

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
ÚSTAV ROMANISTIKY FILOZOFICKÉ FAKULTY

DIPLOMOVÁ PRÁCE

ÚSTNÍ INTERAKCE V HODINÁCH CIZÍHO JAZYKA
(na pozadí španělštiny)

ČESKÉ BUDĚJOVICE 2008

ŠÁRKA ZELINKOVÁ

ABSTRAKT

Cílem této diplomové práce je prohloubit povědomí o důležitosti ústní interakce v cizojazyčném vyučování (na pozadí španělštiny), jako páté jazykové komunikativní kompetence a zároveň poukázat na to, jaké jsou možnosti jejího systematického rozvíjení. Autorka vychází ze studií didaktických publikací, především pak z monografie Radomíra Choděry a Lumíra Riese *Výuka cizích jazyků na prahu nového století a Společného evropského referenčního rámce pro jazyky*. Ve své práci se opírá zejména o Choděrovy a Riesovy zásady cizojazyčného vyučování, jež se v poslední době řadí mezi nejmodernější metody ve výuce cizích jazyků a které dále rozpracovává. Praktická část uvádí návrhy jazykových aktivit pro jazykové úrovně A1, A2, B1, které mají za cíl rozvoj komunikativních dovedností, především pak ústní interakce. Aktivity jsou doplněny různými pomocnými materiály umístěnými v přílohách.

ABSTRACT

The objective of this thesis is to bring awareness to the importance of dialog interaction in a foreign school-teaching (in this case in the Spanish language) as the fifth linguistic communicative attribution, as well as to point out its means of systematic development. The author emanates from studies of didactic publications - from the memoirs of Radomir Chodera and Lumir Ries *Foreign Languages Schooling at the Beginning of the New Century* and the *United European Network for Linguistics in particular*. The author bases her work mainly on Chodera's and Riese's fundamentals of foreign language teaching, which in recent years rank among the most popular methods of foreign language tutorials, and which she elaborates further. The practical part suggests activities for the language levels A1, A2, B1, which purpose is to expand communicative acquirements focusing mainly on dialog. Activities are completed with complementary material that can be found in appendices.

PODĚKOVÁNÍ

Chtěla bych poděkovat především vedoucí diplomové práce Mgr. Miroslavě Aurové, Ph.D., za její bohaté a cenné informace ověřené praxí, především pak za její profesionální přístup, pomoc a čas, který mi po celou dobu vypracovávání diplomové práce věnovala.

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci na téma „Ústní interakce v hodinách cizího jazyka (na pozadí španělštiny)“ jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Dále prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě - v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných Pedagogickou fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

V Českých Budějovicích dne 17. dubna 2008

.....

Šárka Zelinková

OBSAH

Úvod.....	8
I. TEORETICKÁ VÝCHODISKA – METODICKÉ ZÁSADY.....	10
1. Didaktické zásady cizojazyčného vyučování.....	10
1.1. Zásady didaktické a zásady metodické.....	10
1.2. Zásady cizojazyčného vyučování v pojetí Choděry.....	13
1.2.1. Zásada aktivní komunikativnosti.....	14
1.2.2. Zásada opory o mateřský jazyk.....	14
1.2.3. Zásada orálního základu cizojazyčného vyučování/učení.....	14
1.2.4. Zásada priority řečové praxe před jazykovou teorií.....	15
1.2.5. Zásada rozvoje specificky jazykové uvědomělosti.....	15
1.2.6. Zásada vytváření řečových návyků.....	16
1.2.7. Zásada rozvoje specificky jazykové názornosti.....	16
1.2.8. Zásada jednoty jazyka a mimojazykových fakt spjatých s ním (lingvoreálie a reálie).....	16
1.2.9. Zásada komplexnosti	16
II. TEORETICKÁ VÝCHODISKA – ÚSTNÍ INTERAKCE.....	18
2. Ústní interakce jako pátá kompetence.....	18
2.1. Význam a funkce ústní interakce.....	18
2.2. Ústní interakce jako samostatná kompetence.....	19
2.3. Ústní interakce jako interaktivní činnost.....	23
2.4. Komunikativní jazykové kompetence.....	26
2.4.1. Lingvistické kompetence.....	26
2.4.1.1. Lexikální kompetence.....	26
2.4.1.2. Gramatická kompetence.....	27
2.4.1.3. Sémantická kompetence	27
2.4.1.4. Fonologická kompetence.....	27
2.4.1.5. Ortografická kompetence.....	27
2.4.1.6. Ortoepická kompetence.....	27
2.4.2. Sociolingvistická kompetence.....	27
2.4.3. Pragmatická kompetence.....	27
2.4.4. Hravé užívání jazyka.....	28
2.5. Ústní interakce v RVP.....	30
2.6. Komunikativní kompetence učitele.....	32
2.7. Dialog a interakce dle Riese a Zajícové.....	35
III. PRAKTICKÁ VÝCHODISKA – ROZVINUTÍ ZÁSAD.....	36
3.1. Didaktické zásady dle Radomíra Choděry.....	36
3.1.1. Zásada aktivní komunikativnosti.....	36

3.1.1.1. Verbální, neverbální komunikace a paralingvistické aspekty komunikace.....	41
3.1.1.2. Řeč těla v cizojazyčné komunikaci.....	43
3.1.1.3. Komunikativní cíl.....	44
3.1.2. Zásada opory o mateřský jazyk.....	44
3.1.3. Zásada orálního základu cizojazyčného vyučování/učení.....	48
3.1.3.1. Výběr vhodných aktivit a způsob jejich vedení.....	51
3.1.3.2. Jazykové aktivity.....	51
3.1.4. Zásada priority řečové praxe před jazykovou teorií.....	53
3.1.5. Zásada rozvoje specificky jazykové uvědomělosti.....	54
3.1.6. Zásada vytváření řečových návyků.....	55
3.1.7. Zásada rozvoje specificky jazykové názornosti.....	60
3.1.8. Zásada jednoty jazyka a mimojazykových fakt spjatých s ním (lingvorealie a realie).....	60
3.1.9. Zásada komplexnosti.....	61
IV. PRAKTICKÁ VÝCHODISKA – NÁVRHY AKTIVIT.....	64
4.1. Aktivity pro jazykovou úroveň A1.....	65
4.2. Aktivity pro jazykovou úroveň A2.....	78
4.3. Aktivity pro jazykovou úroveň B1.....	92
Závěr.....	104
Shrnutí (<i>Resumen</i>)	107
Bibliografie.....	117
Seznam příloh.....	120
Přílohy.....	122

ÚVOD

K výběru tématu ústní interakce jsem se rozhodla z toho důvodu, že je tato dovednost často opomínána a především není takřka systematicky ošetřena. V hodinách cizího jazyka je jí věnována pouze malá část z celkového rozsahu cizojazyčné výuky, především jsou pak preferovány ostatní jazykové kompetence: čtení s porozuměním, poslech s porozuměním, písemný a ústní projev. Má práce by měla být systematicky rozdělena, mým záměrem tedy je postupovat od teoretických východisek k praktickému rozvíjení této jazykové dovednosti. Budu hledat oporu v literatuře zabývající se didaktikou jako takovou, především pak v literatuře didaktiky cizích jazyků. Základem budou publikace Josefa Hendricha (*Didaktika cizích jazyků*) a především pak Radomíra Choděry a Lumíra Riese (*Výuka cizích jazyků na prahu nového století*), který svými moderními zásadami notným způsobem rozvíjí komunikativní kompetence a zároveň staví ústní interakci na první místo mezi těmito kompetencemi. Chtěla bych se pokusit o analýzu zmiňovaných Choděrových zásad a zároveň v nich najít oporu pro systematický rozvoj ústní interakce jako páté jazykové komunikativní kompetence. Nápomocen mi bude také *Společný evropský referenční rámec pro jazyky* (dále jen SERR), který se velkou částí zabývá právě ústní interakcí a její důležitostí v komunikativních dovednostech. Samozřejmě se ani žádná teorie neobejde bez praktického uchopení daného problému, a proto se pokusím o návrhy aktivit vhodných pro cizojazyčné vyučování, které budou zaměřeny na rozvíjení ústní interakce a komunikace jako takové v rámci hodin cizího jazyka. Jedním z mých cílů je, abychom si uvědomili důležitost ústní interakce, která má nezastupitelné místo a je v cizojazyčném vyučování jedním ze základních činitelů úspěchu. Pokud by byla ústní interakce v hodinách cizího jazyka opomínána, bude tím znehodnocena i komunikativní složka cizího jazyka a cizojazyčného vyučování ztratí svou hlavní myšlenku, na které je postaveno, tedy na komunikativních dovednostech.

Protože mou specializací je cizojazyčné vyučování druhého stupně základní školy, budu mou prací směřovat k cílům, kterých by se mělo dosáhnout ve výuce cizího jazyka, především pak ústní interakce jako komunikativní kompetence, na druhém stupni základní školy.

Co se týče struktury mé práce, první dvě části jsou věnovány teoretickým východiskům, přičemž první se zaměřuje na moderní zásady cizojazyčného vyučování, jak je prezentují zmínění autoři (Hendrich, Choděra, Ries), a druhá představí ústní interakci jako samostatnou kompetenci, kterou je třeba rozvíjet podle jiné metodiky než ústní projev,

se kterým bývala ztotožňována. V této souvislosti také představím výstupní kompetence ve vzdělávací oblasti Cizí jazyk dle Rámcových vzdělávacích programů a poukážu na skutečnost, že ústní interakce je chápána jednak jako obecná schopnost a jako taková je formulována v klíčové kompetenci zvané komunikativní a jednak jako jazyková činnost v cizojazyčném vyučování. První hledisko mi poskytne prostor pro úvahu nad učitelovou komunikativní dovedností a místem dialogu ve škole.

Poté bude následovat oddíl třetí, ve kterém podrobněji rozvádím Choděrovy a Riesovy zásady cizojazyčného vyučování a kladu je do vztahu se skutečnou situací na školách. Při této příležitosti zmiňuji, mimo jiné, krátkou analýzu školních hodin z hlediska rozvoje ústní interakce.

V poslední části práce pak navrhuji aktivity vhodné pro rozvoj této kompetence, ke kterým přikládám komentář a obrazové materiály (viz přílohy).

Věřím, že tato práce bude inspirativní a poslouží k uvědomění si nezbytnosti rozvíjení komunikativních dovedností v rámci cizojazyčného vyučovacího procesu a k nutnosti vypracování systematické metodiky rozvoje ústní interakce.

I. TEORETICKÁ VÝCHODISKA – METODICKÉ ZÁSADY.

1. Didaktické zásady cizojazyčného vyučování.

1.1. Zásady didaktické a zásady metodické.

Proto, abychom správně pochopili cizojazyčné vyučování, chceme-li učení, je třeba si vysvětlit jaké jsou jeho didaktické zásady neboli principy, o které se opírá didaktika cizích jazyků a jež jsou zároveň jedním z jejich základních stavebních kamenů.

Už ale sám pojem zásada skýtá jisté obtíže, neboť u různých autorů bývá, dle Choděry&Riese (1999:69), chápána „velmi vágně“, splývá s pojmem „princip“ či s pojmem „metoda“. O didaktických zásadách explicitně hovořil již Jan Ámos Komenský a tak, jak je formuloval, jsou v menší či větší míře přijímány dodnes.¹ Z tohoto důvodu, než přistoupím k objasnění vztahu mezi výše uvedenými pojmy, představím nejprve některé z jeho zásad. Dle mého názoru jsou přenositelné na výuku cizích jazyků. Mám na mysli především zásady, které jsou mimo jiné uvedeny i v díle „Velká didaktika“ Jana Ámose Komenského, která je psána i česky a přeložena samotným Komenským do latiny:

1. **zásada názornosti:** Zde je využíváno jak vjemů zrakových a sluchových, tak i pohybových. Názornost zvětšuje představivost a tím se vědomosti hlouběji vštěpují do paměti a jsou lépe uchovány.
2. **zásada aktivity a uvědomělosti:** tuto zásadu do značné míry ovlivňuje přístup učitele, který aktivizuje a motivuje své žáky. Mezi aktivitou a motivací je samozřejmě úzký vztah. Žáci mohou být například motivováni nějakým svým idolem, ke kterému by se svým výkonem mohli přiblížit (mluvíme zde například o sportovcích, vědcích či spisovatelích aj.). Žák v tomto případě bere tuto výzvu vážně, aktivizuje a motivuje se a dosahuje tak lepších výsledků. Ale samozřejmě existuje mnoho způsobů, jak aktivizovat žáky a toto umění by měl správný učitel ovládat.²
3. **zásada přirozenosti:** v této zásadě bychom měli mít na paměti vědomostní, intelektové a věkové vlastnosti žáka. Učení nesmí probíhat násilnou formou a deprimovat žáka. Komenský, mimo jiné, vznesl požadavek na věkové rozřazení žáků do jednotlivých tříd. Odmítá smíšené, nediferenciované třídy, ve kterých se nacházeli žáci všech věkových

¹ Odkaz J. A. Komenského je dodnes předmětem vědeckého bádání na poli didaktiky a pedagogiky a zároveň jsou pořádány Komeniologické konference jak u nás tak v zahraničí (např. Hradec Králové, Pardubice, Praha, Přerov aj.). Žádná větší pedagogická práce neopomene uvést příkladu Komenského, atp.

² Viz rozsáhlou literaturu ohledně učitelových kompetencí, např. KYRIACOU, Chris (1991): *Klíčové dovednosti učitele*; Badergruber, B. (1994): *Otevřené učení v 28 krocích*; CANGELOSI, J. S. (1994): *Strategie řízení třídy*; KRETT, E. (1995). *Učíme se jinak*; MAŇÁK, J. a kol. (1992): *Profesionální praktika z pedagogiky*, SVATOŠ, T. (1995): *Pedagogická cvičení ze sociální a pedagogické komunikace*; a v neposlední řadě i portál The European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference': http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/profilebroch_en.pdf

kategorií, od první až po devátou třídu. Rozčleňuje výchovu do čtyř období, rozdělených po šesti letech.³

4. **zásada přiměřenosti:** stejně tak jako u zásady názornosti jde o dlouhodobé vštěpení informací do paměti. Zahrnuje tak postupnost a logičnost. O postupnosti hovoříme v souvislosti s předchozími naučenými vědomostmi. Jde tedy o to, abychom navazovali na učivo, které je už zvládnuto, a tzv. nabalovali informace na informace předchozí. Logičnost pak předpokládá, že nebudeme jen rychle, mechanicky a bezmyšlenkovitě memorizovat, čímž se vyznačovala klasická škola, ale díky postupnosti budeme učivo chápat a logicky o něm přemýšlet. Již toto napovídá, že musíme postupovat od snadnějšího k obtížnému, vzdělávat pravidelně a ne nárazově a učit zároveň prostě nežli složitě pro lepší pochopení.

Pro Komenského je důležité, aby učení bylo procvičováno jak vědomostmi, tak praktickými činnostmi, protože každé dítě je individuální a způsob učení je u každého jiný. Dále klade důraz na to, že žák by neměl být tělesně trestán za svou neznalost. Učitel by měl zároveň výuku pojmut zajímavě, rozvíjet osobnost, citovost a rozumovost dětí. Zároveň by žádný učitel neměl být ovlivněn pohlavím či původem žáka a být spravedlivý vůči všem. Komenský také stanovil školní rok, školní týden, prázdniny, diferenciovanou školní třídu, učebnice speciálně pro každý ročník a učitele specializované na výuku jednotlivých předmětů.

Takto definované zásady jsou pojaty jako obecné didaktické zásady, jejichž součástí by na nižším stupni byly zásady výuky cizího jazyka ve smyslu *metody* a nad nimiž by stály v obecných úvahách zásady na úrovni metavědní, jak je chápe Choděra&Ries (1999:69). Podle něj jsou totiž didaktické zásady obecně chápány na vědní úrovni, avšak tento autor zdůrazňuje také jejich význam metavědní. Podle jeho argumentace, hovoříme-li o úrovni vědní, hovoříme o obecně lingvodidaktickém pojmu, který je výsledkem zobecněním poznatků v kterémkoliv cizojazyčném vyučování/učení. Naopak význam metavědní, tj. v rovině metadidaktiky cizích jazyků, tyto zobecněné pojmy dále definuje a utváří tak vztah k jiným lingvodidaktickým kategoriím, což právě

³ Jednotlivá období stanovil Komenský takto:

(I.) do 6 let – děti jsou vychovávány rodinou a nápomocna je mateřská škola, která pomáhá s prvním začleněním dítěte do kolektivu.

(II.) 6 – 12 let – děti navštěvují národní školu, kde jsou předměty vyučovány v mateřském jazyce.

(III.) 12 – 18 let – není již určeno pro všechny děti. Děti navštěvují gymnázium, kde se vyučuje v latině.

(IV.) 18 – 24 – vybraná mládež vstupuje na univerzity a po jejím skončení je zde požadavek na dvouleté cestování po světě pro načerpání zkušeností a postavení se před reálný svět.

činní Choděra ve svých četných publikacích⁴, nejpřístupnějších a snad jediných prací zabývajících se metadidaktikou a poskytujících metavědní pohled na didaktiku cizího jazyka na poli české didaktiky a pedagogiky.

Kromě toho, že Choděra uvažuje o metavědním významu zásad a principů, poukazuje na již v úvodu zmíněnou vágnost pojmů *zásada*, *princip* či *metoda* a poskytuje pohledy některých autorů ohledně významu uvedených termínů. Choděra&Ries, podobně jako jím citovaný F. Malř (1951 – 52), hovoří o tom, že vedle obecných didaktických zásad existují ještě zásady specifické, které jsou využívány v jednotlivých složkách vyučování. Jsou to tedy zásady **metodické**, které jsou ovšem podřízeny zásadám **didaktickým**, se kterými nesmějí být v rozporu. Jejich specifičnost je v tom, že mají menší míru působnosti než zásady didaktické, a dotýkají se tak pouze jednoho nebo skupiny příbuzných předmětů.

Na základě prostudované literatury (viz seznam použité literatury) mohu konstatovat, že panuje shoda mezi autory, že zásady lze rozlišovat ve 2 rovinách, a to (I.) v rovině didaktické a (II.) v rovině metodické, přičemž metody **didaktické** jsou chápány jako obecnější ve vztahu k **metodickým**. Toto rozlišení je možno ilustrovat příklady zásad autorů W. M. Riversové a R. Lado (oba autoři jsou citováni Choděrou&Riesem 1999:70):

W. M. Riversová (1981) uvádí následujících 7 didaktických zásad:

1. učitel není otrokem učebnice
2. každé vyučování musí být založeno na jasně vymezených cílech
3. každá hodina má probíhat svěže
4. třída nemá být příliš dlouho aktivizována jednostranně
5. učitel má plánovat, co má dělat ve třídě a co nemůže konat mimo ni
6. hodina má být plánována tak, aby třída byla napjata očekáváním, co bude následovat
7. učitel má být připraven změnit plán podle vývoje hodiny

R. Lado (1967) rozeznává na rozdíl od Riversové 17 metodických zásad:

1. ústní vyjadřování předchází písemnému
2. využití řečových vzorců
3. osvojení modelu pro zvládnutí jazyka
4. praktické osvojování fonetiky jazyka
5. omezení slovní zásoby
6. vyučování obtížných jevů

⁴ Choděra, R.: *Metodika výuky cizích jazyků na vysokých školách I., II.*, Praha 1988; Choděra, R.: *Moderní výuka cizích jazyků (Didaktika cizích jazyků jako vědní obor)*, Apra, Praha 1993; Choděra, R., Ries, L.: *Výuka cizích jazyků na prahu nového století*. Ostravská univerzita Ostrava 1999; Choděra, R.: *Výuka cizích jazyků na prahu nového století II.* Ostravská univerzita Ostrava 2000; Choděra, R.: *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*, Academia, Praha 2006; Choděra, R.: *Didaktika cizích jazyků na přelomu staletí*, Editpress, Rudná u Prahy, 2006.

7. psaní jako odraz ústního vyjadřování
8. stupňovitost modelů
9. řečová praxe místo překladu
10. normativnost jazyka
11. nácvik
12. konstruování odpovědí
13. normální tempo a správnost řeči
14. okamžité upevnění
15. vztah ke kultuře země
16. smyslový obsah
17. zaměřenost žáků

Srovnáme-li tyto dva autory, můžeme konstatovat, že v zásadách Lado je vidět zaměření na komunikativní stránku věci, na rozvoj žakových komunikativních kompetencí. Na druhé straně v zásadách W. M. Riversové se jedná spíše o obecné zásady, jak by měl učitel přistupovat k vyučování, ale myslím, že se zde nejedná o stěžejní zásady, které mají přímý vliv na rozvoj komunikativních kompetencí žáka. Dle mého názoru jde spíše o popis toho, jak si má učitel počínat při vyučování, ačkoli si myslím, že toto je více dané individualitou a schopnostmi každého jednotlivého učitele. Viděno optikou Choděry, lze učinit ten závěr, že zásady v pojetí Riversové jsou typickým příkladem zásad spíše obecně didaktických, zatímco zásady dle Lado bychom zařadili do kategorie zásad metodických. Důsledkem toho můžeme vymezit slovo *zásada* pomocí synonym *princip* (v prvním případě) a *metoda* či *strategie* (v případě druhém).⁵

Kromě toho, vedle zásad didaktiky cizích jazyků ještě existují **pravidla**, která můžeme považovat za jakýsi bod jednotlivých zásad. Choděra uvádí jako příklad nácvik nové gramatiky na základě starého lexika nebo naopak (Choděra&Ries 1999:82).

1.2. Zásady cizojazyčného vyučování v pojetí Choděry

Ucelený pohled na cizojazyčné vyučování a jeho zásady poskytuje monografie Radovana Choděry (Choděra, R., Ries, L.: *Výuka cizích jazyků na prahu nového století*, Ostravská univerzita Ostrava 1999; Choděra, R.: *Výuka cizích jazyků na prahu nového století II.*, Ostravská univerzita Ostrava 2000). Dříve než přistoupím k problematice ústní interakce, považuji za důležité představit zásady právě tohoto autora, které poslouží jako východisko pro další úvahy a zpracování daného tématu. V podstatě všechny Choděrovy zásady

⁵ Nicméně je třeba upozornit na to, že i pojem *metoda* bývá chápán dvojnásobným způsobem, a sice jako obecný přístup (např. metoda audiolingvální, metoda ticha, atp.), nebo jako konkrétní postup při výuce cizího jazyka. K tomuto viz více v Choděra&Reis (1999:57).

vyzdvihují nějakým způsobem komunikativnost a orálnost cizojazyčné výuky, mají tudíž přímý vztah k ústní interakci. Jsou to následující zásady:

1. Zásada aktivní komunikativnosti
2. Zásada opory o mateřský jazyk
3. Zásada orálního základu cizojazyčného vyučování-učení
4. Zásada priority řečové praxe před jazykovou teorií
5. Zásada rozvoje specificky jazykové uvědomělosti
6. Zásada vytváření řečových návyků
7. Zásada rozvoje specificky jazykové názornosti
8. Zásada jednoty jazyka a mimojazykových fakt spjatých s ním (lingvorealie, reálie)
9. Zásady komplexnosti

1. 2. 1. Zásada aktivní komunikativnosti

Choděra vychází především z této zásady, která je pro něho jedním ze stěžejních pravidel vůbec v procesu cizojazyčného vyučování/učení a přikládá jí největší váhu: tato zásady je jakýmsi zastřešením ostatních zásad. Podle této zásady využíváme jazykové prostředky, které slouží k tomu, aby žáci byli schopni smysluplně sdělit obsah toho, co chtějí říci, aby tedy obsah sdělení měl význam.

1. 2. 2. Zásada opory o mateřský jazyk

Opora o mateřský jazyk je výuce cizího jazyka zcela nevyvratitelná. Mateřský jazyk pomáhá učícímu se žákovi pochopit některá fakta, ať již gramatická, sémantická či lexikální, která se objevují v cizím jazyce, a která je možno vysvětlit a převést na jazyk mateřský. Mateřský jazyk je v cizojazyčném učení používán, aniž si to učící se člověk uvědomuje. Je tedy nezávislý na vůli.

V této souvislosti hovoří Choděra o explicitním použití mateřského jazyka (v případě metajazyka), které staví do protikladu k implicitnímu mateřskému jazyku, který je možno využít jako pozitivní transfer, nicméně tam, kde implicitní jazyk nedostačuje, doporučuje pro efektivní pochopení látky mateřský jazyk explicitní.

Na tomto místě Choděra zmiňuje překlad, který bývá často využíván pro osvojení jazykových struktur; takto pojatý překlad Choděra odmítá, doporučuje ho zejména na začátku učebního procesu.

1. 2. 3. Zásada orálního základu cizojazyčného vyučování/učení

Jak již bylo výše zmíněno, cizí jazyk by se měl odehrávat na komunikativní, konverzační úrovni, tedy na orálním (ústním) základu. Proto má tato zásada své opodstatnění

v jakémkoli jazykovém předmětu. Při propojení poslechu s ústním projevem pak mluvíme o tzv. audioorálních cvičeních. Taktéž nesmíme opomenout fonetický základ každého jazyka, bez jehož zvládnutí nelze přistoupit k dalšímu osvojení si cizího jazyka.

1. 2. 4. Zásada priority řečové praxe před jazykovou teorií.

Znovu se setkáváme s tím, že hlavním úkolem cizojazyčného vyučování/učení je praktické používání cizího jazyka, nikoli pak jeho teoretický popis. Je samozřejmé, že bez teoretických znalostí gramatiky a jazykových vědomostí se neobejdeme, ale i ty by měly stát na druhém místě za řečovými dovednostmi a návyky.

Na základě této zásady objasňuje Choděra rozdíl mezi metodami nepřímými a (spíše) přímými⁶. Jde o to, že metody (spíše) přímé preferují řečovou praxi a menší oporu o mateřský jazyk, naopak metody nepřímé upřednostňují jazykovou teorii a větší oporu o mateřský jazyk.

1. 2. 5. Zásada rozvoje specificky jazykové uvědomělosti

Zde je třeba rozlišovat zásadní rozdíl mezi tzv. vědomostí *o jazyce* a vědomostí *z jazyka*. Vědomosti *o jazyce* jsou pro učícího se člověka závazné podmíněně a relativně, naopak vědomosti *z jazyka* jsou pak závazné nepodmíněně a absolutně. Tímto Choděra chce říci, že vědomosti *z jazyka* jsou naprosto nezbytné pro jeho použití, protože bez nich se jednoduše neobejdeme. Naopak vědomosti *o jazyce* jsou sice důležité, ale nejsou nezbytně nutné pro začátek komunikace. Jinak řečeno, od začátku učení se cizímu jazyku je tou nejdůležitější jednotkou schopnost vyjádřit se, komunikovat, ačkoli gramaticky špatně, oproti perfektním znalostem *o jazyce*, čímž myslíme syntaktické struktury atp. Tyto jazykově-teoretické vědomosti se získávají postupně praxí a větším pronikáním do jazyka samotného.

Z důvodů výše řečených mají podle Choděry v učení/vyučování nepostradatelné místo procesy, které si neuvědomujeme, jako například imitace, vhled, intuice, tedy to, co se nám vštípí do paměti, aniž bychom se to dlouze učili (tzv. imprintig), pouze kontaktem s jazykem samotným.

⁶přímá metoda: metoda vyučování cizím jazykům, při které se vylučuje používání mateřského jazyka, omezují se poznatky z gramatiky a vyučování je založeno na komunikaci. Pro nácvik slovní zásoby jsou využívány názorné pomůcky, obrázky a předměty, abstraktní slovní zásoba se učí pomocí spojování myšlenek a představ. Gramatika je vyučována induktivně – žáci se jí osvojují neustálým používáním cizího jazyka. Důraz je kladen především na správnou výslovnost a mluvený projev. Choděra se nedomnívá, že by existovaly takové metody v krystalické podobě, proto se přiklání k termínu *spíše přímá*.

nepřímá metoda: je opakem přímé metody. Jde o cizojazyčný vyučovací proces, který se opírá o používání mateřského jazyka a upřednostňuje znalosti jazykové teorie nad řečovou promluvou.

Z této Choděrovy zásady vyplývá to, že v procesu vyučování cizího jazyka bychom měli brát v potaz toto dvojí chápání vědomostí tak, abychom vedli žáky i implicitnímu používání pravidel, které povede k správné produkci řečových činností. Nicméně sám Choděra uznává, že „hranice mezi uvědomovanými a neuvědomovanými činnostmi je však velmi vágní a značně neurčitá. Bude vyžadovat velkého úsilí badatelů, aby byla vymezena s potřebnou přesností“ (Choděra&Ries 1999:78).

1. 2. 6. Zásada vytváření řečových návyků

Podle této zásady má učení se cizímu jazyku vždy směřovat k vytvoření řečových návyků na základě lexikálních, gramatických, fonetických jednotek.

1. 2. 7. Zásada rozvoje specificky jazykové názornosti

Tato zásada je založena na preferenci vnímání jazyka v jeho zvukové podobě. Zvuková názornost má v cizojazyčném vyučování/učení nenahraditelné místo, od něhož se odvíjí celý proces, počínaje tréninkem fonetických návyků v úvodních fázích studia.

1. 2. 8. Zásada jednoty jazyka a mimojazykových fakt spjatých s ním (lingvorealie a reálie)

Tato zásada vede k tomu, abychom u každého jazyka měli na paměti jeho sociokulturní prostředí, ve kterém se jazyk rozvíjel a obohacoval. Pokud bychom tuto skutečnost nerespektovali, mohlo by dojít k neplnohodnotným náhražkám jazyka, které by mohly zapříčinit narušení komunikace.

1. 2. 9. Zásada komplexnosti

Tento poslední bod uzavírá Choděrovy zásady a obrazně řečeno sdružuje části předcházejících pravidel do této poslední zásady, zásady komplexnosti. Hovoří o dvou typech komplexnosti, ke kterým se vrátíme v kapitole 3:

- a) komplexnost vyvážená (symetrická), ve které jsou zastoupeny jednotlivé komponenty (jako vzdělávací a chovný cíl, ústní a písemná komunikace, systém jazyka, atp.) vyváženě a stejnou měrou;
- b) komplexnost nevyvážená (asymetrická), u které dílčí komponent chybí

V předchozích odstavcích jsem uvedla devět zásad didaktiky cizích jazyků, jak o nich pojednává Choděra. Tento autor, jak již bylo řečeno, se opírá především o zásadu první, tedy o zásadu aktivní komunikativnosti, na kterou by se nemělo zapomínat v žádné fázi

vyučovacího procesu. Je tedy velice signifikantní, že právě tato zásada je uvedena jako první v řadě.

Jak shrnuje sám autor, tyto zásady by měly být přímým propojením zásad obecné didaktiky, protože v didaktice jde vždy o stejný cíl, tedy o efektivní výchovu žáků. On sám při sestavování zásad cizojazyčného vyučování (CJV) vycházel ze zásad obecné didaktiky, jak o nich pojednává C. Kupisiewicz (1998, 111)⁷. Pro srovnání uvádím v následující tabulce odpovídající si Choděrovy zásady CJV a Kupisiewiczovy zásady obecně didaktické:

Schéma č. 1.

Zásady didaktiky cizích jazyků	Zásady obecné didaktiky
Zásada rozvoje specificky jazykové názornosti	Zásada názornosti
Zásada aktivní komunikativnosti	Zásada uvědomělého a aktivního přístupu žáků k učení
Zásada priority řečové praxe před jazykovou teorií	Zásada spojení teorie s praxí

⁷ Choděra&Reis: *Výuka cizích jazyků na prahu nového století, Výuka cizích jazyků na prahu nového století*, Ostravská univerzita Ostrava 1999, strana 82. Ačkoliv Choděra z Kupisiewiczova rozdělení vychází, hodnotí ho jako na zcela korektní, neboť v těchto zásadách není zcela dodržena jednotu aspektů učitele a žáka.

II. TEORETICKÁ VÝCHODISKA – ÚSTNÍ INTERAKCE.

2. Ústní interakce jako pátá kompetence.

2.1. Význam a funkce ústní interakce.

V posledních letech se v cizojazyčné didaktice hovoří o tzv. humanizaci učení. Zmiňuje se o něm Choděra&Ries (1999), dále je mu věnovaná souborná monografie *Svět cizích jazyků*. V těchto úvahách se vychází z předpokladu, že v dávných dobách byl člověk svobodný ve všech ohledech. Jeho projev nebyl nijak souzen, jeho pohyb a jednání bylo podřízeno pouze jeho vůli. Byl tedy svoboden v trojnosti (unita multiplex), o které hovoří mnoho starověkých filozofů. Tato trojnost je chápána jako svoboda těla, duše a ducha. Tuto myšlenku, mj., rozvíjí také již zmíněný Jan Ámos Komenský, který stanovil požadavek všemoudrosti, tzv. Pansofie⁸, která má být vlastní každému člověku. Postupem času přišly společenské normy, které člověka určitým způsobem zbavily svobody a změnily jeho náhled na svět kolem něho⁹. Nicméně interakce, chceme-li komunikace, je jedna z mála dovedností, která zde existuje od počátku lidstva a výrazným způsobem se nezměnila.

Jedním ze starověkých velikanů, který dal dnešní interakci své abstraktní jméno, byl Sócrates¹⁰, který metodou dialogu, tedy ústní komunikace a interakce, poskytl celé filozofii a dalším oborům, jako například sociologii, politologii a především pedagogice nové světlo. V pozdějších dobách, tedy ve středověku, se od ústní interakce ve vzdělávání upouští a do popředí se dostává klasický styl výuky, založený na memorizování a nekomunikativnosti mezi učitelem a žákem.

V dnešní době se znovu začíná přistupovat k myšlence komunikace a ústní interakce: ta se mimo jiné se dostává na první místa mezi klíčovými dovednostmi/

⁸ **Pansofie** (<http://cs.wikipedia.org/>) je věda či filosofický směr, jenž se snaží skrze poznání a zahrnutí všech vědních oborů harmonizovat svět a zbourat například i jazykové bariéry mezi lidmi (o něco podobného se snaží umělý jazyk esperanto). Prosazoval jej Jan Amos Komenský, který jej v díle *Všeobecná porada o nápravě věcí lidských* označil jako cestu k nápravě současného konfliktního světa.

⁹ O ztrátě a duchovní dimenze a celistvosti člověka v jeho trojnosti působením novověké západní kultury hovoří i Choděra&Ries (1999). Dehumanizace se týká jak člověka a kultury nové doby, tak i školy a výchovy v této kultuře. Dle E. Voegelina (1997) dochází ke ztrátě spojení se skutečností a lidé tak žijí ve stavu odcizení, tedy v odmítnutí vnímat. Tím také vznikají různé ideologické deformace, protože jsou vyloučeny určité části skutečnosti, dle Voegelina „*zkušenost lidského napětí směrem k božskému základu bytí člověka*“. Naproti tomu ale Choděra&Ries uvádí, že tato celistvost člověka se opět utváří v metodě *logoterapie* V. E. Frankla, tvůrce tzv. třetí vídeňské psychoterapeutické školy.

¹⁰ **Sókratés** (<http://cs.wikipedia.org/>), (4. června 469 v Athénách – 399 př. n. l. v Athénách), řecky Σωκράτης, bez diakritiky *Sokrates*, byl athénský filozof, učitel Platónův. Je považován za jednu z nejvýznamnějších postav evropské filozofie, neboť položil základy západního myšlení. Jak praví Cicero, „snesl filozofii z nebe na zem“.

kompetencemi. Tento přístup pramení z myšlenky, že dialog vede k porozumění mezi lidmi, mezi odlišnými kulturami, dovoluje naslouchat druhému a nám samým dává možnost se vyjádřit. Pokud zůstaneme na prahu výuky cizích jazyků, dialog nám přináší možnost sebeutváření, vyjádřením názorů v reakci na výpovědi našeho protějšku, poznání nás samých a zároveň poskytuje místo pro interkulturní výchovu a její způsobilost¹¹.

Co označuje pojem *interakce*? Interakce je procesem, kdy na sebe navzájem reagují dvě nebo více osob. Do interakce vstupují jak psychologické, tak sociální aspekty. V rámci školy pak aspekty pedagogické.

Co vlastně znamená obecně slovo *komunikace*? Komunikace jsou informace, které předáváme při interakci, buď přímo či nepřímo v sociálním styku. Např. Nelešová (2005:26) definuje komunikaci následujícím způsobem: „...*Komunikací rozumíme přenos informací, myšlenek, pocitů atd. od jednoho člověka k druhému, resp. skupině lidí, uskutečňovaných pomocí symbolů (znaků) umožňujících přetváření poznatků a dorozumění mezi lidmi...*“¹² Přičemž, znaky se míní jak řeč, tak i tělesné pohyby, gesta a mimika. Slovo komunikace může být překládáno jako „dorozumění“. V latině komunikace znamená „communicare“ a jejím ekvivalentem by mohlo být „participare“ s významem „spolupodílet se s nějakou osobou na něčem“.

2.2. Ústní interakce jako samostatná kompetence

Realizace komunikativního cíle předpokládá osvojení čtyř základních komplexních *komunikativních (řečových) kompetencí (dovedností)*¹³. Mezi ně se klasicky řadí **poslech s porozuměním, čtení s porozuměním, ústní projev a písemný projev**.

Cílem **poslechu s porozuměním** je, aby žáci postupně porozuměli mluvenému, přednášenému a čtenému slovu učitele či rodilého mluvčího v běžném mluveném tempu. Toto také předpokládá, že žáci nebudou znát všechna vyřčená slova, ale měli by být schopni pochopit z kontextu obsah výpovědi. Poslech nesmí chybět od začátku vyučovacího procesu, žáci s ním musí být neustále v kontaktu. Rozlišujeme dva typy

¹¹ *Interkulturní způsobilost* (Společný evropský referenční rámec pro jazyky, Univerzita Palackého v Olomouci, 2002, strana 105) = znalosti, uvědomění a pochopení vztahu (podobností a výrazných odlišností) mezi „výchozím světem“ a „světem cílového společenství“. Je však zapotřebí zmínit, že interkulturní způsobilost zahrnuje regionální a sociální různorodost obou světů. Dále je tato uvědomělost obohacována uvědomováním si také těch kultur, které přesahují rámec kultur spjatých s mateřským a cílovým jazykem studenta. Toto širší pojetí uvědomělosti pomáhá oba světy kontextově začlenit. Kromě objektivních znalostí zahrnuje interkulturní způsobilost uvědomování si toho, jak je každé společenství pojímáno jinými společenstvími, což často nabývá podoby národních stereotypů.

¹² Nelešová, Alena: *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*, Grada Publishing a. s., Praha 2005, strana 26

¹³ Hendrich, J.: *Didaktika cizích jazyků*, SPN, Praha 1988

poslechu: **přímý poslech** (patří sem vyprávění nebo předčítání) a **zprostředkovaný poslech**, neboli reprodukováný poslech. Sluchem se posluchači naučí rozlišovat jinou fonetiku jazyka, odlišné hlásky, rytmus, intonaci a melodii vět v cizím jazyce.

Cílem **ústního vyjadřování** je schopnost pohotově a jazykově správně hovořit o probrané tématice. Zároveň se rozvíjí s již zmíněným poslechem, v podobě zvládnutí základů správné výslovnosti, později s vhodnou kombinací jazykových znaků a vlastním souvislým projevem žáků.

Počátečním předpokladem pro **čtení s porozuměním** je osvojení techniky tichého i hlasitého čtení se správnou intonací a výslovností. Jak již bylo řečeno u poslechu, je třeba naučit žáky číst s porozuměním i ty texty, které obsahují neznámá slovíčka, vycházet z kontextu celého textu. Porozumění textu je ověřováno překladem, reprodukcí obsahu textu, odpověďmi na otázky a shrnutím hlavních bodů či myšlenek daného textu.

Cílem **písemného projevu** je schopnost žáků umět písemně vyjádřit své vlastní myšlenky nebo myšlenky vycházející z nějakého daného tématu. Písemný projev je součástí všech zmíněných dovedností, nejvíce pak ústního projevu. Jeho podmínkou je ale i zvládnutí ortografie, tj. grafické psaní písmen, ale i pravopisných pravidel.

Každá z těchto složek má tedy své specifické cíle. Také záleží na cílech jednotlivých profesorů, na jejich přípravě, rozvíjení se studiem atd. Nesmíme ale zapomenout, že pro osvojení těchto komplexních řečových dovedností je důležité osvojit si jazykové prostředky jako slovní zásoba, gramatika, fonetiku a ortografii.

Mezi jazykovým prostředkem a rozvojem komplexních řečových dovedností proto existuje, podle Choděry&Riese (1999), vztah prostředku a cíle, jakožto také vztah části a celku. Bez těchto dvou součástí se prostě neobejdeme, nebo bude dosažený cíl neúplný, protože jsou to složky, jejichž praktickým používáním dosahujeme komunikativního cíle.

