do řešení projektů v rámci programu ERASMUS+ i dalších projektů a spolupracuje s kolegy z univerzit v Nantes či Liège.



**Testování a hodnocení produktivních
dovedností**

Testing and Assessment of Productive Skills

Role produktivních dovedností ve výuce cizích jazyků a objektivita hodnocení těchto dovedností

The Role of Productive Skills in Foreign Language Teaching and Objectivity in Evaluating of these Skills

Dana Špatenková a kol.

Abstrakt: Znalost cizích jazyků je na Ekonomické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích (dále EF JU) chápána jako nutná výbava absolventa této fakulty pro uplatnění na pracovním trhu. Z hlediska výuky cizích jazyků bylo nutné zaměřit programy hodin na praktické využití jazyka v reálných podmínkách, tedy schopnost komunikace a schopnost vyjádřit se v písemném projevu. Příspěvek se zabývá systémem výuky především anglického a německého jazyka se zaměřením na tyto dovednosti a se způsobem testování a stanovení kritérií pro hodnocení těchto dovedností při maximálním zajištění objektivity.

Klíčová slova: SERR, vstupní test, placement test, program Moodle, prezentace, esej, hodnocení analytické, hodnocení holistické.

Abstract: Knowledge of foreign languages is considered at Faculty of Economics of University of South Bohemia in Ceske Budejovice a required acquisition of a graduate of this faculty in order to succeed in the labour market. The teaching of foreign languages had to focus the programs of the lessons on practical application of language in real conditions, i.e. on the ability to communicate and express oneself in writing. The paper describes the teaching system of English and German focused on the above described skills and it further describes the system of testing and setting criteria for evaluating these skills seeking to ensure a maximal standard of objectivity.

Key words: CEFR, entry testing, placement test, Moodle program, presentation, essay, analytic evaluation, holistic evaluation

Úvod

Výuka jazyků na EF JU v Českých Budějovicích vychází ze stanovení „profilu absolventa“ této fakulty. Veškerá výuka i další aktivity EF jsou vedeny tak, aby odpovídaly poptávce pracovního trhu a zajistily tak absolventům dobré uplatnění. Z tohoto důvodu je do tohoto profilu kromě odborných kompetencí zahrnuta i znalost cizích jazyků. Katedra jazyků EF byla proto pověřena vypracováním systému výuky cizích jazyků, který bude této poptávce odpovídat. Důraz je přirozeně kladen na znalost anglického jazyka, který se ve všech oblastech dnešního konání prosadil jako „lingua franca“, ale s ohledem na oblast jihočeského regionu klade fakulta důraz i na znalost německého jazyka. Primárním cílem výukových programů je sjednotit a zlepšit pasivní znalosti a posílit schopnost praktického využití znalostí cizích jazyků v reálných podmínkách, tedy schopnost kvalifikovaně se vyjadřovat v ústním i písemném projevu.

Dalším cílem výukových programů bylo vybavit absolventy oficiálním, úředně ověřitelným dokladem o jejich jazykových kompetencích. Tento doklad, zvláště pro anglický jazyk, je už v průběhu studia možné využít pro studijní pobyty na zahraničních univerzitách, ale stává se pro absolventy následně i bonusem při žádostech o práci, u které je požadována určitá jazyková znalost. Úrovně ovládnutí jazyka byly definovány Společným evropským referenčním rámcem pro jazyky (dále jen SERR). Povědomí o těchto úrovních v České republice roste a řada firem při přijímání nových zaměstnanců přikládá dokladu o dosažené úrovni stále větší význam. Tento trend byl potvrzen i průzkumem Centra celoživotního vzdělávání EF v roce 2014.

Veškeré kurzy, které jsou katedrou jazyků studentům nabízeny, jsou proto zaměřeny tak, aby odpovídaly daným výstupním úrovním pro jednotlivé jazyky podle SERR. Vzhledem k tomu, že vyučované jazykové předměty jsou na EF rozřazené do skupin předmětů povinných (dále jen P), povinně volitelných (dále jen PV) a výběrových (dále jen V), bylo pro stanovení objektivitu hodnocení nutné definovat také rozdílné požadavky na vstupní a následně i výstupní požadované znalosti studentů EF pro tyto skupiny předmětů. Požadavky odpovídají úrovním podle SERR a studenti jsou hned od začátku studia na EF informováni o nárocích jazykové výuky a o principech hodnocení jejich jazykového rozvoje.

Šest základních úrovní znalosti jazyka, které definuje SERR, odlišuje od sebe uživatele základů jazyka (A1–A2) od samostatného uživatele (B1–B2) až po zkušeného uživatele (C1–C2). Výuka jazyků se na katedře jazyků soustředí na úrovně A1–A2 pro PV předměty ruský, španělský a francouzský jazyk, A2–B1 pro PV předmět německý jazyk a A2+ – B1 pro P předmět anglický jazyk. Výběrové kurzy jsou orientovány spíše na odborný jazyk, konverzace, nebo na zvyšování úrovně B2 až C1. Jazykové úrovně definované SERR slouží jako báze pro spravedlivé zkoušky v užším slova smyslu, tj. zkoušky s objektivně stanovenou náročností (úrovní). Termín spravedlivost zkoušek je komplexnější termín a zahrnuje ještě další okolnosti zkoušky, např. dostupnost testu, srovnatelnost variant testu, objektivní hodnocení, nezávislost na vnějších faktorech, jako je prostředí zkoušky nebo osobnost zkoušejícího, absence znevýhodnění kandidáta kvůli jeho věku, mateřskému jazyku apod. (Vodičková, 2016). Objektivita zkoušky tedy vyžaduje jednotný, rovný přístup ke všem kandidátům za použití standardizovaných testů s definovaným způsobem hodnocení.

Objektivita v testování jazykových kompetencí

Při výuce cizího jazyka na vysokých školách si klademe zásadní otázku, zda je nutné vyučovat i všeobecný jazyk, vzhledem ke skutečnosti, že všichni studenti – frekventanti jazykových kurzů na VŠ mají za sebou středoškolskou výuku jazyka a případně složenou maturitní zkoušku. Jak uvádí Šikolová, podle dotazníkového šetření, které proběhlo ve dvou velkých asociacích učitelů cizích jazyků – CASAJC

a AUČCJ, 65 % respondentů dotazníku se vyslovilo pro kombinovanou výuku všeobecného a odborného jazyka. Důvodem zde může být nízká vstupní jazyková úroveň studentů nefilologických oborů (Šikolová, 2016).

Důvodem pro volbu výuky a testování všeobecného jazyka v bakalářském studiu EF byl fakt, že studenti nastupující ke studiu mají po absolvování středních škol velmi rozdílné úrovně znalostí, a tudíž bylo nutné zaměřit výuku na upevnění znalostí právě všeobecného jazyka. Ekonomická fakulta také rozšiřuje nabídku výuky odborných předmětů v anglickém jazyce nejen pro navazující magisterské studium, ale i pro studium v bakalářských programech a zapojení studentů do těchto předmětů bez dobré znalosti všeobecného jazyka se ukázalo jako problematické.

Před zahájením výuky musí studenti prokázat základní znalosti formou tzv. vstupního testu. Tyto testy jsou vypracovány a hodnoceny pomocí programu Moodle. Kritériem splnění je znalost na úrovni A2+ u anglického jazyka, A2 u německého jazyka a A1 pro ostatní PV předměty. Bez splnění této úrovně nemohou studenti výuku zahájit a musí si znalosti doplnit. Katedra jazyků neposkytuje výuku žádných jazykových předmětů pro začátečníky, předpokládá se, že budou pokračovat v jazycích, jejichž studium zahájili na středních školách a znalosti si budou dále rozvíjet.

Pro účely postupného rozvoje jazykových kompetencí studentů vybudovala katedra jazyků EF JU systém jazykových kurzů navázaných na sebe s postupně se zvyšující úrovní podle SERR. Pro ovládnutí povinného jazyka – angličtiny, musí studenti dosáhnout nejméně úrovně B1 ze všeobecného jazyka. Tato úroveň je hodnocena pomocí tzv. „placement testu“ (OUP) a doklad o dosažené úrovni je vydáván Britským centrem JU. U povinně volitelných jazyků musí studenti dosáhnout přechodové úrovně A2–B1, testy jsou vypracovány a hodnoceny v programu Moodle. V současné době usiluje katedra jazyků EF o akreditaci jazykových zkoušek UNICERT, které budou sloužit zájemcům o certifikovanou zkoušku především z německého jazyka na úrovni B1. Nad rámec povinných předmětů pak mohou studenti využít nabídky kurzů odborného jazyka (Business English BEC Preliminary nebo Fachsprache Wirtschaft), kde je úroveň B1 minimálním předpokladem. Dosažené úrovně jsou také výchozím předpokladem pro návazné testování produktivních dovedností. Písemný a ústní projev studenti procvičují s vyučujícími na seminářích v průběhu dvou semestrů.

Na požadavek objektivity při testování studentů je kladen velký důraz. Pro testování povinných jazykových kurzů využívá katedra rovněž program Moodle, ve kterém byly pro jednotlivé jazyky rozpracovány podpůrné e-learningové kurzy sloužící studentům jednak k upevnění probíraných jevů, ale především k nácviку strategií při testování jazykových kompetencí jako poslech s porozuměním, čtení s porozuměním, lexikální a gramatická kompetence. Zkušební test v programu Moodle má pevnou jednotnou strukturu a bodování, aby byla zachována co nejvyšší

objektivita v hodnocení. Úlohy jsou uloženy v bance úloh podle jednotlivých kategorií a jsou počítačem nahodile generovány do testu podle zadané struktury stejně pro všechny studenty v kurzu. Testy využívají pestré typové škálu úloh podle testované jazykové kompetence. U poslechu a čtení s porozuměním jde především o výběr z možných odpovědí (multiple-choice) a posouzení pravdivosti výroky (true – false). Testování sémantické kompetence zahrnuje jednotlivé lexikální a gramatické úlohy buď v produktivní formě, tj. vepsání významově adekvátních slov nebo mluvnických jevů při řešení zadaných jednoduchých jazykových situací, např.: „Je to otec mého manžela. Kdo je to?“, nebo testuje tuto kompetenci formou výběru, přiřazování, práce s antonymy a synonymy. Těžší formou úlohy je testování těchto jevů v celkovém kontextu souvislého textu formou výběru z nabídnutých možností (multiple-choice, v německém jazyce označováno jako Sprachbausteine). Tento typ úlohy je součástí každého testu, jeví se jako významnější pro celkové vnímání jazyka a od úrovně A2 je vhodné jej zařazovat. Sami studenti jej hodnotí jako jednu z nejtěžších úloh v celém testu.

Role produktivních dovedností ve výuce a jejich testování

Samostatnou složkou zkoušky je produktivní dovednost ústní projev. Zkoušející zde musí posoudit ústní projev každého studenta podle pevně stanovených kritérií s ohledem na jazykovou úroveň zkoušky podle SERR. Zatímco u PV předmětů je ústní zkouška ukončením studia předmětu a následuje po splnění testu, u anglického jazyka je samostatným předmětem nazvaným Anglický jazyk – prezentace (AJP).

