

**JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH**

**Pedagogická fakulta**

**Ústav romanistiky**

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

*Ústní interakce v hodinách francouzského jazyka*

Vypracovala: Martina Štrougalová

6. ročník, Aj-Fj / ZŠ

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Miroslava Aurová, Ph.D.

Rok odevzdání: 2010

Prohlašuji, že svou diplomovou práci jsem vypracovala samostatně, pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

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 Pedagogickou fakultou, elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

15.4. 2010

V Českých Budějovicích dne 15. dubna 2010

.....

Martina Štrougalová

Děkuji vedoucí této diplomové práce Mgr. Miroslavě Aurové, Ph.D. za průběžné konzultace, cenné rady a doporučení odborné literatury.

## **Anotace**

Tato diplomová práce je zaměřena na ústní interkaci v hodinách francouzského jazyka. Hlavními body, kterými se zabývá, jsou historie ústní interakce ve vývoji didaktik cizích jazyků, její podíl ve výuce, důležitost a benefity ústní interakce a v neposlední řadě způsoby výuky, které ji preferují.

Součástí této práce jsou také navrhnuté moderní přístupy ve výuce cizích jazyků a konkrétní aktivity, které s ústní interakcí pracují.

Cílem je tedy zmapovat současnou situaci ve výuce francouzského jazyka a navrhnout jak vyučovat francouzský jazyk skrze ústní interakci, která je pro tuto diplomovou práci klíčovým pojmem.

## ABSTRACT

This thesis observes the phenomenon of oral interaction and its share in the classes of french language at secondary school.

Primarily, it deals with the history of the oral interaction and its development in methodologies of foreign languages. Then it focuses on description of the current situation, which is based on observation of concrete classes.

The aim of this thesis is to find out how to integrate the oral interaction effectively into french classes and what type of methodological approach is favorable to oral interaction.

Finally, the crucial propositions are formulated, which can positively influence the process of teaching foreign languages, following the communication objective.

## Obsah

Úvod.....	8
1. Přístupy k ústní interakci.....	15
Terminologická upřesnění .....	15
Pojetí ústní interakce v odborné literatuře.....	17
Ústní interakce jako kompetence, dovednost či činnost?.....	21
Zásady vyučování cizím jazykům.....	23
Zásada aktivní komunikativnosti.....	25
Zásada opory o mateřský jazyk.....	25
Zásada orálního základu cizojazyčného vyučování-učení.....	26
Zásada priority řečové praxe před jazykovou teorií.....	26
Zásada rozvoje specificky jazykové uvědomělosti.....	27
Zásada utváření řečových návyků.....	27
Zásada rozvoje specificky jazykové názornosti.....	28
Zásada jednoty jazyka a mimojazykových fakt spjatých s ním (lingvorealie, realie).....	28
Zásada komplexnosti.....	28
Současné tendence, prosazující ústní interakci.....	29
Některé moderní přístupy k žákovi při výuce cizích jazyků a jejich pojetí ústního projevu.....	34
Metoda audiolingvální.....	34
Metoda celkové fyzické reakce.....	35

Sugestopedie.....	36
Přirozený přístup.....	36
Ústní přístup a situačně jazykové vyučování.....	36
Aktivizující metody vyučování cizím jazykům.....	37
Kritéria pro hodnocení metod s ohledem na ústní interakci .....	38
2. Výzkum.....	42
Představení výzkumu.....	42
Analýza hodin.....	44
Závěr.....	50
3. Návrhy řešení pro zavedení ústní interakce do výuky.....	51
Skupina, práce se skupinou.....	51
Metody, které využívají skupinovou práci a zároveň splňují výše stanovená kritéria ústní interakce.....	58
Aktivizující metody výuky cizích jazyků.....	59
Globální simulace.....	68
Komunikativní vyučování cizím jazykům.....	78
Kooperativní vyučování.....	91
Závěr.....	100
RÉSUMÉ.....	103
SEZNAM PŘÍLOH.....	113

## Úvod

V dnešní společnosti je stále větší poptávka po znalosti cizích jazyků. Jejich znalost je považována často za samozřejmost a jedinci, kteří ovládají více cizích jazyků, mají mnohem více příležitostí k uplatnění. Na základních školách, kde žáci přicházejí ve většině případů s cizím jazykem do kontaktu úplně poprvé ovšem není vytvořeno příznivé prostředí pro výuku cizích jazyků. Cizí jazyk je velmi často vyučován podle zastaralých metod, založených na drilu a slepém učení se pravidel. Tento přístup vytváří nejen negativní nebo neutrální postoj žáků k cizím jazykům, ale, jak ukážu dále, nezaručuje kvalitní výuku a naprosto opomíjí fakt, že jazyk je nástroj komunikace, a tedy tím největším a nejdůležitějším cílem je *cíl komunikační*. Základní škola neučí žáky komunikovat.