Tyto čtyři dovednosti, chceme-li kompetence¹⁴, jsou klíčovými momenty v cizojazyčné výuce. Pro aktivní a komplexní pojmání znalostí cizího jazyka nemůžeme ani jednu z nich vyčlenit. Takto a v tomto počtu jsou uváděny ve starší literatuře – Hendrich (1988) a Beneš (1970).¹⁵

¹⁴ Dovednost a kompetence mohou být chápány jako synonyma, tedy slova stejného významu. Naproti tomu, ale také bývají stavěny do rozdílných významů. Dovednost je chápána spíše jako nějaká, cvikem získaná a prováděná činnost (například manuální práce), dále pak schopnost. Kompetencí pak rozumíme soubor určitých znalostí, který v sobě, mj., zahrnuje i dílčí dovednosti. Kompetence je tedy chápána v širším pojetí oproti dovednosti. Také Společný evropský referenční rámec pro jazyky odlišuje pojem *kompetence a dovednost*. O dovednosti mluví jako o činnosti, která je rozvíjena komunikativními strategiemi, které by si každý jedinec měl stanovit.

¹⁵ Hendrich (1988): *Didaktika cizích jazyků*, SPN, Praha; Beneš (1970): *Metodika cizích jazyků*, SPN, Praha.

Nicméně v poslední době se ale ještě k těmto čtyřem kompetencím přidává dovednost pátá, která je samozřejmě neméně důležitá a ve výuce cizího jazyka dokonce nezbytná, a sice **ústní interakce**. Zařazení této kompetence v současné době úzce koresponduje s aktuálními požadavky na výuku jako takovou, s tzv. „humanizačními tendencemi“, s důrazem na dialog a obecně se zásadami cizojazyčného vyučování, jak je definoval Choděra&Ries (1999) a jak jsem je představila v předchozích kapitolách.

Na první pohled se může zdát, že ústní projev a ústní interakce jsou totožné. V obou případech jde o řečový projev, který je směřován k nějakému příjemci. Někdo by mohl namítnout, že s ústní interakcí se otevřel boom až v posledních letech v rámci zavádění mnoha inovací a nových prostředků pro zvýšení prestiže a odbornosti pedagogické vědy. Dále by mohlo být namítnuto, že ústní interakce je s ústním projevem natolik spojená, že není třeba zavádět novou a zbytečnou kategorii. Tyto názory ale mohou pramenit z neobornosti těch, kteří nedávají komunikaci ve škole velkou váhu a jsou zastánci starých, klasických vyučovacích metod s důležitostí na gramatický a memorizující dril. Proto si nyní vysvětlíme základní rozdíl mezi těmito dvěma kategoriemi a ukážeme tak na nezbytnost zařazení ústní interakce mezi komunikační kompetence.

V *ústním projevu* se mnohdy vyjadřujeme prostředky, které máme předem připravené, máme čas si rozmyslet to, co chceme říct, a zároveň tak nedochází k přímé reakci na protějščí podnět, v našem případě protějščího mluvčího. Jedná se většinou o monologické vyjádření předem připraveného (psaného) textu.

Naproti tomu *ústní interakce* je typická nepřipraveností, tedy spontánností, vyžaduje rychlou a bezprostřední reakci, musí brát zřetel na protivníka, je omezená časem co do přípravy a promyšlení a je založena na základě dialogu. Každopádně v sobě nese mnohé další dílčí kompetence. Nyní si je pouze určíme a podrobněji se o nich zmíníme později. Patří sem lingvistické kompetence, sociolingvistické kompetence a pragmatické kompetence.

Jak již vyplývá z názvu těchto kompetencí, v ústní interakci je dále obsažena dovednost lexikální, gramatická, sémantická, fonetická, ortografická, ortoepická, stylistická, atd. Dále je pak zapotřebí rozvíjet plynulost promluvy, intonaci, výslovnost aj. Hlavním bodem ústní interakce, na kterém se také tato dovednost zakládá a odlišuje se od ostatních kompetencí, je jak již bylo zmíněno, okamžitá a automatická reakce na druhého účastníka hovoru. Tímto se také odlišuje již od zmíněného ústního projevu, protože si ji nemůžeme předem připravit, ale musíme pohotově reagovat na to, co řekne náš protějšek. V tomto ohledu je tato kompetence mezi prvními v pořadí důležitosti (ačkoli v minulosti

opomíjena a spojována s ústním projevem), poněvadž v cizím jazyce jde právě o schopnost komunikace, rozhovoru a reakce na promluvu.

Pro názorné zobrazení rozdílu mezi ústním projevem a ústní interakcí nám poslouží následující schéma č. 2, které identifikuje rozdíly mezi těmito dvěma kompetencemi v šesti komponentech.¹⁶ Rozvoj těchto šesti komponentů v rámci ústní interakce si přiblížíme ve III. oddíle, v rámci zásady utváření řečových návyků (3.1.6.).

Schéma č. 2

		Ústní projev	Ústní interakce
1	Porozumění	Porozumění je zde vypuštěno, neboť ústní projev je založen na monologičnosti.	Při ústní interakci musí její účastník počítat s partnerem, na jehož promluvu musí reagovat.
2	Výslovnost, ortoepie	Její užití je především při přednesu připraveného textu, kdy už obsah je předem znám a mluvčí se nemusí plně soustředit na tok myšlenek, může se tedy plně věnovat pečlivé výslovnosti.	Komunikace mezi dvěma partnery je plná odpovědí a reakcí. Proto se její účastníci soustředí na obsah, pro který vyhledávají adekvátní konstrukce a slovní zásobu. Pečlivá výslovnost bývá zanedbávána.
3	Gramatická správnost konstrukcí	Ve všech těchto komponentech se nejvíce projeví dostatek času. Čas zde hraje ve prospěch řečníka, neboť má dostatek prostoru pro ověřování správnosti výroků pomocí slovníků, gramatických příruček, internetu, atp. Dále má možnost si dopředu promyslet gesta a mimiku, strukturování projevu pomocí intonace, diskursních ukazatelů, pohlídat vyváženou stylistickou úroveň.	Odpověď je zde řízena rychlým sdělením obsahu, pro který musí být v co nejkratším čase vyhledán a posouzen správný gramatický prvek (konstrukce, správně vystavená věta, zvláštní vazba aj.)
4	Lexikální složka		Časový přes čas často způsobí nepřesnost vyjádření, protože si mluvčí nemůže vybavit odpovídající výraz a dochází k použití slova neadekvátního do struktury výpovědi.
5	Sociolingvistická kompetence		Zaujetí obsahem, hledáním výraziva a syntaktických prostředků může způsobit nedostatečné uvědomění si sociolingvistických prvků (obvyklé je přepínání mezi vykáním a tykáním, neprojevováním zdvořilosti typické pro prostředí daného jazyka, atp.).
6	Pragmatická kompetence		Podobně se zapomíná i na strukturní (diskursní) ukazatele, které by naopak mohly pomoci jako strategické nástroje pro získání času.

Z uvedené tabulky vyplývá, že ústní interakce je závislá na jeho účastnících. Učitel, který je koordinátor interakce ve třídě, by měl sledovat mnoho faktorů a záměrně vést děti vést k rozvoji ústní interakce. Jako první si musíme stanovit záměr. Mělo by mu jít především o prostředky, díky nimž dosáhne cíle (v tomto případě jednotlivými

¹⁶ Tabulka je inspirována manuskriptem Aurové, České Budějovice

rozvíjejícími činnostmi), souvislosti (děti by se měli nejdříve naučit určitou slovní zásobu pro interakci na požadované téma), komplexnost. Toto téma bude dále rozvedeno v kapitole 2.6. a 3.1.1.

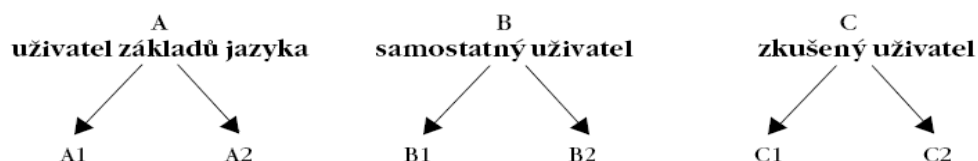
2.3. Ústní interakce jako interaktivní činnost

V předchozích kapitolách jsem se zmínila, že ústní interakce nebyla tradičně vyčleňována jako samostatná kompetence. Teprve nové požadavky na cizojazyčné vyučování ji postavily na roveň ústního projevu, písemného projevu, poslechu a čtení s porozuměním. Ústní interakce byla tedy definována jako samostatná kompetence (viz např. Choděra&Ries 1999). Samostatně je pojímána i ve *Společném evropském referenčním rámci pro jazyky*, kde je jí věnován značný prostor¹⁷.

Proto bych nyní vyčlenila deskriptory (popsané znalosti, kterých by měl student dosáhnout v určité jazykové úrovni) pro kompetenci ústní interakce, abychom si lépe představili, co vlastně ústní interakce pro jednotlivé jazykové úrovně znamená¹⁸. Účastník tedy:

- A1** = Umí se jednoduchým způsobem domluvit, je-li jeho partner ochoten zopakovat pomaleji svou výpověď nebo ji přeformulovat a pomoci formulovat druhému, co se snaží říci. Umí klást jednoduché otázky a na podobné otázky odpovídat, pokud se týkají jeho základních potřeb nebo jde-li o věci, jež jsou mu důvěrně známé.
- A2** = Umí komunikovat v jednoduchých běžných situacích vyžadujících jednoduchou přímou výměnu informací o známých tématech a činnostech. Zvládne velmi krátkou společenskou konverzaci, i když obvykle nerozumí natolik, aby konverzaci sám/sama dokázal(a) udržet.
- B1** = Umí si poradit s většinou situací, které mohou nastat při cestování v oblasti, kde se tímto jazykem mluví. Dokáže se bez přípravy zapojit do hovoru o tématech, která jsou mu známá, o něž se zajímá nebo která se týkají každodenního života (např. rodiny, koníčků, práce, cestování a aktuálních událostí).

¹⁷ *Společný evropský referenční rámec pro jazyky* hovoří o společných referenčních úrovních. Abychom se dále lépe orientovali v těchto pojmech, řekněme si, jejich dělení



Globálně popsané deskriptory pro tyto úrovně, tedy to co by měl student v každé z jednotlivých jazykových úrovní ovládat, jsou k dispozici v příloze č. 1. (*Společný evropský referenční rámec pro jazyky*, Univerzita Palackého v Olomouci, 2002, strana 23)

¹⁸ *Společný evropský referenční rámec pro jazyky*, Univerzita Palackého v Olomouci, 2002, strana 26-27

- B2** = Dokáže se účastnit rozhovoru natolik plynule a spontánně, že může vést běžný rozhovor s rodilými mluvčími. Dokáže se aktivně zapojit do diskuse o známých tématech, vysvětlovat a obhajovat své názory.
- C1** = Umí se vyjadřovat plynule a pohotově bez příliš zjevného hledání výrazů. Umí používat jazyk pružně a efektivně pro společenské a pracovní účely. Umí přesně formulovat své myšlenky a názory a vhodně navazovat na příspěvky ostatních mluvčích.
- C2** = Dokáže se zapojit do jakékoli konverzace nebo diskuse. Zná dobře idiomatické a hovorové výrazy. Umí se plynule vyjadřovat a přesně sdělovat jemnější významové odstíny. Narazí-li při vyjadřování na nějaký problém, dokáže svou výpověď přeformulovat tak, že to ostatní ani nepostřehnou.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky nepojímá ústní interakci jako kompetenci (dovednost), ale hovoří o ní jako o činnosti. Účastníci jazykového učení se zapojují do *komunikativních činností* a snaží se zvládnout *komunikativní strategie*. Komunikativními činnostmi mohou být například rozhovory, které jsou interaktivní, neboť v nich dochází k reagování na druhou osobu, účastníci se střídají v produkování a přijímání informace. Mluvčí také může plnit funkci jakéhosi komunikačního kanálu mezi více osobami. Dalšími komunikativními činnostmi jsou: recepce a produkce, mediace neboli zprostředkování a interakce.

Uživatel jazyka využívá strategií k tomu, aby vyvažoval a sjednocoval své dovednosti, které mu pomohou k lepší a cílenější komunikaci. Jedná se tedy o to, abychom jednali takovým způsobem, kdy dosáhneme nejvyšší účinnosti v komunikativních dovednostech (například: plánovitá příprava, pokus o vhodnou formulaci a vlastní provedení). Každý člověk využívá komunikativní strategie jiným způsobem. Ve školním prostředí to znamená, že učitel by se měl snažit o jejich sjednocení s ohledem na jazykovou úroveň žáků, a aby byli žáci schopni se zapojit do jazykových činností.

O dovednostech, komunikativních činnostech a strategiích pojednává Společný evropský referenční rámec pro jazyky a snaží se je definovat z praktického hlediska:

Komunikativní úlohy a cíle *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky*¹⁹

Uživatel jazyka se obvykle účastní komunikativních aktů s jedním nebo více partnery, aby uspokojil své potřeby v dané situaci. V osobní oblasti může být záměrem bavit návštěvu

¹⁹ *Společný evropský referenční rámec pro jazyky*, Univerzita Palackého v Olomouci, 2002, strana 55

informacemi o rodině, přátelích, oblíbených a neoblíbených věcech a srovnáváním zážitků a postojů atd. V oblasti veřejné jde většinou o uskutečnění transakce, řekněme o nákup oblečení dobré kvality za přiměřenou cenu. V zaměstnání může jít o pochopení nových směrnic a jejich důsledků pro klienta. V oblasti vzdělání se může jednat o zapojení do hraní rolí, o účast na semináři, o napsání příspěvku na odborné téma pro konferenci nebo k publikaci atd.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky definuje **ústní interakci** takto:²⁰

Při interaktivních činnostech se uživatel jazyka střídá v roli mluvčího a posluchače s jedním nebo více partnery v promluvě a společně se snaží dospět ke shodnému pojetí významu, přičemž se řídí principem kooperace, a vytvářejí promluvu ve formě rozhovoru. V průběhu interakce jsou soustavně využívány strategie spojené s recepcí a produkcí jazyka. Dále se také uplatňují skupiny kognitivních a kolaborativních strategií (kterým se rovněž říká strategie jazykové promluvy – „discourse strategies“ a strategie kooperace), které se vztahují ke zvládnutí kooperace a interakce. Jde o střídání se partnerů v promluvě, předávání slova, zformulování problému a stanovení přístupu, navržení a zhodnocení řešení, zopakování a shrnutí toho, k čemu se dospělo, jednání v roli zprostředkovatele v průběhu sporu atd.

Příklady interaktivních činností zahrnují:

- jednání, vyjednávání
- běžný rozhovor
- neformální diskusi
- formální diskusi
- debatu
- pohovor
- vyjednávání o shodném pojetí významu
- společné plánování
- spolupráci zaměřenou na dosažení praktického cíle.

Modelové stupnice jsou uvedeny pro:

- ústní interakci – všeobecná stupnice
- porozumění rodilému mluvčímu jako partneru v komunikaci
- rozhovor, konverzaci
- neformální diskusi (s přáteli)
- formální diskusi a schůzi
- spolupráci zaměřenou na dosažení cíle

²⁰ Společný evropský referenční rámec pro jazyky, Univerzita Palackého v Olomouci, 2002, strana 75

- vyjednávání s cílem získat zboží a služby
- výměnu informací
- pohovor (interview) v roli dotazovatele a dotazovaného.

Jednotlivé klíčové kompetence pro šest hlavních úrovní (A1, A2, B1, B2, C1, C2) těchto modelových situací se nachází v přílohách (příloha 2).

2.4. Komunikativní jazykové kompetence²¹

Pro účely rozvoje této dovednosti (příp. kompetence) je třeba komunikativní kompetenci ještě rozdělit na jednotlivé komponenty, které jsou v ní obsaženy a bez nichž by nácvik interakce byl obtížně uchopitelný. O důležitosti těchto komponentů se zmiňuji již výše v Choděrových zásadách, především pak v šesté a deváté zásadě (zásada vytváření řečových návyků a zásada komplexnosti). Již výše jsme se o těchto dílčích kompetencích ústní interakce zmínili, nyní si je rozeberme podrobněji. Jak jsme si již řekli, do obecných komunikativních kompetencí řadíme *poslech s porozuměním, čtení s porozuměním, ústní projev, písemný projev* a v poslední době je přidávána *ústní interakce*. Nicméně, jak jsme již viděli, *Společný evropský referenční rámec* mezi komunikativní jazykové kompetence dále řadí: lingvistické kompetence, sociolingvistické kompetence a pragmatické kompetence.

Výčet těchto kompetencí je vcelku obsáhlý, proto v této části zmíním jejich hlavní komponenty a v příloze č. 3 nalezneme celé znění těchto kompetencí včetně deskriptorů pro každou z nich.

2.4.1. Lingvistické kompetence

Existuje mnoho názorů jak ustanovit standardní formu jazyka, protože jazyk podléhá neustálým změnám a nelze popsat přesný model. Snahou moderních lingvistů je identifikovat a klasifikovat nejdůležitější komponenty lingvistické kompetence, které jsou:

2.4.1.1. Lexikální kompetence se skládá se *lexikálních jednotek* (ustálené výrazy, jednoslovná pojmenování) a *gramatických slov* (nezákladním slovní druhy) a jejich správného používání.

²¹ Společný evropský referenční rámec pro jazyky, Univerzita Palackého v Olomouci, 2002, strana 110

2.4.1.2. *Gramatická kompetence* představuje znalost jazykových prostředků určitého jazyka a schopnost je používat. Tvoří ji *slovní tvary*, *gramatické kategorie* (číslo, pád, rod aj.), *struktury*, *vztahy* (řízenost, shoda, valence), *morfologie*, *syntax*.

2.4.1.3. *Sémantická kompetence* se zabývá se tím, jak si žák uvědomuje význam složek, jakých výrazových prostředků používá pro vyjádření svého sdělení. Základními komponenty je *lexikální sémantika* (lexikální význam), *gramatická sémantika* (význam slovních tvarů, kategorií, struktur a procesů), *pragmatická sémantika* (logické vztahy).

2.4.1.4. *Fonologická kompetence* se zabývá užíváním správné výslovnosti, znalostmi a dovednostmi vnímat a produkovat zvukové jednotky (*fonémy*) jazyka, zvukovou výstavbu slova a věty, větný přízvuk, rytmus, intonaci.

2.4.1.5. *Ortografická kompetence*, ve které je nutná znalost symbolů typické pro určitý jazyk v písemném textu, jeho vnímání a produkci. Například *tvar písmen*, *správný pravopis slov interpunkce a pravidel jejího užívání*.

2.4.1.6. *Ortoepická kompetence* je založena na správném použití slov, se kterými se žák setkal v písemné podobě nebo na správném hlasitém přednesu předem připraveného textu (*znalosti pravopisných pravidel, schopnosti pracovat se slovníkem*).

2.4.2. Sociolingvistická kompetence

Tato kompetence se zabývá znalostmi a dovednostmi, které jsou zapotřebí ve společnosti a mají přímý dopad na používání jazyka a mezi něž patří např. Lingvistické markery sociálních vztahů – liší v různých jazycích a kulturách (např. použití a výběr pozdravů, použití a výběr různých způsobů oslovení, zásady pro střídání partnerů v promluvě, řečové zdvořilostní normy, výrazy lidové moudrosti, rozdíly ve funkčních stylech, dialekt a přízvuk aj.)

2.4.3. Pragmatická kompetence je tvořená z *diskursní kompetence* (schopnost studenta uspořádat věty tak, aby měly smysl) a *funkční kompetence* (použití mluvených projevů a písemných textů v komunikaci).

2.4.4. Hravé užívání jazyka²²

Hravé užívání jazyka a užívání jazyka při hrách je často důležitou součástí jazykového učení a rozvoje, ale neomezuje se pouze na oblast vzdělávací. Na tomto místě považuji za vhodné zmínit skutečnost, že jazyk má kromě informační funkce i funkce jiné, např. fatickou, poetickou, atp. (viz schéma č. 2)²³.

Schéma č. 3

Komunikační funkce				
Dominantní funkce		Cíl	Komunikační jednotka	Příklad
Reprezentativní	Informační	Předat pravdivou informaci	Referente	<i>Madrid je hlavním městem Španělska.</i>
	Imaginární	Předává se něco vymyšleného, nereálného	_____	<i>Skřítci žijí v lese.</i>
	Metajazyková	Informace je vlastním jazykem	Kód	<i>Sloveso jíst náleží do druhé konjugace.</i>
Fatická		Začít, prodloužit, navázat nebo ukončit komunikaci	Kanál	<i>To je ale krásně!</i>
Expresivní		Vyjádřit pocity a emoce mluvčího	Mluvčí	<i>Moc se mi líbí klasická hudba!</i>
Apelativní		Působit na chování partnera v komunikaci	Příjemce	<i>Odpověz mi!</i>
Poetická		Tvořit texty nebo vyjádření	Zprávy	<i>Je to lišák.²⁴ Podzim života.</i>

Příklady činností, při kterých se jazyka využívá ke hře, zahrnují:

společenské jazykové hry:

- ústní (příběh, ve kterém jsou chyby; jak, kdy, kde atd.),
- písemné (společenská hra ve formě psaných otázek a odpovědí – tzv. „consequences“,

šibenice – tzv. „hangman“,

- audiovizuální (obrázkové loto atd.),

²² *Společný evropský referenční rámec pro jazyky*, Univerzita Palackého v Olomouci, 2002, strana 57

²³ <http://www.kalipedia.com/lengua-castellana>

²⁴ V tomto případě jsem použila jiný příklad než je přesný překlad ze španělského jazyka do českého. Poetická funkce má své významové odlišnosti jiné v každém jazyce a mnohdy je těžké učinit přesný překlad s ohledem na adekvátní význam výroku. Pokud bychom mluvili o přesném překladu, překlad by zněl: „Marie je monstrum v informatice“. Toto znamená, že Marie má obrovské znalosti ze světa informatiky a ví takřka vše. V mém uvedeném příkladu „Je to lišák“ se také objevuje poetická funkce. Význam výroku je ten, že člověk „lišák“ je osobou působící navenek jako někdo, kdo říká co si myslí, ale ve skutečnosti má jiné úmysly, často výhodné pro svůj budoucí prospěch. Jinak řečeno, má postraní úmysly a jedná obezřetně a chytře.

- stolní a karetní hry – tzv. „Scrabble“, „Lexikon“, „Diplomacy“ atd.,
- šarády – tzv. „charades“, pantomima atd.;

individuální aktivity:

- hádanky a hlavolamy (křížovky, rébusy, přesmyčky atd.)
- hry vysílané v médiích

slovní vtipy a hříčky:

- v reklamách
- v novinových titulcích
- grafity

Užívání her v rámci vyučování jsou, dle mého názoru, důležitou a nepostradatelnou součástí vyučovacího procesu, ačkoli mnohdy opomíjenou záležitostí. Podíváme-li se do historie, do klasických škol, využívání her ve vyučovacím procesu bylo nepředstavitelnou věcí. Klasická škola zdůrazňovala memorizování učiva žáky a naprostou poslušnost bez vyslovení svého názoru. Byl zakázán jakýkoliv bližší kontakt s dětmi, hra by pouze ničila morálku a disciplínu. Jak již víme, první z odpůrců tohoto vyučování byl Jan Ámos Komenský, tvůrce myšlenek „škola hrou“.

Hra nejen pomáhá dětem k lepší představivosti, ale zároveň aktivizuje, motivuje a včleňuje lépe dítě do kolektivu spolužáků. Děti se způsobem hry mohou lépe seberealizovat a i učitel může vyzorovat určité vlastnosti a schopnosti dítěte, které by v normálním klasickém opakování formou mechanického cvičení nepoznal. Zároveň zpětná vazba dětí na naučenou látku může být pro učitele zřetelnější a pro děti zároveň lépe zapamatovatelná. Ries&Zajícová²⁵ o hrách uvádí:

„komunikační hra dává prostor pro sociální interakci, je výrazem sdělování afektů, citů, volných projevů, postojů atp. Rozhovory se mohou odehrávat v plénu, ve skupině či frontálně, mohou být podstaty hravé, asociační, analytické, nicméně nutnou podmínkou by měla být podmínka opětovného střídání mluvních aktů reagujících na předchozí výpověď“

Aurová²⁶, inspirovaná Riesem&Zajícovou, jako příklad her na rozvoj komunikativních dovedností uvádí následující upravené aktivity:

²⁵ Ries, L. & Zajícová, P.: *Svět cizích jazyků dnes*, Didaktik, Bratislava 2004

²⁶ Aurová: *manuskript*, České Budějovice

Názorová linie: Při rozhodování mezi dvěma protichůdnými názory se žák nejdříve vyjádří zaujetím místa v prostoru, hranicí je čára křídou na zemi. Volba alternativy je vyjádřena volbou místa, potom vysvětlena slovně: „*Stojím tady, protože...*“.

Řetězová reakce: Při hodnocení libovolné skutečnosti si každý žák zhotoví poznámky. Pak žáci jeden po druhém přednášejí své příspěvky, přitom každý musí navázat na to, co již bylo řečeno: souhlasit, nesouhlasit, doplnit, rozvést, zpochybnit detail, atp.

Ano, protože: Žáci si navzájem sdělují provokativní nepravdy týkající se vždy adresáta sdělení a zakončené otázkou „*proč?*“ („*Ty si nevyměňuješ ponožky. Proč?*“).

Volný prostor: Jak by daný problém řešily jiné, případně fiktivní bytosti: dítě, starý člověk, člověk určité profese, sociálního postavení, žijící v jiné době, rostlina, zvíře?

Tyto aktivity a jim podobné, rozvíjejí ústní interakci a spojují tak nejvýznamnější cíle cizojazyčného vyučování: cíl komunikační, výchovný a poznávací.

2.5. Ústní interakce v RVP

Rámcový vzdělávací program (RVP) samozřejmě nezapomíná na komunikační dovednosti nezbytné a nepostradatelné ve vzdělávání. Ústní interakci a komunikaci ošetřuje, a sice dvojím způsobem. Zaprvé, z hlediska obecně didaktického, ve formě tzv. klíčových kompetencí, a zadruhé, z hlediska výuky cizích jazyků.

Reformní charakter Rámcového vzdělávacího programu spočívá ve vydefinování tzv. klíčových kompetencí, které mají být u žáků rozvíjeny a hodnoceny na konci základního vzdělání. Podle autorů RVP:

„Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti.“²⁷

V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové považovány:

- **kompetence k učení**
- **kompetence k řešení problémů**
- **kompetence komunikativní**
- **kompetence sociální a personální**
- **kompetence občanské**
- **kompetence pracovní**

²⁷ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (se změnami provedenými k 1. 9. 2007), VÚP Praha 2007, strana 14

To, že se mezi kompetencemi objevuje kompetence komunikativní je velice signifikantní. Učitel je tak nucen přehodnotit svoji práci a postavit výuku tak, aby umožňovala rozvoj (nejen) této kompetence. To je důvod mého tvrzení, že RVP ošetřuje ústní interakci z hlediska obecně – didaktických zásad. Pro úplnost informace uvádím obecnou charakteristiku této kompetence.

Kompetence komunikativní²⁸

Na konci základního vzdělávání žák:

- formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu
- naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje
- rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění
- využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem
- využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi

Na druhou stranu je ústní interakce explicitně zmíněna jako dílčí komponent výstupních znalostí vzdělávacího oboru cizí jazyk. Ústní interakce je zde zmíněna ne jako didaktická zásada, ale jako cíl (tedy jeden z cílů) cizojazyčného vyučování.

Vzdělávací obsah základního vzdělávání je totiž v RVP ZV orientačně rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí. Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou tvořeny jedním *vzdělávacím oborem* nebo více obsahově blízkými *vzdělávacími obory*:²⁹

- **Jazyk a jazyková komunikace** (*Český jazyk a literatura, Cizí jazyk*)
- **Matematika a její aplikace** (*Matematika a její aplikace*)
- **Informační a komunikační technologie** (*Informační a komunikační technologie*)
- **Člověk a jeho svět** (*Člověk a jeho svět*)
- **Člověk a společnost** (*Dějepis, Výchova k občanství*)
- **Člověk a příroda** (*Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis*)
- **Umění a kultura** (*Hudební výchova, Výtvarná výchova*)
- **Člověk a zdraví** (*Výchova ke zdraví, Tělesná výchova*)
- **Člověk a svět práce** (*Člověk a svět práce*)

Z hlediska cíle této práce uvádím konkrétní Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru CIZÍ JAZYK pro 2. stupeň ZŠ.³⁰ Uvádím pouze výstupy dovedností, pro úplnost informace dodávám výstupy učiva v poznámce pod čarou:³¹

²⁸ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (se změnami provedenými k 1. 9. 2007), VÚP Praha 2007, strana 15

²⁹ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (se změnami provedenými k 1. 9. 2007), VÚP Praha 2007, strana 18

1. RECEPTIVNÍ ŘEČOVÉ DOVEDNOSTI

Očekávané výstupy žáka:

- čte nahlas plynule a foneticky správně texty přiměřeného rozsahu
- rozumí obsahu jednoduchých textů v učebnicích a obsahu autentických materiálů s využitím vizuální opory, v textech vyhledá známé výrazy, fráze a odpovědi na otázky
- rozumí jednoduché a zřetelně vyslovované promluvě a konverzaci
- odvodí pravděpodobný význam nových slov z kontextu textu
- používá dvojjazyčný slovník, vyhledá informaci nebo význam slova ve vhodném výkladovém slovníku

2. PRODUKTIVNÍ ŘEČOVÉ DOVEDNOSTI

Očekávané výstupy žáka:

- sestaví jednoduché (ústní i písemné) sdělení týkající se situací souvisejících s životem v rodině, škole a probíranými tematickými okruhy
- písemně, gramaticky správně tvoří a obměňuje jednoduché věty a krátké texty
- stručně reprodukuje obsah přiměřeně obtížného textu, promluvy i konverzace
- vyžádá jednoduchou informaci

3. INTERAKTIVNÍ ŘEČOVÉ DOVEDNOSTI

Očekávané výstupy žáka:

- jednoduchým způsobem se domluví v běžných každodenních situacích

2.6. Komunikativní kompetence učitele

Učitel je jedním ze základních elementů v procesu učení a jeho role ve vyučování je zcela nevyvratitelná. Zprostředkovává žákům informace a znalosti, a zároveň v nich rozvíjí jednotlivé kompetence. V žádném ze svých kroků by neměl zapomínat na komunikaci se žáky, přizpůsobovat ji učební látce a rozvíjet v nich schopnost se bez větších problémů vyjádřit a reagovat.³²

³⁰ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1. 9. 2007), VÚP Praha 2007, strana 27-28

³¹ **Učivo**

- **jednoduchá sdělení** – oslovení, reakce na oslovení, pozdrav, přivítání, rozloučení, představování, omluva, reakce na omluvu, poděkování a reakce na poděkování, prosba, žádost, přání, blahopřání, žádost o pomoc, službu, informaci, souhlas/nesouhlas, setkání, společenský program
- **základní vztahy** – existenciální (Kdo?...), prostorové (Kde? Kam?...), časové (Kdy?...), kvalitativní (Jaký? Který? Jak?...), kvantitativní (Kolik?...)
- **tematické okruhy** – domov, rodina, bydlení, škola, volný čas a zájmová činnost, osobní dopis, formulář, dotazník, sport, péče o zdraví, stravování, město, oblékání, nákupy, příroda, počasí, člověk a společnost, cestování, sociokulturní prostředí příslušných jazykových oblastí a České republiky
- **slovní zásoba a tvoření slov**
- **gramatické struktury a typy vět, lexikální princip pravopisu slov**

³² Rolí učitele ve vyučovacím procesu se zabývá mnoho autorů. Např.: Kyriacou, Chris (1991): *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál; Kolektiv autorů (1995): *Co má znát a umět každý učitel*. ZČU Plzeň; Badergruber, B. (1994): *Otevřené učení v 28 krocích*. Praha: Portál; Cangelosi, J.S. (1994): *Strategie řízení třídy*. Praha, Protál; Maňák, J. a kol. (1992): *Profesionální praktika z pedagogiky*. PF Brno; Svatoš, T. (1995): *Pedagogická cvičení ze sociální a pedagogické komunikace*. Hradec Králové, Gaudeamus. dále je

Komunikativní dovednosti jsou učitelovou devizou a mimo jiné patří k jeho profesní vybavenosti. Osobnost učitele působí i na klima třídy a momentální atmosféru. Profesní dovednosti, včetně komunikativních kompetencí patří do pedagogické techniky učitele. Díky této technice učitel dokáže postřehnout různé momenty v dané situaci, dovede sociálně vnímat a vyjadřovat se tak, aby to bylo žákům srozumitelné. Např. pedagog A. S. Makarenko, citovaný v Nelešová 2005:20, stanovuje pedagogickou techniku, ve které je jedním z rysů komunikativní dovednost, takto:

„...umění číst v obličeji dítěte, pozorovat děti, rozmlouvat s nimi, ovládnout svou náladu, hlas, mimiku, chování, dále schopnost rychlé orientace v situaci, schopnost osvojit si a dodržet určitý sloh, umění organizovat, umění vést k příští radosti, umění působit dobrým a veselým dojmem, schopnost vzbudit zájem, schopnost poskytnout možnost iniciativy a samostatnosti při současném pevném vedení...“³³

Konkrétní komunikativní dovednosti bývají u různých autorů různě pojímány. V následujících řádcích představuji interakční dovednosti tak, jak je definovala Nelešová (2005:22) mezi interakční dovednosti učitele řadí:

- dovednost navazovat kontakt s druhými
- dovednost postihovat emoční stavy žáků jako reakce na komunikační akt učitele
- dovednost odhadnout interpretaci svého chování žáky
- dovednost s určitou dávkou tolerance přistupovat k názorům žáků při řešení úkolů
- dovednost využívat rozmanitých komunikačních sítí
- dovednost řídit diskuzi
- dovednost sdělit požadavek a instrukce k jeho splnění tak, aby se vytvořily podmínky pro jeho přijetí žáky
- dovednost získat žáky pro přijetí i aktivní plnění požadavku
- dovednost volit vhodné formy zjišťování úrovně plnění požadavků a úrovně chování jednotlivých žáků
- dovednost vhodně sdělit výsledek zjištění jednotlivým žákům nebo celé skupině

Jak z výše uvedených interakčních dovedností vidíme, učitel by měl být schopen profesionálně komunikovat se žákem jak v hodině, tak mimo ni a zároveň tak tvořit příznivé psychologické klima. V třídě se ovšem nachází nesčetné množství účastníků

tomuto tématu věnován portál The European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference’ :http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/profilebroch_en.pdf

³³ Makarenko, A. S.: Spisy V., SPN, Praha 1894, strana 86-87

pedagogické komunikace, které mají mezi sebou určité vztahy. Pedagog D. Gavora je vymezuje takto³⁴:

• učitel	x	žák
• učitel	x	třída
• učitel	x	skupina žáků
• žák	x	třída
• žák	x	skupina žáků
• žák	x	žák
• skupina žáků	x	skupina žáků
• skupina žáků	x	třída

V prvních třech typech vztahů je učitel nadřazen a on rozhoduje o tom, kdo bude komunikovat. Nicméně se zde tvoří vztahy mezi učitelem a žákem, které nejsou stále, proměňují a upevňují se časem. Dalšími vztahy jsou mezi jednotlivými žáky a v rámci skupiny. Bývá obvyklé, že žáci mezi sebou mají určité sociální postavení, ať již pozitivní či negativní. Toto je důležité při výběru aktivit a metodiky, o čemž pojednám v oddílu III. a IV. Rozhodně zůstává nejdůležitějším aspektem z hlediska učitelových komunikativních dovedností směřovat výuku tak, aby vytvářela prostředí pro dialog. Ale i tvorba otázky v dialogu sebou přináší úskalí. Aby docházelo ke správné odezvě na otázku učitele a žádané interakci, je třeba mít na paměti pravidla tázání se žáků³⁵.

- **přiměřenost** – učitel musí mít na paměti věk i úroveň vědomostí žáka a neklást neúměrně složité otázky
- **srozumitelnost a stručnost** – učitel by měl být při otázkách natolik stručný a podat otázku natolik srozumitelně, aby žák byl schopen pochopit obsah otázky
- **jednoznačnost** – otázku postavit tak, aby byla pochopena a žák na ni mohl nalézt adekvátní odpověď
- **věcná správnost a přesnost** – vychází z odbornosti učitele, který si ji měl stále prohlubovat a mít tak povědomí o svém oboru, který vyučuje
- **jazyková správnost** – záleží na učitelově jazykové kultuře, spisovnosti, na jeho správném vyjadřování a projevu, který žáky nepřímo ovlivňuje.

³⁴ Nelešová, Alena: *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*, Grada Publishing a. s., Praha 2005, strana 29

³⁵ Nelešová, Alena: *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*, Grada Publishing a. s., Praha 2005, strana 43 – 44. Technice kladení otázek je věnovaná část knihy Roberta Fishera: *Učíme děti myslet a učit se*, Portál, Praha 2004

2.7. Dialog a interakce dle Riese a Zajícové

Jak jsem se již zmínila na začátku, dialog vnáší do žáků určitou dávku seberealizace, přijímání a reagování na druhé osoby. Učitel by se měl snažit vytvářet v žácích smysl pro vcítění se do druhých osob a zároveň v nich pěstovat smysl pro vyvážený a myšlenkově bohatý rozhovor. Aby byli žáci schopni správné komunikace s druhými, je vhodné a nezbytné začleňovat do vyučování metodu dialogu. Lumír Ries a Pavla Zajícová³⁶ uvádí různorodost podoby rozhovorů, které se mohou vést se žáky:

1. jednoduché nebo strukturované
2. příspěvky žáků mohou spočívat v prostém hlasování, v jednoslovném nápadu nebo v argumentovaném stanovisku
3. žáci se mnohou vyjadřovat za sebe nebo uvažovat v roli jiné osoby
4. rozhovory mohou probíhat frontálně, v plénu nebo skupině
5. možnost zapojení a nácvik všech řečových dovedností, nejen poslechu a mluvení
6. jejich podstata může být hravá a asociální, nebo naopak analytická, systematická a věcná

To, co bude předmětem dialogu, mohou ovlivnit i žáci. V posledních letech se dostává do popředí tzv. brainstorming³⁷. Znamená to tedy, že samotní žáci navrhnou to, o čem by chtěli diskutovat, to co je zajímavé v rámci vyučovacího procesu. Mohou podávat společné či individuální návrhy na řešení věci, jsou vzaty v potaz jejich nápady a ideje.

Při tématicky složitější interakci jsou důležité jak jazykové, tak myšlenkové schopnosti.

Lumír Ries a Pavla Zajícová uvádějí základní zásady tematicky zaměřené interakce takto:

1. Buď svým vlastním pánem. Nauč se chápat své možnosti a hranice.
2. Tvé emoce a tvé srdce jsou stejně důležité jako tvůj rozum a tvé poznání.
3. Hlavní směry prožívání a poznání tvého JÁ jsou určovány *TADY* a *TEĎ*.
4. Zastupuješ sám sebe. Mluv za JÁ, ne za MY nebo za SE. MY nebo SE ve vlastní formulaci může znamenat skrývání se před odpovědností.
5. Řekni svůj názor. Formuluj svou otázku. Uvědom si, co pro tebe tato otázka znamená, a řekni to ostatním.
6. Naslouchej druhým pozorně. Buď opatrný a zdrženlivý při posuzování jejich názorů, nehodnot' je. Popiš místo toho své pocity a reakce („Na mne to působí...“)
7. Pokus se proměnit negativní pohledy v uvažování o pozitivním východisku z problémové situace.

³⁶ Ries, L. & Zajícová, P.: *Svět cizích jazyků dnes*, Didaktik, Bratislava 2004, strana 10

³⁷ **Brainstorming** (<http://cs.wikipedia.org/>) (do češtiny přeložitelný jako bouře mozků) je skupinová technika zaměřená na generování co nejvíce nápadů na dané téma. Je založena na skupinového výkonu. Nosnou myšlenkou je předpoklad, že lidé ve skupině, na základě podnětů ostatních, vymyslí více, než by vymysleli jednotlivě. Poprvé s touto myšlenkou přišel v roce 1939 reklamní pracovník Alex Faickney Osborn, jako specifickou metodu ji pak rozpracoval v knize *Applied Imagination* (1953). Nejčastěji se využívá v managementu, podnikání, při hledání optimálních postupů či v prognostice.