V rámci anglického jazyka byla zvolena pro ústní zkoušku prezentace tématu bakalářské práce. Prezentace je ve firmách běžnou praxí a absolventi budou často v situaci, kdy budou zastupovat firmy na veletrzích, konferencích nebo jiných akcích. Schopnost prezentace je tedy dobrou profesní přípravou. Příprava na zkoušku nemá podporu výuky a je samostatnou prací s možností využití konzultace s vyučujícím anglického jazyka, kterého si student zvolí.

Zkouška zahrnuje písemnou část, abstrakt k prezentaci, který je podmínkou k udělení zápočtu, poté následuje zkouška formou prezentace. Na začátku semestru jsou studenti na první povinné společné konzultaci informováni o postupu a požadavcích na splnění zápočtu i zkoušky a jsou informováni i o způsobu hodnocení. Všechny tyto informace jsou uvedeny také v programu Moodle. Podmínkou pro udělení zápočtu je také splnění krátkého testu, ve kterém prokáží, že jsou jim všechny informace o předmětu jasné. Vzhledem k velmi rozdílným tématům bakalářských prací je pro hodnocení prezentace vypracována tabulka kritérií s bodovým hodnocením. Zkoušející hodnotí vždy ve dvojici, český vyučující a rodilý mluvčí, známka vyplývá ze součtu bodového hodnocení obou. Vedoucí roli u zkoušky má rodilý mluvčí, který vznáší dotazy a seznamuje studenty s posouzením projevu a známkou.

Tab. 1: Tabulka hodnocení:

Hodnotící kritéria:	Teacher 1	Teacher 2
clarity and coherence (max 10 bodů) Je prezentace srozumitelná? Jsou jednotlivé slidy vhodně propojeny?		
time management (max 10 bodů) Dodržel student časový limit? Nebyla prezentace příliš krátká?		
grammar (max 10 bodů) Mluví student gramaticky správně? Nejsou chyby na slidech?		
vocabulary and pronunciation (max 10 bodů) Používá student správně terminologii? Umí student správně vyslovovat použité výrazy?		
presentation (max 15 bodů) Představil se student? Vyzval k otázkám? Poděkoval za pozornost? Nechte z papíru? Mluvil student dostatečně nahlas a srozumitelně?		
visual presentation (max 15 bodů) Je prezentace na slidech přehledná, nepřehlácená, dobře strukturovaná?		
response to questions (max 30 bodů) Je student schopen zodpovědět rozumně otázky položené rodilým mluvčím?		
CELKEM		

Výsledná známka:

60–67 bodů:	dobře
68–75 bodů:	velmi dobře minus
76–84 bodů:	velmi dobře
85–93 bodů:	výborně minus
94–100 bodů:	výborně

Velký důraz je katedrou jazyků kladen také na ústní zkoušku z německého jazyka, přestože není samostatným předmětem. Zkouška je však vedena podle pevně stanovených kritérií s ohledem na jazykovou úroveň zkoušky podle SERR. K základním kritériím patří formální přesnost (mluvnická), přesnost v mluvení (ortoepická kompetence), účelnost projevu (splnění zadaného tématu) a lexikální stránka projevu (rozsah a užití slovní zásoby).

Formální přesnost je poměrně dobře určitelná, protože představuje morfologické a syntaktické ovládnutí jazyka na stanovené úrovni. U nižší úrovně A má projev jednoduchou strukturu kratších vět a souvětí, student užívá jen omezený počet spojovacích výrazů, umí utvořit jednoduchá souřadná a podřadná souvětí. V německém jazyce je např. správná deklinace všech čtyř pádů, zvládnutí konjugace v přítomném čase i v obou základních minulých časech nebo užití vedlejší věty vzhledem k jejímu slovosledu značně signifikantní pro posouzení formální přesnosti na této úrovni. U vyšší úrovně B by měl student být schopen mluvit ve složitějších strukturách, využívat větší škálu spojovacích výrazů – vedle méně frekventovaných spojek umět i použít infinitivní vazby s „zu“ jako náhradu vedlejších vět, zvládnout dobře deklinaci adjektiv v celé šíři, produktivně používat komplikovanější slovesné tvary jako plusquamperfektum nebo konjunktiv préterita. Při

sledování formální přesnosti se zkoušející také nejčastěji setká s interferenčními vlivy mateřského jazyka.

Ortoepická kompetence souvisí úzce se srozumitelností projevu a její nezvládnutí může vést k narušení komunikace. Nedbale vyslovené přehlasované vokály v němčině českými mluvčími jsou typické chyby, které mají za následek změnu významu celého slova, např. Tür a Tier.

Lexikální stránka projevu, tedy rozsah a užití slovní zásoby, je definována pro jednotlivé jazykové úrovně, je se studenty procvičována a je tedy velmi významným kritériem. Pro tento účel je třeba zvolit vhodné výukové materiály, které jasně vymezí rozsah požadované slovní zásoby. Při výuce německého jazyka proto používáme jako doplňkové materiály učebnice sloužící k přípravě na certifikovanou zkoušku, které zahrnují kapitolu Wortschatztraining. Tento přístup je informativní pro obě strany, usnadní studentům poznat, co je základem ke zkoušce, a pro examinátora je snazší stanovit, co student ovládá nad rámec povinného základu. Sledujeme, jak student umí přesně pojmenovat skutečnost, zda a jak používá kompenzační strategii – od prahové úrovně B1 je schopnost jejího použití častější. Při hodnocení lexikální stránky tedy hodnotíme projev studenta z hlediska tří stupňů: *přímé pojmenování skutečnosti (100 % bodů) – úspěšná kompenzační strategie (50 % bodů) – neúspěšná kompenzační strategie nebo přerušení komunikace (0 % bodů)*. Tato jasně formulovaná zásada při hodnocení ústního projevu napomáhá zachovat objektivitu při zkoušce.

Systémy hodnocení v obou uvedených jazycích vycházejí z analytického pojetí, neboť studenti mají jasně stanovená jednotlivá kritéria a ví, za co a jak jsou hodnoceni. Ústní zkouška z ruského, francouzského a španělského jazyka vychází spíše z holistického pojetí vzhledem k nižším nárokům na výstupní znalosti a hodnocení projevu jako celku je pro studenty přijatelnější.

Vzhledem k poměrně značným nedostatkům v základních znalostech se studenti a potažmo i vyučující zaměřují při výuce v povinných kurzech především na získání zápočtu splněním testů. V praktickém životě se však budou muset víceméně spontánně vyjadřovat, a to písemně nebo ústně. Dovednosti k těmto projevům se na EF vyučují především ve výběrových předmětech jako jsou konverzace s rodilými mluvčími nebo předměty zaměřené na obchodní angličtinu a němčinu. Studenti vědí, že kritéria pro hodnocení písemného i ústního projevu jsou poměrně náročná, a velká část z nich dosahuje poměrně nízkého hodnocení, výběrové kurzy k rozvoji a podpoře produktivních dovedností si často nevolí. Jedním z důvodů je skutečnost, že při studiu pracují a na tyto kurzy nemají čas. Dalším důvodem je názor „já přece mluvit i psát v cizím jazyce umím, tak tyto předměty nepotřebuji“. Katedra jazyků si uvědomuje důležitost role produktivních dovedností a snaží se neustále více zařazovat výuku těchto dovedností i do hodin povinné výuky.

Závěr

Výuka cizích jazyků na vysokých školách často zpočátku vyrovnává nedostatky výuky na středních školách a dohání zanedbané vědomosti. Vedení Ekonomické fakulty si uvědomuje důležitost znalosti cizích jazyků nejen pro dobu studia na fakultě (možnost stáží v zahraničí, účast v kurzech vyučovaných v cizích jazycích, účast na přednáškách zahraničních odborníků a v neposlední řadě komunikace se zahraničními studenty pobývajícími na fakultě), ale následně v profesním životě. Program výuky je tedy veden tak, aby tomuto cíli vyhovoval a studentům, kteří mají zájem, nabízel pokud možno co nejvíce možností k praktickému využití znalostí jazyka a tím i většímu osobnímu rozvoji. Z tohoto důvodu klade Katedra jazyků velký důraz na výuku těchto dovedností, jejich rozvoj bude i nadále podporovat a posilovat, zejména v programech magisterského studia, kde se již předpokládá větší míra zájmu studentů z hlediska lepších pozic na trhu práce. Dále se bude výuka na katedře zaměřovat na posílení atraktivity vyučovaných předmětů, na zlepšení systému požadavků ke splnění předmětů a rovněž zdokonalování hodnotících kritérií zůstává trvalým tématem.

Literatura

- ŠIKOLOVÁ, M. (2010). Odborný jazyk na VŠ – jsme všichni na stejné lodi? In *Cizí jazyky se specifickým zaměřením ve výuce a testování (včetně češtiny pro cizince)*. Sborník z mezinárodního semináře Poděbrady 22.–23. 6. 2010 (s. 95). Praha: Ústav jazykové a odborné přípravy UK. Dostupné na: http://ujop.cuni.cz/upload/stories/vtc/konference/UJOP_2010_konference_sbornik.pdf
- VODIČKOVÁ, K. (2016). A je ta zkouška spravedlivá? aneb Spravedlivost v jazykovém testování. *CASALC Review*, 6(1), 46–50.

Autoři

Mgr. Dana Špatenková, Ing. Alena Hošková, Mgr. Markéta Flajšhansová, Mgr. Michaela Procházková, Mgr. Alena Čermáková, PhDr. Olga Loukotková, PhDr. Marek Šulista, Ph.D., e-mail: spatenko@ef.jcu.cz

Dana Špatenková vystudovala učitelství angličtiny na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Od roku 2000 pracovala jako vedoucí sekce anglického jazyka JCU v Českých Budějovicích, od roku 2012 je vedoucí Katedry jazyků na Ekonomické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Zabývá se především metodikou výuky obecné angličtiny a výukou akademické angličtiny. Pracovala také jako okresní metodik angličtiny v letech 1996–2003 a je autorkou příručky pro učitele „Nebojme se vyučovat angličtinu“. V letech 2002–2011 byla hlavní organizátorkou Konference (později Mezinárodní konference) studentských odborných prezentací v cizích jazycích a pracovala jako examinator ústních zkoušek KET, PET a FCE pro British Council. Je autorkou učebnice English for Economic Studies pro studenty EF.

Testování dovednosti „psaní“ u zkoušky z češtiny pro trvalý pobyt

Testing the „writing“ skills in the Examination of Czech language for Permanent Residence

Jitka Cvejnová

Abstrakt: Článek analyzuje některé aspekty subtestu „psaní“ ve stávající zkoušce pro trvalý pobyt. Představuje legislativní rámec této zkoušky, stávající strukturu této zkoušky. Zamýšlí se nad výsledky a dalšími možnostmi vývoje subtestu a jeho hodnocení.

Klíčová slova: jazykové zkoušky, zkouška z češtiny pro trvalý pobyt, subtest psaní

Abstract: The article analyses some aspects of the existing „writing skills“ subtest as part of the Permanent Residence Examination. It presents the legislative framework of this examination, its current structure. The article reflects on the test results and considers other possibilities for the development of the subtest and its evaluation.