Ve shodě s obecným tvrzením, že cizí jazyky jsou neodloučitelnou součástí moderní společnosti a naprosto samozřejmým vybavením už i těch nejmladších, je na školy vyvíjen tlak vyučovat co nejvíce cizích jazyků a co nejdříve. Realita je bohužel naprosto odlišná. Rámcový vzdělávací program udává pro druhý stupeň základních škol pro vzdělávací obor *cizí jazyk* minimální časovou dotaci 3 hodiny týdně. Co se týče dalšího cizího jazyka, ten je povinně základními školami nabízen až v osmém ročníku, v rámci disponibilní časové dotace a to v rozsahu 2 hodin týdně. (*Rámcový vzdělávací program, dále jen RVP pro ZŠ, část C – Rámcový učební plán*). Volba dalšího cizího jazyka není ovšem povinná. Dle mého názoru je takováto časová dotace velmi nízká a naprosto neumožňuje naplnění všech cílů jazykového vyučování.

Nejen pohled na cizí jazyk jako takový se v dnešní společnosti mění, ale hlavně dochází k přehodnocování cílů jazykového vzdělávání. Ve *Společném referenčním rámci pro jazyky* (dále jen SERR, 2001) je hned v úvodu o cíli jazykového vzdělávání uvedeno, že:

*„Už není pojímán jednoduše jako zvládnutí jednoho nebo dvou, či dokonce tří jazyků, chápaných izolovaně a majících za jediný možný vzor rodilého mluvčího. Místo toho je cílem rozvíjet takový jazykový repertoár, v němž hrají svou roli všechny jazykové schopnosti. Z toho samozřejmě plyne,*



*že by nabídka jazyků vzdělávacích institucí měla být různorodá a studenti by měli dostat příležitost k rozvoji vícejazyčné kompetence. Odpovědnost vzdělávacích institucí, hodnotících zkušebních orgánů a učitelů se nemůže jednoduše omezovat na dosažení dané úrovně jazykové způsobilosti v určitém jazyce a v určitém časovém okamžiku, přestože i toto je nepochybně důležité“*  
(SERR 2001:5.)

Položila jsem si proto několik otázek. Jak vlastně probíhá typická hodina cizího jazyka na ZŠ? Jaké metody používají učitelé nejčastěji? Jsou učitelé zastánci klasických překladových metod nebo upřednostňují komunikativní přístupy k žákům? Jak velký prostor je dán žákům k vlastnímu užívání cizího jazyka? Mají žáci možnost ověřit si a vyzkoušet si, že cizí jazyk opravdu ovládají? Do jaké míry jsou do výuky zapojeny takové interaktivní činnosti jako debata, diskuze, společné plánování nebo běžný rozhovor? Při těchto aktivitách, které tvoří hlavní činnosti ústní interakce, je třeba ovládat strategie promluvy – mít tedy určitou a zautomatizovanou slovní zásobu, schopnost reakce, schopnost zapojit se do běžného rozhovoru, zformulovat odpověď na otázku, položit otázku, přijmout návrh nebo vyjádřit souhlas. Další mou otázkou je tedy: Jsou tohoto žáci schopni? A otázka možná nejdůležitější: Jsou učitelé schopni k tomuto své žáky dovést? Uvědomují si důležitost této činnosti a dokážou najít vhodné prostředky k jejímu ovládnutí? Směřuje tedy cizojazyčná výuka opravdu ke splnění komunikačního cíle?

Ve své diplomové práci se pokusím na tyto otázky odpovědět. Výchozím bodem pro mě budou analýzy hodin, které jsem strávila pozorováním školních tříd a učitelů. Na jejich příkladech budu pozorovat jev, který mě zajímá nejvíce, a sice ústní interakci a její zapojení do výuky. Konkrétně pak mým cílem bude najít a pojmenovat nedostatky ve výuce a pokusit se navrhnout takové aktivity a přístupy k žákovi, které budou favorizovat ústní interakci a směřovat k naplnění komunikačního cíle jazykového vyučování. Důležitým východiskem budou nejen mé naslechové hodiny, ale i principy ústní interakce a to, z jakých předpokladů vychází.