III. PRAKTICKÁ VÝCHODISKA – ROZVINUTÍ ZÁSAD.

3.1. Didaktické zásady dle Radomíra Choděry:

Didaktické zásady podle Choděry&Riese jsme si stručně představily v oddíle I. Nyní bych přistoupila k jejich hlubší analýze, pokusila se o rozvedení detailů a dalších úvah. Toto propracování Choděrových zásad by mělo mít za cíl to, abychom si uvědomili nezbytnost a nutnost začleňovat tyto didaktické zásady do vyučovacího procesu v každé jeho fázi. Didaktické zásady notným způsobem ovlivňují cizojazyčné vyučování/učení a představují tak ideál, ke kterému bychom se měli, jakožto učitelé, přiblížit. Nejdůležitější však pro tuto diplomovou práci zůstává, že všechny Choděrovy zásady vedou k posílení úlohy ústní interakce.

3.1.1 Zásada aktivní komunikativnosti

Dle Choděry jde v této zásadě o to, aby žáci dokázali správně využívat jazykové prostředky, a tím byli schopni se smysluplně vyjádřit na komunikativním základě.

Právě zde je na místě odkázat na citaci Jana Ámose Komenského z knihy *Methodus linguarum novissima*, která je v přímém spojení s výše uvedeným komunikativním významem, tj. „Přihlížej hned o počátku k cíli“³⁸. Z této citace je zcela zřejmé, na jakých cílech by měla být postavena výuka cizích jazyků, tedy na výběru nejlepších a nejučinnějších prostředků na dosažení určitého cíle. Jedním z nich je zcela určitě právě komunikace, bez níž se žádný cizí jazyk neobejde.

Avšak také musíme mít na paměti, že obsahem komunikace není pouze aktivní komunikace zaměřená na dialog, která je sice převažující tendencí, ale taktéž tzv. pasivní řečovou činnost, kam řadíme písemný projev, čtení s porozuměním a poslech s porozuměním, které až spolu s aktivní komunikací dotváří celkový obraz komunikačních dovedností. Jak jsme si již ukázali v kapitole 2.3. (*Ústní interakce jako interaktivní činnost*), společný evropský referenční rámec jednu z komunikačních dovedností, tedy ústní interakci, nazývá činností obsahující komunikativní strategie.

Stejně tak jako Choděra pojímá tuto zásadu jako jednu z nejdůležitějších v cizojazyčném vyučování, učitel cizích jazyků by měl své vyučování postavit na aktivní komunikativnosti, protože cílem cizích jazyků je vždy společná domluva na základě

³⁸ Komenský: *Methodus linguarum novissima*, X, 131, cit. v Choděra&Ries: *Výuka cizích jazyků na prahu nového tisíciletí* 1999, strana 71.

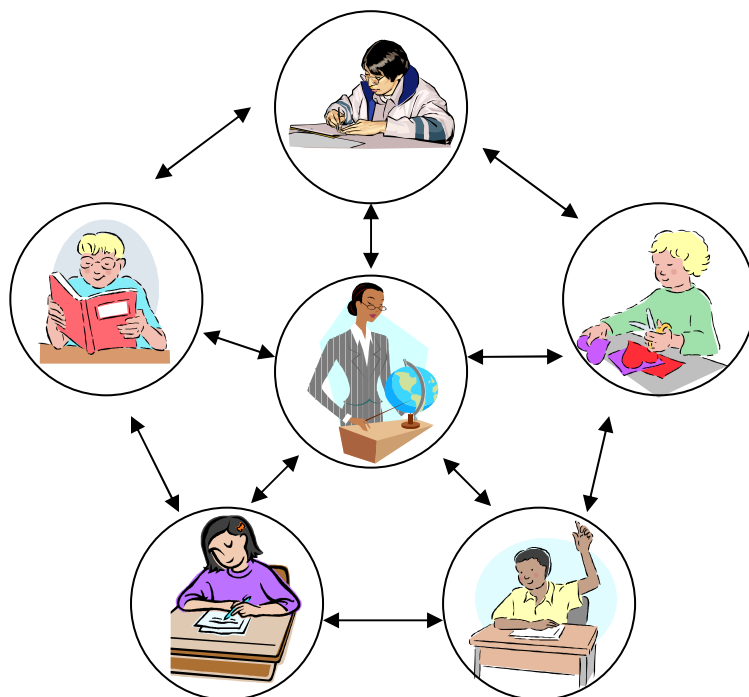
jednoho jazyka. Pokud budeme v rámci vyučování na žáky klást vyšší požadavky, naléhat na to, aby v hodinách více mluvili, budeme-li začleňovat komunikativní aktivity, je zcela nevyvratitelné, že bude docházet k hodnotnějším výsledkům v rámci zlepšení reakcí v komunikaci i v celém cizojazyčném vyučování.

Dle mého názoru je velice vhodné, z hlediska obecně didaktického, začleňovat do vyučovacího procesu skupinové práce, protože žáci se tak lépe poznají a učí se interakci jak po stránce osobní, tak po stránce profesní (v našem případě v rámci zadaného školního tématu práce). Skupiny se mohou sestavit různým způsobem (náhodně, podle žákovských sympatií, záměrně vytvořit různorodé skupiny – např. podle pohlaví). Myslím si, že proto, aby docházelo k co nejefektivnější komunikaci, učitel by měl žáky rozdělit do skupin sám, protože již zná schopnosti a vztahy žáků. Například žáky slabší je vhodné zařadit do skupiny se žáky silnějšími, dále introverty s extroverty, přičemž by ale měl stanovit i individuální úkoly každému členovi, aby tak nedocházelo k tomu, že tišší žáci budou při plnění úkolu mlčet a iniciativu převzou žáci s větším sebevědomím.

Při tomto skupinovém vyučování dochází tedy ke komunikaci a kooperaci mezi všemi členy skupiny. Tento typ výuky ale přináší i úskalí, protože učitel musí mít dobře zvládnutou organizaci, průběh a hodnocení výuky. Žáci také musí přesně vědět, co po nich učitel požaduje, musí mít vymezená určitá pravidla.

Můj náčrt (schéma č. 4) zobrazuje onu skupinovou práci, kde se dostává vzájemné interakci všem jejím členům.

Schéma č. 4



Podobným způsobem výuky se zabývá i kooperativní učení³⁹, ačkoli se odlišuje v plánování, přípravě a sledováním práce ve skupině od práce skupinové. Žáci spolupracují při řešení úkolů, avšak učitel po celou dobu práci řídí. Žáci se učí tomu, aby si dokázali mezi sebou rozdělit role, dopředu naplánovat práci, rozdělit si úkoly, v případě sporů je vyřešili a zároveň se navzájem hodnotili. Žáci se také objektivněji vzájemně sebekontrolují. Učitel na žáky neustále dohlíží a plánuje celou výuku. Kooperativní vyučování je řazeno do učení kognitivního, kde se žáci učí na základě poznávacích procesů. Nicméně toto vyučování lze použít v tzv. projektovém či problémovém učení⁴⁰.

V kooperativním vyučování by žáci měli pochopit, že jednotliví členové jsou na sobě závislí a jejich jednání je odpovědné celku. Stejně tak jako ve skupinovém vyučování jde o tzv. „interakci tváří v tvář“, tudíž by se neměli vyčleňovat mluvčí skupiny a žáci by měli komunikovat navzájem. Samozřejmě i v tomto typu vyučování záleží na správné organizaci učitelem, jeho vhodné a pečlivé přípravě a celkovém klimatu a atmosféře třídy.

Výběr aktivit v rámci kooperativního vyučování by měl být učitelem volen s obezřetností. Hlavním cílem je zkorrigovat spolupráci ve skupinách a zároveň naučit žáky novým znalostem. Protože v kooperativním vyučování je nezbytná spolupráce jednotlivých členů v rámci skupiny, chtěla bych uvést příklad aktivity (Kooperativní učení, Kooperativní škola 1997:116), která tuto spolupráci rozvíjí.

Kimova hra pro skupinu

Cílem této hry je spolupráce a organizace ve skupině a zároveň soustředěnost každého z jejích členů. Skupiny dostanou omezený časový limit (například 3 minuty) na to, aby zorganizovaly svoji činnost, kdy jim v průběhu jedné minuty bude odkryto množství předmětů (v rámci cizího jazyka je možno místo předmětů předložit žákům slova v různých gramatických jevech), které musí poté zaznamenat na arch papíru v omezeném časovém limitu. Skupina by si měla určit takovou strategii, aby byla schopna si

³⁹ Kasíková, Hana: *Kooperativní učení, kooperativní škola*, Portál, Praha 1997

⁴⁰ převzato: <http://cs.wikipedia.org/> - **Projektové učení**, nebo PU (*eng. Project-based learning – PBL*) je konstruktivistickým pedagogickým přístupem, jehož cílem je navodit hlubokou, detailní úroveň učení se s využitím metod na bázi průzkumu, či výzkumu podpořenými tématy, která jsou skutečná, zajímavá a důležitá pro studentův každodenní život. V rámci projektového učení je také kladen velký důraz na vzájemnou spolupráci studentů. Hlavním představitelem této metody je John Dewey, který ve školní práci zdůrazňuje činnost, praxi, užitečnost. Dítě představuje v pedagogice „slunce“, okolo kterého se má soustřeďovat celý pedagogický proces. Učitel je pak pouhým poradcem, organizátorem. Deweyova projektová metoda má podnítit zájem o společné řešení problémů učení. Základem výchovy se stává individuální zkušenost dítěte získaná prací. Dewey zastává stanovisko, že ve škole se mají setkat děti ze všech společenských tříd – jediné tak lze překonat třídní rozdíly. Důraz se klade na spolupráci školy s rodinou. **Programované učení** je vyučovací metoda založená na řízení učební činnosti žáků. Vychází z behaviorismu a neobehaviorismu a ze základního vzorce S-R (stimul-reakce), který zde má podobu U-Z (učení-zpevnění). Vznik této metody je spojen se jmény Sidney L. Pressey a B. F. Skinner.

zapamatovat co nejvíce slov nebo předmětů (například: někteří žáci se budou soustředit na slova (předměty) od konce, jiní od začátku atd.)

Most

Cílem této aktivity je spolupráce skupiny, která se podílí na řešení praktického problému. Žáci dostanou za úkol zkonstruovat most v časovém limitu 30 minut (můžeme určit rozměry, např.: most musí být 30 cm dlouhý s nosností 500 gramů). K dispozici budou mít: dvoje noviny, dvoje nůžky, lepicí páska, měřítko, 500 gramové závaží a stopky. Velmi záleží na spolupráci, organizaci práce, schopnosti prodiskutovat problém ve skupině a najít co nejefektivnější společné řešení úkolu. Při práci budou kontrolovány učitelem a veškerou činnost, kterou budou provádět, by měli komentovat v cizím jazyce. Pokud si budou půjčovat pomůcky jeden od druhého, vždy by měli o věc požádat cizím jazykem.

Ve školním interakci vystupuje na jedné straně žák a na straně druhé učitel. Protože se ale jedná o interakci, tedy o vzájemnou reakci, střídavě vystupují na straně komunikantů a komunikátorů⁴¹. Pojdme si specifikovat jednotlivé funkce⁴²:

- **učitel jako komunikátor** = učitel oplývá řečovou vyspělostí, kterou přenáší na děti, ale musí své řečové formulace přizpůsobit řečovým schopnostem žáků.
- **učitel jako komunikant** = učitel musí umět naslouchat žákům, neodrazovat je, když špatně formulují sdělení, ale naopak je vést ke zlepšení jejich formulací a myšlenkového uspořádání.
- **dítě jako komunikátor** = dítě stále ve svém povědomí komunikuje s učitelem jako autoritou, proto často dochází ke strojeným a umělým formulacím. Na druhou stranu jsou často ovlivněny i ostatními žáky, před kterými se rozhovorem s učitelem nechtějí zesměšnit a tím může být i negativně ovlivněn obsah sdělení. Dítě je mnohem spontánnější v mimoškolním prostředí nebo mezi svými vrstevníky. Spontaneita v komunikaci ve vztahu k učiteli klesá, u tišších žáků pak dochází v pasivitě. Toto je signál poruchy komunikace mezi žákem a učitelem. Učitel by se měl proto snažit navázat s dětmi vztah na bázi

⁴¹ komunikátor=vysílač, původce, zdroj, ten, kdo něco sděluje; komunikant=příjímač, adresát, ten, kdo sdělení přijímá; Komunikátor a komunikant jsou partneři v komunikaci. V průběhu běžné komunikace dochází k výměně jejich komunikačních rolí. Z příjemce se stává ten, kdo tvoří informaci a naopak.

⁴² Dělení přejato: Nelešová, Alena: *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*, Grada Publishing a. s., Praha 2005, strana 80

důvěry, netrestat je za špatné formulace, ale naopak se snažit o jejich nápravu vysvětlením a praktikováním interakce v každé úrovni vyučovacího procesu.

- **dítě jako komunikant** = tím, aby docházelo ke správné integraci učiva žákem je zapotřebí i tuto fázi propojit s interakcí. Výklad nového učiva učitelem předpokládá, že ho žáci budou přejímat a zpracovávat. Zde je ale vhodné, aby se děti ptaly (důraz je zde na rozvinuté věty) a učitel jim odpovídal na nejasnosti v probírané látce. Žáci tak mají možnost aktivně porozumět významům a ne jen bezmyšlenkovitě memorizovat slova. Osvojením a opakováním pojmů tak dochází k lepšímu zafixování a pochopení látky.

Učitel by měl v každém případě plánovat své hodiny tak, aby ústní interakce byla včleněna a realizována v jeho hodinách, aby aktivity pojímaly a simulovaly ústní interakci. Samozřejmě v tomto případě musíme mít na mysli i jazykovou úroveň účastníků (žáků) vyučovacího procesu a vybírat aktivity tomu příslušné. Avšak to nic nemění na tom, že dílčí kompetence jednotlivých jazykových úrovní můžeme rozvíjet v každém momentě vyučovacího procesu.

Aby mohla být realizována interakce v určité úrovni na půdě školního vyučování, záleží na komunikativních dovednostech žáků. Žáci by měli být podněcováni, aby byli schopni umět formulovat myšlenky, sršet nápady, podněty a názory, umět pojmenovat fakta. Také ale nesmíme zapomínat, že základem interakce je reakce na druhého účastníka promluvy, proto je třeba pěstovat v dětech to, aby měly svůj názor a tento názor si dokázaly obhájit, vysvětlit a zároveň argumentovat svému protějšku. Velice záleží na samotné osobnosti učitele, povahových a charakterových vlastnostech, jeho zkušenostech a vědomostech, který jako vzor a autorita dětem pomáhá v jejich realizaci, odvaze a především je motivuje.

Učitel by neměl zapomínat na to, že svou komunikací a promluvou ovlivňuje žáky, měl by dát pozor na správné formulace otázek, vyjadřování a celkové jazykové kultury. Jeho cílem v ústní interakci by mělo být celkové působení na žáka takovým způsobem, aby v něm rozvíjel osobnost a působil tak nejen na něho, ale i na celkové klima třídy.

Ve výchovném procesu, zvláště ve výuce cizích jazyků, jde vždy o to, abychom **aktivizovali žáky**, aby jim bylo učivo podáno takovou formou, že oni sami budou cítit potřebu se vzdělávat, budou aktivní při vyučovacích hodinách a budou tak rozvíjet své tvůrčí myšlení. K tomu bychom měli přispívat i my aktualizací učiva. Tuto aktualizaci

můžeme pojmout tak, že budeme žáky zapojovat do vyhledávání informací o domácích, světových, politických či kulturních událostech. O tyto aktualizace se mohou pokusit i samotní žáci, kterým bude zadán nějaký společný výzkum. Ale i zde musíme mít na paměti klima třídy, věk a stupeň pokročilosti v jazyce.

Také můžeme velice dobře srovnávat naši zemi se zahraničím a velice dobrým pomocníkem jsou zde zkušenosti samotných dětí (v jakékoliv oblasti, která se vztahuje k probíranému tématu), kteří se svým cizojazyčným vyprávěním na jedné straně učí a na druhé straně jsou velice dobře včleněni do samotného procesu.

V aktivizaci žáka má nezastupitelné místo motivace učitele. U učitele, který bude učit každodenně stejně a monotónně, aniž by nějakým způsobem podněcoval žáky, snažil se je zapojit do ústní interakce mezi spolužáky, žáci ztratí zájem o předmět a spokojí se pouze s informacemi poskytnuté učitelem a budou ve třídě pasivní.

Naopak u učitele, který bude žáky motivovat, podněcovat a stimulovat do činnosti, ve které se budou muset nějak vyjádřit, a která bude třeba i nad rámec osnov, budou mít žáci pocit, že jsou sounáležitostí skupiny a budou se snažit podat jistý výkon, který učitel určitě ocení a oni zároveň stoupnou v očích spolužáků. Tento psychologický fakt je nutno brát v potaz. V tomto případě je také důležité, že se děti naučí spolupráci s ostatními a nebát se mluvit.

3.1.1.1. Verbální, neverbální komunikace a paralingvistické aspekty komunikace

V ústní interakci zastává hlavní místo verbální (slovní) komunikace, ale neměli bychom zapomínat ani na významné místo neverbální (mimoslovní) komunikace a paralingvistické aspekty komunikace, které působí na samotné vyjádření mluvčího a pochopení příjemce.

„Neverbální komunikace nebo řeč těla se rozumí způsob dorozumívání pomocí gestikulace, mimiky, pohybů, pohledů, postojů, doteků a prostorového chování. K neverbálním projevům patří další signály jako oblečení a celkový vzhled a paralingvistické prvky řeči. Označení neverbální komunikace signalizuje, že k dorozumívání se nepoužívá slov, nýbrž jiných způsobů přenášení informací.“⁴³

Následující rozdělení neverbální komunikace jsem převzala od Aleny Aignerové⁴⁴. Podle ní, **neverbální komunikaci** mezi učitelem a žákem lze rozdělit na následující skupiny:

⁴³ Alena Aignerová: *Mimojazyková komunikace ve vyučování cizím jazykům*, JČU, Pedagogická fakulta, České Budějovice, http://www.fraus.cz/ep/cizi_jazyky/46/3/aignerova_mimojazykova.htm

⁴⁴ Alena Aignerová: *Mimojazyková komunikace ve vyučování cizím jazykům*, JČU, Pedagogická fakulta, České Budějovice, http://www.fraus.cz/ep/cizi_jazyky/46/3/aignerova_mimojazykova.htm

1. Sdělování pohledy: Ve vyučovací hodině má tato komunikace nezastupitelné místo. Učitel svým pohledem může žáky vybízet, upozorňovat na to, že vyrušují atd. Při výkladu by měl učitel taktéž navázat zrakový kontakt se žáky nebo posluchači.

2. Sdělování gesty a mimikou: Někteří žáci pro komunikaci a vyjádření potřebují gestikulovat a náleží to individuálně každé osobě. Právě gesty a mimikou můžeme vyjádřit a zdůraznit tu informaci, kterou právě předáváme posluchači.

Také bychom neměli zapomínat, že určitá gestikulace je typická pro některé národy. Pokud budeme hovořit o španělštině, je zcela nevyvratitelné, že Španělé gestikulují při interakci v dostatečné míře. Na tento fakt bychom neměli ve výuce zapomínat a přiblížit ho i žákům. Z neznalosti by si mohl někdo určitou gestikulaci, typickou pro nějaký národ, vyložit jiným způsobem a mohlo by dojít k nedorozumění. Každý národ má v nižší či vyšší míře svá pravidla nelingvistické komunikace, kterou se učíme již od malička a je jím doprovázena i ústní interakce.

3. Sdělování fyzickými postoji: Pokud zde budeme mluvit v souvislosti s interakcí, může nám fyzický postoj druhého účastníka rozhovoru lecos napovědět. Pokud bude neklidný, pošlapovat, stále se dívat na hodinky, můžeme z toho usoudit, že má naspěch nebo nemá o rozhovor zájem. To samé můžeme vysledovat i u dětí, které se povalují po lavici, houpají nebo otáčejí. Výuka je nejspíše nebaví.

4. Sdělování vzájemným přiblížením - proxemika: Jedná se o zóny vzdáleností mezi komunikujícími. Z teorie proxemiky vyplývá dělení na čtyři základní zóny⁴⁵:

- **intimní zóna** – vzdálenost komunikujících je do 60 cm
- **osobní zóna** – vzdálenost komunikujících je od 60 cm do 1,2 m (učitel v blízkosti žáka)
- **společenská zóna** – vzdálenost komunikujících je od 1,2 m do 2 m (učitel, který prochází mezi lavicemi)
- **veřejná zóna** – vzdálenost komunikujících je od 2 m dále (učitel u tabule)

⁴⁵ <http://cs.wikipedia.org/>

Jsou to údaje přibližné, protože jak již bylo řečeno, záleží na individuální osobě, na temperamentu, národnosti apod. Někteří učitelé stojí sedícím žákům za zády a komunikují s nimi. Tento způsob může žákovi navodit nepříjemné pocity.

5. Sdělování dotykem – haptika pokud se jedná o komunikaci mezi učitelem a žákem, je třeba o značnou opatrnost ze strany učitele, protože může dojít ke špatné interpretaci ze strany žáka.

6. Sdělování mimoslovními prvky verbálního projevu - paralingvistické prvky. Patří sem intenzita hlasové promluvy, tónová výška hlasu, barva hlasu, délka projevu, rychlost projevu, přestávky v projevu, akustická náplň přestávek, přesnost projevu a způsob předávání slova.

Tyto aspekty jsou opět závislé na individualitě jak žáků, tak učitelů. Pokud bude některý z nich mluvit tiše, protějšek z této promluvy může vycítit nejistotu. Opačný pocit může navodit příliš hlasitá promluva. Tempo řeči by mělo být přiměřené (přibližně 110/min.), při příliš rychlém tempu dochází ke zkomolení promluvy a není možné obsah řeči zachytit. Tyto paralingvistické aspekty jsou samozřejmě opět doplňovány gesty a mimikou. Přestávky v projevu mohou sloužit k promyšlení toho, co následně řekneme, toto je typické při ústní komunikaci v cizím jazyce.

3.1.1.2. Řeč těla v cizojazyčné komunikaci⁴⁶

Komunikace v cizím jazyce je pro některé těžší než v mateřském jazyce. U některých můžeme sledovat tělesnou křečovitost, nepřirozené, nejisté pohyby nebo naopak přehnané pohyby, které se objevují v gestikulaci a mimice.

V mnoha jazycích jsou neverbální znaky v komunikaci stejné či podobné. Hovoříme zde například o znacích souhlasu a nesouhlasu, radosti, smutku, vzteku, porozumění atd. Proto, jak jsem řekla již výše, je nutné, aby žáci byli vedeni k užívání řeči těla v ústní komunikaci. Učitelé by také měli dbát na správnou intonaci u žáků. Všechny tyto neverbální znaky obohacují a podporují komunikaci a pomohou k lepšímu celkovému pochopení v interakci v cizím jazyce.

⁴⁶ Alena Aignerová: *Mimozajazyková komunikace ve vyučování cizím jazykům*, JČU, Pedagogická fakulta, České Budějovice, http://www.fraus.cz/ep/cizi_jazyky/46/3/aignerova_mimozajazykova.htm

3.1.1.3. Komunikativní cíl

O komunikativním cíli ve výuce cizího jazyka se zmiňuje Hendrich (1988). Jak je již zřejmé, komunikativní cíl vychází z komunikativní funkce jazyka. Mluvíme zde tedy o jazyku jako prostředku dorozumívání, interakce mezi partnery. Bez této funkce jazyka by existence jazyka samého ztratila smysl, protože v učení se jazyku je právě sdělovací a dorozumívající funkce tou stěžejní.⁴⁷ Vzhledem k tomu, že o komunikaci bylo již obšírně pojednáno v předchozích kapitolách, nebudu se k tomuto tématu již vracet.

3.1.2 Zásada opory o mateřský jazyk

Tato zásada spočívala v tom, že si žák některá fakta z cizího jazyka převádí do jazyka mateřského, aby je lépe pochopil. Na druhou stranu je mateřský jazyk v cizojazyčném učení užíván, aniž bychom si tento rozdíl uvědomovali. Choděra hovoří o explicitním a implicitním použití mateřského jazyka. Ať člověk chce nebo nechce, mateřský jazyk je v cizojazyčném vyučování zastoupen permanentně, a to jak v implicitním (skrytém), tak explicitním (zjevném) porovnáním cizího jazyka s mateřským. Tuto skutečnost je třeba určitým způsobem reflektovat a respektovat pomocí výběru vyučovacích metod a pomůcek. Z důvodu špatného porozumění některých pasáží cizího jazyka, může nastat moment, ve kterém již implicitnost mateřského jazyka nepostačuje a je třeba přistoupit k jejímu explicitnímu vyjádření. Jedná se o tedy například o výklad, komentář nějakého jevu vyskytující se v cizím jazyce v jazyku mateřském.

Pokud se podíváme blíže na problematiku explicitního mateřského jazyka, můžeme mluvit o třech základních skupinách, tak jak je definuje Choděra&Reis (1999:72).

A. V použití **explicitního mateřského jazyka** najdeme jednu z největších nevýhod, protože v cizojazyčném učení/vyučování může být jiný jazyk než „cizí“ brzdícím prvkem, tzv. „retardérem“⁴⁸. Přirozená podstata učení se cizímu jazyku je mluvit právě cizím jazykem, nadměrné využívání mateřského jazyka může být kontraproduktivní a v podstatě vede k porušení první a třetí z Choděrových zásad.

B. **Explicitní mateřský jazyk má své opodstatnění jakožto metajazyk:** o tomto vyjádření mluvíme tehdy, pokud použití mateřského jazyka zajistí lepší

⁴⁷ V této souvislosti Hendrich (tamtéž) cituje Dešeriva, (1977, 221) který říká, že „říká, že jazyk svou komunikativní funkcí vlastně napomáhal vývoji společnosti, neboť umožňoval členům kolektivu vzájemně se dorozumívat, a zároveň se v procesu lidského dorozumívání sám také rozvíjel.“

⁴⁸ „retardér“ je Choděrovým přirovnáním

výkon či výsledek, je efektivnější a výhodnější než přítomnost cizího jazyka. Příkladem může být například vysvětlení „jazykovědy (lingvistiky)“ cizího jazyka pro lepší pochopení souvislostí.

C. Explicitní mateřský jazyk má své odůvodnění v různé míře za různých okolností:

I. z hlediska druhu učební pomůcky

V gramatické přehledu využití mateřského jazyka pro vysvětlení jevů představuje větší důležitost než využití v čítance. Využití v učebnici pak stojí mezi gramatickou a čítankou.

II. z hlediska lokace procesu vyučování/učení

Závisí na tom, kde se vyučování/učení právě uskutečňuje. V praktickém využití cizího jazyka bude mateřský jazyk spíše výjimkou, zatímco v domácí přípravě bude zastoupen daleko výrazněji. Třídní vyučování pak stojí někde uprostřed.

III. z hlediska fáze vyučování

Zde musíme mít na paměti, v jaké fázi učebního procesu se nacházíme. Pokud jsme na začátku, tj. v prezenční fázi, bude mateřština více využívána. Naproti tomu, budeme-li ve fázi fixační, automatizační nebo aplikační, mateřština bude takřka nebo zcela vytěsněna.

Zde by ale stálo za to zmínit, že toto je Choděrovo paradigma, které nefunguje, dle mého názoru, vždy stoprocentně. Vezměme si takové cizí jazyky, jako například španělština, které mají svůj fonetický základ pro české studenty velice dobře zvládnutelný již od prvních hodin, a proto zde lze uplatňovat již od začátku „přímou metodu“, tedy vytěsnění mateřského jazyka a používat španělštinu již od prvního setkání se žáků s cizím jazykem. Samozřejmě je zde i mnoho dalších ovlivňujících aspektů, jako například schopnosti učitele učit pouze pomocí cizího jazyku. V potaz zde můžeme vzít i výuku rodilých mluvčích, kteří samozřejmě již od první hodiny vyučují pro žáky v cizím jazyce.

Na druhou stranu, v implicitním mateřském jazyce jde tedy o vnášení zautomatizovaných zvyků z mateřského jazyka do jazyka cizího, které není vždy ve všech případech dostačující. Uvedme si příklad řazení substantiv stejného rodu, které je ovšem rozdílné v cizím a mateřském jazyce. Zcela určitě bychom vysledovali, že za použití krátkého časového intervalu dojde k nesprávnému vnímání nebo generování textu vinou jistých automatizmů, které nám přináší mateřský jazyk. Jde tedy o vnášení zautomatizovaných zvyků z mateřského jazyka do jazyka cizího.

Pokud se opora mateřského jazyka v cizojazyčné výuce bude správně uplatňovat, znakový systém se dostane do vědomí učícího se v čisté a autentické podobě a bude sloužit jako nástroj komunikace.

Je zde zřejmé, že proto, abychom se plynule vyjadřovali, je zapotřebí si jazyk zautomatizovat a navyknout si na něj. Proto zde musíme vytěsnit dvoujazyčný návyk, který je v klasických praktických předmětech nežádoucí.

Překlad lze použít na začátku učebního procesu, tehdy, kdy je nové učivo ve fázi prezentace. V opačném případě, tedy použitím překladového cvičení v konečné fázi učení, může dojít k nebezpečí, že cizí jazyk se nezafixuje ve své autentické podobě. Tímto také vzniká nebezpečí toho, že konverzace bude odsunuta do pozadí a v žákovi nebude rozvíjena schopnost reakce na jeho protějšek. Mnoho učitelů s oblibou zařazuje do svých hodin opakovací cvičení v učebnicích nebo cvičení překladové, aniž by používali informační materiály. Tyto činnosti jsou pozůstatkem tzv. *gramaticko-překladové metody*⁴⁹, ale do cizojazyčného vyučování, které by mělo být zaměřeno na verbální činnosti, není vhodná, neboť dochází například ke kalkování nebo interferenci⁵⁰. Tato

⁴⁹ **Gramaticko-překladová metoda** se používala ve výuce cizích jazyků přibližně do poloviny devadesátých let. Důraz byl kladen na cvičení gramatiky a překladových cvičení do mateřského jazyka. Tradiční aktivitou této metody je známé zkoušení slovní zásoby žáků před tabulí, kde žák musel znát jedno slovíčko za druhým bez využití jakýchkoliv myšlenkových pochodů. Většina vyučovací hodiny probíhala v mateřském jazyce, žáci překládali texty do své mateřštiny a učitel vysvětloval nové gramatické jevy taktéž pomocí mateřského jazyka. Byly využívány klasické učebnice, které nebyly doplňovány žádným jiným informačním materiálem. Struktura hodin byla převážně stejná, tedy, na začátku hodiny opakování slovíček, učitel s pomocí učebnice vysvětlil novou gramatiku (svou mateřštinou), následovalo vypracovávání gramatických cvičení z učebnice a na závěr žáci dostali za úkol se naučit novou slovní zásobu na další hodinu. V hodinách mluvil nejčastěji učitel, žáci se dostali ke slovu jen zřídka, o ústní interakci se pak takřka nedá mluvit. Tento způsob výuky je neproduktivní a má na žáky demotivující účinky. Někteří starší učitelé ještě této metody využívají, ale díky inovaci didaktických metod na vysokých školách a školeních pro učitele bývá tento způsob cizojazyčného vyučování s úspěchem odstraňován.

⁵⁰ **Interference = jazykový transfer** – znamená vzájemné ovlivňování, prolínání nebo střetávání jevů. Jedná se tedy o mylné přenášení jazykových návyků (neuvědomělá gramatická a lexikální pravidla a struktury) z mateřského jazyka do cizího jazyka, což vede k častým chybám. Mateřský jazyk je pevně zafixován v žákově vědomí, proto dochází například k chybné výslovnosti (např. španělská měkká dentála „d“ je

metoda je vhodnější pro naukové předměty založených na pojmovém učení. Nicméně překladu, jako vyučovací metody, se využívalo po celá staletí (například překlad z latiny a řečtiny). V posledním desetiletí se ale od této metody ustupuje, ačkoli správným metodickým a didaktickým uchopením se tato metoda dále rozvíjí, především pak na vysokých školách. Tímto, co jsem uvedla, nechci rozhodně říci, že by byl překlad zbytečný a měl by být z vyučování vyčleněn. Naopak, pokud bude dobře didakticky pojímán a bude rozvíjet žákovo myšlení v rámci cizího jazyka, na základě určitých pravidel není od věci ho do cizojazyčného vyučování začleňovat. Nicméně ani tady bychom neměli zapomínat na důležitost a upřednostňování ústní komunikace v rámci vyučovacího procesu.

V posledních letech se objevilo na trhu nepřeberné množství učebnicových titulů v mnoha jazycích. Podíváme-li se na převážnou většinu z nich, ve většině případů se bude jednat o učebnice v cizím vyučovacím jazyce, ačkoli jde o učebnici pouze na základní jazykové úrovni A1 (např. *VEN nuevo, Pasacalle, Entre nosotros, Para empezar, Chicos Chicas, Gente, Prisma, Acción*). Z vlastní zkušenosti mohu potvrdit to, že již od počátku vyučovacího procesu je vhodné používat cizojazyčné učebnice, protože žáci, ačkoli slověům a instrukcím ještě nerozumí, s pomocí učitelova usměrňování rychleji pochopí gramatické, lexikální a jiné jazykové jevy, včetně slovní zásoby. Již od prvních kroků v učení se cizímu jazyku se mohou učitele ptát na význam jednotlivých slov a již pouhým učitelovým vysvětlením si vstřebávají některé výrazy a lépe si slovní zásobu pamatují (oproti slovní zásobě, které je napsána na jedné straně učebnice s českým překladem – zde dochází k mechanickému memorizování bez bezprostředního použití těchto cizích slovíček v praxi). Žáci jsou také vedeni k tomu, aby dávali ve vyučování pozor. Velmi důležité také je používat v hodinách informativní autentické materiály, tzn. materiály, které byly vytvořeny rodilými mluvčími pro ostatní rodilé mluvčí.

Samozřejmě jsou používány i učebnice psané česky, kde jsou veškerá zadání psána česky a slovíčka napsána jak v cizím, tak českém jazyce. Dle mého názoru tyto učebnice slouží spíše pro individuální učení, tedy samouky, kteří nepřijdou s cizím jazykem přímo do styku. Tito studenti si mohou vypracovávat cvičení doma sami, bez pomoci učitele, protože zadání a slovíčka jsou jim jasná z přítomnosti českého překladu. Já se v mé pedagogické praxi přikláním k používání učebnic pouze v cizím jazyce, protože jak jsem již řekla, dochází k lepší komunikaci jak mezi učitelem a žáky, tak mezi žáky samými.

českým žákem vyslovována tvrdě, španělské „z“ je vyslovováno jako české „z“). Časté jsou také syntaktické chyby slovosledu, slovosledný pořádek ve větě často tvoříme podle českých pravidel, záměna předložek aj.

3.1.3 Zásada orálního základu cizojazyčného vyučování/učení

Tato zásada spočívá na myšlence, že základním požadavkem cizího jazyka je, aby se odehrával na komunikativní, konverzační úrovni. Neměli bychom také zapomínat na propojení jednotlivých kompetencí, jako poslechu s ústním projevem.

S touto zásadou musíme počítat i v různých kurzech, kdy jsme časově omezeni, protože právě konverzace a ústní projev je základem učení se cizímu jazyku.

Velký význam, ačkoli opomíjen, zde hraje i význam hlasitého čtení spojeného s poslechem vzoru. Tímto se také, mj. cvičí ortoepie. Dochází tak k lepšímu verbálnímu učení a předchází se tak zafixování chyb, například ve výslovnosti. Zároveň se tak zefektivňuje cizojazyčné vyučování/učení.

Jednou ze smutných skutečností je, že v současných podmínkách je učení se na orálním základu na velmi nízké úrovni. Tento fakt mohu potvrdit i z vlastní zkušenosti na základních školách. Učitelé zde vybírají právě takové aktivity, které mají na následek větší klid ve třídě, tedy učebnicová cvičení, písemné aktivity s malým využitím mluveného slova a rozvíjejících aktivit. Zcela výjimečně se setkáváme s mimotřídními aktivitami založených na samostatné práci žáků. Žáci se ve třídě projeví slovně velmi málo, popřípadě stále ti stejní žáci, příprava na cizí jazyk doma je pak převážně tichá. Tímto také sledujeme, že celkový objem promluv v cizím jazyce je oproti mateřskému velice malý.

V tomto případě velmi záleží na učiteli a jeho jazykovém projevu. Ve škole je právě učitel hybatelem a vysílající jednotkou k promluvě žáků. Bohužel se také často setkáváme se špatným fonetickým základem, který mají někteří učitelé, a to samozřejmě ovlivňuje i žáky, kteří se učí špatným návykům v této oblasti.

Zde bych ráda odkázala na zajímavý výzkum Aurové⁵¹, která sledovala v hodinách španělštiny praktikantů během letního semestru akademického roku 2006/2007,⁵² kolik prostoru je věnováno ústní interakci. Došla k výsledku, že:

„z celkového počtu 10 odučených hodin, tj. 450 minut, nebylo vytvořeno žádné vhodné prostředí pro ústní interakci mezi žáky. Veškerá interakce se odehrávala mezi vyučujícím a žákem/žáky, přičemž bylo položeno celkem 498 otázek. Tyto otázky vyžadovaly krátkou odpověď, ve velké většině jednoslovně, takže celý mini-dialog typu jedna otázka a jedna rychlá odpověď se odehrával v průměru za 15 (až

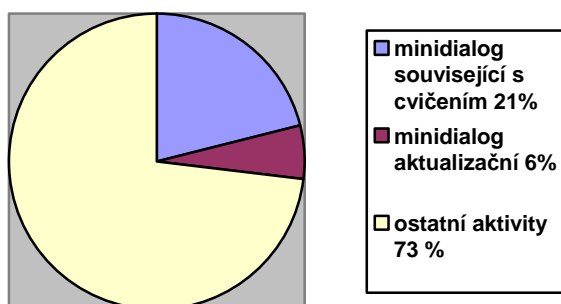
⁵¹ Aurová, M.: manuskript, České Budějovice

⁵² Během průběžné pedagogické praxe studentů učitelství pro ZŠ – španělský jazyk na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, která probíhala na Biskupském Gymnáziu.

20) vteřin. Z tohoto čísla vyplývá, že tato kvazi-interakce se odehrála zhruba v 125 minutách, což činí přibližně 27% z celkové doby výuky. Kromě toho, 385 otázek vyžadovalo odpověď týkající se nějakého cvičení, tedy odpověď typu *¿Qué palabra habéis entendido en la canción? ¿Qué expresión ponemos aquí? ¿Qué profesión crees que corresponde a este dibujo?* atp. Pouhých 113 otázek bylo aktualizačních, tedy typu *¿Qué comida te gusta? ¿Qué tipo de películas conoces?* atp.“

Výsledky výzkumu Aurové z procentuálního zastoupení minialogů v celkovém vyučovacím čase jsou znázorněny v následujícím grafu (schéma č. 7):

Schéma č. 7



Aurová (ibidem) došla v přepočtu k výsledku 3 – 10 otázkám na jednoho žáka v sedmičlenné skupině, ve skupině patnácti žáků při stejném počtu otázek by jeden žák dostal prostor k vyjádření (tedy odpověď na otázku bez většího rozvedení myšlenky) celkem třikrát. Vzhledem k těmto výsledkům považuje Aurová za velmi výstižný výrok Choděry&Reise (1999:75)⁵³, že:

„...žák na hodině vysloví nezdědka sotva několik vět, do laboratoře se po vyučování nedostane a doma jeho příprava na hodinu je převážně tichá. Celkový objem hlasitého cizojazyčného projevu je pak v porovnání se záplavou promluv v mateřském jazyce tak nízký, že přiblížení znalosti cizího jazyka ke znalosti mateřského je iluzí.“

⁵³ Uvedeno v manuskript Aurové, M.

Dle Aurové může tento výsledek mít příčinu v rozpačitosti studentů-praktikantů, a ačkoli jim bylo výslovně zadáno, aby své hodiny a aktivity zaměřovali na rozvoj ústní interakce, v hodinách se tyto aktivity neobjevily. Obtíže studenti přičítali obavám ze spontánnosti ze strany žáků při „uvolněné“ aktivitě, dále na nemožnost dostatečné kontroly jednotlivých žáků a především na nezkušenost s řízením podobných aktivit.