Key words: language exams, Czech Language Examination for Permanent Residence, subtest of „writing skills“

Legislativní rámec zkoušky pro trvalý pobyt

Povinnost skládat zkoušku z českého jazyka pro trvalý pobyt byla stanovena zákonem o pobytu cizinců, a to v zákoně č. 326/1999 v jeho znění z roku 2008. Obsahově byla zkouška z českého jazyka pro trvalý pobyt nejprve vymezena vyhláškou č. 348/2008, v níž se určuje pro zkoušku úroveň A1, aniž se detailně specifikuje obsah dovednosti psaní. K dalšímu obsahovému vymezení zkoušky z českého jazyka pro trvalý pobyt došlo ve vládním nařízení 13/2016. Zde se už vymezuje obsah dovednosti psaní jako schopnost „napsat jednoduchý text“. Česká vláda zatím neakceptovala doporučení Rady Evropy vycházející ze Zprávy odborné komise pro migraci, uprchlíky a vnitřně vysídlené osoby Parlamentnímu shromáždění vydané roku 2013, která pro dovednost mluvení a poslech navrhuje zkoušku na úrovni A2, pro dovednost čtení zkoušku na úrovni A1. Pokud jde o dovednost psaní, tak by se ve stávajícím zadání zkoušky nemělo nic měnit ani podle doporučení Rady Evropy.

Deskriptory dovednosti „psaní“ v SERR¹

Podzákonné předpisy MŠMT se při určování úrovně odvolávají na dokument Rady Evropy – Společný evropský referenční rámec². Pokud vyjdeme z tohoto dokumentu, pak je zde dovednost „psaní“ na úrovni A1 globálně popsána takto:

Umí napsat stručný jednoduchý text na pohlednici, například pozdrav z dovolené. Umí vyplnit formuláře obsahující osobní údaje, například své jméno, národnost a adresu při přihlašování v hotelu. SERR přináší ještě několik definic „psaní“ na úrovni A1, všechny však více méně odpovídají tomuto základnímu popisu, proto jim dále nebudeme věnovat pozornost.

Vedle SERR vydala světová profesní organizace sdružující učitele jazyků po celém světě³ spolu s Radou Evropy další dokument, který má napomoci ilustrovat úrovně stanovené v SERR, jde o tři banky deskriptorů *Eaquals Bank of Descriptions as a Check List*, *Eaquals Bank of Descriptions as Levels*, *Eaquals Bank of Description as Scales*⁴. Výroky jsou zde stejně jako v sebehodnotících materiálech uváděny formulací „I can“. Zde můžeme najít tyto deskriptory dovednosti „psaní“ (přeloženo autorkou článku):

A1

Umím napsat několik vět o sobě a jak bydlím. Umím vyplnit formulář, v němž mám o sobě poskytnout základní údaje. Umím napsat blahopřání k různým příležitostem.

A1+

Umím napsat několik vět o sobě, jak bydlím a co dělám. Umím vyplnit jednoduchý dotazník s osobními otázkami. Umím napsat jednoduchou pohlednici (např. z prázdnin).

Požadavky na počet verzí zkoušky

Na základě těchto legislativních vymezení je třeba podle požadavku Ministerstva vnitra vytvořit 36 odlišných verzí subtestu „psaní“ na jeden kalendářní rok (tj. 3 verze na měsíc). Verze musí být jedinečné, aby se zabránilo podvodům v rámci zkoušky. Protože na tvorbě zkoušek pracuje velmi malý tým, převážně externistů, jsou verze vytvářeny v databance tak, že se vytvoří nejprve základní verze, z nichž se pak kombinují tzv. odvozené verze. Nicméně v subtestu „psaní“ kombinování verzí naráží na určité materiální limity, úlohy jsou totiž jen 2 a je třeba přikročit

¹ Tuto zkratku používáme pro Společný evropský referenční rámec.

² Kolektiv autorů (2002). *Společný evropský referenční rámec pro jazyky – jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Olomouc: Univerzita Palackého.

³ Pokud je nám známo, čeští učitelé jazyků nejsou členy této organizace.

⁴ <https://www.eaquals.org>

k častějšímu obměňování základní verze, než např. u čtení, kde lze kombinovat 4 úlohy a eventuálně i jednotlivé položky mezi sebou.

Vývoj subtestu „psaní“

V současné době vyvíjíme třetí sadu základních verzí. Úplně první varianty subtestu psaní se nezachovaly, neboť byly využity velmi krátce v době, kdy zkouška ještě nebyla povinná a prošly systematickou vnitřní a vnější recenzí. První sada vznikla v roce 2009 pod vedením autorky článku, druhá řada vznikla v roce 2013 pod vedením kolegyně Svatavy Škodové, v letošním roce vzniká třetí řada pod vedením kolegyně Radmily Kotkové. Tato varianta bude publikována v prosinci roku 2017.

Po celou dobu existence zkoušky zůstává první úloha prakticky stejná. Zadáání spočívá ve vyplnění zadaného formuláře. V současné době uchazeči vyplňují osobní údaje v podacím lístku na základě předložené vizitky. Tato úloha zcela odpovídá požadované úrovni A1 a je v rámci možností dobře obměnitelná. Pokud bude subtest „psaní“ pokračovat na úrovni A1 i v roce 2019, bude i tato úloha nahrazena novou. Z výše uvedeného tedy vyplývá, že v rámci zkoušky se měnila a mění hlavně druhá úloha.

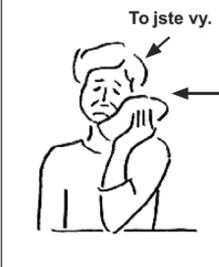
První modelová verze druhé úlohy subtestu „psaní“

K ilustraci zadání používáme ve vztahu k veřejnosti a k uchazečům tzv. modelové verze, které uchazeč najde na webových stránkách zkoušky, informativních letáčcích, učebních materiálech ke zkoušce apod. (obr. 1).

ÚLOHA 2 15 bodů

Je úterý dopoledne. V 15 hodin máte vy a pan Malý schůzku.

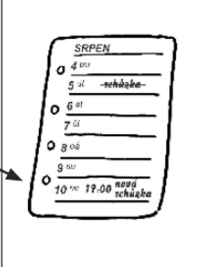
To jste vy.



Napište e-mail,

- že nemůžete přijít
- proč nemůžete přijít
- kdy bude nová schůzka
- kde bude nová schůzka.

E-mail musí mít minimálně 20 slov.



Obr. 1: První modelová verze

Zadání druhé úlohy podle první modelové verze spočívalo v napsání stručného e-mailu podle slovních pokynů a obrázků. Úloha se kritikům jevila často jako úloha překračující úroveň A1. Podle nich odpovídala spíše úrovni A2 tak, jak je popsána v SERR. Jako problematické se jevil i formální charakter e-mailu, nebyly zde varianty směřující k vytvoření neformálního e-mailu. Verze nicméně odpovídala reálné situaci migrantů, kteří se obvykle neobracejí v češtině písemně na své kamarády či přátele, ale píšou spíše formální e-maily. Tato verze se „opotřebovala“, jakmile autoři nebyli schopni najít adekvátní důvod k omluvě, navíc takový, aby byl z předloženého obrázku pochopen jednoznačně.

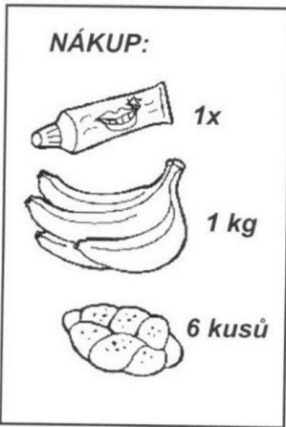
Druhá modelová verze druhé úlohy subtestu „psaní“

Jste nemocný/nemocná. Potřebujete pomoc. Napište SMS pro kamarádku Petru.

1. Poproste o pomoc.


2. JAK vám může pomoci.

NÁKUP:




1x
1 kg
6 kusů

3. V KOLIK hodin může přijít.



VEČER

4. KDE bydlíte.



Tady bydlím.

Napište minimálně 20 slov.

Obr. 2: Druhá modelová verze

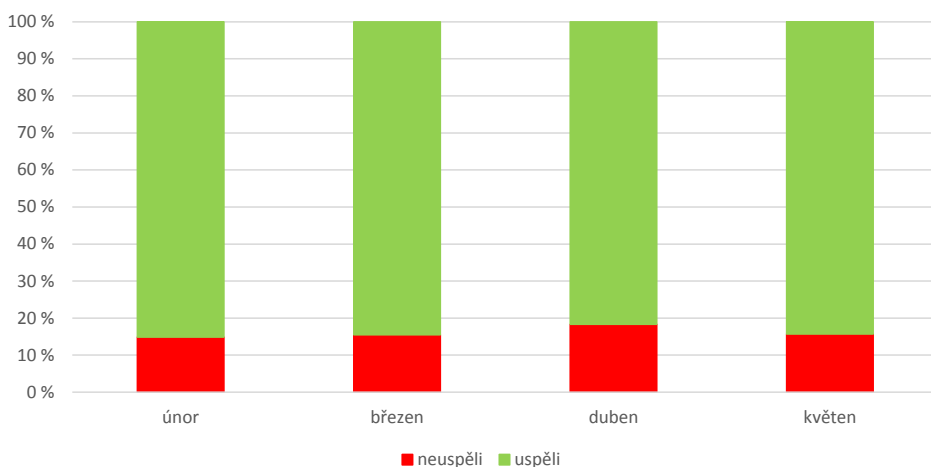
Tato verze mající formu „vzkazu“ (obr. 2) se jevila kritikům jako bližší úrovni A1. Během jejího využívání se jevílo jako neudržitelné zachovat neformální charakter vzkazu vzhledem k potřebným obměnám, proto byla vytvořena i zadání vyžadující,

aby uchazeč vytvořil formální vzkaz. Nevýhodou této varianty je především její rychlá „naučitelnost“, která vede uchazeče k tomu, že se naučí z paměti univerzální e-mail, a i když nesplní všechny obsahové (tedy obměňované položky), je schopen dosáhnout potřebného počtu bodů, splní-li ostatní body zadání. Na základě uvedených zjištění bylo překročeno k tvorbě třetí modelové verze, která se snaží vyhnout problémům, jež se objevily v předchozích dvou modelových verzích.

Výsledky subtestu „psaní“

Výsledky v subtestu „psaní“ ukazují, že se uchazeči naučí základní strukturu úlohy, zejména výše prezentovanou úlohu 2, rychle z paměti a pak při testu reprodukuji naučené věty. To zpětně vede k nutnosti rychle obměňovat zkušební materiály. Dále výsledky psaní nekorelují s výsledky v jiných dovednostech (čtení a poslech), ani s celkovou úspěšností ve zkoušce. Jsou lepší než v ostatních dovednostech. Úloha reálně nerozlišuje uchazeče na úrovni A1 a ty, kteří ještě nedosáhli úrovně A1. Průměrná úspěšnost ve zkoušce je asi 56 %, průměrná úspěšnost u Vietnamců je 29 %, průměrná úspěšnost u Ukrajinců 69 %. Nejlepších výsledků dosahují Rusové, a to kolem 93 %.