Ústní interakce, jak ji vymezuje SERR, je činnost, při které 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 (SERR 2001:75). Při ústní interakci by se měl uživatel jazyka ocitnout v co nejreálnější situaci a užívat co nejreálnějších jazykových prostředků. Uživatel jazyka musí reagovat na danou situaci na základě nabytých socio-kulturních znalostí, musí být schopen najít adekvátní výraz jak na rovině lexikální, tak na rovině gramatické pro to, co má být vyjádřeno, zformulovat problém a reagovat na jakoukoliv nečekanou změnu nebo reakci, přesně tak jako v reálném životě. Při ústní interakci uživatel nereprodukuje, ale tvoří. Při ústní interakci se nabízejí postupy jako je debata, diskuze, pohovor nebo běžný rozhovor, společné vyjednávání a plánování atd. Ústní interakce není pouhé reprodukování textů z učebnic nebo poslechu, vymyšlení automatických rozhovorů nebo opakování promluv či mluvené odpovědi na otázky. Toto by se dalo nazvat spíše mluveným projevem. V následujících kapitolách se budu zabývat rozdílem mezi těmito dvěma pojmy.

V souvislosti s ústní interakcí je nutné mít na paměti cíl cizojazyčného vyučování z hlediska procesu učení a funkce jazyka: „*In fact, learning is the human activity which least needs manipulation by others. Most learning is not the result of instruction. It is rather the result of unhampered participation in a meaningful setting*“ (Illich:1972).

Dokonce i v nové koncepci nové státní maturity pro cizí jazyky je největší důraz kladen na komunikativnost a schopnost jedince domluvit se a poradit si v běžných situacích. V kontrastu s pojetím „staré maturity“, kdy o tom, že žák úspěšně složil maturitu rozhodovala schopnost naučit se nazpaměť a prezentovat asi 30 tematických okruhů v cizím jazyce, je nová maturita pojata – z mého pohledu a v souladu s tím, k čemu tato práce směřuje - naprosto pokrokově a hlavně s komunikačním cílem. Jana Pernicová se v časopise *Cizí jazyky* hodnotí novou maturitu podobně a říká, že jde o: „*transformaci ze znalostního na dovednostní pojetí výuky cizího jazyka*“ (Maturitní zkouška z cizího jazyka; 2009/10 roč. 53:65). U samotného průběhu nové maturitní zkoušky pak pozoruje snahu:

*„překonat tradiční pojetí monotematické ústní části maturitní zkoušky,  
kdy je mnohdy upřednostňován samostatný a často nazpaměť naučený ústní*

*projev či pasivní prezentace obsahu tematických okruhů nad dovedností žáka komunikovat v reálných a běžných životních situacích“ (Maturitní zkouška z cizího jazyka; 2009/10 roč. 53:65).*

Do popředí se tedy konečně dostává nejdůležitější kritérium a tím je prosazování komunikace a interakce. Nová koncepce státní maturity dokonce zahrnuje všechny jazykové kompetence: Didaktický test (poslech, čtení a jazyková kompetence), písemná práce (písemný projev) a ústní zkouška (ústní projev a interakce).<sup>1</sup>

Protože nová státní maturita zcela zásadním způsobem přehodnocuje cíle a způsoby ověřování znalosti cizího jazyka, dovoluji si zde uvést schéma průběhu ústní části zkoušky, a to i přesto, že se týká výuky středoškolské, nikoliv základního školství. Nicméně použitá metodologie je přenositelná i do hodnocení a potažmo i do výuky cizích jazyků na základních školách, zejména pro důraz na splnění komunikačního cíle. Takto vypadá například tabulka pro hodnocení nové maturitní zkoušky pro obě úrovně obtížnosti (uvádím pouze část, která se týká ústního projevu):

---

<sup>1</sup> (<http://www.novamaturita.cz/cizi-jazyk-1404033464.html>).

Tabulka č. 1: Kritéria hodnocení ústní části maturitní zkoušky

Základní úroveň obtížnosti			Vyšší úroveň obtížnosti		
část	obsah	podíl (min.)	část	obsah	podíl (min.)
	Úvodní část (motivace, iniciace)	0,5		Úvodní část (motivace, iniciace)	0,5
<b>1</b>	<b>Interview</b> na 1 všeobecné téma 3–5 otázek	2,5	<b>1</b>	<b>Interview</b> na 1 všeobecné téma 3–5 otázek	2,5
<b>2</b>	<b>Samostatný ústní projev</b> na 1 všeobecné téma s využitím stimulů (obrázky); 3 povinné úkoly – popis zvolené obrázky, jednoduché porovnání 2 obrázků, krátký samostatný projev (osobní oblast ve vztahu k tématu)	4	<b>2</b>	<b>Samostatný ústní projev</b> na 1 všeobecné téma s využitím stimulů (obrázky); 2 úkoly povinné úkoly – porovnání obrázků, vyjádření a obhajoba názoru	4
<b>3</b>	<b>Ústní projev</b> na 1 specifické/odborné téma; nejvýše 2 úkoly – dovednost i téma stanovuje škola	5	<b>3</b>	<b>Ústní projev</b> na 1 specifické/odborné téma; nejvýše 2 úkoly – dovednost i téma stanovuje škola	5
<b>4</b>	<b>Interakce</b> na 1 všeobecné téma – rozhovor	3	<b>4</b>	<b>Interakce</b> na 1 všeobecné téma – rozhovor	3
	<b>CELKEM</b>	<b>15</b>		<b>CELKEM</b>	<b>15</b>