Sdílím stejný názor s Aurovou (manuskript) v tom, že studenti, budoucí učitelé, pedagogických fakult nemají dostatečný prostor na praktický nácvik aktivit a způsobu, jak v žácích rozvíjet komunikativní kompetence. Samozřejmě bychom neměli opomenout to, že problém zařazování aktivit na rozvoj ústní interakce není pouze u studentů bez praxe, ale taktéž u některých stávajících učitelů. Tito učitelé takovéto aktivity nezařazují ať již ze zvyku na starý způsob výuky, ze strachu nespolupráce a uvolnění kázně ve třídě nebo z pocitu, že se jedná pouze o hry, které nemají žádný výsledek v učebním procesu, a navíc se nedá ohodnotit. Stejně tak, jako Aurová se domnívám, že tímto způsobem tito učitelé odstraňují z hodin cizího jazyka pravou podstatu a cíl cizojazyčného vyučování, učení, neboť komunikativnost je součástí běžného života a každé učení by mělo být v praktickém životě využitelné.

I přes tyto neblahé výsledky se situace ve výuce cizích jazyků na našich školách postupně zlepšuje. V rámci reformy škol a přijímání nových výukových metod je totiž více kladen důraz na učební pomůcky. Velice důležité je, aby v jedné třídě, kde se vyučuje cizí jazyk, byl omezený počet žáků. Pokud je žáků ve třídě méně, dochází k lepšímu klimatu ve třídě, efektivnější a rozvinutější komunikaci. Pokud je skupina žáků ve třídě v menším počtu, je čas na to, aby se každý žák vyjádřil a ústně se projevil. Učitelé čím dál více využívají audiovizuální pomůcky (video, audio nahrávky, CD ROM – dnes existuje velké množství interaktivních vyučovacích programů, které vyučují na základě audiovizuálního programu, atd.) čím se žákům dostává, alespoň v omezené míře, styku s cizím jazykem. V rámci mluveného projevu je velice vhodné začleňovat do výuky ukázky různých veřejných proslovů, přednášek, prezentací, reklamních spotů, videoklipů, televizních a rozhlasových zpravodajství, telefonních nahrávek, filmů, veřejných diskusí a debat, rozhovorů, pohovorů aj. V těchto ukázkách můžeme velmi dobře vysledovat reakce v rámci ústního projevu a ústní interakce. Ve videoukázkách zároveň vidíme, jakou gestikulaci jednotliví mluvčí používají a jak reagují na svůj protějšek. Domnívám se, že v dnešních školách je snaha se o přiblížení se k tomuto ideálu. Bohužel ale k tomuto dochází až na vyšších stupních vzdělání, tedy středních a vysokých školách. Na základních školách zůstává ještě v cizojazyčném vyučování přespříliš žáků v jedné třídě. Žáci pak

nedávají dostatečně pozor, protože se v mnoha lidech mnohdy „ztratí“, komunikace není na dostatečné úrovni. Také učitel nemá dostatečný prostor na adekvátní ohodnocení žáka, protože se tak většinou děje pouze na základě písemného projevu.

3.1.3.1. Výběr vhodných aktivit a způsob jejich vedení

Celým cizojazyčným učebním procesem prochází mnoho aktivit, kterými je třeba aktivizovat žáky, naučit je správné komunikaci a zároveň jim poskytovat prostor pro jejich seberealizaci na pozadí učebního aktu. Při jakýchkoliv aktivitách žáci zapojují odpovídající obecné kompetence jako například: teoretické a praktické znalosti a zkušenosti, kterých dosáhli, sociolingvistické znalosti, mezi něž řadíme například: povědomí o zvyklostech a životě ve společnosti, jejíž jazyk se učíme, rozdíly mezi interkulturálními znaky, přesvědčením a hodnotami naší země a země jejíž jazyk se student učí. Pro správnou komunikaci žáci využívají těchto obecných kompetencí, ale také zapojují další komunikativní jazykové kompetence mezi něž patří dovednosti lingvistické, sociolingvistické a pragmatické (viz. kapitola 2.4.). Samozřejmě nesmíme zapomínat ani na individualitu a charakter žáka, protože každému člověku vyhovuje jiný styl učení se cizímu jazyku. Vždy ale bude záležet, prostřednictvím využitých učebních prostředků (učební styl, aktivity, strategie, plánování a organizace), na cíli, ve kterém bude student schopen uvědomělého užívání cizího jazyka. V žákovi by se měl vhodným zvolením postupu vyučování vypěstovat zájem, udržovat jeho pozornost a rozvíjet jeho komunikativní kompetence.

3.1.3.2. Jazykové aktivity

Jazykové aktivity a didaktické hry jsou zcela určitě důležitou složkou vyučovacího procesu a neměly by v cizojazyčném vyučování chybět. Aktivity zaměřené na ústní interakci nutí žáky myslet v cizím jazyce, pohotově reagovat a nepřemýšlet nad překladem do mateřského jazyka (více níže v didaktických zásadách podle Choděry&Riese). Výhodou didaktických aktivit je to, že žáci pracují aktivně a se zájmem, v soutěžním duchu a proto jsou také představy, dojmy a informace trvalejší a hlubší. I méně průbojní žáci se dokáží zařadit do kolektivu a dobře spolupracovat. Učitel by měl vždy zařazovat do výuky takové hry, které mají odkaz na probíranou látku (například gramatiku, slovní zásobu aj.)

Při výběru aktivit musíme brát v potaz dosáhnutou jazykovou úroveň žáků a samozřejmě kompetence, které chceme rozvíjet. V žádném případě bychom neměli zapomínat na důležitost přípravné fáze, to znamená, že učitel by měl mít jasno v tom, jak

bude aktivitu realizovat, jaké pomůcky k tomu zvolí a jakého cíle chce aktivitou dosáhnout. Dále to pak znamená, že před realizací určité aktivity bychom se žáky měli probrat slovní zásobu a jiné věci potřebné k realizaci aktivity. Zároveň bychom jim měli nechat čas na přípravu a následnou realizaci aktivity (s výjimkou spontánních dialogů). Žáci, kteří jsou tlačeni časovým limitem, pracují v presu a jejich výkony jsou pak zbytečně sníženy a dělají více chyb. Nicméně při některých aktivitách, ve kterých se soutěží mezi skupinami, časový limit není na škodu. Žáci si tak cvičí rychlost vybavování souvislostí mezi slovy a učí se tak pohotovosti. Ve vyhodnocování bychom ale měli hledět na věcnou správnost úkolu než na to, která skupina úkol splnila rychleji, ačkoli s chybami. Výjimkou jsou zde rozhovory a dialogy, kdy záleží na časovém omezení, neboť dialog by měl být spontánní. Žáci by měli mít možnost využití překladových či výkladových slovníků, aby se s nimi naučili pracovat a věděli, jakým způsobem se v nich hledá. Zároveň bychom měli dbát na to, aby žáci dokázali využít naučené znalosti a převést je do praktického využití, neboť to je cílem učení se cizímu jazyku. Žákům by vždy mělo být jasné, co po nich žádáme, jak postupovat v rámci aktivity a být jim v celém procesu nápomocni. Žáky bychom ale měli pobízet k používání těžších větných konstrukcí a frazeologických obrátů, ačkoli budou více chybovat. Učí se jednak řečovým návykům a zároveň praktikují komunikační dovednosti. Kritéria hodnocení (ačkoliv jde o hodnocení pouze slovní) by měla být známa před uskutečněnou aktivitou. Myslím si, že drobné chyby, které žáci dělají během aktivity, by neměly být bezprostředně opravovány. Přerušuje se tak plynulost a kontinuita aktivity.

Učitel by po skončení úkolu měl aktivitu vyhodnotit, měl by žákům vysvětlit, co bylo na aktivitě dobře a naopak špatně provedeno a dojít k nějakému závěru. Také je vhodné, aby učitel provedl určitou autoreflexi, to znamená, vyhodnotil svou přípravu, provedení a organizaci aktivity. Shledá-li některé nepřesnosti v celkovém hodnocení aktivity, tímto reflektivním způsobem si je objektivně uvědomí a pro příští použití odstraní.

Podle charakteru jazykové aktivity bychom je mohly rozdělit do 4 skupin, ačkoli v praktickém použití se aktivity výrazným způsobem prolínají:

- 1) Aktivity na procvičení slovní zásoby
- 2) Aktivity na procvičení pohotového opakování a utváření vět
- 3) Aktivity na komunikačním základě, tj. diskuse, rozhovory, interakce mezi žákem, učitelem a ostatními spolužáky.
- 4) Aktivity, při nichž žáci tvoří vlastní krátké vypravování

3.1.4 Zásada priority řečové praxe před jazykovou teorií

Tato zásada upozorňuje na důležitost praktického užívání jazyka (metoda přímá) před jeho teoretickým popisem (metoda nepřímá). Existují dva pohledy (metody) na tuto zásadu:

Metoda přímá preferuje řečovou praxi a menší oporu o mateřský jazyk. Tuto metodu jsme již zmínili ve druhé zásadě opory o mateřský jazyk v bodu C.

Vezměme si takové cizí jazyky, jako například španělština, které mají svůj fonetický základ pro české studenty velice dobře zvládnutelný již od prvních hodin, a proto zde lze uplatňovat již od začátku „přímou metodu“, tedy vytěsnění mateřského jazyka a používat španělštinu již od prvního setkání se žáků s cizím jazykem. Samozřejmě je zde i mnoho dalších ovlivňujících aspektů, jako například schopnosti učitele učit pouze pomocí cizího jazyku. V potaz zde můžeme vzít i výuku rodilých mluvčích, kteří samozřejmě již od první hodiny vyučují pro žáky v cizím jazyce.

V souvislosti s přímou metodou také vzniklo několik alternativních (inovačních) škol, ve kterých se na základě určitých kritérií vyučuje rozdílným způsobem oproti klasickým základním školám. Ve Spojených státech amerických se touto metodou proslavili především L. Saveur a Maximilian Berlitz. Na základě jejich poznatků pak bylo založeno mnoho soukromých jazykových škol. Tyto školy mají ve svém vyučování stanoveny zásady převzaté od Maximiliana Berlitze⁵⁴:

- Nikdy nepřekládej – demonstruj
- Nikdy nevysvětľuj – jednej
- Nikdy neřečni – ptej se
- Nikdy neimituj chyby – opravuj
- Nikdy nemluv pouze jedním slovem – používej věty
- Nikdy nemluv příliš – nech žáky, aby mluvili co nejvíce
- Nikdy nepoužívej knihy – používej svůj plán hodiny
- Nikdy nepřeskakuj – drž se svého plánu
- Nikdy nepostupuj příliš rychle – řid' se tempem studentů
- Nikdy nemluv příliš pomalu – mluv normální rychlostí
- Nikdy nemluv příliš hlasitě – mluv přirozeně
- Nikdy nebud' netrpělivý – zachovej si klidnou hlavu

Naopak **metoda nepřímá** preferuje znalosti jazykové teorie nad řečovou praxí a větší oporu o mateřský jazyk. Tato priorita řečové praxe je spjata se všemi zásadami, nicméně nejbliže s aktivní komunikativností, orálním základem a oporou mateřského jazyka. Zcela

⁵⁴ Richard, J. C., Rodgers, T. S.: *Approaches and Methods in Language Teaching (A description and analysis)*, Cambridge Language Teaching Library 1991, strana 10 (převzato z DP Aleny Kadlecové: *Současný stav výuky francouzštiny v ČR: srovnávací studie klasických a alternativních metod*, Katedra romanistiky PF JCU 2007

zřejmé je i to (podle Choděry&Reise 1999:76), že pobyt v cizí zemi, kde jsme každodenně vystaveni tlaku cizího jazyka, je tím nejlepším způsobem řečové praxe a zároveň nejlepším způsobem efektivnosti v učení se cizímu jazyku.

V dnešní době, díky mnoha mezinárodním programům mají studenti možnost vycestovat a v rámci výměnných pobytů studovat na zahraničních školách, což jim přináší nesčetné výhody. Nenaucí se jenom cizí jazyk, ale načerpají vědomosti a zároveň díky jazykové praxi budou schopni reagovat takřka na kteroukoli výpověď bez dlouhého přemýšlení. Jak jsem se již zmínila dříve, také je velmi důležité poznat kulturu států, jehož jazyk se učíme. Tyto programy jsou vynikajícími články k prohloubení jazyka a pochopení mentality jednotlivých národů.

3.1.5 Zásada rozvoje specificky jazykové uvědomělosti

Základ této zásady spočívá v tzv. vědomostech o jazyce (tyto vědomosti jsou sice důležité, ale nejsou nezbytně nutné pro začátek komunikace) a vědomostech z jazyka (bez těchto vědomostí nebudeme schopni komunikace).

Protože má práce je na pozadí španělského jazyka, uvedeme si, jak tuto skutečnost reflektuje španělská odborná didaktická literatura⁵⁵. Ta má pro toto rozdělení dvě pojmenování: *conocimientos inconscientes / conocimientos declarativos*. *Inconsciente* znamená neuvědomělý, tedy hovoříme mluvnicky správně, aniž bychom si uvědomovali jakákoli gramatická pravidla. Neuvědomělá znalost gramatických pravidel je typická pro děti nabyvší mateřský jazyk před instruktáží ve škole. *Declarativo* oproti tomu znamená uvědomělý, tedy hovoříme tak, že si v tom, co říkáme, uvědomujeme velké množství jazykových pravidel a před vyslovením nějakého výroku přemýšlíme na jeho jazykové správnosti.

Z důvodů výše řečených má v učení/vyučování nepostradatelné místo procesy, které si neuvědomujeme, jako například imitace; vhléd; intuice; to co se nám vstíjí do paměti bez toho, abychom se to dlouze učili (tzv. imprinting⁵⁶), pouze kontaktem s jazykem samotným. Patří sem i povědomá analogie, kdy si přebíráme věci z mateřského jazyka a tyto struktury

⁵⁵ Cascón Martín, E.: *Profesor en acción I*, Edelsa, Madrid 1996

⁵⁶ **imprinting = vtisknutí** – irreverzibilní učební pochod v průběhu senzibilní periody. Výzkum prováděn na reakci u mládřat kachen divokých, která si mohou objekt matky vtisknout pouze mezi 13. a 16. hodinou po vylíhnutí. Získaná zkušenost je pak nevratně a celoživotně fixována. Vtisknout se může vždy jen jedna užitečná reakce na jeden objekt. Např. pro člověkem odchovanou kavku se stal objekt-člověk jak rodičovským, tak i pohlavním společníkem, objekt-vrána se stal kavce letovým společníkem a objekt-mládě kavky dětským společníkem.

používáme v jazyce cizím. Na této úrovni rozlišujeme 2 vysvětlení: zaprvé, mateřský jazyk, který je antecedentem jazyka cizího se osvojuje bez jakéhokoli uvědomování, že bychom se něčemu učili a to naprosto s dokonalým efektem. Zadruhé, kdybychom při učení cizímu jazyku měli mít na paměti a uvědomovat si všechny stránky a vlastnosti jazyka, včetně gramatických, syntaktických, lexikálních a sémantických, bylo by k vyslovení jedné věty potřeba nepřehledné množství pravidel, což je v praktickém použití nereálné. Proto je možno si uvědomovat pouze dílčí a výjimečné stránky, vlastnosti a atributy jazykových jevů. Často je však velmi obtížné vybrat z těchto možností, protože nikdy neexistuje přesný vzorec použití.

Na tomto místě se Choděra odvolává na V. A. Arťomova (1969, 117), podle kterého je třeba, aby osvojování cizího jazyka bylo řízeno neuvědomovanými i uvědomovanými pravidly. Dále je třeba propojit jazyková pravidla s řečovou činností, ačkoli na implicitním (skrytém) základě, které je ukazatelem pro verbální učení. Na druhé straně tohoto stojí učení pojmové, kdy jde o úplné porozumění vše jevům a příčinným souvislostem.

Vraťme se k našemu verbálnímu učení, ve kterém jde o takové zvládnutí učiva, aby bylo možné využít komunikaci na úrovni sekundárních dovedností. Učení se cizímu jazyku, jako učení se hrou na hudební nástroj, se zařazuje do sféry činnostního učení. Vezměme si příklad toho, že by hudební skladatel celou dobu svého vystoupení přemýšlel o tom, jaký akord následuje. Toto je zcela nemožné a došlo by k celkové destrukci díla. Je zde zcela zřejmé, že je zde třeba využít jakési intuice. To samé si můžeme přestavit v cizím jazyku. Budeme-li mluvit s rodilým mluvčím, tím nejdůležitějším momentem bude sdělit to, co chceme říct, komunikovat s naším protějškem. V tomto momentu nemáme mnoho času na uvědomění si všech pravidel existujících v jazyce. Na prvním místě zde bude sdělení vycházející se spontaneity.

Důležitost této zásady se nejlépe projevuje právě v komunikaci, dále ústní interakci. Pokud budou žáci komunikovat v cizím jazyce v rámci jakéhokoli dialogu, nebudou mít čas si uvědomovat jazyková pravidla, protože by tak dialog ztratil smysl a plynulost, ale tím nejdůležitějším elementem bude schopnost se domluvit. Máme zde tedy na mysli, že žák bude nejprve využívat své vědomosti o jazyku. Gramatické chyby jsou zde sekundární, největší vahou je zde schopnost se domluvit a komunikovat.

3.1.6 Zásada vytváření řečových návyků

Tato zásada odkazuje na to, že učení se cizímu jazyku by mělo směřovat k vytvoření řečových návyků. Toto pravidlo vyžaduje velmi mnoho času, kterému se na našich školách

nedostává. Návyky jsou poté nedokonalé a nerozvinuté. Děti se často, díky omezeným dotacím hodin, ve kterých je kladen důraz především na gramatická cvičení a ústní interakce je tím potlačena, nenaučí spontánního vyjadřování a to jim pak činní problémy v komunikaci.

Choděra&Ries v tomto případě uvádí velmi trefnou analogii⁵⁷, jejíž vysvětlení jsem přizpůsobila mému tématu: „pokud by hudební virtuóz přemýšlel nad strukturou každé skladby a každého akordu, nebyl by schopen čisté, plynulé a spontánní hry. Naopak se tento umělec musí řídit svou intuicí a pojmout noty, akordy, tóny a rytmus jako jeden celek, spojit vše tak, aby došlo ke koherenci tónů“. Toto můžeme interpretovat tak, že i žák, který zná mnoho gramatických a jiných jazykových pravidel, by měl být veden k tomu, aby se dokázal vyjadřovat spontánně, aniž by usilovně přemýšlel o gramatických jevech. Měl by se naučit řečovým návykům.

V tomto spatřuji na našich školách bolavé místo, protože se často mluví o potřebě této zásady, ale ještě nebylo řečeno, jak to vlastně udělat, jakým způsobem si zvolit metodu a jakým způsobem ji prakticky použít, aby byla záživná a zároveň efektivní. O konkrétní návrhy aktivit pro školní cizojazyčné vyučování, které by měli mít za cíl komunikaci na půdě školního cizojazyčného vyučování, se pokusím v následujících kapitolách.

Domnívám se, že záleží na mnoha faktorech, o nichž jsem nicméně již mluvila v rámci ústní interakce a *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky* (SERR).

Jedním z hlavních koordinátorů, který dětem vštěpuje tyto návyky je samozřejmě učitel, který zde hraje nezastupitelnou roli. Záleží na jeho umu, jak pedagogickém, tak didaktickém, schopností předat vědomosti dětem a správně je v nich zafixovat. Záleží také na plánování a organizaci vyučovacího procesu, výběru metody a v neposlední řadě na jeho osobnostních rysech. Znovu bych zde zdůraznila nutnost začleňování komunikativních a interaktivních aktivit do vyučovacích cizojazyčných hodin. Žáci se tak učí nejen řečovým návykům, a s použitím dalších učebních pomůcek se tak dotváří komunikační dovednost žáků.

Řečový návykům by se měl učit také učitel. Jediná ústní interakce je specifická tím, že je zde vyzdvihnuta nutnost automatického vybavování, neboť musíme odpovídat a reagovat okamžitě a bez přípravy. Učitel by měl mít vypěstované a zautomatizované reakce, vědět jak pohotově odpovědět na otázky žáků. Také by měl dát pozor, aby

⁵⁷ Choděra&Ries: *Výuka cizích jazyků na prahu nového století*, Ostravská univerzita, Ostrava 1999, 78

v cizojazyčném vyučování u žáků byla automatizace jednotlivých komponentů přítomna již od prvních stádií ve výuce cizímu jazyku.

V I. oddíle, kapitole 2.2. (*ústní interakce jako samostatná kompetence*) jsme si stanovili šest komponentů mající vliv na projev v rámci ústní interakce. Nyní bych chtěla rozvíjet strategie jednotlivých bodů, které se odrážejí ve cvičeních na vytvoření řečových návyků. Byla jsem zde inspirována prací Aurové⁵⁸ doplněné o vlastní příklady.

a) Porozumění

Při ústní interakci musí její účastník počítat s partnerem, na jehož promluvu musí reagovat. Z hlediska obecného schématu komunikace může dojít k tzv. šumům, tedy narušení předání informace, a sice z následujících důvodů, a to buď vinou rušivých vnějších vlivů: špatná slyšitelnost, hluk v okolí, atp., nebo kódem, ve kterém je „zpráva“ odeslána, a která není kompatibilní s kódem příjemce. To může znamenat, buď že příjemce nerozpozná fonetickou realizaci rodilého mluvčího, který pochází z nějaké dialektově specifické oblasti (případně má vadu řeči), nebo neumí dekódovat syntax či slovní zásobu.

Zlepšení porozumění a tím i celé ústní interakce mezi dvěma mluvčími, můžeme rozvíjet následujícím způsobem:

- tréninkem poslechu již od počátku učebního cizojazyčného procesu. Toto je velmi důležité především v jeho počátečních fázích
- měli bychom používat autentické materiály
- mít povědomí o různorodosti geografických a sociální dialektů
- obměňovat prostředí poslechu (mediální prostředky, nádraží, obchod), viz SERR⁵⁹
- mít na paměti různé typy poslechu (viz SERR⁶⁰, Choděra&Ries1999⁶¹)

⁵⁸ Aurová: manuskript, České Budějovice

⁵⁹ Společný evropský referenční rámec (str. 67) do poslechových činností zahrnuje:

- *poslech veřejných hlášení* (informace, pokyny, varování atd.);
- *poslech médií* (rozhlasu, televize, nahrávek, filmů);
- *poslech v roli účastníka, který je součástí živého publika* (v divadle, na veřejných schůzích a přednáškách, zábavných akcích atd.);
- *nahodilé vyslechnutí rozhovorů* atd.

⁶⁰ Společný evropský referenční rámec (str. 67) mezi typy poslechu řadí: poslech s porozuměním (všeobecná stupnice); porozumění interakci mezi rodilými mluvčími; poslech v živém publiku; poslech hlášení a pokynů; poslech médií a nahrávek.

⁶¹ Choděra&Ries (1999:47) uvádí, že jak poslech, tak způsoblost k jeho recepci patří mezi hlavní kategorie procesu ovládnání cizího jazyku. Mezi cílové kategorie poslechu řadí:

- *orientační poslech* (jde o úvodní část mluveného projevu, ve kterém se recipient rozhoduje, zda bude poslouchat)
- *selektivní poslech* (zaměřen jen na poslech k získání informace na otázku)
- *kurzorický poslech* (zaměřen pouze na hlavní informace projevu)

→ stanovovat si různé strategie poslechu (požádat o zopakování, nestydět se říct, že nerozumím, aj.)

b) Ortoepie

Zásadní potíží správné výslovnosti při ústní interakci vidím zejména v tom, že pokud se žák zaobírá obsahem a jazykovými strukturami, přestává se soustředit na výslovnost. Nutnost automatizace výslovnosti, skutečně pečlivé, až “přehnané“. K nácvičku ortoepie mohou napomoci tyto aktivity:

- Žáci musí každé slovo přesně opakovat dle audio nahrávky:

Burgos – Bilbao – Cáseres – México – Cuba – Andorra – pero – perro – Toledo – Gerona – José – Honduras – Calella – album – Buñuel – tranvía – Quito – Javier – Rioja – Enrique – Sevilla – Zaragoza – gente – guerra – que – quiosco – Ecuador – dígame! etc.

- Žáci musí správně seřadit a vyslovit následující slova dle místa přízvuku:

casa – mañana – bastante – llegar – sábado

X x ojo
x X decir

X x x jóvenes
x X x domingo

- Dle audio nahrávky písničky musí žáci doplnit a vyslovit chybějící slova

*Me levanto en tu _____
me levanto y siempre ahí estás tu.
En el mismo _____y cada día
la misma _____ el mismo rayo de _____.*

c) Gramatická správnost konstrukcí

Na základě mých zkušeností z náslechnů hodin cizího jazyka si myslím, že mnoho učitelů považuje umění poskládat gramaticky správnou, nebo alespoň přijatelnou větu, za jediný cíl výuky cizího jazyka. Hodiny bývají koncipovány zcela gramaticky: „Dnes si probereme rozkazovací způsob...“.

V počátečních stádiích výuky cizího jazyka bychom měli gramatiku učit implicitně (Choděřův výraz *uvědomělé*, španělsky *inconsciente*, kap. 3.1.5.), zaměřenou funkčně a situačně, tedy nezbytně nutné minimum pro dialog, například:

1. ¡Hola, buenos días!
2. ¡Hola, buenos días! ¿Cómo está?
1. Muy bien, gracias.

2. *¿Qué desea Usted?*
1. *Pues, un café con leche.*
2. *¿Algo más?*

Jak vidíme na tomto příkladu, cílem dialogu je domluva mezi mluvčími, využití ustálených spojení, která by se měla stále opakovat, aby docházelo k řečovým návykům a jejich automatickému používání. Gramatické struktury stojí na počátku cizojazyčné výuky v pozadí.

d) Lexikální složka

Jde o vybavování si slovní zásoby, a zároveň její vsazování do gramatických konstrukcí. Může zde pomoci nácvik kombinací slov. Z lingvistického hlediska, je kombinatorika slov omezena syntaktickými pravidly, ale zároveň je také limitována do značné míry sémantikou. Každodenní konverzace (a nejen ty) se skládají z velkého množství více či méně ustálených spojení, pravděpodobných kombinací. V naší komunikaci používáme celý arzenál prefabrikovaných stavebních materiálů:

- *Co ty tady?*
- *Už jsme se léta neviděli!*
- *Byl byste tak laskav a...*
- *Moje babička vždycky říkala...*

Rozvíjení ustálených spojení je zpracováno v aktivitě „*El rastro*“ (viz III. oddíl), určené pro jazykovou úroveň A2, která má za cíl právě rozvíjení těchto řečových návyků.

e) Sociolingvistická kompetence

Každé sociální prostředí má jiné parametry ve vyjadřovacích jednotkách komunikace. Například v České republice je běžné vykání starším a nám méně známým osobám, naproti zvyklostem ve Španělsku, kde je běžné užívat tykání ve většině případů.

f) Pragmatická kompetence

Někdy se stává, především v komunikaci v cizím jazyce, že žákům „dojde dech“ a neví, jakým způsobem pokračovat. Měli by znát některá strategická slovní spojení, která jim v tomto okamžiku pomohou získat alespoň minimální čas na odpověď. Řadíme sem i tzv. diskursní ukazatele či slovní vatu (*palabras de relleno*), například: *Es que...; Pues,...; Entonces...; Bueno,... atp.*

3.1.7 Zásada rozvoje specificky jazykové názornosti

Tato zásada hovoří o nutnosti vnímání jazyka ve zvukové podobě. Podle ní má zvuková názornost v cizojazyčném vyučování/učení nenahraditelné místo, od něhož se odvíjí celý proces. Jak bylo již zmíněno ve třetí zásadě „Zásada orálního základu cizojazyčného vyučování/učení“ je pro učitele velmi důležitá jeho úroveň praktického ovládní jazyka, zejména fonetiky. Pokud tomu tak není, může docházet i ke špatným řečovým návykům u žáků, jak již bylo zmíněno v předcházejícím bodě. Ve škole by proto měly být zařazovány názorné zvukové a vizuální pomůcky, jako například nahrávky písní, rozhovorů, vyprávění, videa se zvukem atd.

Vzhledem ke zvyšující se důležitosti komunikativní kompetence ve školách si myslím, že učitelé ve výuce cizích jazyků začínají mnohem více využívat prostředky k tomu určené. Nosí do vyučování různé nahrávky, na jejichž základě jsou děti více včleňovány do cizího jazyka, v krátké době dokáží dobře odposlouchat a následně interpretovat obsah nahrávky. Pokud jsou děti zvyklé na tuto pomoc při vyučování, mají pak mnohdy menší problémy s komunikací a ústním projevem, tolik se nestydí, protože jsou zvyklé na přímý kontakt s cizím jazykem, ne jen na bázi psaného slova.

Také videa slouží k obdobnému účelu. Děti tak mohou slyšet jazyk ve své autentické podobě a zároveň vidět i neverbální komunikaci (gesta, mimika atd.), která doplňuje komunikaci verbální a je pro každý národ specifická. I tyto gesta jim pomáhají k lepšímu porozumění cizímu jazyku, včetně jeho kulturně-sociálních vztahů.

3.1.8 Zásada jednoty jazyka a mimojazykových fakt spjatých s ním (lingvorealie a reálie)

Tato zásada je založena na vzájemném vztahu cizojazyčného vyučování a sociokulturním prostředí, ve kterém se jazyk dotvářel. Každý jazyk je totiž spjat s nějakým sociokulturním prostředím, ve kterém se neustále vyvíjí. Pokud ho vytrhneme z tohoto prostředí a použijeme ho ve chybném kontextu nebo náhražce, může dojít ke špatné interpretaci a narušení komunikace.

Uvedla bych zde příklad lidí, kteří bádají ve starých knihovnách a načerpávají tak jazykové znalosti z prastarých knih. Právě zde je pak nebezpečí toho, že používáním zastaralých, již běžně nepoužívaných slov a archaismů, může jejich projev působit uměle, strnule, s nepochopením aluzí. Tito lidé špatně dekodují získané informace a následně

dochází k chybné reprodukci. Následkem je tzv. „knížecí vyjadřování“, kdy jsou tito lidé často svým protějškem nepochopeni a působí zvláštním způsobem.

Toto musí mít na paměti i učitel a dětem předávat jazyk s jeho kulturními a sociálními vlivy, informovat o zvycích atd.

Na druhé straně, cílem praktického jazyka je komunikativní kompetence, nikoli vědecko-geografické poznání či kulturní dědictví jednotlivého společenství. Nicméně, chceme-li proniknout do samého jádra jazyka, ani zde bychom neměli zapomínat na to, že je vhodné alespoň přiblížit kulturu států, jejichž jazyk se učíme.

3.1.9 Zásada komplexnosti

Tato zásada v cizojazyčném vyučování-učení spojuje a propojuje mnoho rozmanitých aspektů s tím, že cílem cizojazyčného vyučovacího procesu by mělo být pojmout znalosti z jazyka komplexně. Choděra&Ries se zmiňuje o dvou metodách komplexnosti: o komplexnosti vyvážené (symetrické) a komplexnosti nevyvážené (asymetrické).

Komplexnost vyvážená nastává v okamžiku, kdy jsou v učícím se jazyce zastoupeny všechny faktory, aspekty. Toto samozřejmě potřebuje svůj čas, a proto tento stav nastává po delším učebním procesu. Pro lepší názornost této komplexnosti si musíme uvést již zmíněné jednotlivé série faktorů, aspektů v řízeném učení (viz Choděra&Ries 1999):

- každé cizojazyčné učení musí mít jazykový, vzdělávací a výchovný cíl
- dále toto učení musí obsahovat gramatické, lexikální, fonetické a grafické jednotky
- důležitým aspektem je ústní a písemná komunikace
- řečová produkce a recepce
- systém jazyka a jeho fungování (tzv. langue=jazyk jako systém, naproti tomu stojí tzv. parole=individuální jazykový projev⁶²)
- jazykové „prostředky“ a řečové dovednosti
- jazykové vědomosti (již jsme se zmiňovali o vědomostech o jazyce a vědomostech z jazyka), dále primární dovednosti a návyky, řečové dovednosti (komplexní, cílové, sekundární, komunikativní)
- pozorování obou jazyků (včetně překladu) a autonomie cizího jazyka (bezpřekladové formy práce)
- verbální a nonverbální komunikace

⁶² vysvětlení podané Ferdinandem de Saussurem: Kurz obecné lingvistiky, Academia, Praha 1996

- auditivní, artikulačně motorická, vizuální a grafomotorická paměť
- intuitivní resp. imitativní a diskursivní přístup k osvojování jazykových jednotek
- uvědomované a neuvědomované cizojazyčné činnosti
- pamětné procesy a faktory analogie

Dokonalé a vyvážené cizojazyčné vyučování by mělo obsahovat všechny z těchto faktorů. Nicméně toto je naprostý ideál a v praxi se spíše setkáváme s komplexností nevyváženou. Přesto by ale učitel měl vést své žáky tak, aby se co nejvíce přibližoval k vyvážené komplexnosti.

Pokud budeme tyto faktory aplikovat na ústní interakci, měly bychom především rozvíjet tyto komponenty:

- 1) *gramatické kompetence*: uvědomělé a neuvědomělé
- 2) *slovní zásobu*: vazby, kolokace, lokuce, frazeologismy (příslloví, „formulas rutinarias“ – strukturace diskursu, sociální formulky)
- 3) *strategie*: mj. by se měly procvičovat strategie pro situaci, kdy si student nemůže vybavit výraz či není schopen dokončit větu, aby nedošlo k narušení komunikace
- 4) *paralingvistické prvky*: gesta, mimika, doteky, tóny a výška hlasu aj.

Pozastavila bych se nad tím, čemu učitelé na našich školách věnují ve vyučování pozornost. V této vyvážené komplexnosti jsme mluvili například o důležitosti řečové produkce a recepce, o řečových dovednostech či verbální a nonverbální komunikaci. Vezmeme-li ale v potaz výuku na našich školách, učitelé, vzhledem k velkému množství žáků ve školní třídě, ústní interakci a rozvíjení řečových dovedností opomíjejí. Již dříve jsme také mluvili o důležitosti nonverbální komunikace (tj. gesta, mimika, paralingvistika aj.), ale musím zde namítnout, že ve školních cizojazyčných vyučovacích hodinách se nácvik této komunikace neprovádí, ačkoli je neméně důležitým aspektem komunikace jako takové.⁶³ Učitelé ještě stále preferují procvičování gramatiky, vyplňování gramatických cvičení, písemné testy a gramaticko-lexikální písemné zkoušky. Tímto ale ústní interakci odsouvají do pozadí a žáci se učí memorizovat, aniž jsou schopni produkce souvislého a automatického dialogu založený na rychlých reakcích. Proto docházím k názoru, že ve většině případů dochází ve školním vyučování ke komplexnosti nevyvážené.

⁶³ Systematicky se tomu věnuje řada učebnic španělštiny, např. *Gente*.

Komplexnost nevyvážená nastává logicky tehdy, pokud chybí některá z výše uvedených sérií faktorů nebo jeden z jejích členů. Tento stav nastává v různých rychlokurzech, kde je cílem pojmout co mnoho informací z jazyka v co nejkratší době. Tyto kurzy nedávají důraz na fonetickou správnost řečeného.

V každém učení/vyučování bychom se měli snažit začlenit každý faktor z těchto sérií komplexnosti. Ale i při snaze začlenit všechny tyto faktory, nastává problém toho, že nelze pojmout všechny tyto aspekty na stejné úrovni a dochází k tomu, že některé jsou zvýrazněny více či méně. Uvedeme-li si příklad: V dlouhodobém a rozvinutém jazykovém kurzu je více kladen důraz na orální faktor, tedy ústní komunikaci. Písemná komunikace se pak dostává do pozadí.

V zásadě komplexnosti hraje roli také vzájemné posilování jednotlivých faktorů uvnitř sérií. Například procvičujeme-li lexikologii, neobejdeme se bez gramatiky.

Při této příležitosti doporučují Choděra&Ries (1999), abychom brali v potaz individualitu žáků, protože každému vyhovuje jiný styl učení. Někdo se učí lépe s audio pomůckami, někomu vyhovuje vizuální výuka, jinému propojení obou stylů. Nicméně ve školním vyučování nemůžeme dostatečně pracovat s individualitou dítěte, protože nemáme prostor pro to, abychom na každé jednotlivé dítě aplikovali takový učební styl, který by mu nejlépe vyhovoval. V tomto případě bychom se měli alespoň pokusit o stanovení co možná nejefektivnějšího učebního stylu s ohledem na možnosti skupiny a snažit se o vyváženou komplexnost vyučovacího procesu. Neměli bychom zapomínat ani na klima a atmosféru třídy, které je v každé třídě proměnlivá, a pro každou skupinu si individuálně stanovit metody, aktivity a harmonogram, podle kterého budeme ve vyučování postupovat.

IV. PRAKTICKÁ VÝCHODISKA – NÁVRHY AKTIVIT.

Z vyřčených zásad je tedy zřejmé, že největší pozornost v cizojazyčném vyučování bychom měli věnovat rozvoji komunikativní kompetence, především pak ústní interakci, ačkoli často není právoplatně řazena mezi komunikativní kompetence a byla pojmána jako součást ústního projevu. Jejím zařazení přispěl již zmiňovaný Společný evropský referenční rámec pro jazyky, který tuto kompetenci staví do popředí, ne-li na první místo co do významu a důležitosti komunikativních kompetencí.

Co se tohoto oddílu týče, žádná teorie by se neobešla bez praktického užití. V rámci této práce jsme se snažila poukázat na význam a důležitost ústní interakce v cizojazyčném vyučování. Nicméně pokud nebudeme správným a cíleným způsobem tuto kompetenci rozvíjet, nedosáhneme požadovaných výsledků, tedy komunikativnosti, která je základním prvkem ve výuce cizích jazyků. V tomto oddíle bych se tedy chtěla pokusit o některé návrhy aktivit pro jazykové úrovně A1, A2 a B1. Aktivity pro jazykovou úroveň B2, C1 a C2 do této práce nezahrnu z důvodu mé studijní aprobační, tedy španělský jazyk pro 2. stupeň základní školy. Žáci na druhém stupni základní školy, dle osnov a plánů výuky, dosáhnou v cizojazyčném vyučování jazykové úrovně A2, výjimečně pak úrovně B1. Všechny níže uvedené aktivity jsou bez výhrady zaměřeny na rozvoj ústní interakce, nicméně v některých z nich jde o kombinaci ústní interakce s další jazykovou komunikační kompetencí. Tyto aktivity by měly posloužit pouze jako návrh toho, jak lze rozvíjet slovní zásobu na základě komunikativních kompetencí a zároveň jako technika, která se může aplikovat na nepřeberné množství kontextů, gramatických struktur a slovní zásoby. Vždy záleží na učiteli, který aktivitu připravuje, jakých výsledků chce dosáhnout a jaký typ slovní zásoby a gramatiky chce rozvíjet. Výhodou těchto aktivit je to, že učitel v nich může využívat a rozvíjet svou představivost a flexibilitu, se kterou může aplikovat a variovat kontexty. Většina z těchto her se uskutečňuje v souboji dvojic, menších či větších skupin (záleží na počtu žáků ve třídě). Někdo může mít pocit, že soupeření není vhodné, ale opak je pravdou. Tento způsob výuky výrazným způsobem motivuje žáky, ti chtějí uspět jak v rámci své osoby, tak v rámci celé skupiny. Rozvíjejí jak slovní zásobu a gramatiku, tak i obratněji komunikují, aniž by si to plně uvědomovali nebo měli strach z neúspěchu. Zároveň žáci ve skupině spolupracují, aby vyhráli nad druhou skupinou, což zcela určitě prospívá jak jejich osobní seberealizaci, tak vlastnímu cíli komunikace ve škole.

4.1. Aktivity pro jazykovou úroveň A1

Jedná se o nejnižší úroveň jazykové znalosti. Bývá nazývána „Breakthrough“ neboli „Průlom“. Dle *Společného evropského rámce pro jazyky* se žáci se dokážou jednoduchým způsobem zapojit do interakce, umí klást otázky, které se týkají jich samotných, např.: kde bydlí; lidí, které znají; věcí, které mají, a zároveň na tyto otázky dokážou odpovídat. Dokáží iniciovat jednoduché výroky v oblastech důležitých potřeb nebo týkající se známých témat a zároveň na ně reagovat. Obecné deskriptory toho, co žák v této úrovni dokáže, nalezneme v příloze č. 1 a v příloze č. 2.