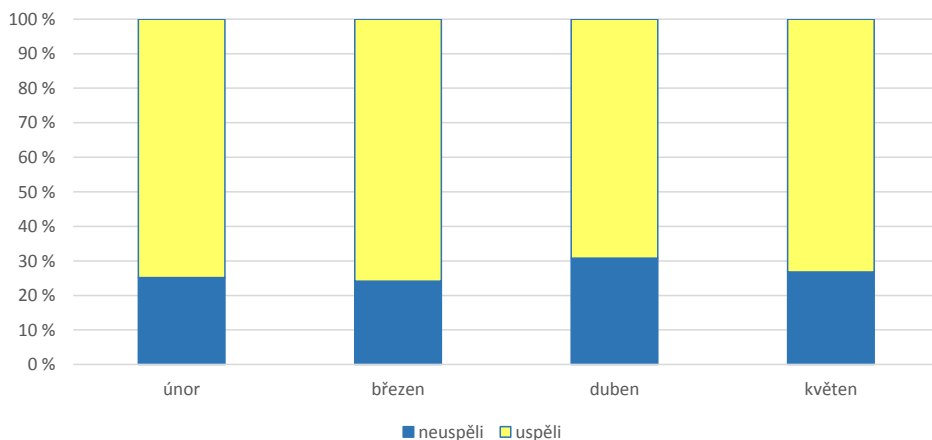
Níže uvedený graf (obr. 3) znázorňuje úspěšnost všech cizinců ve zkoušce psaní. Z grafu je patrné, že i když je průměrná úspěšnost všech cizinců ve zkoušce 56 %, pak úspěšnost v dovednosti „psaní“ je u jednotlivých měsíců roku 2017 mnohem lepší a pohybuje se mezi 85 % až 89 %.



Obr. 3: Celková úspěšnost uchazečů v subtestu „psaní“ v období únor–květen 2017

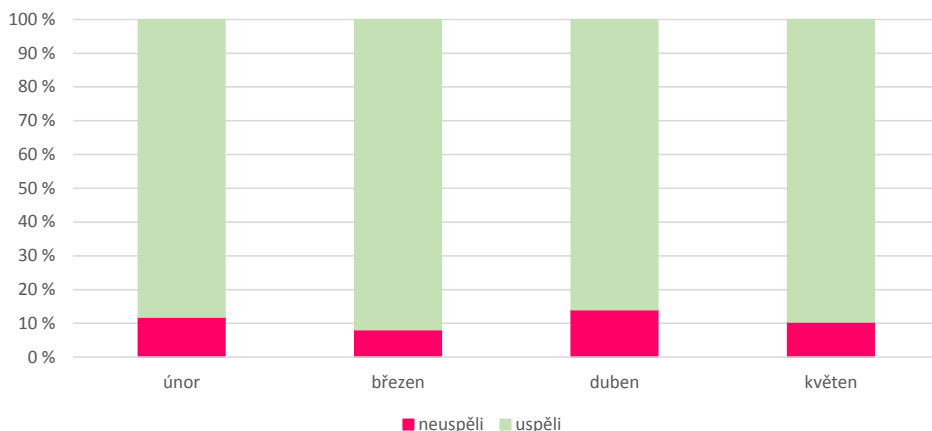
Nyní předkládáme graf úspěšnosti pouze dvou nejčastějších národností, které absolvuji zkoušku, tj. Ukrajinců a Vietnamců. Opět je zřejmé, že výsledky psaní ne-

korespondují s celkovou úspěšností ve stejném období. (Výsledky byly sledovány u stejného počtu uchazečů této národnosti.)



Obr. 4: Celková úspěšnost ukrajinských uchazečů v subtestu „psaní“ v období únor–květen 2017

Výsledky Ukrajinců se nicméně blíží průměrné úspěšnosti 69 % (v měsíci dubnu), i když v jiných měsících jsou o něco málo lepší. Nejde však o nějaký statisticky významný rozdíl. Ten je patrný teprve, pokud se podíváme na výsledky vietnamských uchazečů. Zatímco vietnamští uchazeči ve všech dovednostech dosahují průměrné úspěšnosti 29 %, v dovednosti psaní překračují úspěšnost 90 % (viz březen).



Obr. 5: Celková úspěšnost vietnamských uchazečů v subtestu „psaní“ v období únor–květen 2017

Z našich grafů jasně vyplývá, že výsledky, které poskytuje testování dovednosti „psaní“, jsou krajně nespolehlivé a nepřinášejí spolehlivá data.

Řešení situace

V současné době se uvažuje o zvýšení úrovně zkoušky na A2. Mnozí navrhovatelé mají za to, že zvýšení úrovně by zabránilo naučení se textu zpaměti, protože zkouška musí být koncipována náročněji než v případě A1. Osobně toto zvýšení vidím jako problematické především proto, že se sníží už tak nízká průměrná úspěšnost uchazečů. To znamená, že by jen málo uchazečů úspěšně absolvovalo tuto zkoušku. Zkouška by se stala velkou překážkou k získání trvalého pobytu, je otázkou, jak by se k takovému výsledku stavěla politická reprezentace státu.

Na druhé straně ale není určitě možné spokojit se s daným stavem. V této souvislosti jsme se spojili s Matematicko-fyzikální fakultou UK v Praze, která vyvíjí evaluátor Ewald, což je software, který je schopen vyhodnotit určitý test. Za ideálního stavu by tedy uchazeč, přímo ve zkušební místnosti, bez složitého vytváření verzí a variant, „vyprodukoval“ určitý psaný text podle instrukcí zadavatele a software by mu přiřadil kritérium „splnil“ nebo „nesplnil“. Vede nás k tomu idea, že my nepotřebujeme dle zákonných předpisů hodnotit detailně písemnou produkci uchazeče, ale pouze ověřit, zda jím produkováný text je na úrovni A1 a vyšší, nebo dosud nedosáhl úrovně A1. Úroveň A1 je ideální na tento typ testování. Přiřazení úrovně A1 je pro software celkem jednoduchý úkol a mohl by být relativně brzo vyřešen, pokud předložíme tomuto nástroji velké množství testů. Z našeho pohledu zatím oříškem zůstává přepis ručně psaného písma, neboť software neumí číst ručně psané písmo. Závěrem je nutno podotknout, že obdobné analýzy textů probíhají rovněž v zahraničí a je třeba tento vývoj pozorně sledovat.

Literatura

- Aktuální znění zákona č. 326/1999 Sb., o pobytu cizinců na území České republiky k datu 15. 8. 2017. Dostupné na <http://www.mvcr.cz> [vid. 7. 9. 2017]
- Eaquals Bank of Descriptions as a Check List, Eaquals Bank of Descriptions as Levels, Eaquals Bank of Description as Scales.* Dostupné na: <https://www.eaquals.org> [vid. 17. 6. 2017]
- Modelová zkouška psaní.* Dostupná na <http://cestina-pro-cizince.cz> [vid. 17. 6. 2017]
- Nařízení vlády ze dne 18. ledna 2016 o prokazování znalosti českého jazyka pro účely získání povolení k trvalému pobytu.* Sbírka zákonů České republiky. Částka 13. ročník 2016. Strana 370.
- SLADKOVSKÁ, K. (2017). *Statistiky pro potřeby MŠMT a MV.* Národní ústav pro vzdělávání: květen 2017 (neveřejný zdroj)
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky – jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme.* (2002). Olomouc: Univerzita Palackého.
- Vyhlaška ze dne 9. září 2008 o výuce a zkouškách znalosti českého jazyka pro účely získání povolení k trvalému pobytu na území České republiky.* Sbírka zákonů České republiky. Částka 113. Ročník 2008. Strana 5345.

Autorka

Jitka Cvejnová, e-mail: preklady@cvejnova.cz, Národní ústav pro vzdělávání

Vystudovala Filozofickou fakultu MU v Brně obor francouzština – španělština – čeština. Výuce češtiny pro cizince se věnuje od roku 1982. V roce 1994/95 působila jako lektorka češtiny na Univerzitě Paris IV – Sorbonne. V letech 1995–2002 pracovala v ÚJOP UK v oddělení češtiny. Od roku 2003 do roku 2014 učila jazyky na FIM UHK. V současné době se plně věnuje zajištění zkoušky pro trvalý pobyt v Národním ústavu pro vzdělávání. Je autorkou několika učebnic. Jako spoluautorka se podílela na vzniku odborných publikací *Prahová úroveň – čeština jako cizí jazyk*, Council of Europe, 2001 a *Úroveň B2 – čeština jako cizí jazyk*, MŠMT, 2005, *Referenční popis češtiny pro účely zkoušky z českého jazyka pro trvalý pobyt v ČR – úrovně A1, A2*, NUV, 2014.

Chyby v psané produkci cizince v kontrastu k chybám rodilého mluvčího

A Comparison of Errors in the Written Communication made by Foreign and Native Speakers

Darina Hradilová

Abstrakt: Příspěvek se zaměřuje na několik témat souvisejících s možností porovnat chyby v produkci cizince a rodilého mluvčího. Východiskem příspěvku je úvaha nad tím, koho je možno považovat za rodilého mluvčího a zda je možno jeho jazykovou produkci chápat jako etalon komunikačních kompetencí. Dále se příspěvek zabývá pojmem norma a popisuje normy psaného projevu, od nichž je možno odvodit, co lze považovat za chybu. Cílem příspěvku je na základě komparace autentických textů vyprodukovaných rodilými mluvčími a cizinci ukázat, jakých typů chyb a v jaké míře se tyto uživatelé jazyka dopouštějí.

Klíčová slova: rodilý mluvčí, zkušený uživatel jazyka, komunikační kompetence, jazyková norma; jazyková chyba

Abstract: The paper focuses on several topics related to the ability to compare mistakes in native speaker's and foreigners's language production. The starting point of the contribution is the consideration of who can be taken for a native speaker and whether his language production can be understood as a standard of communication competencies. Further, the contribution deals with the concept of a language norm and describes the standards of written production, which can be a base to deduce what can be held for an error. On the basis of comparison of authentic texts, the aim of the paper is to show degree and types of errors made by native speakers and foreigners.

Key words: the native speaker, experienced speaker, communication competence, language norm, language error

Úvodem

Zabýváme-li se akvizicí druhého, třetího či dalšího jazyka, zpravidla se soustředíme na to, jakým způsobem jazyk a jeho prostředky optimálně prezentovat tomu, kdo si jej osvojuje, příp. právě na toho, kdo se jazyku učí, tedy na ty jeho atributy, které mohou osvojení jazyka ovlivňovat, jako např. mateřský jazyk. Málo pozornosti je však věnováno těm, kdo jsou tzv. rodilými mluvčími daného jazyka, ačkoli mají na proces osvojování (a následně užívání) jazyka nezanedbatelný vliv, a to buď jako učitelé, nebo jako partneři v komunikaci.