Co se dále týče hodnocení uvádí Pernicová v *Cizích jazycích*:

*„Principy hodnocení písemného a ústního projevu v nové MZ z cizího jazyka jsou postaveny v první řadě na tom, zda žák dosáhl komunikačního záměru. Úroveň komunikativní kompetence žáka tedy posuzujeme ve vztahu ke komunikačnímu záměru, tj. zda žák dokázal sdělit písemně/ústně to, co sdělit měl, a s ohledem na posuzovanou úroveň, tj. jak žák písemně/ústně sdělil to, co sdělit měl“ (Maturitní zkouška z cizího jazyka; 2009/10 roč. 53:65).*

Stručně shrnuto, je-li hlavní funkce jazyka funkce komunikativní, musí být komunikativní i cíl a metoda, k čemuž je zapojení ústní interakce naprosto ideální, ne-li nutné. Je třeba vyhnout se jakési pseudokomunikaci, kdy žáci tvoří nudné dialogy, které pro ně nemají žádný význam ani cíl a jsou naprosto nemotivující. Při takovýchto praktikách se jedná pouze o přeřikávání textu, bez jakéhokoliv prožitku a bez sociální interakce. Tato komunikace zanedbává nonverbální i paraverbální složky komunikace jako jsou gesta, mimika nebo například smích. Při nácviu jazyka je velmi důležitý prožitek a vzájemné působení uživatelů. Z vlastních zkušeností víme, že pokud něco prožijeme, naše paměť to dokáže dobře uchovat. Proto je ústní interakce důležitá – je to vlastně simulace reality. Uživatelé při ústní interakci prožívají určitou situaci, mohou s ní manipulovat, navzájem na sebe působí a situace pro ně nabývá smyslu a jsou motivováni k dosažení nějakého cíle.

Ve svém výzkumu se zaměřím na nedostatky v zapojení ústní interakce ve výuce cizího jazyka, na nedostatečnou přípravu, která je pro ústní interakci nutná, na to jak se k ústní interakci staví sami učitelé, jejichž postoj je zásadní. Znamená to, že se pokusím vyhodnotit všechny chyby a navrhnout jak vhodnou přípravu pro ústní interakci, tak její zapojení do výuky jazyka. Cenným zdrojem mi bude několik publikací, které se zabývají novým přístupem k žákovi, komunikačními dovednostmi a ústní interakcí. Za stěžejní díla pro svou diplomovou práci považuji *Výuku cizích jazyků na prahu nového století* Radomíra Choděry a Lumíra Reise pro její nový přístup jak k žákovi, tak metodám a upřednostňování právě mluveného projevu, směřujícímu k interakci. Tato publikace nejen

prezentuje aktuální problémy ve výuce cizích jazyků, ale zároveň se pokouší ji i řešit. Dále pak *Kooperativní vyučování* Hany Kasíkové, která ve své publikaci dokazuje, že je možné efektivně pracovat i s početnějšími třídami. Tato publikace mě inspirovala novými možnostmi, co se týče skupinové práce. Poslední z klíčových publikací je *Communicative Language Teaching* jejímž autorem je William Littlewood, jehož přístup k vyučování cizím jazykům je založen zcela na komunikativní bázi a jehož cílem je naučit učitele jak naučit žáky efektivní komunikaci. Tato publikace, je přínosem nejen v teorii vyučování, ale hlavně v praktičnosti a názornosti. Pro tuto práci jsem využila i dalších publikací a zdrojů, zejména z periodik a internetových portálů, které uvádím v bibliografii.

Mým úkolem bude ukázat, že ústní interakci je nejenom nutné, ale i možné zapojit do procesu výuky cizích jazyků a že při správném nácviku a volbě aktivit je možné dosáhnout u žáků pokroků v ústním projevu.