LAS CARAS

Název aktivity	Las caras
Jazyková úroveň dle SERR	A1
Převládající jazyková kompetence	Ústní interakce
Komu je určeno	Žák se začáteční znalostí španělštiny
Typ skupiny	Dvojice nebo skupina
Potřebný čas na přípravu	10 minut
Potřebný materiál	Pro každého žáka nebo do dvojice list s různými obličejí poskytnutý učitelem
Doba trvání	20 minut v závislosti na velikosti skupiny
Jazyková komunikativní funkce	Fyzický popis osoby
Cíl aktivity	Rozvoj jazykové kompetence, především ústní interakce a zároveň slovní zásoby týkající se popisu lidského těla
Rozvoj gramatiky	Procvičování slovesa <i>ser, estar, tener, llevar</i> atd.
Rozvoj lexika	Slovní zásoba potřebná pro fyzický popis osoby (části lidského těla, barvy, přídavná jména)
Dynamika aktivity	1) Práce v malých skupinách. 2) Práce ve větších skupinách (školní třída) 3) Práce ve dvojicích

Popis aktivity

V této aktivitě rozvíjíme jazykové kompetence, především pak ústní interakci a zároveň slovní zásobu týkající se částí lidského těla. Žáci si cíleně fixují řečové návyky, učí se dynamické spolupráci ve skupině a reakcím na druhé žáky.

Tato aktivita přísluší do jazykové úrovně A1 pro její malou jazykovou náročnost. Žáci si formou otázek a odpovědí zvykají na určité jazykové jevy, především s užitím sloves „*ser, estar, tener, llevar etc.*“. V určitém aspektu se jedná o mechanické otázky a odpovědi, ale v této jazykové úrovni je velmi důležité, aby se i žáci naučili některé fráze mechanicky a užívali je bez velkého přemýšlení a zdůvodňování. Dále se žáci učí interakci a spolupráci se svými spolužáky, logickému myšlení a dedukci.

Protože se jedná o aktivitu v rámci ústní interakce, pracuje se ve dvojicích nebo menších či větších skupinách.

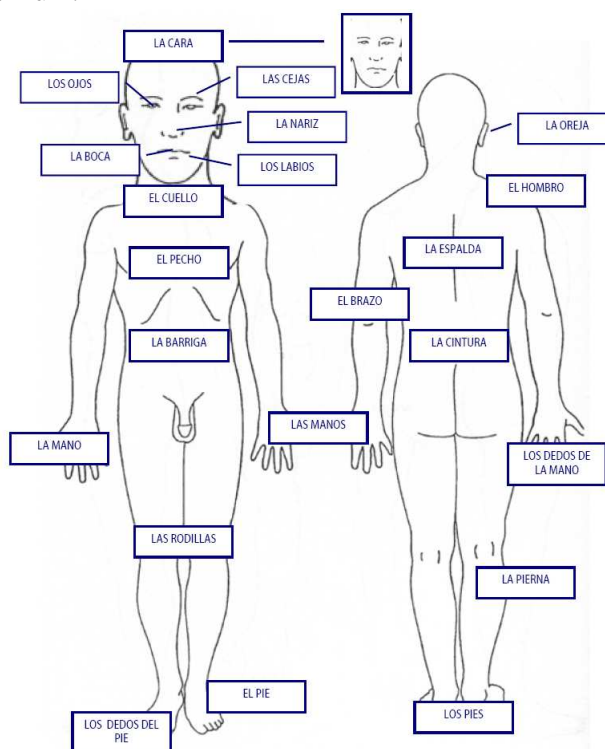
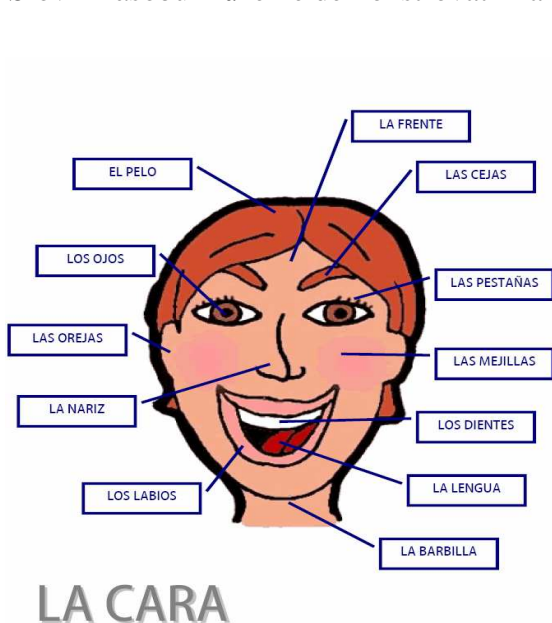
1. část

Učitel nejprve zopakuje nebo probere se žáky slovní zásobu, týkající se částí lidského těla, jejíž znalost je pro aktivitu nezbytná. Jako příklad uvádím substantiva, adjektiva, fráze atd.

Příklad slovní zásoby:

- ◆ *el bigote, la boca, la cara, las gafas, los labios, los ojos, el pelo, la piel, la barba etc.*
- ◆ **SER** – *es alto / bajo/ moreno/ rubio/ guapo/ gordo / delgado/ flaco/ fuerte/ divertido / inteligente/ simpático etc.*
- ◆ **ESTAR** – *está alegre/ triste/ sin afeitarse*
- ◆ **TENER** – *tiene el pelo rizado/ liso/ corto/ largo; tiene los ojos oscuros/ claros/ azules etc.*
- ◆ **LLEVAR** – *lleva barba/ bigote/ gafas etc.*

Slovní zásobu můžeme demonstrovat i na obrázku⁶⁴:



2. část

Po zvládnutí slovní zásoby a jednoduchých slovních spojení, dáme každému žákovi nebo do dvojic list s obličejem (nalezneme ho v příloze č. 4).

⁶⁴ [http://cvu.rediris.es/pub/bscw.cgi/d729105/VOCABULARIO DE LA CARA](http://cvu.rediris.es/pub/bscw.cgi/d729105/VOCABULARIO%20DE%20LA%20CARA)
<http://cvu.rediris.es/pub/bscw.cgi/d729976/BINGO%3a%20EL%20CUERPO%20HUMANO>

Na listě vidíme 28 různých osob, z nichž každá z nich má nějaké jméno. Učitel buď vybere prvního žáka nebo je žák vybrán losováním. Žák si vybere jednu osobu, aniž by ji někomu prozradil. Ostatní spolužáci se postupně ptají probranou slovní zásobou takovým způsobem, aby uhádli, jakou osobu jejich spolužák představuje. Otázky musí být položeny tak, aby na mě mohlo být odpovězeno ANO/NE + obsah otázky. Žáci se během hry nesmí ptát na jednotlivá jména na listě, pouze v případě, že někdo předpokládá, že už ví, koho žák představuje.

Příklad otázek:

¿Eres mujer?
¿Tienes el pelo corto?
¿Eres rubio?
¿Eres calvo?
¿Tienes los ojos azules?
¿Tienes la nariz grande?
¿Tienes los labios gruesos?
¿Llevas barba?
¿Llevas gafas?

Příklad odpovědí:

No, no soy mujer.
Sí, tengo el pelo corto.
No, no soy rubio.
No, no soy calvo.
Sí, tengo los ojos azules.
No, no tengo la nariz grande.
Sí, tengo los labios gruesos.
No, no llevo barba
Sí, llevo gafas.

Žáci v této aktivitě musejí dávat pozor, jak dotyčný odpovídá a mimo jiné zapojují i logické myšlení. Žák, který první uhádne, koho jeho spolužák představoval, si vybere jeden z obrázků a hra pokračuje stejným způsobem. Pokud žáci opakují stále stejné termíny, učitel jim pomůže s tvorbou otázek, popřípadě nějaké příklady napíše na tabuli.

Cílem aktivity je správná reakce žáků na otázky a odpovědi svých spolužáků. Žáci si procvičují jednak slovní zásobu a zároveň užívání sloves „*ser, estar, tener, llevar*“ v přítomném čase a fixují si tak jednotlivá slovní spojení.

V rámci mé praxe, jsem tuto aktivitu několikrát vyzkoušela a mohu říci, že jsem se setkala s kladnými ohlasy. Studenty práce bavila, postupem času nacházeli nové nápady na tvorbu otázek a volili osobitou strategii. Myslím si, že pro studenty je záživnější použít obrázky nebo karikatury známých osobností, které mohou být legrační. Do hry se tak vnese dynamika, zábava a lepší atmosféra. Ačkoli může být tato hra zábavná, studenti se učí jak ústní interakci beze strachu se slovně projevit, tak si podvědomě uchovávají slovní zásobu.

A ESCONDER JUGUETES...Y A RECOGERLOS

Název aktivity	A esconder juguetes...y a recogerlos
Autor	Marina Russo
Zdroj	Instituto de Cervantes - Didactica Red, http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/ - upraveno, doplněno a přeloženo do češtiny
Jazyková úroveň dle SERR	A1
Převládající jazyková kompetence	Poslech s porozuměním, ústní interakce.
Komu je určeno	Žák se začáteční znalostí španělštiny.
Typ skupiny	Menší skupiny.
Potřebný čas na přípravu	10 minut
Potřebný materiál	Arch papíru, pastelky, materiály potřebné pro aktivitu poskytnuté učitelem.
Doba trvání	Individuálně, 60 minut.
Jazyková komunikativní funkce	Popis místnosti, uhádnout, kde se nachází jednotlivé věci v místnosti, výměna věcí.
Cíl aktivity	Rozvoj jazykových kompetencí poslechu s porozuměním a ústní interakce, spolupráce v kolektivu, " <i>vocabulario significativa para un estudiante</i> " – slovní zásoba blízká každodenním situacím a věcem, které děti obklopují
Rozvoj gramatiky	Popis místnosti, Přeložky místa („preposiciones de localización“), locución prepositiva (un grupo de preposiciones de lugar etc.
Rozvoj lexika	Slovní zásoba částí místnosti a dětských hraček.
Dynamika aktivity	Práce v menších skupinách

Popis aktivity

V této aktivitě se rozvíjí především komunikativní kompetence poslechu s porozuměním a ústní interakce. Aktivita je rozdělena mezi menší skupiny žáků. Slovní zásoba čerpá z objektů dětského pokoje (např: *la ventana, el póster, la silla, la mesa, la cama, el armario, la caja de juguetes, la lámpara, el ordenador, la alfombra, la mesilla etc.*), dále pak z názvů různých hraček (příloha č. 6). Také využijeme předložky místa a předložková spojení místního určení (jejich grafické znázornění je v příloze č. 5). Jak slovní zásobu a předložky si zopakujeme před vykonáním aktivity.

1. část

Učitel rozdělí žáky do menších skupin. Každá skupina obdrží od učitele čistý bílý papír formátu A4. Poté učitel diktuje všem skupinám věty, kde jsou umístěny jednotlivé předměty v Pedrovo místnosti. Úkolem skupiny je, dle toho, jak učitel diktuje, zakreslit na čistý papír předměty, podle toho, kde se nacházejí. Žáci ve skupině spolupracují. Po dokončení diktátu si s pomocí učitele všechny skupiny zkontrolují, zda mají vše správně zakreslené a zda-li je dostatek času, žáci si obrázek vybarví.

Učitel diktuje například:

La habitación de Pedro es muy sencilla. Hay una ventana, una mesa, una cama, una mesilla de noche, una lámpara, una silla, un armario, una alfombra y una papelera.

La mesa está debajo de la ventana.

La silla está delante de la mesa, enfrente de la ventana.

La cama está a la derecha de la ventana y de la mesa.

Entre la cama y la mesa hay una mesilla de noche.

Encima de la mesilla de noche hay una lámpara.

A la izquierda de la mesa hay un armario.

Entre el armario y la mesa hay una papelera.

En el suelo hay una alfombra.

V tomto případě jazykový diktát nemá funkci jako diktát z mateřského jazyka, ale slouží jak pro rozvoj cizojazyčného lexika, tak i gramatiky ve stejném časovém úseku.

Je velmi důležité, aby učitel zbytečně nespěchal a jednotlivé fráze několikrát zopakoval, aby žáci měli dostatek času na vstřebání a zaznamenání informace. Hlavním cílem by mělo být, aby žáci byli zabaveni, aby je aktivity bavili a byli motivováni, zatímco se učí. Proto by učitel měl nechat dostatečný čas na zakreslení obrázku a po skončení diktátu na následné vybarvení obrázků. Důležité je, aby děti komunikovaly, aby se v malování střídaly. Jestliže žáci budou mít chuť ukazovat s hrdostí své výtvary ostatním, můžeme z toho vyvodit, že tato aktivita nabyla svého maximálního účinku.

Pokud žáci nebyli schopni zakreslit všechny obrázky, které učitel diktoval, další variantou může být, že samy děti diktují učitelu a ten zakresluje na tabuli, nebo si diktují navzájem a jednotliví žáci chodí po jednom zakreslit obrázky na tabuli. V tomto případě se bude jednat o práci kolektivní. Takto se může pracovat na mnoha hrách, vždy záleží na jazykové úrovni žáků, kteří aktivitu vykonávají.

2. část

Žáci obdrží od učitele list s hračkami – obrázky (příloha č. 6). Učitel vybere takové obrázky, aby se některé z nich ve skupině opakovaly a v jiné skupině úplně chyběly.

Například: 1. skupina bude mít 2x stejnou kytaru, ale ve 2. a 3. skupině bude kytara chybět, ale oni zase budou mít opakující se obrázky, které chybí ve skupině 1.

Úkolem skupin je mezi sebou vyměnit ty obrázky, které mají vícekrát za ty, které jim chybí.

Například:

1. skupina: *Nosotros tenemos 2 aviones.*
2. skupina: *Nosotros no tenemos ninguno pero tenemos 2 guitarras.*
3. skupina: *Nosotros no lo queremos, el avión ya lo tenemos.*

1. skupina: *Os cambiamos el avión por la guitarra.*
2. skupina: *Vale, os damos la guitarra por el avión.*
3. skupina: *Nosotros, tenemos 2 radios.*

A tímto způsobem pokračujeme, až žáci získají všechny obrázky po jednom. Počet obrázků záleží na velikosti skupin.

3. část

Poté, co mají skupiny všechny obrázky, vezmou si k sobě opět papír, kde si zakreslili věci v Pedrovo místnosti dle učitelova diktátu.

Teď bude úkolem skupin všechny hračky umístit do prostoru místnosti. Při nedostatku času si skupiny vyberou jen určitý počet hraček. K tomuto účelu budou využívat předložkové vazby z přílohy č. 5 (*en, entre, enfrente de, delante de, detrás de, a la derecha, a la izquierda, por, cerca de, lejos de, al lado de, junto a, dentro, fuera, sobre, encima, arriba, abajo, en el medio, aquí, allí, al final de, en la esquina*). Poté, co mají všechny hračky umístěny, jednotlivé skupiny postupně hlásí ostatním skupinám (pro ulehčení hry například 1. skupina určuje hračky 2. skupině, 2. skupina pak 3. skupině a 3. skupina opět 1. skupině), kde se předměty nacházejí a skupiny se snaží, dle jejich instrukcí, obrázky do svého plánu zaznamenat. Skupiny by měli použít následující fráze:

1. **skupina:** *Veo, veo... una guitarra.*
2. **skupina:** *¿Está debajo de la cama?*
1. **skupina:** *Frío, frío.*
2. **skupina:** *¿Está encima de la mesa?*

1. **skupina:** ¡Caliente! Has acertado. ¡Muy bien!

3. **skupina:** Ahora nos toca a nosotros.

4. část

Pro zakončení této aktivity uděláme ještě mezi skupinami krátkou soutěž. Každá skupina si musí vzpomenout, aniž by se dívala na plán Pedrovo místnosti, kam umístili její soupeři jednotlivé hračky a zaznamenat to do následující tabulky:

Escríbelo aquí:		
Ejemplo:		
El avión _____	está en _____	la estantería _____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

Vyhrává ta skupina, která v určitém časovém limitu správně zaznamená, kam umístili jejich soupeři jednotlivé hračky.

¿VAMOS AL PARQUE?

Název aktivity	¿Vamos al parque?
Autor	Marina Russo
Zdroj	Instituto de Cervantes - Didactica Red, http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/ - upraveno, doplněno a přeloženo do češtiny
Jazyková úroveň dle SERR	A1
Převládající jazyková kompetence	Ústní interakce a písemný projev.
Komu je určeno	Žák se začáteční znalostí španělštiny.
Typ skupiny	Dvojice, malé skupiny, velká skupina (školní třída).
Potřebný čas na přípravu	30 minut
Potřebný materiál	Papír s tabulkou, červené a modré kartičky poskytnuté učitelem, pastelky, tužka.
Doba trvání	90 minut.
Jazyková komunikativní funkce	Pozvání, akceptování a odmítnutí pozvání a jeho zdůvodnění, jazyková kolaborace ve dvojici a skupině.
Cíl aktivity	Rozvoj jazykové komunikativní kompetence, především ústní interakce, dokázat vyjádřit, přijmout a odmítnout pozdání (a zdůvodnění), slovní zásoba blízká každodenním situacím, které děti obklopují (<i>parque, colegio, casas de amigos, parques de atracciones, etc.</i>)
Rozvoj gramatiky	Členy dnů v týdnu, užívání předložky <i>por</i> pro označení částí dnů, předložka <i>a; al,</i> spojení <i>es que.</i>
Rozvoj lexika	Slovní zásoba profesí a jejich činností, každodenních zálib a věcí, které máme rádi nebo rádi děláme.
Dynamika aktivity	1) Malé skupiny 2) Práce ve dvojici 2) Práce ve větších skupině (školní třída)

Popis aktivity

Cílem aktivity je, aby žáci procvičovali komunikativní dovednosti pro vyjádření nabídky, pozvání, souhlasu a odmítnutí pozvání a jeho zdůvodnění. Hra je kreativní a navíc pomáhá žákům se blíže poznat a spolupracovat. Rozvíjí nejen gramatické funkce, ale i slovní zásobu a zlepšuje způsob komunikace mezi žáky.

1. část

Na začátek zrealizujeme tzv. *lluvia de ideas*, to znamená, že žáci srší nápady o tom, co všechno se může dělat ve volném času, jaké činnosti obvykle dělají se svými rodiči aj. Když není třída příliš aktivní, lze se ptát doplňujícími otázkami:

Například:

¿Qué actividades os gusta hacer con otras personas? (vuestrs amigos, vuestra familia, vuestros compañeros, etc.).

Žáci své nápady mohou čerpat z každodenních (např. *ir al parque, montar en bici, jugar, bailar, cantar, etc.*) nebo školních činností (*hacer los deberes, buscar información que pidió el profesor, preparar una obra de teatro, etc.*). Pokud nebudou žáci znát některá slovíčka, učitel v průběhu aktivity slovní zásobu rozšíří.

Poté napíše na tabuli všechny nápady, které děti narhly. Tyto nápady dále poslouží pro úspěšné pokračování hry.

2. část

Žáky rozdělíme do malých skupinek nebo do dvojic a každé skupině nebo dvojici předáme následující tabulku:

CUÁNDO	ACTIVIDAD	INVITACIÓN	SÍ	NO Y POR QUÉ
esta tarde	jugar al fútbol	¿Te vienes conmigo a... / al... / a la...?	Sí, claro. ¡Fenomenal!	No puedo, es que...
el sábado por	piscina	Voy a casa de Arturo. ¿Te vienes conmigo?	¡Sí! ¡Qué bien! / Me apetece un montón.	¿Qué va! Estoy castigado.
la tarde	...	¿Por qué no te vienes a... / al... / a la...?	...	¡Vaya! No puedo, es que...
el domingo por la mañana		Vamos a jugar al parque. ¿Por qué no te vienes?		...
...		¿Te apuntas a... / al... / a la...?		
		Voy al parque de atracciones. ¿Te apuntas?		
		¿Y si vamos a... /al... / a la...?		

Tabulka obsahuje 6 sloupců s názvy *Cuándo, Actividad, Invitación, Sí, No y Por qué*. Úkolem dvojice nebo skupiny bude, aby se mezi sebou domluvily, spolupracovaly, dávaly dohromady nápady a společně vyplnily jednotlivá políčka.

Například:

¿Por qué no vienes el sábado por tarde a jugar al fútbol?

Sí, ¡qué bien!

Hemos quedado con los de 3.^a A en el patio del colegio.

Antonio lleva varios días sin venir a clase, creo que está enfermo. ¿Y si vamos esta tarde a visitarlo a su casa?

¡Vaya! Esta tarde no puedo, es que voy al cine con mis hermanos.

Dle potřeby vysvětlíme žákům, co jednotlivé sloupce znamenají, aby nedošlo k mylné interpretaci.

¿CUÁNDO?: žáci musí specifikovat moment, ve kterém budou provádět činnost napsanou ve sloupečku ACTIVIDAD (*Mañana / Hoy por la tarde / La semana que viene...*).

INVITACIÓN: žáci nejprve musí vytvořit návrhy pro pozvání nějaké osoby (*Mañana vamos al parque de atracciones. ¿Quieres...? / Hoy vamos a visitar al profesor. ¿Te apetece...? / ¿Por qué no...?*). Měli bychom žákům vysvětlit, že před vlastním pozváním musíme nejprve podat návrh s tím, co budeme dělat a až poté zvát. To, co žáci vymyslí, poté zaznamenají do sloupečku INVITACIÓN.

ACEPTAMOS: žáci musí vytvořit takové formulace, které vyjádří, že pozvání přijímají (*¡Ah! Sí, muchas gracias! / ¡Muy bien! /*). Poté zapíší svůj názor do sloupečku SÍ.

NO ACEPTAMOS Y POR QUÉ: v případě, že žáci pozvání odmítnou, musí k tomu vytvořit odpovídající formulace a zároveň udat důvody, proč nemohou (*Lo siento, es que... / No puedo, es que... / Muchas gracias, pero...*). Žáci tyto výroky vyznačí ve sloupci NO y POR QUÉ.

Dle jazykové úrovně žáků také můžeme vysvětlit následující gramatická pravidla:

- nezapomínat na člen před jmény dnů v týdnu (*el sábado / *sábado*).
- užívání předložky *por* pro označení části dne (*por la tarde, por la mañana*).
- předložka *a*, která se mění po slovese *ir* a před podstatným jménem rodu mužského na *al* (*voy a / al, vamos a / al...*).

- pomoc při odmítnutí pozvání (*Es que + explicación*).
- možnost navrhnout vlastní aktivitu před nebo po vyřčeném pozvání (*El sábado vamos de excursión, ¿quieres venir? / ¿Quieres venir el sábado de excursión con nosotros?*).

3. část

V této části přistoupíme pouze k ústní interakci, která se bude odehrávat ve dvojicích. Jejich úkolem bude pozvat svého kolegu, se kterým pracuje, na nějakou akci. Kolegovo úkolem bude odpovědět, buď že pozvání přijímá nebo pozvání odmítá. V případě rozhodnutí musí své odmítnutí zdůvodnit. Poté si žáci vyměňují role a interakce se opakuje. Žáci mohou nahlížet do předcházející tabulky, ale je vhodnější, aby se snažili vytvořit pozvání a přijmutí nebo odmítnutí sami.

Další variantou je, že se tato část může odehrávat ve skupině postupně. To znamená, že jeden žák vždy odpoví svému soupeřovi a zároveň dále tvoří otázku pro dalšího v řadě. Je důležité, aby při odmítnutí nabídky vždy vysvětlili, proč nemohou pozvání přijmout. Jednou z možností také je, že žák, který odpoví špatně, je z kola vyloučen, ale já se přikláním spíše k předešlé variantě, aby všichni žáci měli možnost se vyjádřit.

4. část

V těchto posledních částech u žáků dále rozvíjíme dovednosti z předešlých aktivit. Učitel rozdělí žáky na 2 skupiny – modří a červení.

Učitel dá červenému družstvu červené kartičky (příloha č. 7), na kterých jsou zakresleny aktivity volného času. Půlce modrého družstva pak dá kartičky (příloha č. 7), na kterých jsou fráze odmítnutí pozvání a druhé půlce modrého družstva pak kartičky s přijmutím pozvání. Děti si kartičky mohou připevnit na krk nebo je držet pouze v ruce, je to individuální.

Nyní žáci budou procvičovat pozvání, akceptování a odmítnutí pozvání, které se naučili v předchozí aktivitě. Žáci budou chodit po třídě a každý žák z červeného družstva musí utvořit dvojici se žákem z družstva modrého (barvy kartiček budou viditelně umístěny). Žák z červeného družstva žáka z modrého družstva pozve, aby s ním dělal aktivitu, kterou má nakreslenu na kartičce. Žák z modrého družstva buď odmítne, nebo přijme pozvání, dle toho, co se nachází na jeho modré kartičce.

5. část

Poté co žáci utvoří dvojice a konverzují o své aktivitě, společně nakreslí obrázek, ve kterém bude zřetelná aktivita, kterou budou nebo nebudou dělat společně (dle rozdaných kartiček). Na obrázku se musí objevit i jejich osoby, aby ostatní žáci poznali, o koho se jedná (např. osoba s brýlemi, stejná barva oblečení, vlasů aj.). K osobám nakreslí i popisky s dialogem, který vedli (pozvání, akceptování či odmítnutí s vysvětlením).

6. část

Až žáci dokončí obrázky, umístí je na viditelné místo ve třídě. Úkolem ostatních žáků bude uhádnout dvojici a aktivitu, která je zakreslená na obrázku. Učitel musí usměrnit hádání žáku otázkami typu:

¿Quiénes han estado en...?

¿Qué han hecho Javier y María?

¿Quiénes han estado en...?

¿Por qué Luis y Alfredo no han ido al parque? Etc.

Po skončení aktivity můžeme ještě vyhlásit vítěze nejhezčích obrázků. Také můžeme žáky zúkolovat, aby společně nebo individuálně vytvořili pozvání na nějakou akci pro jinou třídu nebo školu a společně pak namalovat velký obraz.

Věřím, že tato aktivita bude pro ty, kdo ji využijí, velmi přínosná. Domnívám se, že je zde využito mnoho aspektů na rozvoj komunikativních kompetencí, je zábavná, žáci se při ní navíc blíže poznávají a rozvíjí si slovní zásobu. Navíc je výbornou formou kolaborace mezi páry a celou skupinou. Samozřejmě nesmím zapomenout ani na rozvoj kreativity, kterou se tato hra vyznačuje, vzhledem k malování obrázků. Tuto hru vřele doporučuji pro její nenásilné vštěpení výrazů nabídky, souhlasu, odmítnutí pozvání a vysvětlení důvodů v případě odmítnutí pozvání.

4.2. Aktivita pro jazykovou úroveň A2

V základní úrovni A2, která bývá v SERR nazývána „Waystage“ („Na cestě“) nalezneme největší množství deskriptorů udávající společenské funkce. Žák by tedy měl zvládnout užívání jednoduchých každodenních zdvořilých způsobů pozdravů a oslovení, zjistit, jak se dané osobě daří a co dělá v práci a volném čase a zároveň umět odpovědět na to samé, reagovat na novinky, zvládnout stručný společenský rozhovor. Schopnost domluvit se na místě a aktivitě při setkání, schopnost nabídky a jejich přijímání. Zároveň sem řadíme schopnost jednoduchého jednání v různých obchodech, na poštách nebo v bankách a získávání jednoduchých informací o používání veřejné dopravy (o autobusech, vlacích a taxících), dotazování na základní informace – na směr a vysvětlování cesty, nakupování lístků, žádost a poskytování běžně užívaného zboží a služeb.

Dále *Společným evropským referenčním rámcem pro jazyky* bývá vyčleňována nadstavba jazykové úrovně A2, a to náročnější verze A2 +, která je nazývána „Strong Waystage“. V této nadstavbě je aktivnější účast v rozhovoru za předpokladu, že se uživatel s určitými omezeními pomůže ke správnému vyjádření, např.: schopnost iniciovat, udržet a ukončit jednoduchou konverzaci „z očí do očí“; schopnost porozumět natolik, že zvládne jednoduchou konverzaci bez velkého úsilí s cílem se dorozumět, vyměňovat si názory a informace týkající se známých témat z každodenních situací a vypořádat se s těmito situacemi. Zvyšuje se schopnost monologického projevu, např.: jednoduché vyjádření toho, jak se cítí, co se mu líbí a nelíbí, popis každodenního prostředí, které ho obklopuje (lidé, domácí zvířata, místa, majetek, pracovní nebo studijní činnosti a zážitky, osobní zážitky z minulosti, zvyky, plány aj.) Obecné deskriptory toho, co žák v této úrovni dokáže, nalezneme opět v příloze č. 1 a v příloze č. 2.

JUEGO DE PERSONALIDAD

Název aktivity	Juego de personalidad
Jazyková úroveň dle SERR	A2
Převládající jazyková kompetence	Ústní interakce
Komu je určeno	Žák se začáteční a pokročilejší znalostí španělštiny.
Typ skupiny	Individuálně jednotliví žáci; celá skupina.
Potřebný čas na přípravu	5 minut
Potřebný materiál	Papír s tabulkou poskytnutý učitelem, tužka.
Doba trvání	Individuálně, min. 30 minut.
Jazyková komunikativní funkce	Metoda dotazování a obhajování své osobnosti, komunikace ve skupině.
Cíl aktivity	Rozvoj jazykové kompetence, především ústní interakce, získání informací od spolužáků, hájení názoru.
Rozvoj gramatiky	Budoucí čas, co mám a nemám rád (<i>me gusta/ no me gusta</i>)
Rozvoj lexika	Slovní zásoba profesí a jejich činností, zálib a věcí, které máme rádi.
Dynamika aktivity	1) Individuální práce. 2) Práce ve větších skupině (školní třída)

Popis aktivity

Hra na osobnost je výbornou hrou, kterou doporučuji zařadit do školního vyučování, má skvělé výsledky, žáci se při ní baví a zároveň se učí a komunikují.

Hra je zasazená do současné doby, která je plná počítačových her, play station aj. Děti se díky počítačovým hrám stávají jinými osobnostmi, které ve hrách přestavují. V této aktivitě děti také mají možnost se stát nějakou imaginární osobností, kterou si samy vyberou.

Aktivita rozvíjí jazykovou kompetenci ústní interakci, metodu dialogu a získávání potřebných informací. Žáci musí, na základě dotazování, získat od svých spolužáků data o osobnostech, které představují. Žáci se v určitém momentě aktivity mohou pohybovat po třídě, poněvadž musí získat informace od svých spolužáků a tím, že se žáci protáhnou a mají možnost se pohybovat, vede k lepší motivaci a atmosféře ve třídě.

Hra náleží jazykové úrovni A2, vzhledem k užití budoucího času a rozvinuté slovní zásoby týkající se profesí, idejí o životních snech, oblíbené věci, které máme rádi nebo se nám líbí a naopak věci, které rádi nemáme nebo dokonce nenávidíme.

1. část

Každý ze žáků si vytvoří svoji imaginární osobnost, kterou se po dobu průběhu aktivity stane. Tento výběr může být rozšířen i do dalších hodin, tzn., že bude touto osobou po většinu aktivit, které se v průběhu určitého času budou ve třídě konat. V tomto případě bych ráda odkázala i na tzv. Globální simulaci⁶⁵ (*simulación global*), která je v této hře nanejvýš zastoupena, s odkazem na imaginární osoby, které budou žáci reprezentovat.

Tyto imaginární osoby si žáci mohou vymyslet, vybrat ze známých osobností, z filmů, videoher, sportovních hráčů, politiků, vědců, umělců, malířů, panovníků nebo se stát osobnostmi, o kterých sní aj. Nápadům se zde meze nekladou, jen si žáci musí být vědomi, že o své osobě budou dále hovořit.

2. část

Poté, co se žáci stanou těmito vybranými osobnostmi, dostanou od učitele následující tabulku:

Nombre	Profesion	Lugar de nacimiento	Hecho importante de mi vida	Mi objeto más preciado	Cosas que me gustan	Cosas que odio

⁶⁵ **Globální simulace** je koncept, ve kterém je zastoupena nějaká fiktivní komunikativní situace. Žáci v této situaci rozvíjejí své komunikativní kompetence na základě zvolených fiktivních rolí, které budou během hry reprezentovat. V tomto případě bude simulována reálná komunikační situace. Například: simulovaný rozhovor mezi nakupujícím a klientem, který smlouvá o ceně zboží (viz dále aktivita „*El rastro*“). Odkazem k této simulaci patří i alternativní metody vyučování jako sugestopedie, která je založena na kreativité, projektové a problémové učení aj. G. Porter-Ladousse (1987) považuje aktivity v rámci globální simulace za více rozsáhlé a komplexní, oproti ostatním teatrálním hrám, které jsou kratší a jednodušší. Tato technika globální simulace má svůj počátek v kolaboraci odborníků a výzkumníků v rámci učebního procesu z 80. let 20. století v Paříži. V této technice se propojují hry s rolemi a technikami kreativního kolektivního myšlení.

Po obdržení této tabulky, každý žák vyplní údaje o své osobnosti. Všechny údaje se budou samozřejmě vztahovat k osobnosti, kterou si žák vybral. Údaje o osobnosti se samozřejmě mohou změnit, vždy záleží na výběru učitele.

Například:

<i>Nombre</i>	<i>Profesión</i>	<i>Lugar de nacimiento</i>	<i>Hecho importante de mi vida</i>	<i>Mi objeto máspreciado</i>	<i>Cosas que me gustan</i>	<i>Cosas que odio</i>
<i>James Bond</i>	<i>Agente 007</i>	<i>Londres</i>	<i>Salvé el mundo</i>	<i>Mi pistola, mi coche</i>	<i>Martini, mujeres, armas</i>	<i>La gente mala y los mentirosos</i>

3. část

Poté co žáci vyplnili všechny údaje o své osobnosti, přichází moment, ve kterém musí získat od svých spolužáků informace o jejich osobnostech. V tomto bodě je žákům dovoleno, aby se volně pohybovali po třídě a dotazovali se svých kamarádů. Odpověď bude vždy řečena celou větou, ne pouze vyjmenováním slov. Každý žák má s sebou tabulku, kam si pečlivě zaznamenává, co se od kolegy dozvěděl. Samozřejmě vše probíhá ve španělštině.

Příklad otázek:

- ¿ *Cómo te llamas?*
- ¿ *A qué te dedicas?/ En qué trabajas?*
- ¿ *Dónde has nacido? Cuál es el lugar de tu nacimiento?*
- ¿ *Cuál es el hecho más importante de tu vida?*
- ¿ *Qué cosas aprecias más?*
- ¿ *Qué cosas te gustan más?/ Cuáles son las cosas que más te gustan?*
- ¿ *Qué cosas en el mundo odias?*

4. část

Poté, co mají žáci vyplněny všechny údaje od svých spolužáků, se vrátí zpět na místa. Učitel žákům vysvětlí, že všechny osobnosti ve třídě se ocitnou na opuštěném ostrově, kde budou společně žít. Je tudíž nutné určit, které funkce budou jednotlivé osoby na ostrově zastávat, aby všichni přežili. Žáci musí mezi sebou diskutovat o tom, jakou práci jednotliví členové budou zastávat, navrhopvat a vymýšlet nápady. Záleží na nápaditosti a důvtipu třídního kolektivu.

Například:

- ¿ *Quien se encargará de cazar?*
- ¿ *Quien será el líder?*
- ¿ *Quién cuidará de los niños?*
- ¿ *Quién nos divertirá en el tiempo libre?*
- ¿ *Quién será el policía?*
- ¿ *Quién construirá las casas?*
- ¿ *Quién se encargará de la cultura en la isla?*

Žáci tvoří otázky a odpovědi a samozřejmě vysvětlují svůj názor, proč je zrovna ta či ona osobnost vhodná pro zastání určité činnosti.

Tato aktivita je dynamická, poskytuje žákům využít jak svou osobnost, tak představivost a zároveň je velice komunikativní. Velkou výhodou této hry je, že v její průběh není založen pouze na tradiční hře rolí, ale může se aplikovat na rozvoj různých kontextů, které chceme rozvíjet. Tím mám na mysli např.: rozdělit osoby na ty, které jsou zastánci náboženství a proti nim stojí ti, kteří jsou jeho odpůrci, nebo vytvořit diskuzi o tom, zda je na místě zničit les, protože místo něho je naplánovaná stavba nemocnice aj.

Žáci v rámci zdravého soutěžení budou chtít vymyslet co možná nejlepší věci, budou se hájit a hra bude mít spád.

LA CIUDAD IDEAL

Název aktivity	La ciudad ideal
Jazyková úroveň dle SERR	A2
Převládající jazyková kompetence	Ústní interakce
Komu je určeno	Žák se začáteční a pokročilejší znalostí španělštiny.
Typ skupiny	Větší nebo menší skupiny.
Potřebný čas na přípravu	5 minut
Potřebný materiál	Arch papíru, tužka, pastelky, nůžky, lepidlo, arch papíru poskytnutý učitelem, ze kterého žáci vystříhnou kartičky.
Doba trvání	Individuálně, min. 45 minut.
Jazyková komunikativní funkce	Návrhy, nabídky, popis města a městského plánu, přání, rada, ustálené fráze, komparativní věty.
Cíl aktivity	Rozvoj jazykové kompetence, především ústní interakce, spolupráce v kolektivu a společném rozhodnutí výsledku se spolužáky.
Rozvoj gramatiky	Přeložková spojení místa („preposiciones de localización“), locución prepositiva (un grupo de preposiciones de lugar etc.)
Rozvoj lexika	Slovní zásoba potřebná pro popis města a slovní zásoba věcí, které mají s městem nějaký vztah či souvislost (obchody, továrny aj.).
Dynamika aktivity	1) Práce v malých skupinách. 2) Práce ve větších skupinách (školní třída)

Popis aktivity

V této aktivitě opět rozvíjíme jazykové kompetence, ústní interakci a zároveň slovní zásobu týkající se popisu součástí města, předložek místa aj. Žáci si zde cvičí především spolupráci ve skupině, takovou komunikaci, aby se dokázali domluvit na určitých podmínkách, se kterými bude většina ve skupině souhlasit a dojít tak k nějakému společnému cíli. V poslední části mezi sebou skupiny diskutují a hájí svůj názor před druhými skupinami.

Tuto aktivitu bych zařadila do jazykové úrovně A2. Slovní zásobu týkající se města, by již žáci měli znát z jazykové úrovně A1, proto ji na začátku aktivity zopakujeme, popřípadě

doplníme. Žáci budou sice vyjadřovat svůj názor, ale protože ještě neznají gramatický jev „subjuntivo“, budou tak činit pouze s použitím kondicionálu a indikativu.

Aktivita je rozdělena do tří částí, ve kterých žáci budou vyjadřovat své názory, popřípadě jednoduše polemizovat se svými spolužáky (při přípravě v rámci skupiny, při prezentaci své práce skupinou pak v rámci skupiny).

1. část

V první části aktivity musí žáci přemýšlet o nežádoucích věcech, které se dějí v jejich městě, a které by chtěli eliminovat (například málo parků, velké dopravní zácpy, špatné ovzduší vzhledem ke zvýšenému počtu dopravy ve městě, málo dětských hřišť atd.).

Žáci si mezi sebou v rámci skupiny vyberou 5 základních věcí (záleží na počtu dětí ve skupině), které jim v jejich městě nejvíce vadí nebo jim naopak chybí a chtěli by to změnit.

Na společný list se postupně napíší nápady všech skupin, co jim vadí ve městě, jaké věci považují za špatné atd. Poté jednotliví žáci z každé skupiny (nebo skupiny mezi sebou – zde ale pozor, aby nevznikl zmatek a děti se nepřekřikovaly) diskutují s použitím *kondicionálu* o jednotlivých věcech, které jsou napsány na společném papíře, jakým způsobem by je chtěli změnit.

Například:

Yo haría más parques porque la gente no tiene ningún sitio para pasear.

Yo obligaría a la gente a ir en bicicleta por el centro porque hay muchos coches allí.

2. část

Před začátkem druhé části zopakujeme se žáky slovní zásobu týkající se města, například:

el ayuntamiento, el consulado, correos, la policía, la oficina de información y turismo, la parada, el estanco, el quiosco, el cajero (automático), el centro de salud, la farmacia, el puerto, la plaza de toros, la fuente, la torre, el mercado, el mercadillo, la iglesia, la catedral, el cementerio, el museo, el palacio, el castillo, el cine, el teatro, el gimnasio, el paseo, la escuela, la universidad, la policía, el hospital, la cafetería, la panadería, la peluquería, el bar, el banco, la biblioteca, el jardín de la ciudad, el parque, el colegio, comisaría de policía, el cruce, la estación de tren/ metro/ autobuses, el aeropuerto, el hotel, la inmobiliaria, la Opera, el parking, la discoteca, el centro comercial, la carnicería, la frutería, la pescadería, el parque de atracciones, un parque infantil, el lago, el estanque etc.

Dále předložky a předložkové vazby místa, jako například: *en, entre, enfrente de, delante de, detrás de, a la derecha, a la izquierda, por, cerca de, lejos, al lado de, junto a, dentro, fuera, sobre, encima, arriba, abajo, en el medio, aquí, allí, al final de, en la esquina*. Grafické znázornění, které pomáhá žákům použití předložek lépe pochopit, se nachází v příloze č. 5

Po zopakování slovní zásoby dáme každé skupině následující kartu, která se skládá ze 16ti políček (počet políček může být pohyblivý, vždy záleží na počtu dětí, které se účastní aktivity). Některá z políček budou již učitelem vyplněné, a to slovem „obydlí – vivienda“. Prvním úkolem dětí ve skupině bude rozstříhat papír tak, aby jim vzniklo šestnáct kartiček.