1 Rodilý mluvčí – modelování pojmu

1.1 Je překvapivé, jak málo pozornosti je v prostředí české lingvistiky a lingvodaktiky věnováno tzv. rodilému mluvčímu. Pojem *rodilý mluvčí* užívá např. R. Cho-

děra (2006, s. 57), ovšem bez jeho předchozího vymezení. Systematický zájem o rodilého mluvčího je ovšem možno pozorovat v anglofonním prostředí, což je dáno jak historickými a ekonomickými okolnostmi¹, tak lingvistickými souvislostmi. Potřebu definovat tzv. rodilého mluvčího totiž inicioval svými pracemi zejména N. Chomsky (1957; 1986), v jehož generativní teorii hraje důležitou roli jako arbitr gramatičnosti či agramatičnosti. N. Chomsky předpokládá, že každý jedinec disponuje tzv. kompetencí², tedy systémovými předpoklady osvojit si jazyk, a performancí, tedy schopností daný jazyk užívat a komunikovat jím. V aplikované lingvistice se pojem rodilý mluvčí užívá především v souvislosti s jazykovou intuicí jakožto její nositel a v souvislosti s jazykovou normou jako její tvůrce a také ideální realizátor (Davies, 2003, s. 33). Klademe si však otázku, zda takové pojetí odpovídá reálnému stavu a zda skutečně můžeme počítat s kompetencí rodilého mluvčího jako s nejvyšší kompetenční úrovní, jako to např. implikuje formulace Společného evropského referenčního rámce (2002, s. 36), když konstatuje, že úroveň C je tzv. úrovní Mastery, tedy Zvládnutí, přičemž ovšem nejde „... o kompetenci rodilého mluvčího nebo kompetenci jí velmi blízkou“.

1.2 Vycházejíce z otázky položené již dříve (srov. Paikeday, 1985, s. 7), totiž zda je rodilý mluvčí ideálem, či užitečnou fikcí, se pokusíme tento pojem definovat. Moderní lingvistika disponuje několika koncepty, které akcentují různé aspekty toho, jak rodilého mluvčího nazíráme. Už samotný termín rodilý mluvčí odkazuje k tomu, že jedinec přísluší ke komunitě, do níž se narodil a v níž je vychováván. Z tohoto faktu pak vycházejí dva základní modely rodilého mluvčího (Davies, 2003, s. 25–34).

- a) Jeho identitu odvozujeme od národní příslušnosti, tedy rodilý mluvčí je příslušník národa, který se definuje mj. jako společenství uživatelů daného jazyka.
- b) Termín rodilý mluvčí vztahujeme ke kompetenci v mateřském jazyce, tedy v jazyce, který si osvojujeme jako první.

Je zjevné, že vůči každému z uvedených modelů lze mít výhrady. Národnostně podmíněné chápání statusu rodilého mluvčího zjevně nefunguje v multinacionálních společenstvích, v nichž se i osoby hlásící se k určité národnosti mohou stát rodilými mluvčími oficiálního jazyka, a naopak osoby administrativně příslušející k určitému jazykovému společenství (formou státního občanství) nemusí být

¹ V anglofonním prostředí se diskutuje např. o tom, zda je rodilým mluvčím angličtiny mluvčí z oblasti někdejších kolonií, který mluví svým národním jazykem, ovšem v angličtině probíhá jeho vzdělávání, je to jazyk úřední i jazyk profesní (srov. Davies, 2004, s. 431–450). Podobně se dnes i v českém prostředí můžeme ptát, zda je rodilým mluvčím češtiny např. příslušník vietnamské komunity, který od malička prochází českým vzdělávacím systémem.

² Na tomto místě musíme zdůraznit, že Chomsky (1957) termín kompetence chápe a užívá zcela jinak, než je užíván v současném edukačním diskurzu, v němž má význam souboru schopností a dovedností.

rodilými mluvčími jím deklarovaného jazyka. Koncepce mateřského jazyka naráží na skutečnost, že zprostředkovatelem jazyka, v němž je jedinec rodilým mluvčím, nemusí být nutně matka – může jím být otec, či jiná pečující a vychovávající osoba, nebo dokonce instituce.

1.3 Profil rodilého mluvčího však může být modelován také na základě míry jeho jazykových kompetencí – v takovém případě pak dochází k terminologickému posunu, když se mluví o tzv. zkušeném, nebo kompetentním uživateli jazyka. V diskusi zaznamenané v publikaci *The Native Speaker is Dead* (Paikeday, 1985, s. 10) je dokonce možno zaznamenat názor, že status rodilého mluvčího by měl být podpořen vzděláním, ideálně bakalářským diplomem. Takový postoj lze oprávněně považovat za extrémní, musíme si přirozeně položit např. otázku, jak v takovém případě přistupovat k ostatním mluvčím daného jazyka, kteří nedisponují potřebným formálním vzděláním, přesto jsou však úspěšnými komunikanty.³ V téže diskusi ovšem zazněl i názor, na kterém stavějí některé pozdější výzkumy (srov. Hulstijn, 2010; 2015) včetně tohoto, a sice že tzv. rodilí mluvčí často vykazují nedostatky ve znalostech svého mateřského, resp. prvního jazyka, a to nejen ve smyslu metajazykových znalostí, ale ve smyslu zvládnání jednotlivých komunikačních dovedností.

V této souvislosti považujeme za významné Hulstijnovo (2010, s. 23) rozdělení komunikační kompetence na kompetenci základní/jádrovou (core competence), kterou lze v zásadě ztotožnit s Chomského pojetím, a kompetenci kognitivní, která je podmíněna poznávacími schopnostmi a jimi danými zkušenostmi. J. Hulstijn (2010, s. 30) tak poukazuje na odlišnosti v kognitivně podmíněných komunikačních dovednostech spojených s výkonem určité profese – komunikační dovednosti jsou nejen předpokladem působení v dané profesi, ale jejím výkonem jsou i dále rozvíjeny. Spektrum jazykových dovedností a jejich mírou se pak podle Hulstijna budou lišit např. zástupci manuálních profesí a profesí pracujících s jazykem.

Strukturu komunikační kompetence pak Hulstijn (2010, s. 17–23) člení do následujících segmentů: lingvistický, tj. báze znalost kódu (ovládnutí gramatických pravidel, slovní zásoby, výslovnosti a pravopisu), sociolingvistický, tj. schopnost adekvátního užití kódu (funkční styly, registry, jazyková zdvořilost), diskurzivní, tj. schopnost vytvářet kombinováním základních jazykových prvků souvislé komunikáty a strategický, schopnost verbálně i neverbálně překonávat obtíže při komunikaci. Protože jádrová kompetence by měla být totožná s kompetencí lingvistickou, spatřujeme zásadní problém v položce pravopis: schopnost náležitého převodu mluveného projevu do psané podoby nenastupuje spontánně jako schopnost

³ Na tomto místě musíme poznamenat, že diskuse o identitě rodilého mluvčího je značně poznamenána tím, že je vztahována k Chomského pojetí jazykové kompetence (Paikeday, 1985), a tedy k tomu, že tzv. rodilý mluvčí je tím, kdo vyslovuje soudy o tom, co je možno považovat za gramaticky správné a co nikoli.

mluveného projevu a je zcela jistě kognitivně⁴ podmíněná, jak ostatně ukážeme níže. Jako problematický se jeví také segment diskurzivní: bez bližšího určení lze jen stěží dedukovat, co je souvislý komunikát – jaký je jeho rozsah, struktura a zda je volba jazykových prostředků adekvátní sdělovanému obsahu a komunikačnímu záměru.

1.4 Z uvedeného je zřejmé, že rodilého mluvčího nelze definovat je na základě jediného principu, ale že je třeba různá hlediska kombinovat. V souladu s Daviesem (2003, s. 198–215) pak předpokládáme, že rodilým mluvčím určitého jazyka je ten, kdo si daný jazyk osvojil v dětství, jeho gramatiku ovládá intuitivně⁵, je schopen spontánního plynulého projevu a ve všech dovednostech disponuje širokou komunikační kompetencí.⁶

2 Chyba v kontextu jazykové normy

2.1 V českém lingvistickém prostředí pojem jazyková norma vyrůstá z teorií Pražské lingvistické školy, která jazykovou normu chápala v intencích prací H. Paula, podle něhož je norma abstrakcí obecné či společné řeči užívané ve velké oblasti (Nebeská, 2003, s. 13). Předmětem normy je jednak inventář jazykových prostředků, jednak kombinatorická pravidla normující jejich spojitelnost. V kontextu jazykových plánů poukazuje Nebeská na skutečnost, že nižší jazykové plány lze usouvztažnit s normou snáze než plány vyšší, jejichž inventář je rozsáhlejší a počty kombinací v podstatě nekonečné.⁷

Norma je vnímána jako objektivní jazykový jev, zatímco kodifikace je jejím záznamem, jehož funkce se v závislosti na vývoji proměňují, resp. oscilují mezi deskriptivní a preskriptivní; kodifikace pak vykazuje větší či menší snahu o regulaci jazykové normy.⁸ Pro naši práci je pak zásadní, zda se při hodnocení určitých jazykových jevů můžeme o normu a kodifikaci opřít či nikoli. Vzhledem k zaměření tohoto textu budeme uvažovat o normách relevantních pro psanou komunikaci.

2.2 V kontextu psaného projevu zcela jistě můžeme počítat s normou pravopisnou. Od ostatních jazykových norem se liší tím, že nevychází z jazyka jako takového, ale

⁴ Rozvoj dovednosti psaní je s dovedností mluvení nesrovnatelný už svou podstatou: nejprve je nutno zvládnout psaní technicky, tj. ve smyslu grafomotoriky, teprve pak se rozvíjí jako komunikační, tj. funkčně podmíněná dovednost (srov. Šebesta, 2005, s. 101).

⁵ A. Davies (2003, s. 34) v tomto směru kompetenci definuje velmi trefně jako spontánní produkci bez přemýšlení.

⁶ Bez výhrad nelze převzít Daviesovu (2010, s. 210) charakteristiku, že je schopen „kreativní produkce v oblasti psaní, tzv. od anekdoty k románu“.

⁷ Níže pak ukážeme, že právě volný vztah normy a kodifikace u vyšších jazykových plánů je příčinou toho, že jen stěží můžeme taxativně vymezit, co považovat za chybu.

⁸ Pro téma tohoto textu není deskriptivní či preskriptivní charakter kodifikace podstatný, proto se jím nebudeme blíže zabývat.

opírá se o konvenci, jíž se řídí převod mluveného projevu do psané formy. V současnosti vycházíme z podoby kodifikace, která je platná od roku 1993.⁹ Umělost této normy, tedy to, že její zvládnutí nevyplývá ze samotného komunikačně chápaného ovládnutí jazyka, nýbrž je budováno až v návaznosti na schopnost psaní (myslíme tím schopnost ve smyslu technického/motorického zvládnutí této činnosti), je patrně příčinou, proč je pravopisná úroveň psaného projevu u rodilých mluvčích dávána do souvislosti s obecnou vzdělaností, nebo dokonce s intelektem. S tím je spojen také fakt, že pravopisnému vyučování je ve školské praxi věnován významný prostor; někdy dokonce na úkor výuky jiných témat (srov. Čechová – Styblík, 1998, s. 171). V případě nerodilého mluvčího je naopak primární pozornost věnována mluvenému jazyku, jak v recepci, tak v produkci (srov. např. Choděra, 2006, s. 15), zatímco samostatný psaný projev je až dovedností dalšího sledu. Nerodilý mluvčí si tak postupně osvojuje lexikální pravopis (jako lexikalizované je např. zvládáno psaní velkých písmen), ostatní pravopisné jevy pak přistupují až v návaznosti na jejich morfologickou či syntaktickou podmíněnost; mechanismus osvojení si pravopisné normy je tak výrazně odlišný od toho, s jakým pracují rodilí mluvčí.