VIVIENDA			
VIVIENDA			
VIVIENDA			
VIVIENDA			

Poté co skupiny vytvořili 16 kartiček, učitel každé skupině poskytne jeden bílý papír formátu A4 a pastelky (samozřejmě, že pastelky si mohou žáci přinést vlastní, záleží na domluvě).

Na jednotlivé kartičky (s výjimkou těch, kde je již napsáno „vivienda“) skupina napíše ty součásti města, která považují žáci ve městě za nejdůležitější a nezbytné (například *parques, cines, teatro, banco, escuela etc.*). Žáci ve skupině musí vytvořit své ideální město s tím, že popsané kartičky rozloží na bílý papír dle toho, jak se mezi sebou domluví, kartičky přilepí a zbytek papíru dokreslí. Vhodné je, aby kartiček nebylo mnoho, aby žáci mohli mezi sebou víc komunikovat a diskutovat o tom, které nezbytné součásti města vyberou.

Například:

*Yo creo que es necesario un banco, porque la gente tiene que ahorrar el dinero.
Pues yo creo que es más importante una escuela, porque la gente puede guardar el dinero en casa.*

*Yo creo que la panadería es mejor aquí porque está enfrente de la escuela.
Yo creo que la panadería debería estar al lado de las viviendas.*

3. část

Žáci ve skupině představí své ideální město, včetně jeho popisu svým spolužákům z ostatních skupin. Po prezentaci svých ideálních měst všemi skupinami, by měli jednotlivé skupiny mezi sebou diskutovat, jaké město a proč je nejlepší. Zde mohou být využity komparativní věty.

Například:

*Nuestra ciudad es mejor, porque tiene más parques y zonas verdes que la vuestra.
Pues, la nuestra tiene más vida cultural que la vuestra porque tiene la universidad y el teatro.*

EL RASTRO

Název aktivity	El rastro
Jazyková úroveň dle SERR	A2
Převládající jazyková kompetence	Ústní interakce a čtení s porozuměním.
Komu je určeno	Žák se začáteční a pokročilejší znalostí španělštiny.
Typ skupiny	Dvojice, malé skupiny, velká skupina (školní třída).
Potřebný čas na přípravu	10 minut
Potřebný materiál	Rozstříhaný rozhovor, 3 věci na prodej.
Doba trvání	60 minut.
Jazyková komunikativní funkce	Nákup, prodej, pokusit se přesvědčit nakupujícího o kvalitě věci, smlouvat o ceně, argumentace.
Cíl aktivity	Rozvoj jazykové komunikativní kompetence, především ústní interakce, umění argumentace, nákupu a prodeje, rozšíření lexika a tzv. <i>frases hechas a expresiones coloquiales</i> .
Rozvoj gramatiky	Aktivita není specializovaná na gramatiku, cílem není gramatika, ale rozvoj ústní interakce.
Rozvoj lexika	Slovní zásoba vztahující se k nákupu a prodeji, rozšíření tzv. <i>frases hechas a expresiones coloquiales</i> , číslovky.
Dynamika aktivity	1) Malé skupiny 2) Práce ve dvojici nebo větší skupině (školní třída)

Popis aktivity

El rastro je výbornou aktivitou, ve které se žáci naučí novým hovorovým ustáleným spojením, tzv. *frases hechas* nebo *expresiones coloquiales*, která jsou ve Španělsku velmi široce používána a zároveň se pokusí o nákup a prodej věcí, argumentace a smlouvání o cenách. Rozhovor, který nám poslouží jako ukázkový materiál, velice dobře demonstruje, jakým způsobem probíhá ústní interakce na těchto typech akcí, a zároveň zde vidíme použitá ustálená spojení v praxi. Žáci budou mít možnost si sami vyzkoušet interakci v tomto druhu obchodování. Aktivita je rozdělena do třech částí.

1. část

V první části si nejdříve musíme vysvětlit, co znamená a k čemu slouží tzv. *EL RASTRO*⁶⁶ a která jsou jeho klíčová slova.

Například:

el rastro
de segunda mano
regatear
ganga
timo
mi última oferta
artículo de ocasión
rebajar (un poco/algo) el precio
etc.

Sami žáci určitě budou znát typické výrazy, která se používají na těchto typech trhů při smlouvání ceny.

2. část

Žáci budou pracovat ve dvojicích nebo v malých skupinkách. Skupina obdrží od učitele text rozhovoru odehrávajícího se na trhu s tím rozdílem, že text bude rozstříhán na malé fragmenty. Uvádím zde text ve správném pořadí, záleží individuálně na každém učiteli, jakým způsobem text rozdělí:

- Buenos días.
- Buenos días.
- ¿Qué deseaba usted?
- Bueno, realmente sólo estaba **echando un vistazo**.
- (para sí: **Estoy harto de los mirones**) muy bien, ¿y le interesa alguna cosa de las que tengo?

⁶⁶ Rastro je tzv. **Bleší trh** na volném prostranství k tomu určeném, např. náměstíčkách, parkovištích, ulicích aj., kde se prodávají veškeré věci, většinou použité, tzv. z druhé ruky jako nábytek, známky, sbírky různých věcí, knihy atd. Ve Španělsku je takovým nejznámějším trhem trh v Madridu na Plaza Mayor. Prodávající nejsou profesionály a nejsou za svou práci placeni. Většinou jim věci patří. Konání těchto trhů je oznamováno v rádiích či novinách, dále jsou pak rozmístřovány různé letáky a vývěsky.

Španělsky: El rastro (<http://es.wikipedia.org/>) es mercado que se instala en días señalados, generalmente al aire libre, que vende productos a menor precio del normal. Los rastros se sitúan en lugares públicos o cedidos por el ayuntamiento como plazas, avenidas, aparcamientos, etc. A diferencia de los mercadillos, los rastros se suelen dedicar al comercio de productos antiguos o de segunda mano tales como muebles, libros, sellos, objetos de coleccionismo, etc. El más popular de los celebrados en España es El Rastro (en Madrid) que tiene lugar todos los domingos por la mañana en las proximidades de la Plaza Mayor, alrededor de la Ribera de Curtidores. Las personas allí ocupadas no son profesionales y hacen el trabajo gratuitamente. Los rastros suelen precederse de una campaña de publicidad en prensa y radio apoyada por carteles que se colocan por la localidad. Para aumentar su atractivo, en ocasiones, acogen la presencia (bien como visitantes, bien como trabajadores) de personajes populares de la comunidad.

- Bueno, desde hace mucho tiempo **tengo ganas de** tener una bota de vino, ¿cuánto cuesta esa?
- Bueno, no cuesta nada, casi la regalo, en serio, son solo **2 000 coronas por ser usted.**
- ¿2 000 coronas? **Me está tomando el pelo.**
- Bueno, podemos negociarlo, ¿cuanto pagaría usted?
- Bueno, yo estuve en España y como máximo valen 600 coronas.
- ¡Qué cara! **Eso es una miseria.** Ya sólo por las molestias de traerlo aquí su precio es de 1 500.
- Perdone, si la vende por más de 1 000 será a **un primo, y yo no nací ayer.**
- Bueno, pues dejémoslo en 1 000, usted **me cae bien,** creo que es un gran comprador.
- ¿Mil dice? No, le ofrezco 700, **ni un duro más.**
- Mira, **ni para ti ni para mí: 800 y no se hable más.**
- No sé, no sé... en fin, **venga, vale,** 800.
- No se arrepentirá de su compra, señor.
- Eso espero, creo que a mi mujer le encantará.
- ¿Es para su mujer?
- Sí, le **vuelve loca el vino.**
- Bueno, bueno, pues muchas gracias y que le vaya bien.
- Venga, hasta luego.

Slovní hovorová spojení (*frases hechas* nebo *expresiones coloquiales*) jsou znázorněna tučným písmem.

Pro jednodušší poskládání rozhovoru jsou jednotliví mluvčí odlišeni podtržením. Prvním mluvčím je prodavač a jeho text je označen podtržením, druhým mluvčím je kupující a jeho text je naopak bez podtržení. V rozhovoru se po každé větě mluvčí střídají, tedy, prodavač – kupující – prodavač – kupující – prodavač atd.

Úkolem žáků bude tento rozhovor, v co možná nejkratší době, poskládat. V tomto případě se může zahrát i soutěž mezi skupinami, kdo rozhovor nejrychleji a navíc správně poskládá.

Dalším způsobem může být to, že rozmístíme rozhovor do dvou sloupců. Na jedné straně zpřeházíme to, co říká prodavač a na straně druhé to, co říká kupující. Žáci opět musí rozhovor seřadit ve správném pořadí.

Nejednodušší varianta je ta, že zpřeházíme pouze jednu část rozhovoru, tedy například jen tu část, kterou říká kupující. Žáci tedy dle kontextu prodávajícího hledají odpovědi kupujícího.

Rozstříhaný rozhovor je velmi vhodnou vyučovací pomůckou, neboť v něm žáci mohou sledovat skutečnou ústní interakci mezi dvěma osobami, zde navíc v hovorové formě, která je ve Španělsku stoprocentně používaná. Dále jim pomáhá rozvíjet slovní zásobu a uvědomovat si v praxi slova, která již znají, ačkoli je ještě neumějí tímto způsobem používat.

Již zmiňované tzv. *frases hechas* a *expresiones coloquiales*, které jsou v textu označeny tučně, jsou klíčovými výrazy pro jazykovou úroveň A2. Například výrazy „*tengo ganas de, me cae bien, me vuelve loco, me estas tomando el pelo*“ jsou jedny z nejpoužívanějších spojení, které bude žáky provázet při používání španělštiny celý život. Zároveň jsou to výrazy pouličního hovorového jazyka a tímto se text stává autentičtější, živější a realističtější. Samozřejmě všechny tyto výrazy rozvíjejí i gramatické a lexikální dovednosti a zároveň se na nich může dobře vysledovat funkce jazyka.

3. část

Ve třetí části bychom měli vytvořit ve třídě svůj vlastní trh = *rastro*. Žáci budou mít možnost předvést v praxi všechny výrazy, které se naučili z předcházejícího rozhovoru.

Úkolem žáku je vybrat si tři věci, které mají při sobě (sešit, kniha, propiska, pravítko, mobil atd.). Další variantou je, že žákům dáme za úkol, aby si věci přinesli až na další hodinu a snažili se vybrat takové věci, které bude zábavné prodávat a kupovat. Ještě více tak aktivitu oživíme, bude zábavnější a navíc můžeme výborným způsobem rozvíjet lexiko. Žáci se stávají jak nakupujícími, tak prodávajícími a postupně si vyměňují role, hrají jakési divadlo. Měli by se pokusit užívat tzv. *frases hechas* a *expresiones coloquiales*, které jsme se naučili předtím.

Například:

Vendedor: Buenos días.

Comprador: Buenos días.

Vendedor: ¿Qué desea Usted?

Comprador: ¿Pues, cuánto cuesta ese móvil?

Vendedor: ¡Oh! Este móvil tan bonito con tantos numeros en la agenda...Pues, por ser usted 3 000 coronas.

Comprador: ¿3 000 coronas? ¡Es un timo!

Rozhovory by rozhodně neměly být předem připraveny, jak nakupující, tak prodávající žáci by měli být spontánní, snažit se udržet rozhovor a navíc svými argumenty přesvědčit kupujícího o výhodné nabídce. Naopak kupující by měl smlouvat o ceně, nenechat se nachytat falešnými sliby. Pokud oba členové dialogu mají přesvědčovací schopnosti, hra může být velice zajímavá a zábavná.

V této části bych znovu chtěla upozornit na tzv. Globální simulaci (*simulación global*), která je v této hře zastoupena a na kterou se odkazuji v aktivitě „Juego de personalidad“.

Aktivita končí v momentě, kdy se vystřídají všichni žáci jak v roli prodávajícího, tak v roli nakupujícího. Pokud je ve třídě mnoho dětí, mohou se vytvořit dvojice a rozhovor vést mezi sebou ve dvojici.

V této aktivitě se spojuje užívání tzv. *frases hechas* a *expresiones coloquiales* s rozvojem lexika a především komunikativních kompetencí. Dále se procvičují číslovky (je vhodné je před začátkem aktivity zopakovat), vzhledem k určení cen zboží.

Tato aktivita je navíc dobrým prostředkem, aby i stydlivější žáci dokázali mluvit. Není to hra zaměřená na gramatiku, ale velmi dobrým způsobem rozvíjí ústní interakci a schopnost argumentace.

4.3. Aktivita pro jazykovou úroveň B1

Jazyková úroveň B1, nazývána také „Threshold“ („práh“) se projevuje především schopností návštěvníků cizích zemí udržet interakci mezi dvěma mluvčími a schopnost se vyjádřit v rámci několika kontextů, např.: při delší diskusi je schopen sledovat myšlenky, pokud se mluví zřetelně a spisovným jazykem, vyjadřovat a chápat osobní názory v neformální diskusi s přáteli, umí využívat jednoduchého jazyka k obratnému vyjádření většiny z toho, co chce sdělit a je schopen udržet rozhovor nebo diskusi v chodu, ačkoli je někdy obtížné porozumět tomu, co chtěl vyjádřit. Dokáže vytvořit srozumitelný souvislý projev, ačkoli s pauzami nezbytných pro plánování gramatiky a lexika

Také dokáže zvládat problémy každodenního života, např.: méně běžné situace v dopravních prostředcích, jednání s cestovní kanceláří a při vlastním cestování, schopnost účastnit se bez přípravy rozhovorů a konzultací na běžná témata, stěžovat si a je schopen požádat někoho, aby objasnil nebo rozvedl, co zrovna řekl.

Dále *Společným evropským referenčním rámcem pro jazyky* bývá vyčleňována nadstavba jazykové úrovně B1, a to náročnější verze B1 +, která je nazývána „Strong Threshold“. Oproti předešlé úrovni je zde přidána řada deskriptorů, které se zaměřují na výměnu množství informací, např.: přejímání vzkazů týkajících se žádostí o informace a vysvětlování problémů, poskytnutí konkrétních informací (ačkoli nepřesných) požadovaných u pohovoru či konzultace, vysvětlení problému, vysvětlení názoru na krátký příběh, článek, přednášku, diskusi aj. či jejich shrnutí a reakce na doplňující otázky. Dále pak dokáže realizovat připravený pohovor, ověřovat a poskytovat informace (s omezením), popis a poskytnutí instrukcí. Obecné deskriptory toho, co žák v této úrovni dokáže, nalezneme opět v příloze č. 1 a v příloze č. 2.

NUEVA CIVILIZACIÓN

Název aktivity	Nueva civilización
Zdroj	Prisma B1, upraveno a doplněno.
Jazyková úroveň dle SERR	B1
Převládající jazyková kompetence	Ústní interakce.
Komu je určeno	Žák s pokročilou španělštinou.
Typ skupiny	Velká skupina (školní třída)
Potřebný čas na přípravu	15 minut.
Potřebný materiál	List poskytnutý učitelem s gramatickými výrazy pro vyjádření názoru, souhlasu a nesouhlasu potřebné pro diskuzi. V případě využití 1. verze, list s dvaceti potencionálními zachráněnými.
Doba trvání	30 minut.
Jazyková komunikativní funkce	Vyjádření názoru, souhlasu a nesouhlasu.
Cíl aktivity	Rozvoj jazykové komunikativní kompetence, především ústní interakce, přesvědčit ostatní o správnosti svého názoru.
Rozvoj gramatiky	Substantivní vedlejší věty s vyjádřením typu - (pienso que, no creo que, dudo que) užívání subjuntivu a výrazů pocitů typu - (es mejor que, no me gusta que, sería mejor elegir etc. - sustantivo de sentimiento)
Rozvoj lexika	Výrazy pro vyjádření souhlasu a nesouhlasu.
Dynamika aktivity	1) Individuálně 2) Práce ve dvojicích 3) Práce v malých skupinách 4) Práce ve velké skupině (školní třída)

Popis aktivity

Opět se jedná o aktivitu, ve které je kladen důraz na komunikativní kompetenci, ústní interakci. Rozvíjí u žáků jejich schopnost na vyjádření názoru, argumentace názorů, vyjádření pocitů aj. Zároveň rozvíjí jejich kreativitu a představivost.

1. část

Před začátkem aktivity bychom měli se žáky zopakovat (formou cvičení) výrazy k vyjádření pochybnosti a názoru typu: *pienso que, no creo que, dudo que* a správné užití

subjuntiva. Dále pak výrazů pro vyjádření pocitů (substantivo de sentimiento): *es mejor que, no me gusta que, sería mejor elegir etc.*

Poté přistoupíme k vlastní aktivitě. Vyprávíme žákům, že v rámci celého světa se udála nukleární katastrofa vinou atomové bomby. Ačkoliv máme úkryt, který nás ochrání proti radioaktivnímu spadu, úkryt je malý a vejde se do něho pouze sedm osob. Úkolem žáků bude vybrat z dvaceti osob pouze oněch sedm, které dostanou možnost se schovat v úkrytu a zachránit si tak život. Žáci by díky svým argumentům měli vybrat takové osobnosti, které budou schopny vytvořit novou civilizaci a zachránit tak lidstvo.

Je několik možností, jak hru obměnit:

1. Seznam potencionálních dvaceti lidí (příloha č. 9), kteří mají možnost se zachránit, poskytne žákům sám učitel (Prisma B1).
2. Podle počtu žáků je rozdělíme na skupinky (mohou pracovat i individuálně) a sami žáci navrhnou osobnosti z aktuálního světa, které by měly být zachráněny. Svůj návrh musí zdůvodnit.
3. Tato poslední možnost nám poslouží jedině, pokud máme ve třídě hodně žáků. Zde sami žáci budou představovat osoby, které mají možnost se zachránit. Každý z nich musí přesvědčit svými argumenty ostatní spolužáky, že by měl být právě on zachráněn, protože má dispozice k tomu, vytvořit novou civilizaci.

Touto aktivitou můžeme skvělým způsobem procvičovat gramatické jevy pro jazykovou úroveň B1.

Například: vyjádření názoru, souhlasu a nesouhlasu potřebné pro diskuzi, *sustantivas de pensamiento (yo creo que, dudo que, no creo que, yo pienso que...)* y *sustantivas de sentimientos (es mejor que, no me gusta que, no es necesario que/inf).*

Dále u žáků rozvíjíme komunikativní strategie na dosažení přesvědčení, příčinné spojky (*ya que necesitaremos comer, yo podría cazar porque he sido boy scout*), podmínkové spojky (*si me salvais, yo puedo divertiros con cuentos todas las noches*) etc.

Samozřejmě se zde procvičují také výrazy souhlasu a nesouhlasu (příloha č. 10).

2. část

Poté, co žáci diskutují a udají své argumenty pro a proti osobám, kteří by měli být zachráněny, uskuteční se volba sedmi osob, kteří se budou mít možnost v úkrytu přežít.

Cílem této hry je, aby žáci byli schopni diskuze, vyjednávání a ústupků. Tato hra je v praxi velmi úspěšná, žáci mají chuť se sami realizovat a vyjádřit své názory. Pokud je navíc ve třídě dobré klima a atmosféra, aktivita má skvělé výsledky.

EL CLUEDO

Název aktivity	El cluedo
Jazyková úroveň dle SERR	B1
Převládající jazyková kompetence	Ústní interakce.
Komu je určeno	Žák s pokročilou španělštinou.
Typ skupiny	Jednotlivci, dvojice, malé skupiny, větší skupiny.
Potřebný čas na přípravu	10 minut
Potřebný materiál	Hrací pole, kartičky pro každou skupinu, tužka.
Doba trvání	45 minut.
Jazyková komunikativní funkce	Otázkami uhádnout tajemství, formulovat hypotézy o tom, co se stalo.
Cíl aktivity	Rozvoj jazykové komunikativní kompetence, především ústní interakce, rozvoj speciální slovní zásoby, rozvoj logického myšlení.
Rozvoj gramatiky	Pravděpodobnost (Kondicional, budoucí čas)
Rozvoj lexika	Rozvoj slovní zásoby ve vztahu k hororovým filmům, hovorové výrazy pro popis osobnosti.
Dynamika aktivity	1) Dvojice 2) Práce v malých skupinách 3) Práce mezi skupinami

Popis aktivity

Ačkoli se tato hra zdá jako komplikovaná, je v celku jednoduchá na provedení. Aktivita se v jejím průběhu neobměňuje, ale dosahuje u žáků velkého úspěchu. Velká výhoda této hry je v tom, že slovní zásoba v ní se dá dobře obměnit a použít ji tak na ostatní jazykové úrovně. Vždy záleží na učiteli, jakou slovní zásobu chce rozvíjet.

Má aktivita je určena pro jazykovou úroveň B1, a ačkoliv není složitá ve svém provedení, zvolila jsem takové výrazy, které nejsou zcela běžné, spíše žáky méně nebo vůbec neužívané. Ve třetím sloupci hracího plánu je zvolena slovní zásoba hojně používaná při běžné hovorové řeči, tedy hovorové výrazy.

1. část

Žáci budou v této hře pracovat v menších skupinkách. Mohou se zvolit i 2 velké skupiny, dvojice nebo jednotlivci, ale to je závislé na počtu žáků ve třídě. Pokud bude žáků ve třídě více než 5, pak zvolit systém jednotlivců není vhodné, protože hra by byla příliš zdouhavá a neefektivní.

Nejprve vysvětlíme žákům, v čem hra spočívá: Žáci se stanou po dobu hry Sherlockem Holmesem, tedy detektivem, který musí odhalit zločin vraždy a jeho viníka.

2. část

Učitel předá každé skupině hrací plán, který bude rozdělen do tří sloupců. Tento hrací plán také může učitel napsat na tabuli a žáci si ho přepíší do svých sešitů. Žáci budou tedy mít k dispozici tři informace, které ovšem nejsou všechny pravdivé, jsou to pouze eventuální možnosti:

1. Kdo je vrahem (*Quien ha sido el asesino*)
2. Kde se vražda stala (*Donde ha ocurrido el asesinato*)
3. Kdo byl obětí (*Quién ha sido la víctima*)

Pro hrací plán může učitel vybrat nepřeberné množství věcí, vždy záleží na lexiku, které chce rozvíjet. Také počet jednotlivých políček ve sloupcích může být rozšířen podle počtu žáků, kteří se aktivity zúčastní. Pro naše účely jsem do prvního sloupce, tedy do role možného vraha, vybrala 9 hrdinů z různých strašidelných a fantastických filmů. Do sloupce druhého, tedy možného místa, kde se zločin odehrál, jsem umístila 9 scén, opět ze strašidelných filmů. Do posledního třetího sloupce, tedy možných obětí zločinu, je zvoleno těch 9 osob, které mají nějaký vztah s hochem jménem Pepe. S těmito osobami jsou spojená zajímavá přídavná jména s odkazem na rodinné vztahy, která by měla pomoci rozšířit slovní zásobu žáků.

Další variantou je, že tyto vrahy, místa vraždy a oběti vymyslí a napíší sami žáci, ale vystavujeme se zde nebezpečí, že budou čerpat jen z toho, co znají a slova budou lehká. Domnívám se, že v rámci této hry, která žáky baví a rozvíjí komunikační složky, je škoda nepokusit se rozvíjet taktéž lexiko.

Učitel bude mít k dispozici 27 (9 + 9 + 9) hracích kartiček, které získá rozstříháním jednoho hracího pole, které poskytl každé skupině. Důležité je, aby jednotlivé položky ze sloupců na hracím poli byly označeny, aby se po zamíchání poznalo, zda se jedná kartičku s vrahem, místem zločinu nebo obětí. Tím chci říci, že například vrah bude mít na vnitřní straně kartičky nějaký obrázek, místo zločinu a oběť zase jiný obrázek.

Učitel vezme jednu kartu ze skupiny kartiček s vrahem, jednu kartu s místem zločinu a poslední kartu s obětí zločinu. Všechny tři kartičky si učitel schová, aniž by je žáci viděli. Na těchto kartičkách je tedy skutečný vrah, místo zločinu a oběť a úkolem žáků bude formou otázek odkrýt, kdo se na těchto kartách skrývá. Zbýlých 24 kartiček učitel zamíchá. Poté kartičky rozdá mezi všechny skupiny. Nezáleží na tom, jestli skupiny mají nerovnoměrný počet kartiček s vrahy, místy zločinu nebo oběťmi.

3. část

Jak jsme si již řekli, každá skupina má k dispozici hrací plán se všemi 27 políčky. Prvním krokem bude, že si všechny skupiny vyškrtají ta políčka na herním plánu, která mají na svých kartičkách. To znamená, že tyto karty nemohou být ty, které má učitel. Úkolem každé skupiny je, aby se ptala ostatních skupin na ty karty, které od učitele neobdržela. Budeme uvažovat, že aktivitu se účastní 3 skupiny. Každá skupina utvoří hypotézu, kdo by mohl být možným vrahem, obětí a místem zločinu. Když se první skupina dozví od druhé skupiny, že oni kartu, na kterou se první skupina ptala, mají, první i třetí skupina si ji na hracím plánu škrtnou. To znamená, že tuto kartu učitel nemá, a proto tedy tato karta nemůže být vrahem, obětí nebo místem zločinu.

Příklady hypotéz:

Puede que el vampiro haya matado a María en las cuevas. (preterito perfecto de subjuntivo)

Probablemente

Quizás etc.

Druhá skupina se podívá na své karty, a pokud mezi nimi kartu nenajdou, řekne:

No, el vampiro no ha sido el asesino.

Poté se druhá skupina ptá skupiny třetí a ta se po odpovědi zase ptá skupiny první. A tímto způsobem otázek se pokračuje, až se otázkami a rozumem dojde k tomu, jaké kartičky se skrývají u učitele a kdo je tedy vrahem, obětí a jaké je místo zločinu.

Hra končí v okamžiku, kdy nějaká skupina uhodne tajemství, tedy učitelovy karty. Tato aktivita se může provádět také pro jazykovou úroveň B2 s použitím „*subjuntivo de imperfecto*“.

EL TABU

Název aktivity	El tabu
Jazyková úroveň dle SERR	B1
Převládající jazyková kompetence	Ústní interakce.
Komu je určeno	Žák s pokročilou španělštinou.
Typ skupiny	Dvojice, malé skupiny.
Potřebný čas na přípravu	15 minut.
Potřebný materiál	Kartičky poskytnuté učitelem, popř. jejich barevné variace.
Doba trvání	30 minut.
Jazyková komunikativní funkce	Popis osob, užívat komunikativní strategie bez vyřčení zakázaných slov. Užití eufemismu.
Cíl aktivity	Rozvoj jazykové komunikativní kompetence, především ústní interakce, spolupráce ve skupině.
Rozvoj gramatiky	Relativní věty, relativní věty s předložkami, užívání relativních spojek (donde, quien, que, el que, la que).
Rozvoj lexika	Slovní zásoba záleží na výběru učitele dle toho, jakou slovní zásobu chce rozvíjet.
Dynamika aktivity	1) Dvojice 2) Práce v malých skupinách 3) Práce mezi skupinami

Popis aktivity

Tato aktivita je určena pro jazykovou úroveň B1, ačkoli je její průběh velice jednoduchý, jedná se o hru efektivní na procvičování a rozvíjení slovní zásoby a zároveň gramatiky, speciálně relativních vět. Slovní zásobu zde můžeme rozvíjet takovou, jakou učitel sám uzná za vhodnou.

1. část

Před začátkem aktivity je třeba žákům vysvětlit hlavní pravidlo, na základě kterého se hra uskuteční, a které je nezbytné pro její správný průběh.

Základním pravidlem hry tedy je správné užívání relativních vět s indikativem (las relativas con indicativo).

Například:

Una persona que...

Una persona a quien...

Es una persona con la que vive una persona que...

Es de un país donde...

Vive en una casa en la que....

* *Una persona quien* (chyba)

* *Una persona la que* (chyba)

* *Una persona a que* (chyba)

2. část

Učitel rozdělí žáky ve třídě na malé skupiny (mohou být i dvojice nebo větší skupiny, záleží na počtu žáků ve třídě) a vysvětlí žákům průběh hry:

Každá skupina si vylosuje jednu kartičku, kterou připravil učitel, a musí ji skrýt před ostatními skupinami, aby neviděly, co je na ní zaznamenáno. Na této kartičce je napsána jedna osobnost a pod ní různá slova, která se k její osobnosti vztahují a která jsou jakýmsi klíčem k jejímu odhalení.

Například:

INDIANA JONES

Látigo

Arqueologo

Nacis

Película de aventuras

Skupina žáků, která má tyto informace, má za úkol vysvětlit ostatním skupinám, která osobnost se skrývá na kartičce. Nesmí se ovšem vyslovit následující informace:

- vlastní jména osob, měst, zemí atd. (např.: *Es una persona que vive en los Estados Unidos*)
- slova, která jsou napsána na kartičce (*nacis*), ale ani jejich derivace (např.: *nacismo*)

V momentě, kdyby skupina řekla některé z těchto „zakázaných“ slov, bod dostanou protějšší skupiny.

Příklady vět:

Es una persona que sale en el cine.

Es una persona a la que le pasan cosas y que tiene sombrero, ahora es una nueva historia en el cine.

En una persona que vive en un país donde.....

Pro vytvoření kartiček s osobnostmi a slov k nim se vztahujícím máme dvě možnosti:

1. Kartičky připraví sám učitel. Tato možnost má výhodu v tom, že učitel vybere přesně takovou slovní zásobu, kterou chce procvičovat a rozvíjet. Jedinou nevýhodou zde může být to, že učitel může mít jiný kulturní kontext oproti svým žákům, slova pak mohou být žáky špatně vyložena nebo dokonce nepochopena.
2. Další možností je, že kartičky si vyrobí každá skupina individuálně. Každá skupina by měla své nápady psát na barevně rozlišené kartičky, aby si poté skupiny nevylosovaly svou vlastní kartičku. Tento systém má v sobě ukryté dvě výhody.
 - a) skupiny použijí takové osobnosti, které všichni žáci v jejich věku znají (ačkoliv i zde jim musíme stanovit to pravidlo, že se musí jednat o osobnosti všem známé, např.: slavné hudební, filmové, sportovní aj. osobnosti, osoby ze školy atd.)
 - b) Ačkoli tato hra podporuje soupeření a na začátku se může toto zdát jako nežádoucí fakt, výsledky jsou, dle mé zkušenosti, nadměru uspokojivé, navíc notným způsobem podporují motivaci.

Slabým místem zde může být to, že žáci nebudou rozumět, jakým způsobem kartičky vyrobí a použijí do nich vlastní jména (která jsou dle pravidel hry zakázána), namísto slov, které mají s osobnostmi spojitost.

Například:

LADY DI

**Príncipe Carlos*

**Inglaterra*

V obou výše uvedených případech jsou chybně použita vlastní jména.

Měla by být použita např.:

Princesa

Infidelidad

Solidaria

Muerte trágica

Jestliže se jedná o třídu s velkým počtem žáků, jednotlivé skupinky by měly mít omezený časový limit na vysvětlení, o kterou osobu na kartičce se jedná. Jestliže ostatní skupiny do časového limitu osobnost neuhodnou, pokračuje ve vysvětlování další skupina.

Cílem hry je to, aby žáci stále užívali komunikativní strategie popisu s relativními větami.

ZÁVĚR

Cílem mé práce měl být pohled na to, jakým způsobem je na dnešních školách pojmána a využívána ústní interakce, a zároveň analyzovat způsoby, jak ji co nejlépe rozvíjet.

Pro mou práci jsem využívala mnoho odborné pedagogické literatury (jak české, tak zahraniční) a hledala v ní odkazy na důležitost ústní interakce, či dokonce to, jestli je ústní interakce pojmána jako jedna z jazykových komunikativních kompetencí. Po mých snahách jsem se musela spokojit s tím, že mnoho didaktických knih se sice o ústní interakci zmiňuje, ale takřka v žádném případě ne na úrovni kompetence nebo dovednosti. Mezi jedny z mála publikací, které ústní interakci vyčleňují jako samostatnou jazykovou komunikativní kompetenci a zároveň poukazují na její nezastupitelné místo v cizojazyčném vyučování na prahu komunikativních dovedností a nutnost ji notným způsobem rozvíjet, je *Společný evropský referenční rámec pro jazyky* a publikace *Výuka cizích jazyků na prahu nového století* od Choděry&Riese. Pro mou práci jsem tedy vycházela především z této literatury, která vyčleňuje ústní interakci jakožto komunikativní kompetenci, která je pro cizojazyčné vyučování stěžejní a nepostradatelná. Nicméně musím konstatovat, že rozvíjení kompetence ústní interakce není v žádné publikaci systematicky ošetřeno: mezi odbornou literaturou chybí ucelené monografie, která by se touto problematikou zabývala a navrhovala metodiku, jak zmíněnou kompetenci rozvíjet.

Abych poukázala na východiska, ze kterých by bylo možné pro vytvoření metodiky rozvoje ústní interakce čerpat, analyzovala jsem Choděrovy a Riesovy zásady cizojazyčného vyučování, ze kterých vyplynulo výsadní postavení ústní interakce. Došla jsem k názoru, že ústní interakce rozvíjí jak gramatické a řečové návyky, které se po určité době zautomatizují, tak pomáhá ke správnému užívání různých větných konstrukcí a ustálených spojení. Zároveň je vhodné začleňovat i hovorové výrazy, které jsou běžně používané rodilými mluvčími, aby žáci poznali skutečnou autentičnost cizího jazyka a neměli pouze akademické znalosti.

Problém na školách spatřuji v nedostatku prostoru na samotné cizojazyčné vyjádření studentů. Ve velké části je výuka zaměřena na gramatické dovednosti, žáci pouze doplňují cvičení, kde opisují určitý vzor. Gramatika je samozřejmě v cizím jazyce také nutná a nezbytná, ale měla by stát s ústní interakcí na stejné úrovni, či možná by měla ústní interakce stát o stupínek výše, neboť tím, že žáci budou nuceni komunikovat a mluvit, si

rychleji uvědomí určité jevy a cizojazyčné vyjádření pro ně bude čím dál tím více spontánnější. Tím, že budou různé výrazy takřka každodenně používat, zautomatizují si je a postupem času se pro ně komunikace stane snadnější. Zároveň si tak neuvědoměle formují své gramatické znalosti a fixují je do formy jazykových návyků. Jak jsem již řekla, takřka v žádné metodice není systematicky ošetřeno, jakým způsobem tyto kompetence rozvíjet. Proto se domnívám, že v cizojazyčném vyučování by ve větší části měly být využívány autentické materiály, jako různé články z novin, časopisů atd., poslech vedený rodilými mluvčími a učebnice postavené na komunikativních dovednostech, přičemž gramatika v nich bude zakomponována takovým způsobem, aby měla sekundární postavení co do důležitosti a zároveň se učila návykem.

Samozřejmě nesmíme zapomenout na to, že učitel je ten, kdo rozvíjí i osobnost učícího se žáka, neboť ten ztrácí zábrany a strach ze slovního projevu a postupně je schopen komunikace, aniž by měl obavy z neúspěchu. Sám učitel by měl mít komunikativního ducha a chuť se svými žáky neustále komunikovat a přimět je tak ke spolupráci. Navíc je hlavním činitelem v rozvoji jazykových komunikativních prostředků, které jsou ve výuce cizích jazyků nejdůležitějším cílem, tedy schopností se dorozumět. Někdy bývá smutnou stránkou to, že někteří učitelé na svém postu stagnují, nemají chuť progrese sebe samých ani svých žáků. Hodiny mají připraveny již několik let stejně a nepodléhají vlivu společnosti. Chci tím říci, že i učitel by měl sledovat kulturní dění a snažit se v žácích rozvíjet jejich osobnost takovým způsobem, aby byli schopni vysvětlit a obhájit své názory. Zároveň tak pomáhat utvářet jejich kulturní vzdělanost, protože žádný učitel by se neměl slepě zaměřit pouze na svůj předmět, nýbrž pomáhat rozvíjet celkové schopnosti žáků a dbát na mezipředmětové vztahy. Právě toto se dá výborným způsobem aplikovat do cizojazyčného vyučování, protože tím, že žáci poznávají kulturu zemí, užívající jazyk, kterému se učí, dostávají jiný pohled i na svou kulturu. Zároveň si tak uvědomují rozdíly ve zvyklostech a tyto témata bývají výborným momentem pro rozvoj komunikace.

Na základě prostudovaných a rozvinutých zásad jsem připravila jazykové aktivity, vhodné pro jazykové úrovně A1, A2, B1 (s ohledem na jazykové úrovně dosažené na druhém stupni základní školy). Tyto aktivity by měly demonstrovat to, jakým způsobem lze ústní interakci na půdě cizojazyčného vyučování rozvíjet a zároveň by mohly posloužit některým učitelům jako příklad toho, jak aktivity připravovat a na co především se v rámci ústní interakce zaměřovat. Tyto aktivity dále odkazují jak na kulturní aspekty, tak mají za cíl v žácích rozvíjet jejich komunikativní kompetence a zároveň utužovat jejich řečové

návyky. Jak jsem již zmínila, vždy záleží na osobnosti učitele, jakým způsobem se postaví problému a s jakou vervou se bude snažit udělat vyučování zábavné, uvolněné a zároveň efektivní co do skladby vyučovacího procesu. Dále se domnívám, že ani v aktivitách samých nejde vždy jen o to, abychom naučili žáky nové slovní zásobě či gramatickému jevu, ale spíše, aby se sžili s jazykem, měli chuť pracovat a komunikovat a zároveň bylo jejich chování přirozené a cítili se dobře. Jak již řekl J. Á. Komenský „Kdo si hraje, nezlobí“, v cizím jazyce toto pravidlo platí dvojnásob, neboť cizí jazyk by měl být postaven na komunikativnosti a chuti se učit a být učen, ačkoli pomalými kroky. Nikdy bychom neměli spěchat s tím, naučit žáky co nejvíce gramatiky a slovní zásoby v krátkém časovém úseku jen proto, abychom splnili dané osnovy. Měli bychom si být jisti, že žáci chápou to, čemu je učíme a nestydět se říci, jestli něčemu nerozumí. Učitel by měl být na druhou stranu shovívavý a vždy se vynasnažit žákům vyjít vstříc a nebát se vrátit k látkám z předešlých hodin, neboť cizí jazyk je založen na opakování.

Věřím, že tato práce bude přínosem pro další rozvoj ústní interakce na našich školách a zároveň poslouží k uvědomění si nezbytnosti komunikace a jejího rozvíjení v rámci cizojazyčných vyučovacích hodin, neboť dle mého výzkumu je komunikační funkce cizojazyčného vyučování cílem cizího jazyka jako takového.

RESUMEN

Mi trabajo trata de la interacción oral y sobre todo de su importancia y necesidad entre las destrezas comunicativas: la comprensión auditiva, comprensión lectura, expresión oral y expresión escrita. La interacción oral se considera como la quinta destreza comunicativa aunque ha sido aceptada desde hace poco tiempo.

Para mi trabajo me he servido de diferentes manuales y monografías didácticas. Sobre todo la monografía de Radomír Choděra y Lumír Ries *Výuka cizích jazyků na prahu nového století y Společný evropský referenční rámec pro jazyky (Marco común europeo de referencia para las lenguas)*. En mi trabajo me he basado en las reglas didácticas de Choděra&Reis que están siendo valoradas en los últimos tiempos como las de más modernas en la enseñanza de la lengua extranjera y los cuales voy a desarrollar.

En la parte práctica menciono algunas propuestas para actividades de la lengua extranjera (en el marco del español) para los niveles lingüísticos A1, A2 y B1, los cuales tienen como objeto desarrollar las habilidades comunicativas, sobre todo la interacción oral. Las actividades están en los anexos de este trabajo.

Choděra&Reis hablan sobre las reglas didácticas en dos asuntos. La primera es *la regla didáctica* que es más general y la segunda es *la regla metódica* más específica. Estas reglas se desarrollan en todas reglas siguientes.

Como mi trabajo proviene de las reglas didácticas de Choděra&Reis (explicadas en toda su complejidad en las monografías de Choděra, R., Ries, L.: *Výuka cizích jazyků na prahu nového století*, Ostravská univerzita Ostrava 1999; Choděra, R.: *Výuka cizích jazyků na prahu nového století II.*, Ostravská univerzita Ostrava 2000) hay que mencionar sus reglas de la enseñanza como lengua extranjera con las que voy a trabajar.