2.3 Alfou a omegou jazykové produkce ve flexivním jazyce jsou norma tvaroslovná a syntaktická – nestačí ovládat izolovaná slova, je třeba tvořit jejich správné tvary a správně je spojovat do větných konstrukcí adekvátně sdělovanému obsahu. Nerodilý mluvčí si zpravidla osvojuje tvaroslovnou normu spisovného jazyka, která je kodifikována mluvnicemi, zatímco u rodilého mluvčího obvykle ve vzdělávacím procesu dochází k revizi jeho povědomí o normě, neboť si jako prostředek primární komunikace osvojuje normu běžně mluveného jazyka a teprve sekundárně je konfrontován s normou jazyka spisovného. V praxi tak může u rodilého mluvčího docházet k nežádoucí kontaminaci psaného projevu jevy mluveného jazyka.

2.4 Syntaktickou normu, tedy řazení slov do vět a vět do souvětí, si opět rodilý mluvčí osvojuje spontánně a cílené učení je zaměřeno na produkci vyšší celků, tj. na zvládnutí funkčních stylů a útvarů, které se v jejich rámcích realizují. Oproti tomu nerodilý mluvčí musí zvládnout pravidla řazení slov a jejich tvarů, tedy např. auxiliárů analytických slovesných tvarů, reflexivních zájmen, pořadí objektů v dativu a nominativu v závislosti na jejich realizaci substantivem a pronominem apod. Kromě formálních kritérií je strukturace věty závislá také na aktuálním členění větném. Cizinec je tedy obeznámen se syntaktickou normou ve smyslu výstavby výpovědi, zatímco rodilý mluvčí je školen ve výstavbě vyšších nadvětých celků. O popsané situaci svědčí i stav výkladů syntaxe v českých mluvnicích: ty se soustřeďují především na strukturu věty ve smyslu popisu větných členů, podobně na souvětí ve smyslu popisu vztahů mezi větami a popisu typů vět vedlejších. Z běžně užívaných mluvnic tak jenom Příruční mluvnice češtiny (1997,

⁹ Poté, co byla pravopisná kodifikace aktualizovaná, byla komentována pozitiva i negativa její nové podoby, kritizována byl zejména systém psaní velkých písmen (srov. např. Šimandl, 1993, s. 64-73).

s. 645–651) poskytuje praktické informace, jak sestavit správnou českou větu. Je tak paradoxní, že právě tomu, co je zřetelně „normováno“ a co lze taxonomicky popsat, je věnováno méně pozornosti než metajazykovým popisům a klasifikacím, jejichž znalost pro výstavbu přirozeně, bezpříznakově strukturované věty není nutná.

2.5 Norma stylistická, která se přirozeně psaného projevu rovněž dotýká, je kodifikována jen volně a má mnohem více charakter doporučení než striktních předpisů. Na kodifikaci se v tomto směru nelze odvolat a náležitost struktury textu a vhodnost zvolených jazykových prostředků pak hodnotíme kritériem adekvátnosti. Produkce psaného projevu předpokládá mj. i obeznamenost s normou pragmatickou a sociolingvistickou. Ani zde se ovšem nemůžeme opřít o kodifikaci, ale pouze o znalost normy.

2.6 Chybu lze definovat různými způsoby, různé lze chyby také typologizovat.¹⁰ S vědomím normy a jejího postavení vůči systému jazyka úzce souvisí vnímání jevů, které lze považovat za chybu v jazykové produkci. Uvažujeme-li o chybě v dimenzích jazykového systému, úzu, normy a kodifikace, pak může být pro jazykovou produkci rodilého a nerodilého mluvčího signifikantní právě to, která z uvedených dimenzí je chybou dotčena. Následující analýza směřuje mj. k potvrzení či vyvrácení předpokladu, že chyby rodilých mluvčích mají charakter odchylek od standardu, nikdy ne od systému, zatímco nerodilí mluvčí chybují ve všech dimenzích (Cvrček, 2008, s. 114–116).

3 Sběr materiálu a podmínky výzkumu

Je přirozené, že produkce cizince-začátečníka bude významně poznamenána právě odchylkami od systému, tedy agramatismy (1). Chceme-li smysluplně porovnávat chybovost v jazykové produkci, je proto nutno uvažovat o nerodilém mluvčím, jehož úroveň jazykových dovedností se rodilému mluvčímu blíží. Výzkumu se zúčastnilo 10 cizinců, pro něž není čeština prvním jazykem a kteří byli zařazení do kurzů nejvyšší pokročilosti, dle individuálních dispozic se úroveň jejich jazykových znalostí pohybovala mezi úrovní B2+ a C1. Mezi respondenty-cizinci převažovali mluvčí slovanských jazyků (4 Poláci, 3 Ukrajinci, 1 Bulharka), ale zastoupení byli i Neslované (1 Korejka a 1 Švýcarka). Všichni měli akademické vzdělání (ukončené, nebo jím aktuálně procházeli). Do věkové kategorie 18–25 pak patřilo 7 zúčastněných, zbývající tři byli v kategorii do 45 let. Rodilí mluvčí pak představovali záměrně nehomogenní skupinu jak co do věku, tak co do úrovně dosaženého vzdělání. Tato stratifikace byla motivována snahou přihlídnout k tomu, že status rodilého mluvčího se může v praxi vázat na osoby různě disponované k zacházení

¹⁰ V našem starším textu (srov. Hradilová, 2015) se zmiňujeme např. o chybě jako postupu, který nevede k vyčtenému cíli. Zmiňujeme také typologii chyb podle jejich dopadu na průběh a naplnění komunikačního aktu (chyby globální vs. lokální) nebo podle jazykových plánů.

s jazykem. 4 osoby byly ze stejné věkové kategorie jako respondenti-cizinci, tj. dospělí do 25 let, dále se do výzkumu zapojily 2 osoby ve věku 25–45 (tj. mladší produktivní věk) a 2 osoby ve věku 45–46 (tj. starší produktivní věk) a 2 osoby v seniorském věku nad 65 let. Z hlediska úrovně vzdělání byli zastoupeni respondenti se středním vzděláním bez maturity, s maturitou i s vysokoškolským vzděláním.

(1) Dělat lyžovat se můj rodič na zima. Denní číst nebo spát v můj dům. Nevolný čas ale já procházky každý den.

4 Analýza chybovosti – obecná kvantifikace

V komunikátech, které jsme měli k dispozici, jsme za chybu považovali každou odchylku od normy, resp. kodifikace, máme-li je pro daný jev k dispozici. Při obecné kvantitativní analýze jsme nepřihlíželi k charakteru chyb, ale pouze k jejich četnosti. Rodilí mluvčí ve svých písemných projevech dosáhli průměrné četnosti chyb 3,47 %, a to při extrémech 0,43 % a 10,75 %. Na vzorku, který jsme měli k dispozici, jsme nezjistili žádnou korelaci mezi četností chyb a vzděláním ve smyslu opozice střední – vysoké, ale ve smyslu humanitní – přírodovědné či technické zaměření. Desetiprocentní rozptyl ovšem ukazuje na to, že entita „rodilý mluvčí“ rozhodně není homogenní a že není možno automaticky předpokládat, že jazyková produkce rodilého mluvčího bude ideální. Jakkoli se může zdát, že zhruba tříprocentní chybovost je velmi nízká, je třeba si uvědomit, že se jedná o tři pochybení na sto slov, přičemž sto slov je zhruba jeden odstavec textu. Současně je třeba přihlídnout k tomu, že se jedná o průměrnou míru chybovosti, a že se tak můžeme vedle komunikátů bezchybných – což bychom u rodilého mluvčího očekávali – setkat i s komunikáty výrazně defektnějšími (2). Typologii chyb se budeme věnovat níže, proto zde jen stručný komentář: můžeme pozorovat jak odchylky od pravopisné normy (psaní velkých písmen, psaní *i/y* ve shodě podmětu s přísudkem), tak od normy, když text začíná souvětím s vedlejší větou časovou, která je rozvíta dalšími větami, ovšem neobsahuje větu hlavní. Dokonce zde můžeme uvažovat o odchylce od systému při chybné deklinaci zájmena *ona*.

(2) Když jsme se 17. listopadu loňského roku sešli, abychom si připoměli, že svoboda a demokracie rozhodně není samozřejmost, že my za ní vdčíme mnoha lidem, kteří se pro nás obětovali. Setkali jsme se tady, u bysty pana presidenta Masaryka. Je to vhodné a příležitostné, vždyť on je symbolem doby, kdy vznikla první demokratická společnost v našich zemích – Československá republika. Ovšem události novodobější historie, 17. listopadu roku 1939 a 1989, které si dnes připomínáme jako státní svátek Dne boje za svobodu a demokracii, neměli doposud v našem městě žádnou, byť symbolickou připomínku. Slíbily jsme si, že za rok, tomu bude jinak, i když a sice až 27 let od pádu totalitního režimu, tak přece a jsem tomu rád.

Obecná četnost odchylek od normy (viz tabulka č. 1) byla v produkci nerodilých mluvčích výrazně vyšší, v průměru 32,26 % s extrémními hodnotami 11,35 % a 47,28 %. Srovnáme-li ovšem extrémní hodnoty z obou skupin, je zřejmé, že nejlepší z cizinců je na úrovni rodilého mluvčího (s odchylkou cca 0,5 %). Srovnání

obou skupin se však posouvá do jiné roviny, jestliže přihlídneme k typu chyb, jichž se rodilí a nerodilí mluvčí dopouštějí.

Tab. 1: Četnost chyb podle typu porušené normy

	Pravopis (v %)	Tvarosloví (v %)	Lexikum (v %)	Syntax (v %)
Rodilí mluvčí	85,2	6,3	3,1	5,4
Cizinci	52,4	11,6	5,2	30,8

5 Typy chyb v produkci rodilých mluvčích a cizinců

Výše jsme naznačili, o jakých typech chyb, resp. odchylek budeme pro písemnou produkci uvažovat (srov. kap. 2). Jestliže sledujeme zaznamenané chyby v závislosti na tom, v jaké jazykové oblasti vznikají, můžeme pozorovat, že zcela jednoznačně převažují chyby pravopisné, a to jak u rodilých, tak nerodilých mluvčích. V případě rodilých mluvčích tato skutečnost dobře koresponduje s předpokladem, že jejich pochybení budou mít charakter odchylek od normy, i s tvrzením, že zvládnutí pravopisné normy přísluší do oblasti kognitivně podmíněné jazykové kompetence.

5.1 Protože pravopisná norma zahrnuje celou řadu jevů od těch, které jsou svázané se systémovými jazykovými aspekty, až po ty, které mají charakter extralingvální konvence, je třeba odchylky od pravopisné normy dále kategorizovat. Tabulka č. 2 ukazuje, že rodilí mluvčí se dopouštějí chyb převážně ve třech okruzích jevů: v psaní velkých písmen, v psaní *i/y* ve shodě přísudku s podmětem a v interpunkci. Jmenované jevy lze právem považovat za problematické – můžeme tak soudit s ohledem na to, jakou měrou byla preskripce těchto jevů kritizována poté, co v roce 1993 vešla v platnost inovovaná pravidla pravopisu (srov. např. Šimandl, 1993, s. 64–73), i podle toho, jak jsou tyto jevy frekventované v dotazech Jazykové poradny (Černá a kol., 2002). I nerodilí mluvčí v jmenovaných jevech chybují, dokonce podobnou měrou jako rodilí mluvčí, signifikantní je ovšem rozdíl v pochybeních způsobených zápisem diakritických znamének, a to tam, kde označují délku vokálu. V tomto jevu rodilí mluvčí nepochybili ani jedinkrát, zatímco nerodilí mluvčí v hojné míře (3). Příčinu tohoto stavu spatřujeme právě v tom, že zápis délky rodilí mluvčí zvládají intuitivně, dlouhý a krátký vokál rozlišují přirozeně poslechem a zapisují „jak slyší“, aniž by museli zvládnout jakékoli pravidlo, jak je známe ve vztahu k jiným pravopisným jevům. Oproti tomu nerodilí mluvčí zpravidla nejsou schopni délku rozlišit poslechem (její realizace i recepce často zejména u slovanských mluvčích splývá s přízvukem); pro její neintuitivní záznam v písmu je třeba zvládnout řadu pravidel provázaných s morfológií, např. vždy dlouhé zakončení adjektiva či vždy dlouhé zakončení některý tvarů sloves. Kvantita se však vedle pravidelných pozic vyskytuje také tam, kde není systémově vysvětlitelná

a nepodléhá žádné pravidelnosti, má přitom ale schopnost rozlišovat sémantiku slov (4).

(3) *Kniha začíná střídajícím se vyprávěním třech postav: Pavly, Robina a Petra. Středoškolský učitel, mladá literární vědkyně, která píše básně, a jejich kamarád z hospody se zapojují do podivného sexuálního trojúhelníku. Postavy jsou docela podobné, a historie se občas zdávají trošku bánální. Kromě třech milenců a vzájemné žárlivosti, můžeme si přečíst také o vztahu učitele ze studentkou, nevěře snoubenců nebo obyčejných večírcích v hospodě. Ve chvíli ale, když se román stává příliš jednoduchý (ve třetině celého textu), autor mění způsob vyprávění z ich-formy na er-formu a začíná literární hru z čtenářem. Je to moment, ve kterým můžeme si také všimnout, že tak osudy hrdinů, jak vyprávěčův přístup je groteskní a ironický.*

(4) *dál – dal; stát – stál vs. psát – psal; stát – stál vs. stal se.*

Tab. 2: Typy pravopisných chyb

	Záměny grafémů ¹¹	Chyby v diakritice	Psaní i/y	Velká písmena	Psaní s/z (prefixy a prepozice)	Psaní hláskových skupin ¹²	Interpunkce
Rodilí mluvčí	0	0,0	26,1	30,7	5,2	3,2	34,8
Cizinci	0	56,6	12,1	7,3	11,0	6,5	6,5

5.2 V oblasti tvarosloví můžeme spíše než chyby typické pro nerodilé mluvčí jmenovat chyby signifikantní pro rodilé mluvčí. Pochybení cizinců jsou mezi jednotlivé typy relativně rovnoměrně rozložena, u rodilých mluvčích však zcela jednoznačně převažuje užití chybného tvaru u analytických slovesných forem. V dané sumě pochybení (srov. tab. 3) jsou zastoupeny jevy reprezentující dvě diametrálně odlišné tendence. Jedná se o užívání nekodifikovaného, ale v běžné mluvené komunikaci dominantního¹³ *bysme* na úkor standardního *bychom* a o užívání hyperkorektního *by jste* vedle kodifikovaného *byste*. Tento jev pak velmi dobře dokumentuje odlišnost chyb rodilého a nerodilého mluvčího ve smyslu odchylky od standardu a odchylky od systému jako takového. Obě pochybení rodilých mluvčích náleží právě do kategorie odchylek od kodifikované podoby jazyka, zatímco u cizinců v daném jevu zaznamenáváme odchylky systémové (5), u analytických slovesných tvarů zejména vynechání auxiliáru nebo užití jeho chybné podoby (6).

Překvapivě jsme však u rodilých mluvčích zaznamenali i hojný výskyt chyb systémových, a to v deklinaci zájmena *ona*, kde jsou zaměňovány tvary *ji – jí – ní – ní* (7). Ostatní anomálie v projevech rodilých mluvčích měly opět charakter odchylek od kodifikovaného standardu, tedy užívání jmenných i slovesných koncovek kontaminovaných mluveným jazykem (8).

¹¹ Záměnou grafémů rozumíme jejich nenáležitě užití ve smyslu záměny hlásek v pozicích, které mohou být realizovány pravidelně v intencích fonetického pravopisu.

¹² Psaním hláskových skupin rozumíme zápis takových hlásek či hláskových uskupení, která v proudu řeči podléhají změnám, v jejichž důsledku se vyslovovaná podoba liší od zapisované (*včela, zpěv*), nebo takových uskupení, kde výslovnost nekoresponduje s písemným záznamem, např. *bě, pě, vě, mě* apod.

¹³ Při porovnání variant prostřednictvím nástroje SyD v ČNK vykazuje *bysme* zastoupení 87,8 %, zatímco *bychom* 12,2 %.

(5) *dál – dal; stát – stál vs. psát – psal; stát – stál vs. stal se*

(6) *já by rád cestoval; minulý rok studovala v Brně; když byl malý, dělal hodně věci společně s bratrem*

(7) *sluší ji to; snížili ji výplatu; rád jí přijímá; okradli jí; mluvili jsme o ni*

(8) *jdu za svýma kamarádama, bydlíme v jednopatrovým domě; fanoušek jinýho týmu; tři velký okna; často běhají*

Tab. 3: *Chyby v oblasti tvarosloví*

	Deklinační koncovka	Konjugační koncovka	Analytický slov. tvar (auxiliár)	Jiné chyby tvaru
Rodilí mluvčí	25,8	6,2	62,3	5,7
Cizinci	21,2	17,1	35,2	26,5

5.3 Ve skladbě věty a souvětí můžeme pozorovat zásadní odchylky v produkci rodilých a nerodilých mluvčích, které opět souvisí s mechanismy osvojování si jazyka a pravidel jeho užívání. Skladba věty a souvětí je přirozeně velmi obsáhlý komplex jevů, z nichž ne všechny podléhají jednoznačné normě a kodifikaci. A je otázkou, zda vůbec v tomto případě kodifikací disponujeme. Většina českých mluvnic totiž v oddílu syntax prezentuje teoretickou syntax, tedy teorii slovních druhů a jejich klasifikaci, podobně teorii struktury souvětí, členění na věty hlavní a vedlejší, jejich typy a vzájemné poměry (srov. výše kap. 2). Podobná je situace v učebnicích českého jazyka jako jazyka mateřského. Rodilý mluvčí totiž větu opět skládá intuitivně, o pozicích jednotlivých komponentů neuvažuje, zatímco nerodilý mluvčí se prostřednictvím mnoha pravidel učí sestavit „normální“, tedy bezpříznakovou, gramaticky správnou a logicky upořádanou větu. Obtíže mu přitom činí celá řada jevů, na které poukazujeme v tab. č. 4. Ve smyslu konstrukce věty potřebuje nerodilý mluvčí zvládnout řadu mechanismů, např. polohu přísudku, slovoslednou strukturu jmenné skupiny, obecné zásady aktuálního větného členění a především polohu příklonek – podrobně se slovosledu a slovosledné normě věnuje např. L. Uhlířová (1987) ve své *Knížce o slovosledu*. Právě tam (s. 82) můžeme najít příklad z praxe, který plně koresponduje s naším pozorováním, totiž že slovosled a zejména zacházení s příklonkami dokáží prozradit nerodilého mluvčího i tehdy, je-li v češtině mimořádně zběhlý, jako doklady uvádíme příklady z našeho materiálu (9). Chybuje-li v syntaxi rodilý mluvčí, pak vždy v logickém uspořádání věty, resp. souvětí, když se dopouští nepravidelnosti větné stavby (srov. př. (2) souvětí s rozvinutou vedlejší větou časovou, ovšem bez věty hlavní), nebo formální výstavba souvětí neodpovídá sdělovanému obsahu (srov. př. (2) poslední věta).

(9) *... velmi líbí se mi ta kniha; nový byt se také mi nelíbil; nejraději setkávám se s kamarády; kvůli tomu chci se zavřít ve svém světě; ve kterém můžeme si také všimnout; ale se mi líbí; takže obyčejně panuje tam tma; za svůj život hrál jsem; když nemusím se učit; moc mi se on líbí; která se jen mi líbí*

Tab. 4: Typy syntaktických chyb

	Pozice auxiliářů	Pozice reflexivních zájmen	Pozice jiných příklonek	Řazení objektů	Nepravidelnosti větné stavby, logická struktura souvětí
Rodilí mluvčí	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0
Cizinci	41,3	36,1	10,6	6,9	5,1

Závěrem

Srovnání psané produkce rodilých mluvčích a cizinců osvojujících si češtinu ukázalo, že úvahy o statusu rodilého mluvčího a o jeho kompetencích jsou více než oprávněné. Analýzou psaných komunikátů rodilých mluvčích jsme dospěli ke zjištění, že v dovednosti psaní vykazují značný rozptyl, a to od produkce komunikátů prakticky bezchybných až po významně defektní, přičemž míra chybovosti nebyla podmíněna vzděláním ve smyslu jeho stupně, ale typu. Zjistili jsme, že nerodilí mluvčí se v obecné míře chybovosti mohou rodilým mluvčím přiblížit (a předpokládáme, že kdybychom pracovali s větším souborem respondentů, někteří by se rodilým mluvčím vyrovnali), signifikantně se ovšem jejich produkce liší typem odchylek od normy.

Potvrdili jsme, že je třeba uvažovat o tzv. jádrové komunikační kompetenci rodilého mluvčího, která mu umožňuje intuitivní zacházení s jazykem, a o kompetenci kognitivní, podmíněné poznávacími schopnostmi a zkušenostmi. Tato dichotomie se projevila zejména v odchylkách od pravopisné a syntaktické normy: v jevech bezprostředně podmíněných jádrovou kompetencí, jako je zápis kvantity či struktury věty, rodilí mluvčí nechybovali ani jedinkrát, a bylo by tak možné uvažovat o tom, že jsou ideálními nositeli normy. Ovšem tam, kde je realizace jazykové normy závislá na kompetenci kognitivní, tj. např. při zápisu velkých písmen nebo kladení interpunkčních znamének, rodilí mluvčí ztrácí svou výhodu. Nutností osvojit si „vnější“ pravidla jazykové normy staví rodilého mluvčího do stejné pozice jako mluvčího nerodilého, který si osvojuje z pozice „zvenčí“ celý jazykový systém, resp. celý systém jeho norem.

V zásadě se potvrdil i předpoklad, že chyby rodilých mluvčích budou mít charakter odchylek od standardu, nikoli od systému. Jedinou výjimku v tomto ohledu představují záměny tvarů *ji – jí, ni – ní* a *naši – naší*, které je možno hodnotit jako pochybení systémová. Zaměření a rozsah tohoto textu nám bohužel nedávají prostor pro důkladnou analýzu této odchylky a jejích příčin.

Souhrnně můžeme konstatovat, že v psané produkci rodilého mluvčího nelze spatřovat v žádném případě ideál, k němuž by nerodilí mluvčí měl směřovat. Psanou produkci rodilého mluvčího můžeme považovat za etalon této dovednosti pouze

v tom smyslu, že k produkci nerodilých mluvčích budeme přistupovat tolerantně, s vědomím četnosti a charakteru vlastních pochybení.