1. Regla de la comunicación activa
2. Regla del apoyo de la lengua materna
3. Regla de la base oral en la enseñanza de la lengua extranjera
4. Regla de la prioridad de la práctica lingüística por encima de la teoría lingüística
5. Regla de la conciencia lingüística desarrollada específicamente
6. Regla de la formación de las costumbres orales
7. Regla del desarrollo de la claridad lingüística específica
8. Regla de la asociación de lengua y los factores extralingüísticos de la lengua pero con referencia a ella (realidades lingüísticas, realidades)

9. Regla de la complejidad

Estas reglas tienen como objeto las metas comunicativas y sobre todo la lengua oral con referencia a la interacción oral. Ahora voy a analizar brevemente cada una de ellas y ofrecer una visión global de las mismas.

1. Regla de la comunicación activa

Esta regla es para Choděra&Ries la principal y la más importante de todas las reglas en la enseñanza de la lengua extranjera y otras reglas están integradas en esta regla. Su objeto es que utilizamos los medios lingüísticos que sirven para que podamos informar con significado, para que la información tenga sentido.

2. Regla del apoyo de la lengua materna

El apoyo de la lengua materna es irrefutable. La lengua materna ayuda a un estudiante a entender algunos factores (gramaticales, sémanticos o lexicológicos) que se asoman en la lengua extranjera y tienen posibilidad de explicarlos y transformarlos a su lengua materna. La lengua materna es utilizada en el proceso de la enseñanza de la lengua extranjera sin darse cuenta, no es dependiente de la voluntad.

En referencia a esto, Choděra&Ries hablan sobre la lengua implícita y explícita. La lengua implícita se puede aprovechar en la enseñanza con mucho éxito aunque a veces no es suficiente y para entender mejor los conocimientos nuevos hay que utilizar la lengua explícita.

3. Regla de la base oral en la enseñanza de la lengua extranjera

Por todo lo dicho, la lengua extranjera debería estar en el ambiente comunicativo, conversacional y debería tener la base en la lengua oral. Si conectamos la comprensión auditiva con la expresión oral hablamos sobre los ejercicios audio-orales. Tampoco podemos olvidarnos de las reglas fonéticas que son las reglas básicas para aprender la lengua extranjera.

4. Regla de la prioridad de la práctica lingüística por encima de la teoría lingüística

La descripción teórica de la lengua extranjera no es lo importante, sino que el objeto principal de una lengua extranjera es el uso de la lengua extranjera en el modo práctico.

Está claro que no podemos apartar los conocimientos teóricos de la gramática o de la lengua, sino que deberíamos olvidar que en el primer lugar tienen que estar las destrezas y costumbres orales.

En este caso Choděra&Ries distinguen los métodos indirectos y los métodos (casi) directos. Así que los métodos (casi) directos prefieren la práctica oral y menos ayuda de la lengua materna. Por el contrario, los métodos indirectos prefieren la teoría lingüística y más ayuda de la lengua materna.

5. Regla de la conciencia lingüística desarrollada específicamente

Hay que distinguir el concepto de los conocimientos *sobre* lengua y los conocimientos *de* lengua. No es que los conocimientos sobre lengua no sean importantes, sino que no son principales y necesarios cuando empezamos con la lengua extranjera. Por otro lado, los conocimientos de la lengua son necesarios sin falta y sin ellos no podemos comunicarnos. En otras palabras, al principio de la enseñanza de la lengua extranjera lo más importante es la capacidad de expresarse, comunicarse, aunque con fallos gramaticales, que conocer perfectamente la base teórica de la lengua (las estructuras sintácticas etc.). Estos conocimientos lingüístico-teóricos los adquirimos con la práctica y con la profundización de los conocimientos de la lengua extranjera.

Por todo ello, según Choděra&Ries tienen su lugar en el proceso educativo aquellos procesos de los que no nos damos cuenta (por ejemplo imitación, intuición, imprinting etc.) En conclusión, hay que decir que deberíamos utilizar en el proceso de educación la lengua implícita.

6. Regla de la formación de las costumbres orales

La enseñanza de la lengua extranjera siempre debería ir hacia las costumbres orales como de base de las unidades léxicas, gramaticales y fonéticas.

7. Regla del desarrollo de la claridad lingüística específica

En esta regla se prefiere percibir la lengua en su forma fónica. La claridad del sonido es muy importante en la enseñanza de la lengua extranjera y es insustituible. Además de él se desarrolla el proceso educativo, al principio en los ejercicios para las costumbres fonéticas.

8. Regla de la asociación de lengua y los factores extralingüísticos de la lengua pero con referencia a ella (realidades lingüísticas, realidades)

En cada lengua extranjera deberíamos tener en cuenta su ambiente socio-cultural donde se desarrolla y enriquece. Si no respetáramos este aspecto, la lengua la podríamos sustituir mal y así podríamos dañar la comunicación.

9. Regla de la complejidad

Choděra&Ries mencionan dos tipos de complejidad:

- a) Complejidad equilibrada (simétrica), donde están los componentes particulares (el objeto educativo, comunicación oral y escrita, el sistema lingüístico etc.) equilibrados.
- b) Complejidad no equilibrada (asimétrica), donde los componentes particulares fallan.

De todo lo expuesto en los párrafos anteriores, me gustaría destacar que la regla más importante de ellas es la primera, *Regla de la comunicación activa*, que no deberíamos olvidar en ningún momento del proceso de la enseñanza de la lengua extranjera porque la didáctica de la lengua como lengua extranjera tiene como objeto principal la educación efectiva en la enseñanza de la misma.

Por otra parte tenemos que distinguir el significado del concepto *interacción* y *comunicación*. *Interacción* es un proceso donde dos o más personas reaccionan a los actos de los otros. En interacción entran tanto los aspectos psicológicos como los aspectos sociales. En referencia a la escuela, debemos añadir los aspectos pedagógicos.

Comunicación contiene aquellas informaciones que entregamos en la interacción. Eso ocurre directamente o indirectamente en la relación social.

Interacción oral como la destreza de tratamiento especial

Para la realización de la meta comunicativa tenemos que pensar en cuatro destrezas básicas comunicativas completas. Entre ellas mencionamos la comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita.

El objeto de la **comprensión auditiva** es que los alumnos poco a poco entiendan lo que se habla, recita y lo que lee el profesor o nativo en tiempo real. Además debería darse cuenta del contexto de lo hablado.

Por su parte, el objeto de la **comprensión lectora** son los conocimientos de la técnica de la lectura interior o en voz alta con buena pronunciación y entonación. Hay que enseñar a los alumnos a leer con la comprensión aquellos textos que contienen el vocabulario desconocido y fijarse en todo texto. Se utiliza la traducción, reproducción del texto y las preguntas y respuestas de comprensión general del texto.

Asimismo, el objeto de **la expresión escrita** es que los alumnos sepan expresar sus pensamientos sobre diferentes temas de la manera escrita. Su condición es tener los conocimientos ortográficos y gramáticos.

Finalmente, el objeto de la **expresión oral** es la habilidad para hablar sobre un tema conocido, se desarrolla por la audición cuando nos fijamos en la fonética y pronunciamos bien. Más tarde se centra en combinar bien los signos lingüísticos y expresarse coherentemente.

Cada una de estas destrezas tiene sus metas específicas. Por supuesto depende de las habilidades de los profesores, de su preparación de las clases y el plan de estudios. Además estas destrezas son las claves para enseñanza de la lengua extranjera.

Sin embargo en los últimos años se ha añadido una quinta destreza importante para el proceso de la enseñanza de la lengua extranjera, **la interacción oral**. La incorporación de esta destreza corresponde a las “tendencias humanistas”, con la importancia del diálogo y las reglas generales de enseñanza de la lengua extranjera, como las definió Choděra&Ries (1999) y de quienes hablamos antes.

A primera vista puede parecer que la interacción oral y expresión oral son idénticos. En los dos lo importante es la comunicación oral y la información va hacia el receptor. Alguien puede argumentar que en los últimos años se habla sobre interacción oral por las innovaciones en la didáctica y con el objetivo único de aumentar el prestigio y la especialidad en las ciencias pedagógicas. Eso puede tener sus raíces la preferencia de algunos profesores y teóricos por la enseñanza clásica donde se utilizan más métodos memorísticos. Por ello explico la diferencia.

En la *expresión oral* nos expresamos con los materiales que tenemos preparados anteriormente, no nos da tiempo pensar de lo que queremos decir y no reaccionamos directamente a los estímulos verbales del otro emisor. Se trata de una expresión monológica que tenemos preparada a priori (a menudo el texto escrito).

Por otra parte la *interacción oral* es típica por su bilateralidad y espontaneidad, y necesita la reacción rápida y en tiempo real. Tenemos que tener en cuenta a nuestro compañero, está limitada por el tiempo para pensar y para la preparación. Lo que más la

específica es el diálogo. Entre sus destrezas mencionamos la destreza lingüística, sociolingüística y pragmática. También las destrezas léxicas, gramáticas, semánticas, fonéticas, ortográficas, otopédicas, estilísticas etc.

Interacción oral como la actividad interactiva

Como ya sabemos, la interacción oral fue definida como la destreza separada, jerárquicamente en el mismo nivel que las destrezas arriba mencionadas, por estudiosos como por ejemplo Choděra&Ries (1999). De esta manera la trata también el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* y le dedica un considerable espacio⁶⁷.

A propósito del marco, debemos mostrar los descriptores de la interacción oral para los niveles A1, A2, B1, B2, C1, C2, para que sepamos qué conocimientos deberían saber los estudiantes.

A1 = Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta y me ayude a formular lo que intento decir. Planteo y contesto preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.

A2 = Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.

B1 = Sé desenvolverme en casi todas las situaciones que se me presentan cuando viajo donde se habla esa lengua. Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales).

B2 = Puedo participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la comunicación normal con hablantes nativos. Puedo tomar parte activa

⁶⁷ *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes, 2002

en debates desarrollados en situaciones cotidianas explicando y defendiendo mis puntos de vista.

C1 = Me expreso con fluidez y espontaneidad sin tener que buscar de forma muy evidente las expresiones adecuadas. Utilizo el lenguaje con flexibilidad y eficacia para fines sociales y profesionales. Formulo ideas y opiniones con precisión y relaciono mis intervenciones hábilmente con las de otros hablantes.

C2 = Tomo parte sin esfuerzo en cualquier conversación o debate y conozco bien modismos, frases hechas y expresiones coloquiales. Me expreso con fluidez y transmito matices sutiles de sentido con precisión. Si tengo un problema, sorteo la dificultad con tanta discreción que los demás apenas se dan cuenta.

*El Marco común europeo de referencia para las lenguas define la interacción oral de esta manera:*⁶⁸

En las actividades de interacción oral, el usuario de la lengua actúa de forma alterna como hablante y oyente con uno o con más interlocutores para construir, conjuntamente, una conversación mediante la negociación de significados siguiendo el principio de cooperación. Las estrategias de comprensión y de expresión se emplean constantemente durante la interacción. Hay también tipos de estrategias cognitivas y de colaboración (también llamadas estrategias del discurso y estrategias de cooperación), que suponen controlar la colaboración y la interacción en acciones tales como tomar el turno de palabra y cederlo, formular el tema y establecer un enfoque, proponer y evaluar las soluciones, recapitular y resumir lo dicho y mediar en un conflicto.

Destreza comunicativa del profesor

El profesor es un elemento principal en el proceso de la enseñanza de la lengua extranjera y su papel en la misma es clave. Transmite a los estudiantes las informaciones y conocimientos y desarrolla las destrezas. En ningún momento del proceso educativo se puede olvidar de la comunicación con los alumnos, adaptarla a los estudios y ayudar a los estudiantes a expresarse.

⁶⁸ *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes, 2002, página 74 – 75

El profesor debería ser capaz de comunicarse con los estudiantes en la clase y también fuera de ella. Además debería crear en la clase un clima apto para el aprendizaje. En la clase se realiza entre los participantes de la comunicación pedagógica diferentes relaciones. El pedagogo D. Gavora las indica ⁶⁹:

• profesor	x	alumno
• profesor	x	clase
• profesor	x	grupo de los alumnos
• alumno	x	clase
• alumno	x	grupo de los alumnos
• alumno	x	alumno
• grupo de los alumnos	x	grupo de los alumnos
• grupo de los alumnos	x	clase

Como podemos ver en la interacción escolar tiene lugar por una parte el profesor y por la otra estudiante. Los dos se cambian en la función de receptor y emisor. Vamos a especificar sus funciones ⁷⁰:

- **el profesor como emisor** = la lengua oral de un profesor debería ser de un nivel avanzado, la transmite a sus estudiantes, aunque la formulación oral tiene que adaptarse a los conocimientos orales de los estudiantes.
- **el profesor como receptor** = el profesor debería prestar atención a los estudiantes y no reñirlos cuando cometan errores, sino ayudarles a mejorar su expresión oral y ordenar sus pensamientos.
- **el alumno como emisor** = sucede que el alumno considera a su profesor como la autoridad y por ello puede que hable artificialmente. Por otro lado le influyen también los compañeros y esto puede producir en el estudiante un sentimiento de timidez al verse observado socialmente. La espontaneidad es mejor fuera de la escuela y por eso el profesor debería crear un ambiente idóneo y crear

⁶⁹ Nelešová, Alena: *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*, Grada Publishing a. s., Praha 2005, página 29

⁷⁰ Según: Nelešová, Alena: *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*, Grada Publishing a. s., Praha 2005, página 80

relaciones con los estudiantes en la base de confianza, no destacar demasiado sus errores y estar motivado para explicarles y practicar la interacción oral en cada momento del proceso de la enseñanza de la lengua extranjera.

- **el alumno como receptor** = hay que destacar que el alumno escucha con la interacción oral, es decir, que el profesor entrega a los alumnos un nuevo tema y ellos deberían recibir y a la vez preguntar por las cosas que no entiendan. Así los alumnos entenderán lo que quiere decir el profesor y no memorizarán solamente algo que escuchan.

El profesor tiene que planear y preparar sus clases y elegir las actividades, para que la interacción oral sea realizada durante la mayor parte de la clase. También tiene que tener en cuenta el nivel lingüístico de los estudiantes y preparar las actividades en referencia a sus conocimientos. No obstante, el profesor puede desarrollar todas las destrezas comunicativas en cualquier momento del proceso de la enseñanza de la lengua extranjera. Para realizar la interacción oral del nivel correspondiente depende de las destrezas comunicativas de cada alumno. El profesor debería ayudar a formar los pensamientos de los estudiantes, sus opiniones y conocimientos a la hora de hablar sobre los temas.

También deberíamos enseñar a los alumnos cómo tratar a sus compañeros en un diálogo y defender sus opiniones, explicarlas y argumentarlas. Depende de los conocimientos de un profesor y de su personalidad y carácter, experiencias y habilidad en motivar a los niños. Además transmite a los estudiantes la cultura de la lengua, desarrolla su personalidad e influye todo el clima de una clase. Todo esto debería ser el objeto principal de la interacción oral. Por su puesto tenemos que activar y motivar a los alumnos para que ellos mismos sientan la necesidad de desarrollarse y ser activos en la clase. El profesor que motive a los alumnos, los estimulará y conseguirá que los estudiantes se sientan como un elemento del grupo y van a ser valorados y ellos mismos van a valorar a otros.

En mi trabajo he intentado desarrollar las reglas didácticas de Choděra&Ries en referencia a la interacción oral. Llegué a la conclusión de que la metodología de la interacción oral hacía falta tanto en las monografías como en todos los manuales didácticos. Además en el caso de que se hable sobre la interacción oral, se la considera dentro del habla, pero no está considerada como una de las destrezas comunicativas. Sólo la trata en toda su complejidad Choděra&Ries y *El Marco común europeo de referencia para las*

lenguas. Según mi investigación llegué a la conclusión que la interacción oral desarrolla tanto las costumbres gramaticales como las costumbres orales que se automatizan con el tiempo y ayudan a utilizar bien las construcciones y locuciones.

A continuación, he intentado proponer una metodología para desarrollar esta competencia en los alumnos, dividiendo la práctica en subáreas tales como competencia ortoépica (prácticas de pronunciación, fluidez y grupos rítmicos), gramatical (automatización de las construcciones y estructuras gramaticales), léxica (automatización de uniones de palabras: colocaciones, locuciones, formulas rutinarias, etc.), pragmalingüística (conectores, marcadores de discurso, etc.). Al final del trabajo propongo algunas actividades, analizándolas según qué competencias (o subcompeneCIAS) desarrollan, a qué nivel de dominio de la lengua corresponden, etc.

SEZNAM BIBLIOGRAFIE

- Aurová, M.: Manuskript, České Budějovice
- Badergruber, B.: Otevřené učení v 28 krocích, Portál, Praha 1994
- Bassis, H.: Všichni na jedničku!, Karolinum, Praha 1991
- Beneš, E.: Metodika cizích jazyků, SPN, Praha 1970
- Beneš, E. a kol.: Metodika cizích jazyků: angličtiny, francouzštiny, němčiny, Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1971
- Cangelosi, J. S.: Strategie řízení třídy, Portál, Praha 1994
- Cascón Martín, E.: Profesor en acción I, Edelsa, Madrid 1996
- Červenka, S.: Angažované učení, Tomáš Houška, Praha 1992
- Dunn, O.: Pomozte svému dítěti naučit se cizí jazyk, INFOA, Praha 2003
- Eiseltová, L.: Hry a aktivity pro zpestření výuky cizích jazyků, Lingua Ludus, Praha 2007
- Fisher, R.: Učíme děti myslet a učit se, Portál, Praha 2004
- Franců, M.: Výuka jazyků na Internetu, Computer Press, Praha 2001
- Choděra, R., Ries, L.: Výuka cizích jazyků na prahu nového století. Ostravská univerzita Ostrava 1999
- Choděra, R.: Výuka cizích jazyků na prahu nového století II., Ostravská univerzita, Ostrava 2000
- Choděra, R.: Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru, Academia, Praha 2006
- Choděra, R.: Didaktika cizích jazyků na přelomu staletí, Editpress, Rudná u Prahy 2006
- Choděra, R.: Moderní výuka cizích jazyků (Didaktika cizích jazyků jako vědní obor), Apra, Praha 1993
- Choděra, R.: Metodika výuky cizích jazyků na vysokých školách I., II., Praha 1988
- Choděra, R., Hanzlíková, M., Mothejzíková, J., RIES, L., Šigutová, M., Tandlichová, E., Zajícová, P.: Svět cizích jazyků dnes, Didaktik s. r. o., Bratislava 2004
- Hendrich, J., a kol.: Didaktika cizích jazyků, SPN, Praha 1988
- Instituto Cervantes, La enseñanza del español como lengua extranjera: plan curricular del Instituto Cervantes. Alcalá de Henares: Instituto Cervantes 1994

Kadlecová, A.: Diplomová práce – Současný stav výuky francouzštiny v ČR: srovnávací studie klasických a alternativních metod, Katedra romanistiky PF JCU v Českých Budějovicích, 2007

Kasíková, H.: Kooperativní učení, kooperativní škola, Portál, Praha 1997

Kolektiv autorů: „Ústní zkoušky z cizího jazyka a SERR“, Univerzita Karlova v Praze a Státní vysoká odborná škola v Ratiboři, 2006

Komenský, J. A.: Nejnovější metoda jazyků (Vybrané spisy J. A. K. Svazek III), Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1964

Krett, E.: Učíme se jinak, Portál, Praha 1995

Kyriacou, Ch.: Klíčové dovednosti učitele, Portál, Praha 1996

Makarenko, A. S.: Spisy V., SPN, Praha 1894

Maňák, J. a kol.: Profesionální praktika z pedagogiky, Masarykova univerzita, Brno 1992

Maňák, J.: Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole, Paido, Brno 2001

Marco común europeo de referencia para las lenguas aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes, 2002

Nelešová, A.: Pedagogická komunikace v teorii a praxi, Grada Publishing a. s., Praha 2005

Polívková, Dorota: Hry pro jazykové vyučování, Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1963

Kolektiv autorů: PRISMA B1, Editorial Edinumen, Madrid 2004

Richard, J. C., Rodgers, T. S.: Approaches and Methods in Language Teaching (A description and analysis). Cambridge Language Teaching Library 1991

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1. 9. 2007), VÚP, Praha 2007

Saussure, F.: Kurz obecné lingvistiky, Academia, Praha 1996

Společný evropský referenční rámec pro jazyky, Univerzita Palackého v Olomouci, 2002

Svatoš, T.: Pedagogická cvičení ze sociální a pedagogické komunikace, PedF VŠP Hradec Králové 1995

Trim, J. L. M.: Some Possible Lines of Development of an Overall Structure for a European Unit Credit Scheme for Foreign Language Learning by Adults, Council of Europe 1978.

Internetové odkazy

The European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference'
http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/profilebroch_en.pdf

Aignerová, A., JČU, Pedagogická fakulta, České Budějovice
http://www.fraus.cz/ep/cizi_jazyky/46/3/aignerova_mimojazykova.htm

Encyklopedie Wikipedie
<http://cs.wikipedia.org/wiki/Proxemika>

Encyklopedie Kalipedia
<http://www.kalipedia.com/lengua-castellana>

Formespa: Español lengua extranjera
<http://formespa.rediris.es/>

Instituto de Cervantes - Didactica Red
<http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/>

MEC
<http://www.mec.es/>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1

Společný evropský referenční rámec pro jazyky – Společné referenční úrovně: globálně pojatá stupnice.

Příloha č. 2

Společný evropský referenční rámec pro jazyky – Deskriptory ústní interakce.

Příloha č. 3

Komunikativní jazykové kompetence společného evropského referenčního rámce pro jazyky (lingvistická, sociolingvistická, pragmatická).

Příloha č. 4

Obrazový materiál k jazykové aktivitě *LAS CARAS*.

Příloha č. 5

Doplňkový materiál k jazykové aktivitě *A ESCONDER JUGUETES...Y A RECOGERLOS* (preposiciones de localización).

Příloha č. 6

Obrazový materiál k jazykové aktivitě *A ESCONDER JUGUETES...Y A RECOGERLOS*.

Příloha č. 7

Obrazový materiál k jazykové aktivitě *¿VAMOS AL PARQUE?*

Příloha č. 8

Obrazový materiál k jazykové aktivitě *EL CLUEDO*.

Příloha č. 9

Doplňkový materiál k jazykové aktivitě *NUEVA CIVILIZACIÓN*.

Příloha č. 10

Doplňkový materiál k jazykové aktivitě *NUEVA CIVILIZACIÓN* (expresiones de opiniones, acuerdo y desacuerdo).

Příloha č. 11

Marco común europeo de referencia para las lenguas - Niveles de Competencia Lingüística del Portfolio.

Příloha č. 1

Společný evropský referenční rámec pro jazyky, Univerzita Palackého v Olomouci, 2002, strana 24.

Společné referenční úrovně: globálně pojatá stupnice

Zkušený uživatel	C2	Snadno rozumí téměř všemu, co si vyslechne nebo přečte. Dokáže shrnout informace z různých mluvených a psaných zdrojů a přitom dokáže přednést polemiku a vysvětlení v logicky uspořádané podobě. Dokáže se spontánně, velmi plynule a přesně vyjadřovat a rozlišovat jemné významové odstíny dokonce i ve složitějších situacích.
	C1	Rozumí širokému rejstříku náročných a dlouhých textů a rozpozná implicitní významy textů. Umí se plynule a pohotově vyjadřovat bez zjevného hledání výrazů. Umí jazyka užívat pružně a efektivně pro společenské, akademické a profesní účely. Umí vytvořit srozumitelné, dobře uspořádané, podrobné texty na složité témata, čímž prokazuje ovládnutí kompozičních útvarů, spojovacích výrazů a prostředků koheze.
Samostatný uživatel	B2	Dokáže porozumět hlavním myšlenkám složitých textů týkajících se jak konkrétních, tak abstraktních témat včetně odborně zaměřených diskusí ve svém oboru. Dokáže se účastnit rozhovoru natolik plynule a spontánně, že může vést běžný rozhovor s rodilými mluvčími, aniž by to představovalo zvýšené úsilí pro kteréhokoliv účastníka interakce. Umí napsat srozumitelné podrobné texty na širokou škálu témat a vysvětlit své názorové stanovisko týkající se aktuálního problému s uvedením výhod a nevýhod různých možností.
	B1	Rozumí hlavním myšlenkám srozumitelné spisovné vstupní informace (input) týkající se běžných témat, se kterými se pravidelně setkává v práci, ve škole, ve volném čase atd. Umí si poradit s většinou situací, jež mohou nastat při cestování v oblasti, kde se tímto jazykem mluví. Umí napsat jednoduchý souvislý text na témata, která dobře zná nebo která ho/ji osobně zajímají. Dokáže popsat své zážitky a události, sny, naděje a cíle a umí stručně vysvětlit a odůvodnit své názory a plány.
Uživatel základů jazyka	A2	Rozumí větám a často používaným výrazům vztahujícím se k oblastem, které se ho/jí bezprostředně týkají (např. základní informace o něm/ní a jeho/její rodině, o nakupování, místopisu a zaměstnání). Dokáže komunikovat prostřednictvím jednoduchých a běžných úloh, jež vyžadují jednoduchou a přímou výměnu informací o známých a běžných skutečnostech. Umí jednoduchým způsobem popsat svou vlastní rodinu, bezprostřední okolí a záležitosti týkající se jeho/jejích nejnáléhavějších potřeb.
	A1	Rozumí známým každodenním výrazům a zcela základním frázím, jejichž cílem je vyhovět konkrétním potřebám, a umí tyto výrazy a fráze používat. Umí představit sebe a ostatní a klást jednoduché otázky týkající se informací osobního rázu, např. o místě, kde žije, o lidech, které zná, a věcech, které vlastní, a na podobné otázky umí odpovídat. Dokáže se jednoduchým způsobem domluvit, mluví-li partner pomalu a jasně a je ochoten mu/jí pomoci.

Deskriptory ústní interakce:

Společný evropský referenční rámec pro jazyky, Univerzita Palackého v Olomouci, 2002, strana 76 – 84.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky

	ÚSTNÍ INTERAKCE – VŠEOBECNÁ STUPNICE
C2	<i>Dobře ovládá idiomatické a hovorové výrazy a uvědomuje si rovnou konotačního významu. Dokáže přesně sdělovat jemnější významové odstíny, přičemž poměrně přesně využívá široký rejstřík prostředků blíže modifikujících význam. Narazí-li při vyjadřování na nějaký problém, dokáže svou výpověď přeformulovat tak snadno, že to partner sotva postřehne.</i>
C1	<i>Dokáže se vyjádřit plynule a pohotově, téměř bez námahy. Dobře ovládá široký repertoár slovní zásoby, což mu/jí umožňuje, aby výrazy, které mu/jí chybí, nahradil(a) opisy. Není zřejmé, že by někdy nemohl(a) najít vhodné slovo nebo se některým výrazům snažil(a) vyhnout. Pouze pojmově náročné téma může bránit přirozenému a plynulému toku jazyka.</i>
B2	<i>Dokáže jazyk užívat plynule, přesně a účinně a vyjadřovat se v rámci širokého okruhu všeobecných, akademických, profesních nebo zábavních témat a jasně označovat vztahy mezi myšlenkami. Dokáže komunikovat spontánně a gramaticky správně, aniž by zjevně musel(a) omezovat rozsah toho, co chce říct, a volí rovnou formálnosti odpovídající daným okolnostem.</i> <i>Dokáže se účastnit rozhovoru natolik plynule a spontánně, že může vést běžný rozhovor s rodilými mluvčími a udržovat s nimi vztahy, aniž by to některého z účastníků komunikace stálo nepřiměřené úsilí. Dokáže naznačit, jakou důležitost přikládá událostem a zážitkům, jasně vysvětlit a obhájit názory za pomoci vhodných argumentů.</i>
B1	<i>Dokáže s jistou mírou sebedůvěry komunikovat o rutinních i méně rutinních záležitostech, které se vztahují k jeho/jejím zájmům a profesní sféře. Dokáže získat a předat, ověřit a potvrdit si informace, zvládnout méně běžné situace a vysvětlit, proč něco představuje problém. Dokáže vyjádřit své myšlenky týkající se abstraktních a kulturních témat, jakými jsou filmy, knihy, hudba atd.</i> <i>Dokáže využít široký rejstřík jednoduchého jazyka, aby si poradil(a) s většinou situací, které mohou nastat při cestování. Dokáže se bez přípravy zapojit do hovoru o tématech, která mu/jí jsou známá, vyjádřit osobní názory a vyměňovat informace týkající se témat, která jsou známá, týkají se osobních zájmů, nebo každodenního života (např. rodiny, koníčků, cestování a aktuálních událostí).</i>
A2	<i>Dokáže se poměrně snadno zapojit do interakce v situacích, které mají jasnou strukturu, a do krátkých rozhovorů za předpokladu, že mu/jí druhá strana pomůže v případě nutnosti. Zvládne jednoduché, rutinní výměny bez nadměrného úsilí, dokáže klást otázky a odpovídat na ně, vyměňovat si názory a informace týkající se běžných témat v předvídatelných každodenních situacích.</i>
A1	<i>Umí komunikovat v jednoduchých běžných situacích vyžadujících jednoduchou, přímou výměnu informací o běžných rutinních záležitostech, které se týkají práce a volného času. Zvládne velmi krátkou společenskou konverzaci, ale zřídka je schopen porozumět natolik, aby konverzaci sám(a) udržel(a) v chodu.</i> <i>Umí se jednoduchým způsobem domluvit, ale při komunikaci zcela závisí na opakování v pomalejším tempu, preformulování a upřesněních. Umí klást jednoduché otázky a na podobné otázky odpovídat, inicializovat jednoduchá sdělení nebo na ně reagovat, pokud se týkají jeho/jejích základních potřeb, nebo jde-li o věci, jež jsou mu/jí důvěrně známy.</i>

Příloha č. 2

	POROZUMĚNÍ RODILÉMU MLUVČÍMU JAKO PARTNERU V KOMUNIKACI
C2	<i>Dokáže porozumět každému rodilému mluvčímu, i když jde o abstraktní a složitá témata odborné povahy mimo jeho/její obor za předpokladu, že má možnost zvyknout si na nespisovnou výslovnost nebo variantu jazyka (dialekt).</i>
C1	<i>Dokáže do detailu porozumět ústnímu projevu týkajícímu se abstraktních a složitých témat odborné povahy mimo jeho/její vlastní obor, ačkoli občas musí požádat o upřesnění podrobností, zejména pokud má mluvčí méně obvyklou výslovnost.</i>
B2	<i>Dokáže dopodrobna porozumět všemu, co se mu/jí říká ve spisovném mluveném jazyce, a to i v hlučném prostředí.</i>
B1	<i>Dokáže v rozhovoru na každodenní témata sledovat zřetelně artikulovaný ústní projev, který je mu/jí adresován, ačkoli občas bude muset požádat o zopakování určitých slov a frází.</i>
A2	<i>Rozumí natolik, aby zvládl jednoduché rutinní výměny bez nadměrného úsilí. Ve většině případů rozumí jasně artikulovanému spisovnému jazyku, který je mu/jí adresován a který se týká běžných záležitostí, pokud může občas požádat o zopakování nebo přeformulování.</i>
	<i>Rozumí tomu, co mluvčí přímo jemu/jí říká zřetelně a pomalu v rámci jednoduchého rozhovoru na každodenní témata. Porozumění mu/jí může být usnadněno, pokud se mu/jí mluvčí opravdu snaží pomoci.</i>
A1	<i>Dokáže porozumět každodenním výrazům, jejichž cílem je uspokojit základní potřeby konkrétního rázu, pokud chápavý mluvčí hovoří přímo k němu/ní s jasnou výslovností, pomalu a podle potřeby opakuje patřičné části promluvy. Dokáže pochopit dotazy a pokyny, které jsou mu/jí adresovány a jsou vysloveny pečlivě a pomalu, a dokáže se řídit jednoduchými orientačními pokyny.</i>

Příloha č. 2

	ROZHOVOR, KONVERZACE
C2	<i>Dokáže se účastnit konverzace bez obtíží, vhodným způsobem a bez jakýchkoli jazykových omezení ve všech sférách společenského a osobního života.</i>
C1	<i>Užívá jazyka pružně a účinně ke společenským účelům, včetně vyjádření emocí, narážek a vtipu.</i>
B2	<i>Dokáže se jako aktivní účastník zapojit do delších rozhovorů týkajících se většiny všeobecných témat, a to i v hlučném prostředí. Dokáže udržet kontakt s rodilými mluvčími, aniž by je nechtěně pobavil(a) nebo podráždil(a), nebo aniž by od nich vyžadoval(a), aby se chovali jinak, než by se chovali ve styku s jiným rodilým mluvčím. Dokáže vyjádřit různou míru emocí a zdůraznit, v čem jsou pro něj/ní události a zážitky z osobního hlediska důležité.</i>
B1	<i>Dokáže se bez přípravy zapojit do rozhovorů týkajících se známých témat. Dokáže sledovat v rozhovoru na každodenní témata zřetelně artikulovaný ústní projev, který je mu/jí adresován, ačkoli bude občas muset požádat o zopakování určitých slov a frází. Dokáže setrvat v rozhovoru nebo diskusi, ale občas mu/jí možná bude špatně rozumět, když se bude snažit vyjádřit přesně to, co má na mysli. Dokáže vyjádřit pocity, jako jsou překvapení, štěstí, smutek, zájem a lhostejnost a na podobné pocity reagovat.</i>
A2	<i>Dokáže navázat společenský kontakt: přivítat se, rozloučit se, představit se a vyjádřit poděkování. Obvykle dokáže porozumět zřetelně artikulovanému spisovnému ústnímu projevu, který je mu/jí přímo adresován a který se týká známých skutečností, pokud může občas požádat o zopakování nebo přeformulování. Dokáže se účastnit krátkých rozhovorů v obvyklých kontextech, které se týkají jeho/jejích zájmů. Dokáže jednoduše vyjádřit, jak se cítí, a vyjádřit poděkování. <i>Zvládne velmi krátké společenské výměny, ale zřídka je schopen porozumět natolik, aby sám udržel konverzaci v chodu, ačkoli mu/jí může k porozumění pomoci mluvčí, který se o to bude opravdu snažit. Dokáže užívat jednoduché všední zdvořilostní obraty pro přivítání a oslovení. Dokáže formulovat pozvání a na pozvání reagovat, činit návrhy a omlouvat se. Dokáže vyjádřit, co se mu/jí líbí a co ne.</i></i>
A1	<i>Dokáže se představit a použít základní pozdravy a výrazy pro loučení. Dokáže se zeptat, jak se lidem daří, a reagovat na novinky. Dokáže porozumět každodenním výrazům, jejichž cílem je uspokojit základní potřeby konkrétního rázu, pokud chápavý mluvčí hovoří mluví přímo k němu/ní, vyslovuje pomalu a zřetelně a výrazy opakuje.</i>

Příloha č. 2

	NEFORMÁLNÍ DISKUSE (S PŘÁTELI)
C2	<i>viz C1</i>
C1	<i>Dokáže snadno porozumět složité interakci probíhající mezi účastníky skupinové diskuse a přispívat k ní, i když se jedná o abstraktní, složitá, méně známá témata.</i>
B2	<p><i>Dokáže sledovat živou diskusi mezi rozdílnými mluvčími. Umí přesně vyjádřit své myšlenky a názory, přesvědčivě pronášet složitou argumentaci a podobně na ni také reagovat.</i></p> <p><i>Dokáže se aktivně zapojit do neformální diskuse ve známých kontextech, zhodnotit ji, jasně vyložit svůj názor, zhodnotit alternativní návrh, formulovat hypotézy a na hypotézy reagovat. Dokáže při vynaložení určitého úsilí zachytit většinu toho, co se kolem něj v diskusi říká, ale může mu/jí připadat příliš obtížné účastnit se efektivně diskuse s několika rozdílnými mluvčími, kteří svou mluvu nijak nepříznivě ovlivňují. Dokáže v diskusi vysvětlit a obhájit své názory za pomoci vhodných vysvětlení, důvodů a poznámek.</i></p>
B1	<p><i>Dokáže porozumět většině z toho, co se kolem něj/ní říká a co se týká všeobecných témat, pokud se partneri v komunikaci vyhnou přílišnému užívání idiomatického jazyka a mluví zřetelně. Dokáže vyjádřit své myšlenky týkající se abstraktních nebo kulturních témat, jakými jsou hudba a film. Umí vysvětlit, proč je něco problematické. Dokáže stručně komentovat názory druhých. Dokáže srovnávat různé alternativy, prodiskutovat, co se má dělat, kam se má jít, kdo nebo co se má vybrat atd.</i></p> <p><i>Dokáže obvykle porozumět hlavním myšlenkám neformální diskuse s přáteli, pokud mluví zřetelně a spisovným jazykem. Dokáže sdělovat osobní názory a ptát se na podobné názory v diskusi týkající se témat v okruhu jeho/jejího zájmu. Dokáže vysvětlit své názory a reakce na řešení problémů nebo otázek praktického rázu týkajících se toho, kam se má jít, co se má dělat, jak se má zorganizovat daná událost (např. výlet). Dokáže zdvořilým způsobem vyjádřit své přesvědčení, názor, souhlas či nesouhlas.</i></p>
A2	<p><i>Dokáže ve většině případů rozpoznat námět diskuse probíhající kolem něj/ní, pokud je řeč pomalá a zřetelná. Dokáže diskutovat o tom, co se bude dělat večer, o víkendu. Dokáže činit návrhy a reagovat na ně. Dokáže souhlasit i nesouhlasit s ostatními.</i></p> <p><i>Dokáže jednoduchým způsobem diskutovat o otázkách praktického rázu, pokud je oslovován zřetelně, pomalu a přímo. Dokáže diskutovat o tom, co se bude dělat, kam se půjde, a domluvit se na setkání.</i></p>
A1	<i>Deskriptor není k dispozici.</i>

Příloha č. 2

	FORMÁLNÍ DISKUSE A SCHŮZE
C2	<i>Dokáže obhájit své stanovisko ve formální diskusi složitých problémů, předložit srozumitelnou a přesvědčivou argumentaci, aniž by byl ve srovnání s rodlým mluvčím v nevýhodě.</i>
C1	<i>Dokáže se snadno účastnit debaty, i když se týká abstraktních, složitých a neznámých témat.</i>
	<i>Dokáže přesvědčivě obhajovat svou formální pozici, odpovídat na dotazy a komentáře a v rámci složité polemiky plynule, spontánně a vhodně reagovat.</i>
B2	<i>Dokáže se zapojit do živé diskuse a rozpoznat přesně důvody pro a proti určitým názorům. Dokáže přesně vyjádřit své myšlenky a názory, přesvědčivě předkládat rozvnutou argumentaci a na podobnou argumentaci reagovat.</i>
	<i>Dokáže se aktivně zapojit do rutinních i méně rutinních formálních diskusí. Dokáže porozumět diskusi týkající se záležitosti spojených s jeho/jejím oborem a dopodrobna pochopit, které myšlenky mluvčí zdůrazňuje. Dokáže přispět svými názory, vysvětlit a obhájit je, zhodnotit alternativní návrhy, formulovat hypotézy a na hypotézy reagovat.</i>
B1	<i>Dokáže porozumět většině z toho, o čem je řeč v rámci jeho/jejího oboru, pokud se partneři v komunikaci vyhnou velmi idiomatičkému vyjadřování a zřetelně vyslovují. Dokáže jasně vyložit svůj názor, ale zapojení do debaty je pro něj/ní problematické. Dokáže se zapojit do běžné formální diskuse týkající se známého tématu, která je vedena ve srozumitelném spisovném jazyce a ve které jde o výměnu faktografických informací, přijímání pokynů nebo o řešení problémů praktického rázu.</i>
A2	<i>Dokáže ve většině případů postřehnout změny tématu ve formální diskusi vztahující se k jeho/jejímu oboru, která probíhá v pomalé, jasně artikulované řeči. Dokáže se podělit o důležité informace a vyjádřit svůj názor na problémy praktického rázu, pokud je osloven přímo, za předpokladu, že se mu/jí pomůže s některými formulacemi a že v případě nutnosti může požádat o zopakování hlavních myšlenek.</i>
	<i>Dokáže vyjádřit, co si o věcech myslí, když je přímo osloven na formální schůzi, za předpokladu, že v případě nutnosti může požádat o zopakování hlavních myšlenek.</i>
A1	<i>Deskriptor není k dispozici.</i>

Poznámka: Deskriptory na této stupnici ještě nebyly empiricky ověřeny.