Výzkum byl proveden s přispěním Fondu na podporu vědecké činnosti při FF UP (FPVČ 2016/10).

Literatura

- DAVIES, A. (2004). The Native Speaker in Applied Linguistics. In DAVIES, A., ELDER, C. (eds.): *The Handbook of Applied Linguistics* (s. 431-450). Oxford: Blackwell Publishing.
- DAVIES, A. (2003). *The Native Speaker: Myth or Reality?* Clevedon – Buffalo – Toronto – Sydney: Multilingual Matters.
- DZIKOVÁ, H. ED. (2002). *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. 1. české vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- CVRČEK, V. (2008). *Regulace jazyka a Koncept minimální intervence*. Vyd. 1. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny.
- ČECHOVÁ, M., & STYBLÍK, VL. (1998). *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. 2., upr. vyd., v SPN vyd. 1. Praha: SPN-pedagogické nakladatelství.
- ČERNÁ, A. A KOL. (2002). *Na co se nás často ptáte. Ze zkušeností jazykové poradny*. Praha: Scientia.
- HRADILOVÁ, D. (2016). Chyby v jazykové produkci cizince pohledem rodilého mluvčího. *CASALC Review*, 5(1), 137–144.
- HULSTIJN, J. (2010). *Harmony or conflict? Language activities, linguistics competencies, and intellectual functioning in the CEFR*. Dostupné z <http://www.ealta.eu.org/conference/2010/docs/Saturday/Hulstijn.pdf>, [vid. 16. 5. 2017].
- HULSTIJN, J. (2015). *Language Proficiency in Native and Non-native Speakers*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- CHODĚRA, R. (2006). *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. Vyd. 2. Praha: Academia.
- CHOMSKY, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- CHOMSKY, N. (1986). *Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use*. New York: Praeger.
- NEBESKÁ, I. (2003). *Jazyk – norma – kodifikace*. Praha, Karolinum.
- PAIKEDAY, T. (1985). *The Native Speaker is Dead*. Toronto – New York: PPI.
- RUSÍNOVÁ, Z. A KOL. (1997). *Příruční mluvnice češtiny*. Vyd. 2., opr. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny.
- ŠEBESTA, K. (2005). *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Vyd. 2. Praha: Karolinum.
- ŠIMANDL, J. (1993). *Jaké úpravy pravopisu a kdy? Na okraj Pravidel českého pravopisu 1993*. Čeština doma a ve světě, 64–73.
- UHLÍŘOVÁ, L. (1987). *Knižka o slovosledu*. Vyd. 1. Praha: Academia.

Autorka

Mgr. Darina Hradilová, Ph.D., e-mail: darina.hradilova@upol.cz, Katedra bohemistiky Filozofické fakulty UP v Olomouci

Absolvovala studium české a německé filologie na Filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci, tamtéž pokračovala v postgraduálním studiu oboru Současný český jazyk. Od roku 1999 působí jako odborná asistentka na Katedře bohemistiky FF UP v Olomouci, kde se věnuje především současné české lexikologii a češtině pro cizince (od roku 2004 jako odborný garant výuky ČJC na FF UP).



Jazyková pracoviště

Language Centres

Katedra jazyků Fakulty stavební ČVUT v Praze

Svatava Boboková Bartíková

Působení Katedry jazyků Fakulty stavební ČVUT v Praze sahá – v podobě, ve které ji známe dnes – do 50. let minulého století. Do té doby zajišťovala jazykovou výuku i pro další fakulty ČVUT, od poloviny 50. let, po období celoškolských organizačních změn, již pouze pro svou domovskou Fakultu stavební, která je ze všech součástí ČVUT pracovištěm nejstarším a také největším.

Klíčovým úkolem katedry byla a je pedagogická práce. Povinná výuka probíhá převážně v 1. ročníku bakalářského studia, trvá 2 semestry 2 hodiny týdně. Studenti si mohou vybrat z **angličtiny, němčiny, francouzštiny, španělštiny a ruštiny**, studenti anglického bakalářského programu studují **češtinu pro cizince**. Ještě před 5 lety byl poměr studentů angličtiny k druhému nejfrekventovanějšímu jazyku – němčině – 2 : 1, v současnosti angličtina téměř zcela ovládla kurzy povinné výuky. Řečeno čísly, z 600 studentů se v zimním semestru školního roku 2017/18 našlo pouze 30 zájemců o výuku povinné němčiny. Výuka povinného jazyka je zaměřena na odbornou stavební terminologii, technickou komunikaci a schopnost odborné prezentace výsledků. Pro potřeby výuky napsal kolektiv pedagožek katedry odborná skripta *Professional English for Civil Engineering*. Všechny vyučující katedry se shodují na tom, že absolventi gymnázií přicházejí na fakultu lépe jazykově vybaveni než studenti středních odborných škol. Tato skutečnost je zohledňována při vedení cvičení v programu *Stavební inženýrství* s vyšším podílem negymnazistů a na druhé straně v předmětech programu *Architektura a stavitelství*, ve kterých převažují absolventi gymnázií nemající s jazykovou přípravou problém.

Pro každý odborný jazyk povinné výuky napsali pedagogové katedry výuková skripta.

Volitelná výuka je navštěvována studenty všech stupňů studia – bakalářského, magisterského a doktorského. Kromě již zmíněných jazyků ještě navíc vyučujeme **čínštinu a italštinu**. Nejvíce navštěvované jsou kurzy konverzace všech úrovní, přípravné kurzy ke zkouškám s mezinárodní platností – TOEFL a Cambridge First Certificate of English, hodiny Business English, kurzy prezentace, přípravné kurzy pro výjezdy do zahraničí, zejména pro Erasmus+. Pro studenty celého ČVUT vedeme již třetím rokem také přípravný kurz pro výjezd do frankofonních zemí v rámci Erasmus+. O všechny jazyky je na fakultě velký zájem, tento ještě úměrně narůstá u studentů vyšších ročníků. Výjimkou je ruština, o níž zájem v poslední době klesá.

V doktorském studiu není účast v jazykové výuce povinná, přesto je o kurzy, ve kterých je kladen důraz na schopnost mluvené i písemné komunikace, práci s technickým textem, psaní abstraktů, prezentaci odborné práce, velký zájem. Povinná

zkouška je z angličtiny, studenti, kteří uvažují o práci v zahraničních německy mluvících firmách, si navíc zapisují i němčinu.

Zvláštní kapitolou v činnosti katedry je tvorba testů pro Certifikovanou zkoušku z češtiny pro cizince na úrovni B2, která je povinná pro zahraniční zájemce o studium na ČVUT v Praze. Jedná se v převážné míře o studenty z bývalého Sovětského svazu, kteří mohou po zvládnutí této zkoušky studovat bezplatně.

Katedra jazyků je také pracovištěm, které v říjnu 2014 získalo akreditaci pro šestisemestrální výuku a právo udělovat zkoušky v mezinárodním jazykovém programu **English for Civil Engineers – UNICert III**, na úrovni C1. Obsah programu vychází z konkrétních odborných podmínek Fakulty stavební a požadavků UNICert LUCE, zkoušku úspěšně absolvují 3–4 studenti v daném školním roce. V roce 2017 jsme požádali o reakreditaci tohoto programu a byli jsme úspěšní. Naše katedra je dosud jediným držitelem akreditace English for Civil Engineers mezi všemi jazykovými pracovišti na technických fakultách v České republice.



Obr. 1: Kolektiv pracovnic Katedry jazyků FSv ČVUT v Praze

Autorka

PhDr. Svatava Boboková Bartíková, e-mail: bartikov@fsv.cvut.cz

Autorka je vedoucí Katedry jazyků Fakulty stavební ČVUT v Praze. Působí jako odborná asistentka, vyučuje německý jazyk ve všech stupních studia a podílí se na výuce českého jazyka pro cizince.

CASALC Review, 2018, roč. 8, č. 1

Odborný časopis České a slovenské asociace učitelů jazykových center
na vysokých školách

Editorky čísla:

PhDr. Zuzana Vlasáková (Univerzita Karlova)

PaedDr. Marta Rybičková, Ph.D. (Masarykova univerzita)

Redakce a redakční rada:

RNDr. Lenka Fišerová, Ph.D. (redaktorka, Vysoké učení technické v Brně)

PhDr. Marie Hanzlíková (Univerzita Karlova),

Mgr. Alena Holá (Univerzita Karlova, Lékařská fakulta v Plzni)

Ing. Andrea Koblížková, Ph.D. (Univerzita Pardubice)

Mgr. Ludmila Koláčková, Ph.D. (odpovědná redaktorka, Univerzita obrany v Brně),

PaedDr. Marta Rybičková, Ph.D. (redaktorka, Masarykova univerzita)

PhDr. Mária Šikolová, Ph.D. (Univerzita obrany v Brně)

doc. PhDr. Helena Šajgalíková, PhD. (Ekonomická univerzita v Bratislave)

doc. PhDr. Anna Zelenková, PhD. (Univerzita Mateja Bela v Banské Bystrici)

Adresa časopisu:

CASALC Review, Centrum jazykového vzdělávání MU, Žerotínovo nám. 9, 601 77 Brno,

e-mail: casalcreview@centrum.cz, webová stránka: casajc.cz -> CASALC Review

Profil časopisu: CASALC Review je odborným recenzovaným časopisem, který se věnuje obecným otázkám jazykového vzdělávání na vysokých školách a poskytuje prostor pro sdílení poznatků a zkušeností z výuky cizích jazyků na vysokých školách.

Pokyny pro autory: Redakce přijímá odborné studie (v rozsahu do 40 000 znaků bez mezer, opatřené abstraktem a klíčovými slovy v jazyce příspěvku a v češtině nebo angličtině), informativní články (v rozsahu do 20 000 znaků bez mezer), diskusní příspěvky (v rozsahu do 10 000 znaků bez mezer), zprávy, recenze a ostatní příspěvky (v rozsahu do 5 000 znaků bez mezer). Noví autoři přikládají stručný medailonek.

Recenzní řízení: Příspěvky označené autory jako studie procházejí anonymním recenzním řízením (dva recenzenti). Recenzenti sledují kvalitu příspěvku z hlediska obsahu i formy. Pokud posoudí příspěvek jako obsahově kvalitní, ale po stránce struktury, charakteru a rozsahu nikoli jako studii, doporučí redakci publikovat příspěvek v upravené formě, např. jako informativní článek či diskusní příspěvek. Ostatní příspěvky posuzuje redakce.

V časopise uveřejňujeme pouze původní práce, které nebyly dosud nikde publikovány a které nejsou postoupeny k publikaci v jiném časopise či v jiném typu publikace.

Časopis vychází v tištěné podobě, elektronická verze čísla je uveřejněna na webové stránce časopisu.

CASALC Review (ISSN 1804-9435). Vydává Česká a slovenská asociace jazykových center na vysokých školách – CASAJC. Reg. č. MK ČR E 20207. Vycházejí 3 čísla ročně. Technická redakce: doc. Jiří Rybička. Grafický návrh obálky Ludvík Kuchař. Tisk zajišťuje Papír a tisk, s. r. o., Heršpická 800/6, 639 00 Brno. Časopis je distribuován členům CASAJC.

Číslo vychází 31. května 2018