Příloha č. 2

	SPOLUPRÁCE ZAMĚŘENÁ NA DOSAŽENÍ CÍLE (např. oprava auta, prodiskutování dokumentu, organizace nějaké akce)
C2	<i>víz B2</i>
C1	<i>víz B2</i>
B2	<i>Spolehlivě rozumí pokynům do všech podrobností. Dokáže přispět k rychlému průběhu práce tím, že přizve ostatní, aby se zapojili, řekli, co si myslí atd. Dokáže jasně vysvětlit danou věc nebo nastínit problém, uvažovat o možných příčnách nebo následcích a zvažovat výhody a nevýhody různých přístupů.</i>
B1	<i>Dokáže porozumět tomu, co se říká, ačkoli občas asi bude muset požádat o zopakování nebo objasnění, když ostatní mluví rychle nebo dlouho. Dokáže vysvětlit, proč je něco problematické, diskutovat o dalším postupu, srovnat a posoudit alternativní řešení. Dokáže stručně posoudit názory ostatních.</i>
	<i>Dokáže ve většině případů porozumět tomu, o čem se mluví, a pokud je to nutné, dokáže zopakovat, co již někdo řekl, aby se ujistil(a), že si vzájemně rozumí. Pokud jde o možná řešení nebo o další postup práce, dokáže vyjádřit své názory a reakce tak, že mu/jí ostatní rozumí, a dokládá je stručnými důvody a vysvětlením. Dokáže ostatní vyzvat, aby vyjádřili svůj názor týkající se dalšího postupu.</i>
A2	<i>Rozumí natolik, aby zvládl jednoduché, rutinní úlohy bez nadměrného úsilí, a dokáže velmi jednoduše požádat o zopakování, když nerozumí. Dokáže prodiskutovat další postup a přitom činit návrhy a na podobné návrhy reagovat, požadovat a dávat pokyny.</i>
	<i>Dokáže naznačit, čemu rozumí, a pokud se mluvčí bude opravdu snažit, může mu/jí pomoci s porozuměním toho, co je zapotřebí. Dokáže komunikovat v rámci jednoduchých a rutinních úloh a pomocí jednoduchých frází dokáže požádat o různé věci nebo je poskytnout, získat jednoduché informace a diskutovat o dalším postupu.</i>
A1	<i>Rozumí otázkám a pokynům, které mu/jí jsou adresovány velmi zřetelně a pomalu, a dokáže se řídit krátkými a jednoduchými orientačními pokyny. Dokáže požádat o různé věci a poskytnout je ostatním.</i>

Příloha č. 2

	VYJEDNÁVÁNÍ ZA ÚČELEM ZÍSKÁNÍ ZBOŽÍ A SLUŽEB
C2	<i>viz B2</i>
C1	<i>viz B2</i>
B2	<p><i>Dokáže se jazykově vyrovnat se situací, kdy musí projednat řešení sporu, např. jde-li o pokutu, finanční zodpovědnost za škodu v bytě a vlnu za nehodu.</i></p> <p><i>Dokáže v hlavních bodech uvést důvody k odškodnění, přičemž využívá přesvědčivých jazykových prostředků, aby se domohl(a) zadořlučnění, a jasně vysvětlí meze ústupků, které je připraven(a) učinit.</i></p> <p><i>Dokáže objasnit problém, který nastal, a vysvětlit, že dodavatel/zákazník musí učinit ústupek.</i></p>
B1	<p><i>Dokáže vyřídit většinu záležitostí, které mohou nastat při cestování, zajišťování cesty nebo ubytování nebo při jednání s úřady během pobytu v cizině.</i></p> <p><i>Dokáže se vyrovnat s méně běžnými situacemi v obchodech, na poště a v bance, např. vrátit zboží, se kterým není spokojen. Dokáže vyjádřit stížnost.</i></p> <p><i>Dokáže vyřešit většinu situací, které mohou nastat při zajišťování cesty prostřednictvím cestovní kanceláře nebo při vlastním cestování, např. zeptat se spolucestujícího, kde má vystoupit na cestě na neznámé místo.</i></p>
A2	<p><i>Dokáže se vyrovnat s běžnými záležitostmi každodenního života, jako je cestování, ubytování, stravování a nákupy.</i></p> <p><i>Dokáže získat potřebné informace z turistické kanceláře, pokud jde o záležitosti jednoduché a nespecifické povahy.</i></p> <p><i>Dokáže požádat o zboží a služby každodenní potřeby a poskytnout je.</i></p> <p><i>Dokáže získat jednoduché informace o cestování, užívání veřejné dopravy: autobusu, vlaku, taxíku, ptát se na cestu a ukázat cestu a koupit si jízdenky.</i></p> <p><i>Dokáže se zeptat na různé věci a vyřídit jednoduché záležitosti v obchodech, na poště nebo v bance.</i></p> <p><i>Dokáže poskytovat a vyžádat si informace o množství, počtu, cenách atd.</i></p> <p><i>Dokáže sjednat jednoduchou koupí, říci, co chce, a zeptat se na cenu.</i></p> <p><i>Dokáže si objednat jídlo.</i></p>
A1	<p><i>Dokáže požádat lidi o různé věci a také lidem věci poskytnout.</i></p> <p><i>Dovede používat číslovky, údaje o množství, cenách a času.</i></p>

Příloha č. 2

	VÝMĚNA INFORMACÍ
C2	<i>víz B2</i>
C1	<i>víz B2</i>
B2	<p><i>Dokáže chápat a vyměňovat si složité informace a rady v širokém okruhu záležitostí spojených s jeho/její rolí v daném povolání.</i></p> <p><i>Dokáže spolehlivě předat podrobné informace.</i> <i>Dokáže jasně a podrobně popsat, jak provést určitý výkon.</i> <i>Dokáže shrnout a skloubit informace a argumenty z řady zdrojů a podat o nich zprávu.</i></p>
B1	<p><i>Dokáže si s určitou mírou sebedůvěry vyměňovat, ověřovat a potvrzovat nahromaděné faktografické informace o známých rutinních i méně rutinních záležitostech ve svém oboru.</i> <i>Dokáže popsat, jak se něco dělá, a dávat podrobné pokyny.</i> <i>Dokáže shrnout a uvést svůj názor na krátkou povídku, článek, přednášku, interview nebo dokumentární pořad a zodpovědět otázky týkající se dalších podrobností.</i></p> <p><i>Dokáže vyhledat a předat jednoduché faktografické informace.</i> <i>Dokáže požádat o podrobné orientační pokyny a podobným pokynům porozumět.</i> <i>Dokáže získat podrobnější informace.</i></p>
A2	<p><i>Rozumí natolik, aby zvládl(a) jednoduchou, rutinní konverzační výměnu bez přílišné námahy.</i> <i>Dokáže zvládnout praktické nároky každodenního života: vyhledat a předat jednoduché faktografické informace.</i> <i>Dokáže klást otázky týkající se zvyků a rutinních záležitostí a podobné otázky zodpovídat.</i> <i>Dokáže klást otázky týkající se trávení volného času a minulých činností a podobné otázky zodpovídat.</i> <i>Dokáže poskytnout jednoduché orientační pokyny, např. vysvětlit, jak se někam jde, a také se dokáže podobnými pokyny řídit.</i></p> <p><i>Dokáže komunikovat v rámci jednoduchých rutinních úloh, které vyžadují jednoduchou a přímou výměnu informací.</i> <i>Dokáže si vyměnit omezený rozsah informací o známých a rutinních pracovních postupech.</i> <i>Dokáže klást a zodpovídat otázky o tom, co kdo dělá v práci a ve volném čase.</i> <i>Dokáže se ptát na cestu i vysvětlit cestu pomocí odkazu na mapu nebo plánek.</i> <i>Dokáže se zeptat na osobní informace a také je poskytnout.</i></p>
A1	<p><i>Dokáže pochopit otázky a pokyny, pokud je osloven(a) velmi zřetelně a pomalu. Dokáže se řídit jednoduchými orientačními pokyny.</i> <i>Dokáže klást jednoduché otázky a na podobné otázky odpovídat, pronášet jednoduchá sdělení v oblasti bezprostředních potřeb nebo ve vztahu k velmi běžným tématům a na podobná sdělení reagovat.</i> <i>Dokáže klást otázky o sobě a o jiných lidech, o tom, kde žijí, koho znají, o věcech, které vlastní, a na podobné otázky odpovídat.</i> <i>Dokáže označit čas pomocí frázi jako příští týden, minulý pátek, v listopadu, (ve) tři hodiny.</i></p>

Příloha č. 2

	POHOVOR (INTERVIEW): V ROLI DOTAZOVATELE/DOTAZOVANÉHO
C2	<i>Dokáže vést svou část dialogu velmi dobře, dává rozhovoru strukturu a reaguje rozhodně a naprosto plynule jak v roli dotazovatele, tak dotazovaného. Není vůči rodilému mluvčímu nijak znevýhodněn.</i>
C1	<i>Dokáže se plně účastnit pohovoru, ať jako dotazovatel nebo jako dotazovaný, rozšiřuje a rozvíjí diskutovanou myšlenku plynule a bez jakékoli pomoci, dovede si dobře poradit s přerušováním.</i>
B2	<i>Dokáže vést účinný a plynulý pohovor, spontánně se vzdálit od připravených otázek, sledovat a dále zkoumat zajímavé odpovědi.</i>
	<i>Dokáže u pohovoru vyvíjet iniciativu, rozšiřovat a rozvádět myšlenky s minimální pomocí nebo povzbuzováním ze strany dotazovatele.</i>
B1	<i>Dokáže poskytnout konkrétní informace, které jsou požadovány u pohovoru nebo při konzultaci (např. popsat lékaři příznaky), ale číní tak s omezenou přesností. Dokáže vést předem připravený pohovor, ověřit a potvrdit informace, ačkoli občas musí požádat o zopakování, pokud druhá osoba reaguje rychle nebo obsírně.</i>
	<i>Dokáže se u pohovoru nebo při konzultaci do určité míry chopit iniciativy (např. začít nové téma), ale je v interakci značně závislý na dotazovateli.</i>
	<i>Dokáže užít připraveného dotazníku k provedení pohovoru, který má danou skladbu, a položit několik spontánních doplňujících otázek.</i>
A2	<i>Dokáže se u pohovoru domluvit a sdělovat myšlenky a informace týkající se známých témat, pokud může občas požádat o objasnění a dostane se mu/jí pomocí při vyjadřování toho, co chce říct.</i>
	<i>Dokáže u pohovoru odpovědět na jednoduché otázky a reagovat na jednoduchá sdělení.</i>
A1	<i>Dokáže u pohovoru odpovědět na jednoduše formulované přímé osobní otázky (bez idiomatických spojení) pronesené velmi pomalu a s pečlivou výslovností.</i>

Příloha č. 3

Komunikativní jazykové kompetence Společného evropského referenčního rámce pro jazyky:

Lingvistické kompetence

Existuje mnoho názorů, jak ustanovit standardní formu jazyka, protože jazyk podléhá neustálým změnám a nelze popsat přesný model. Snahou moderních lingvistů je identifikovat a klasifikovat nejdůležitější komponenty lingvistické kompetence, které jsou:

- lexikální kompetence
- gramatická kompetence
- sémantická kompetence
- fonologická kompetence
- ortografická kompetence
- ortoepická kompetence

a) Lexikální kompetence:

skládá se z *lexikálních jednotek* a *gramatických slov* a zároveň je zde požadavek, aby slovní zásoba určitého jazyka byla správně používána.

Lexikální jednotky:

a) *Ustálené výrazy* – skládají se z několika slov a užívají se jako celek.

- *ustálená větná spojení*, jako jsou (pozdravy, přísloví atd.)
- *idiomy*, sémanticky nejasné, ustrnulé metafory, přirovnání – jejich používání je kontextově a stylisticky omezeno
- *ustálené větné rámce*, celky, do nichž se vkládají slova či fráze, aby tvořily smysluplné věty
- ostatní ustálené fráze:
 - frázová slovesa
 - složené předložky
- ustálené kolokace skládající se ze slov, která se používají společně

b) *Jednoslovná pojmenování*.

- polysemie – má několik odlišných významů
- členy základních slovních druhů – podstatná jména, slovesa, adjektiva, příslovce atd.

Příloha č. 3

Gramatická slova¹: patří k nezákladním slovním druhům:

členy (el, la), kvantifikátory (mucho), ukazovací zájmena (esto, esta, esto), osobní zájmena (yo, tu, el/ella/lo, nosotros, vosotros, ellos/ellas), tázací a vztažná zájmena (que, quien, donde), přivlastňovací zájmena (mi, tu, su, nuestro, vuestro, sus), předložky (en, de, a), pomocná slovesa (haber), spojky (y), částice, atd.

Deskriptory lexikální kompetence:

Společný evropský referenční rámec pro jazyky

	ROZSAH SLOVNÍ ZÁSObY
C2	<i>Dobře zvládá velmi široký repertoár slovní zásoby včetně idiomatických a hovorových výrazů; je zřejmé, že si je vědom(a) konotačních úrovní významu.</i>
C1	<i>Dobře zvládá široký repertoár slovní zásoby, což mu/jí umožňuje pohotově nahrazovat chybějící lexikální jednotky opisnými prostředky; je jen málo zřejmé, že hledá určité výrazy nebo že se jím vyhýbá. Dobře ovládá idiomatické a hovorové výrazy.</i>
B2	<i>Má dobrý rozsah slovní zásoby, která se vztahuje k oboru jeho/jejího zájmu a nejobecnějším tématům. Umí pozměňovat formulace, aby se vyhnul(a) častým opakováním, ale nedostatky ve slovní zásobě mohou způsobit zaváhání či používání opisných prostředků.</i>
B1	<i>Má dostačující slovní zásobu k tomu, aby se vyjadřoval(a), do určité míry i s pomocí opisných prostředků, v rámci témat týkajících se každodenního života, jako jsou rodina, koníčky a zájmy, práce, cestování a aktuální události.</i>
A2	<i>Má dostačující slovní zásobu k tomu, aby fungoval(a) v běžném denním styku v rámci známých situací a témat.</i> <i>Má dostačující slovní zásobu k tomu, aby vyjadřoval(a) základní komunikační potřeby.</i> <i>Má dostačující slovní zásobu k tomu, aby se vypořádal(a) s nejzákladnějšími jazykovými potřebami.</i>
A1	<i>Má základní repertoár slovní zásoby zahrnující izolované lexikální jednotky a fráze, které se vztahují ke konkrétním situacím.</i>

	OVLÁDÁNÍ SLOVNÍ ZÁSObY
C2	<i>Důsledně používá správnou a vhodnou slovní zásobu.</i>
C1	<i>Ojedinele udělá malou chybu, ale nedopouští se podstatných chyb ve slovní zásobě.</i>
B2	<i>Přesnost jeho/její slovní zásoby je všeobecně vysoká, ačkoli v malé míře dochází k záměnám a nesprávnému výběru slov, které však nezpůsobují problémy v komunikaci.</i>
B1	<i>Prokazuje dobré ovládnutí základní slovní zásoby, ale přesto se objevují závažné chyby, když má vyjadřovat složitější myšlenky nebo má hovořit o neznámých tématech a situacích.</i>
A2	<i>Ovládá omezený repertoár slovní zásoby, která se vztahuje ke konkrétním každodenním potřebám.</i>
A1	<i>Deskriptor není k dispozici.</i>

¹ Společný evropský referenční rámec uvádí příklady v anglickém jazyku, já jsem je převedla do španělštiny.

Příloha č. 3

b) Gramatická kompetence:

představuje znalost jazykových prostředků určitého jazyka a schopnost je používat. Jde o schopnost porozumět významu a vyjádřit jej správně utvořenými frázemi a větami.

- *slovní tvary* – morfy, kořenové morfémy, afixy slova aj.
- *gramatické kategorie* – číslo, pád, rod; konkrétní/abstraktní, počítatelná/nepočítatelná podstatná jména, (ne)přechodná slovesa, činný/trpný rod; minulý/přítomný/budoucí čas progresivní, (im)perfektní aspekt
- *slovnědruhových charakteristik*
časování, skloňování základních slovních druhů: podstatná jména, slovesa, přídavná jména, příslovce;
- *struktur*
slova složená a sousloví
fráze: (jmenná fráze, verbální fráze atd.)
věty: (hlavní, vedlejší, jednoduché, holé, rozvitě)
souvětí: (podřadné, souřadné, složitě)
- *procesů* (deskriptivních)
jmenné vyjadřování, odvozování, supletivnost, stupňování, transpozice, transformace
- *vztahů*
řízenost, shoda, valence

Morfologie: tvary slov. Slova se dále rozkládají na morfémy (kořen nebo kmen, afixy – předpony, přípony, infixy), gramatické koncovky.

Syntax: uspořádání slov ve větě na základě určitých pravidel, typické pro jazyk.

Příloha č. 3

Deskriptory gramatické kompetence:

Společný evropský referenční rámec pro jazyky

	GRAMATICKÁ SPRÁVNOST
C2	<i>Dokáže důsledně ovládat gramatiku jazyka v její komplexnosti, i když věnuje pozornost něčemu jinému (např. promýšlení dalšího sdělení, sledování reakce jiných).</i>
C1	<i>Dodržuje důsledně vysoký stupeň gramatické správnosti; zřídka se dopouští chyb a chyby jsou sotva postřehnutelné.</i>
B2	<i>Ovládá dobře gramatiku: jen občas se dopouští malých nebo nesystematických chyb a mohou se objevit menší nedostatky ve větové stavbě, ale nejsou časté a mohou být zpětně opraveny.</i>
	<i>Ovládá gramatiku v relativně vysoké míře. Nedopouští se chyb, které by mohly způsobit nedorozumění.</i>
B1	<i>Komunikuje přiměřeně správně ve známých kontextech; všeobecně ovládá gramatiku dobře, ačkoli vliv mateřského jazyka je postřehnutelný. Chyby se objevují, ale je jasné, co chce vyjádřit.</i>
	<i>Přiměřeně správně používá repertoár běžných gramatických prostředků a vzorců v rámci snadno předvídatelných situací.</i>
A2	<i>Používá správně některé jednoduché struktury, ale přitom se systematicky dopouští elementárních chyb – např. má sklon k zaměňování časů, zapomíná na gramatickou shodu. Nicméně je stále jasné, co se pokouší vyjádřit.</i>
A1	<i>Ovládá jen v omezené míře několik základních gramatických struktur a typů vět, které jsou součástí osvojeného repertoáru.</i>

c) Sémantická kompetence:

zabývá se tím, jak si žák uvědomuje význam složek, jakých výrazových prostředků používá pro vyjádření svého sdělení.

Lexikální sémantika: lexikální význam

- vztah slova k obecnému kontextu (reference, konotace)
- vztahy mezi lexikálními jednotkami (synonymie/antonymie, hyponymie, kolokace, vztah část – celek, komponentová (složková) analýza, ekvivalence při překladu)

Gramatická sémantika: význam slovních tvarů, kategorií, struktur a procesů

Pragmatická sémantika: logické vztahy, jako jsou logické důsledky, presupozice, implikace atd.

d) Fonologická kompetence:

zabývá se užíváním správné výslovnosti, znalostmi a dovednostmi vnímat a produkovat.

- zvukové jednotky (*fonémy*) jazyka

Příloha č. 3

- fonetické rysy, které odlišují fonémy (*distinktivní rysy* – znělost, labializace, aj.)
- zvukovou výstavbu slova (*strukturu slabiky*, sled fonémů, slovní přízvuk, aj.)
- zvukovou stránku věty (*prozódii*)
- větný přízvuk, rytmus, intonaci
- fonetickou redukci (oslabování)
- redukci samohlásek
- slabé a silné formy
- asimilaci a elizi (vypouštění hlásek)

Deskriptory fonologické kompetence:

	OVLÁDÁNÍ ZVUKOVÉ STRÁNKY JAZYKA
C2	<i>viz C1</i>
C1	<i>Dokáže správně rozlišit použití intonace a větného přízvuku tak, aby vyjadřoval i nejjemnější významové odstíny.</i>
B2	<i>Osvojl(a) si jasnou, přirozenou výslovnost a intonaci.</i>
B1	<i>Výslovnost je z hlediska artikulace jasná, i když je občas zřejmý cizí přízvuk a občas se objevují chyby ve výslovnosti.</i>
A2	<i>Výslovnost je celkově dostatečně jasná natolik, aby byla srozumitelná, navzdory zcela zřejmému cizímu přízvuku, ale účastníci promluvy budou občas potřebovat, aby bylo zopakováno, co již bylo řečeno.</i>
A1	<i>Výslovnost velmi omezeného repertoáru osvojených slov a frází může být srozumitelná pro rodilé mluvčí, pokud vyvinou určité úsilí a pokud jsou zvyklí na styk s danou jazykovou skupinou.</i>

e) Ortografická kompetence:

Pro obsažení této kompetence je nutná znalost symbolů typické pro určitý jazyk v písemném textu, jeho vnímání a produkci. Musíme mít na paměti rozdíly jednotlivých jazyků v tzv. logogramech (např. čínština) nebo principu konsonant (např. arabština), které jsou v určitých kulturách odlišné.

- tvar písmen v tištěné a psané podobě
- správný pravopis slov, včetně užívaných stažených tvarů
- interpunkci a pravidla jejího užívání
- typografické konvence a různé druhy fontů atd.
- běžně používané logografické znaky (např. @, &, \$ atd.)

Příloha č. 3

Deskriptory ortografické kompetence:

	OVLÁDÁNÍ ORTOGRAFIE
C2	<i>Písemný projev je z ortografického hlediska bezchybný.</i>
C1	<i>Úprava textu, výstavba odstavců a interpunkce jsou důsledné a napomáhají porozumění textu. Pravopis je správný s výjimkou několika nahodlých chyb.</i>
B2	<i>Dokáže vytvořit jasně srozumitelný souvislý písemný text, který odpovídá pravidlům týkajícím se úpravy textu a výstavby odstavců. Pravopis a interpunkce jsou poměrně přesné, ale mohou nést stopy vlivu mateřského jazyka.</i>
B1	<i>Dokáže vytvořit souvislý text, který je celkem srozumitelný ve všech částech. Pravopis, interpunkce a úprava textu jsou natolik přesné, že ve většině případů je možné text sledovat.</i>
A2	<i>Dokáže opisovat krátké věty, které se týkají každodenního života – např. orientační pokyny, jak se někam dostat. Umí poměrně přesně foneticky napsat krátká slova, která jsou součástí jeho/její slovní zásoby (ale přitom nutně zcela neovládá jejich správný pravopis).</i>
A1	<i>Dokáže opisovat známá slova a krátké fráze, např. jednoduché pokyny nebo instrukce, názvy každodenních předmětů, názvy obchodů a ustálená spojení, která jsou běžně používána. Dokáže hláskovat svou adresu, národnost a ostatní osobní data.</i>

f) Ortoepická kompetence:

je založena na správném použití slov, se kterými se žák setkal v písemné podobě nebo na správném hlasitém přednesu předem připraveného textu:

- znalostí pravopisných pravidel
- schopnosti pracovat se slovníkem a znalostí konvencí, které slovník používá k prezentaci výslovnosti;
- znalosti zákonitostí vyplývajících z psané podoby jazyka (interpunkce)
- vypořádat se s mnohoznačností (homonymií, syntaktickou mnohoznačností) ve světle daného kontextu.

2.4.2. Sociolingvistická kompetence

zabývá se znalostmi a dovednostmi, které jsou zapotřebí ve společnosti a mají přímý dopad na používání jazyka, neboť zajišťují správný výběr jazykových prostředků v daném sociálním prostředí.

Lingvistické markery sociálních vztahů:

Tyto markery se liší v různých jazycích a kulturách.

- použití a výběr pozdravů

Příloha č. 3

- při příjezdu (Hola, Buenos días)
- při představování (Hola, ¿Qué tal?)
- při loučení (Hasta luego, hasta pronto)
- použití a výběr různých způsobů oslovení
 - archaické ustálené (estimado señor)
 - formální (señor, señora)
 - familiární (cariño, cielo)
 - panovačné (¡Que no!)
 - hanlivé (¡Tonto!)
- zásady pro střídání partnerů v promluvě (está buena, ¿no crees? x sí, lo está)
- použití a výběr expletiv, tj. kleteb, výplňkových výrazů (¡Hala!, ¡Dios mio!)

Řečové zdvořilostní normy

Opět záleží na typu kultury a zdvořilostní normě určitého společenství

Výrazy lidové moudrosti

Jde o ustálená slovní spojení, typická pro jednotlivé kultury.

- přísloví, idiomy, všeobecně známé citace, pranostiky

Rozdíly ve funkčních stylech

- ustálené zastaralé, formální, neutrální, neformální, familiární, důvěrné

Pro začátečníky je nejvhodnější neutrální funkční styl, protože je i stylem, který používají rodilí mluvčí při běžné, každodenní konverzaci a je nejméně zatížen stylistickými konotacemi.

Dialekt a přízvuk (regionální, cizí atd.)

Jednotlivé regiony států mají odlišná nářečí. Rozpoznání těchto rysů nám pomůže k lepšímu poznání partnera v komunikaci. Tyto znalosti děti rozvíjí ve spojení s interkulturální výchovou.

Příloha č. 3

Deskriptory sociolingvistické kompetence:

Společný evropský referenční rámec pro jazyky

	ADEKVÁTNOST Z HLEDISKA SOCIOLINGVISTIKY
C2	<i>Dobře ovládá idiomatičké a hovorové výrazy a uvědomuje si jejich významové konotace. Prokazuje v celé šíři porozumění sociolingvistickým a sociokulturním jazykovým implikacím, které jsou používány rodilými mluvčími, a dokáže na ně vhodně reagovat. Umí efektivně zprostředkovat komunikaci mezi mluvčími cílového jazyka a společenstvím svého výchozího jazyka a zohledňuje přitom sociokulturní a sociolingvistické rozdíly.</i>
C1	<i>Dokáže rozpoznat širokou škálu idiomatičkých a hovorových výrazů a uvědomuje si možné posuny mezi funkčními styly, ale může si občas potřebovat objasnit některé detaily zejména v případě, kdy není obeznámen(a) s určitým (např. regionálním) přízvukem. Dokáže sledovat filmy, které ve značné míře používají slang a idiomy. Dokáže pružně a účelně používat jazyk ke společenským účelům, včetně emotivního vyjádření, narážek a žertování.</i>
B2	<i>Dokáže se vyjadřovat sebevědomě, srozumitelně a zdvořile v rámci formálních a neformálních funkčních stylů, které odpovídají dané situaci a osobám, kterých se to týká. S určitým znatelným úsilím se dokáže účastnit diskuse ve skupině a přispívat k ní, i když se jedná o rychlou a hovorovou řeč. Dokáže komunikovat s rodilými mluvčími, aniž by je podvědomě a nechtěně bavil(a), iritoval(a), nebo aniž by je přitnul(a), aby se k němu/ní chovali jinak, než by se chovali k rodilému mluvčímu. Dokáže se vyjadřovat vhodně s ohledem na danou situaci a vyhnout se závažným chybám ve formulacích.</i>
B1	<i>Dokáže k vyjádření používat širokou škálu jazykových funkcí a v jejich rámci reagovat, a k tomu využívá nejběžnějších vyjadřovacích prostředků neutrálního funkčního stylu. Je si vědom(a) zásadních zdvořilostních norem a podle toho se chová. Uvědomuje si nejdůležitější rozdíly ve zvycích, v obvyklé jazykové praxi, postojích, hodnotách a víře, které jsou dominantní v daném společenství a které jsou typické pro jeho/její jazykové zázemí, a vědomě je vyhledává.</i>
A2	<i>Dokáže se jednoduchým způsobem vyjadřovat pomocí základních jazykových funkcí, jako jsou výměna informací, žádosti, vyjádření vlastních názorů a postojů, a v jejich rámci reagovat. Dokáže jednoduše, ale efektivně udržovat společenskou komunikaci prostřednictvím nejjednodušších běžných výrazů a fungováním v rámci základních zvyklostí. Dokáže se slovně vypořádat s krátkými společenskými výměnami a využívá k tomu každodenních zdvořilých způsobů pozdravů a oslovení. Dokáže někoho pozvat, někomu se omluvit atd. a reagovat na pozvání a omluvu.</i>
A1	<i>Dokáže navázat základní společenskou komunikaci tak, že použije nejjednodušších způsobů vyjádření zdvořilosti: umí pozdravit a rozloučit se, představit se, poprosit, poděkovat, omluvit se atd.</i>

2.4.3. Pragmatická kompetence

Diskursní kompetence je schopnost uživatele/studenta uspořádat věty tak, aby měly smysl a vytvářely myšlenkově ucelený a logicky uspořádaný mluvní akt.

Funční kompetence – použití mluvených projevů a písemných textů v komunikaci.

Mikrofunkce – v obvykle krátkých výpovědích, kde se střídání partneri v promluvě.

- poskytování a hledání kartografických informací (identifikování, podávání zpráv,

Příloha č. 3

opravování, žádost)

- vyjadřování a zjišťování postojů
 - faktický postoj (souhlas/nesouhlas)
 - znalost (zapamatování, zapomínání, pravděpodobnost, jistota)
 - modalita (povinnost, nezbytnost, schopnost, svolení)
 - vůle (chtění, touhy, záměry, preference)
 - emoce (potěšení, obliba, uspokojení, zájem, naděje, strach)
 - morálka (omluvy, schválení, lítost)
 - přesvědčování (návrh, žádost, varování, rada, pozvánka, nabídka)
 - navazování kontaktu s lidmi (upoutání pozornosti, oslovení)
 - strukturování projevu (počátek a konec interakce, střídání partnerů v promluvě)
 - pokus o vhodnější formulaci v komunikaci

Makrofunkce – k užívání mluvených a písemných projevů, které se skládají z rozvinutých vět.

- popis, vypravování, komentář, úvod (expozice), výklad, vysvětlení, demonstrace, předvedení, instrukce, argumentace, přesvědčování atd.

Interakční schémata – předpokládá se znalost schémat společenské interakce a schopnost je používat.

- otázka: odpověď
- sdělení: souhlas/nesouhlas
- žádost/nabídka/omluva: přijetí/odmítnutí
- pozdrav/přípitek: odpověď/reakce

PABLO



JESICA



FRANCISCO



NAOMI



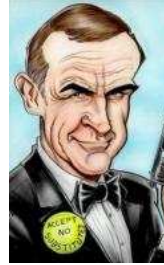
CLAUDIA



LAURA



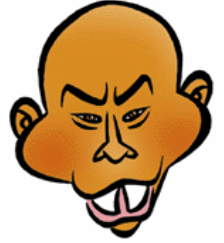
CRISTINA



SANTIAGO



MANUEL



LORENZO



AUGUSTIN



JULIO



MARIA



ANGEL



MIGUEL



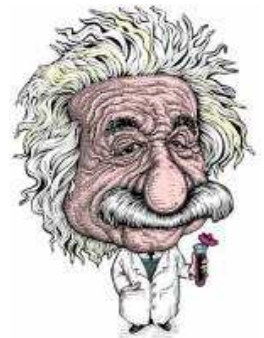
SABINA



VALERIA



MATEO



ALBERTO



ANGELA



GABRIEL



VICTOR

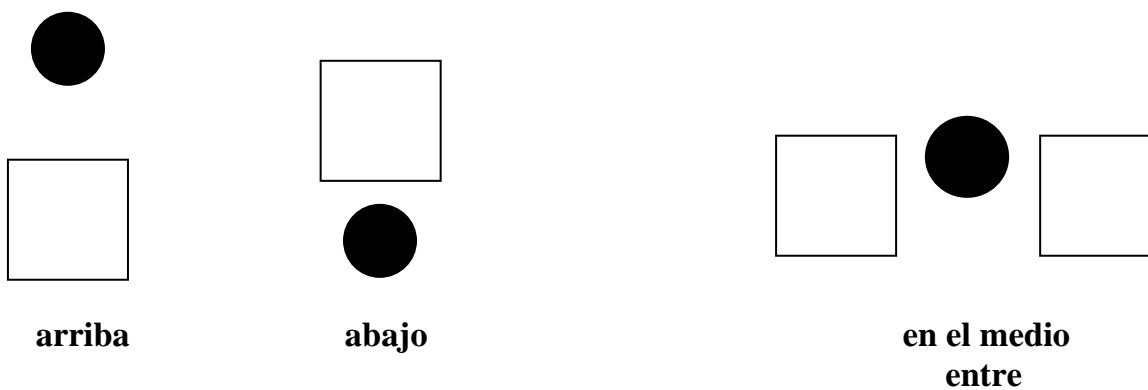
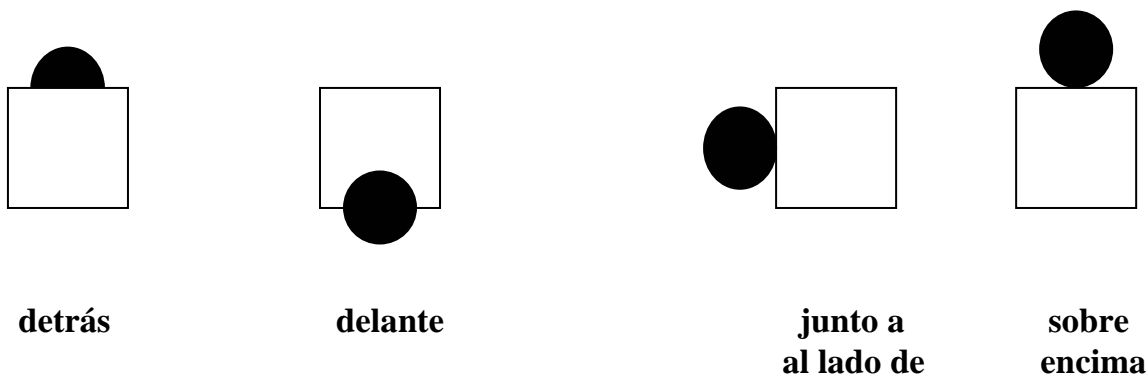
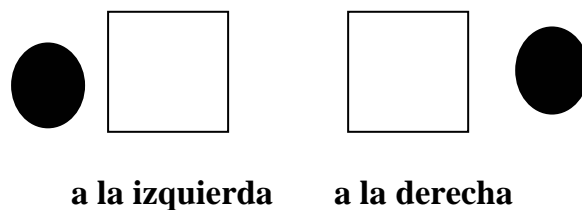
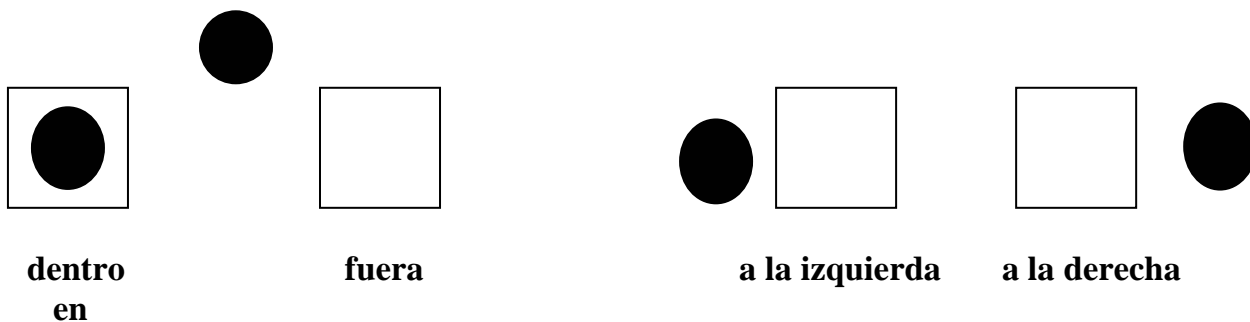


LUIS



BENITO

PREPOSICIONES DE LOCALIZACIÓN¹



aquí/ allí
cerca/ lejos
enfrente de
al final de
en la esquina

¹ V jazykové úrovni A1 nazývám toto grafické zpracování „preposiciones de localización“, ačkoli lingvisticky správný název by měl být „locuciones prepositivas“. Tuto záměnu jsem použila na základě toho, že v jazykové úrovni A1 ještě není potřeba vysvětlovat přesné lingvistické pojmy.

 <p>El avión</p>	 <p>Las acuarelas</p>	 <p>La guitarra eléctrica</p>
 <p>La cometa</p>	 <p>El mono de peluche</p>	 <p>La rayuela</p>
 <p>El skateboard</p>	 <p>La diana</p>	 <p>Las raquetas de ping pong</p>
 <p>La canasta de baloncesto</p>	 <p>El monopatín</p>	 <p>El piano eléctrico</p>
 <p>El robot</p>	 <p>El tambor y la trompeta</p>	 <p>El walky-talky</p>
 <p>La play station</p>	 <p>La radio</p>	 <p>Los lápices</p>



Es que... 😞
¡Qué pena! ...
¡Vaya! ...
No puedo, ...

Sí, claro... 😊
¡Qué bien! ...
¡Fenomenal! ...

<p>Hombre lobo</p> 	<p>el castillo</p> 	<p>Maria, la novia de Pepe</p> 
<p>El monstruo del pantano</p> 	<p>La choza</p> 	<p>Pepe</p> 
<p>El vampiro</p> 	<p>Las cuevas</p> 	<p>La amante de Pepe, Julia</p> 
<p>El psicopata</p> 	<p>El pantano</p> 	<p>La madre de Pepe, una maruja, Amparo</p> 
<p>El fantasma</p> 	<p>Las ruinas</p> 	<p>El amigo solterón de Pepe, Antonio</p> 
<p>La bruja</p> 	<p>El laboratorio</p> 	<p>El abuelo de Pepe, un viejo verde, Jacinto</p> 
<p>La momia</p> 	<p>La casa embrujada</p> 	<p>Manolo, el ojito derecho de Pepe, su hijo</p> 
<p>El jorobado</p> 	<p>La catacumbas</p> 	<p>Ana, la hermana repipi de Pepe</p> 
<p>El diablo</p> 	<p>La cripta</p> 	<p>Federica. La abuela cascarrabias de Pepe</p> 

Lista de supervivientes¹:

- un juez de 50 años
- una economista soltera de 25 años
- el jefe de una tribu africana de 52 años
- la mujer embarazada del jefe de la tribu africana
- un bailarín profesional de 30 años
- un guerrero joven de una isla cercana a la que van
- una ingeniera agrónoma de 35 años
- un cura de 35 años
- una cantante de ópera de 28 años
- un chico macizo de calendario
- una rubia explosiva de 26 años
- una monja de 26 años
- un hechicero de una tribu de 37 años
- un psiquiatra de 52 años
- un adolescente superdotado
- una profesora de historia de 27 años
- un informático de 32 años
- un biólogo especialista en la evolución de las especies de 37 años
- una pintora de 31 años
- un banquero de 41 años

¹ Prisma B1

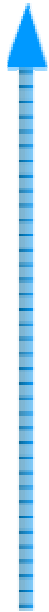
EXPRESIONES DE OPINIONES, ACUERDO Y DESACUERDO

PARA EXPRESAR OPINIONES

- (No) Me parece que...
- Supongo que...
- Yo (no) diría que...
- (No) Pienso que...
- (No) Creo que...
- Para mí...
- Desde mi punto de vista....
- No Dudo (de) que...
- En mi opinión...
- Opino que...
- (No) Considero que...
- Estoy segura (de) que...
- No tengo el mínimo de duda que...
- Estoy totalmente convencido de que...

PARA EXPRESAR ACUERDO Y DESACUERDO

- Creo que tienes razón
- Estoy totalmente de acuerdo...
- Estoy de acuerdo...
- Estoy de acuerdo con eso pero...
- No estoy seguro...
- No estoy convencido...
- No me convence...
- En esto/ eso no coincido...
- No estoy de acuerdo...
- Estoy en contra de...
- Estoy a favor de...
- Estoy completamente en contra de...
- Sí, pero...
- Por otro lado...
- Al contrario...
- Comprendo lo que dices, pero...
- ¡Que va!...
- Según se mire...(No estoy convencido)

Niveles de Competencia Lingüística del Portfolio		
<p>El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) establece una escala de 6 niveles comunes de referencia para la organización del aprendizaje de lenguas y su reconocimiento público.</p> <p>En la edición española del MCER (traducida por el Instituto Cervantes) se dividen de la siguiente forma:</p>		
	C = Usuario Competente	C2 (Maestría)
		<p>El usuario competente: C2. Aunque el nivel C2 se ha denominado «Maestría», no implica una competencia de hablante nativo o próxima a la de un nativo. Lo que pretende es caracterizar el grado de precisión, propiedad y facilidad en el uso de la lengua que tipifica el habla de los alumnos brillantes.</p>
		C1 (Dominio Operativo Eficaz)
	B = Usuario Independiente	B2 (Avanzado)
		<p>El usuario independiente: B2. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores.</p>
		B1 (Umbral)
	A = Usuario Básico	A2 (Plataforma)
		A1 (Acceso)
		<p>El usuario básico: A1 y A2. La persona capaz de comunicarse, en situaciones muy cotidianas, con expresiones de uso muy frecuente y utilizando vocabulario y gramática básica.</p>