První částí této práce bude sestávat z náhledu do historie didaktiky, zaměřeného na pojetí ústního projevu/interakce a stručný přehled vybraných metod vyučování cizím jazykům a zhodnocení jejich zaměření na komunikativnost a komunikační cíl. Dále představím vlastní analýzu a závěry, ke kterým jsem došla ve svém výzkumu a nakonec představím několik vhodných přístupů a metod, které podporují ústní interakci ve výuce cizího jazyka na základních školách. V závěru své práce se pokusím navrhnout vhodné aktivity pro žáky ZŠ, které rozvíjí ústní interakci, zvyšují tak schopnost vyjadřovat se a napomáhají pevnému osvojení mluveného jazyka.

# 1. Přístupy k ústní interakci

## Terminologická upřesnění

Nejprve bych ráda upřesnila termíny, které ve své práci používám. Zaměřím se na termíny, které jsou pro moji práci klíčové, tedy pojmy: *ústní interakce*, *mluvený /ústní projev*, *komunikační cíl*. Budu se snažit je popsat z vlastního úhlu pohledu a poukázat na to, jak se někdy liší u jednotlivých autorů a v SERR.

*Ústní interakci*, jakožto součást jazykového nácviku nebo jazyka neuvádí doslova ani jeden z autorů, z jejichž publikací čerpám (viz úvod). Při ústní interakci jde z mého pohledu o autentické a reálné užití jazyka mezi dvěma nebo více uživateli, kteří si vyměňují promluvy na sobě závislé. Právě tato závislost je podle mého názoru velmi důležitou složkou ústní interakce. Tato závislost nám totiž zajišťuje nepřipravenost a spontánnost projevu. Nejblíže ústní interakci při charakterizaci výuky cizím jazykům je Choděra&Ries. Ani oni sice neuvádí přímo tento pojem, ale jejich tendence a metodické zásady úzce souvisí právě s ústní interakcí. Prosazují totiž orální základ jazykového vyučování a jeho komunikační cíl. Zdeněk Beneš a Hendrich a kol. zůstávají u koncepcie mluveného projevu.

*Mluvený projev* je shodně chápán ve většině didaktik cizích jazyků jako orální produkce nebo reprodukce textu nebo poslechu. Znamená to tedy, že účastníci nemusí přemýšlet o tom, co říkají. Jednoduše převyprávějí text nebo tvoří dialogy na základě čteného nebo poslouchaného vzoru. Při mluveném projevu nejde o střídání účastníků, ale o projev produkovaný jedním mluvčím. Jde tedy o víceméně nekreativní způsob nácviku, nicméně se dá využít při jiných než komunikačních cílech (nácvik slovní zásoby, gramatických struktur nebo výslovnosti či jako předstupeň před samotnou interakcí). Choděra&Ries chápou mluvený projev totožně, ovšem nezařazují ho do komunikativní kompetence (Choděra&Ries 1999:48). SERR popisuje mluvený projev víceméně stejně, navíc uvádí příklady činností zahrnujících mluvený projev:

„*V ústním projevu (mluvení) tvoří uživatel jazyka text, který je mluvený a je přijímán jedním či více posluchači.*

*Může obsahovat:*

- *hlasité čtení psaného textu; mluvený projev na základě poznámek nebo vztahující se k psanému textu nebo vizuálním pomůckám (diagramům, obrázkům, náčrtkům atd.);*
- *předvádění nacvičené role;*
- *spontánní mluvený projev;*
- *zpívání.*“

(SERR 2001:59)

*K o m u n i k a č n í c í l* jsem již charakterizovala a i na dále se k němu budu vracet. Komunikační cíl chápu jako směřování jazykové výuky ke schopnosti plnohodnotně komunikovat s ostatními mluvčími. V podstatě to znamená, že pokud byl komunikační cíl opravdu naplněn, žák je připraven poradit si v základních situacích za použití cizího jazyka. Důležité je komunikovat, tedy sdělit to, co sdělit chceme, tak, abychom byli pochopeni. Pokud toto žák dokáže, je komunikační cíl jazykové výuky naplněn. Choděra&Ries ve své publikaci charakterizují *komunikativní cíl* velmi podobně: „*Především jazykový výcvik má směřovat k dovednostem komunikativním, za druhé cílem není komunikativní dovednost, ale způsobilost (schopnost) ji realizovat*“ (Choděra&Ries 1999:45).

V následném výkladu o ústní interakci a jejím pojetí v odborné literatuře ponechávám původní výrazy použité autory. Nadále ve své práci odlišuji *mluvený/ústní projev a ústní interakci* tak jak jsem je popsala výše.



## Pojetí ústní interakce v odborné literatuře

Odborné didaktické publikace se všechny shodují na důležitosti ústního projevu ve výuce cizích jazyků. Kupříkladu v *Metodice cizích jazyků* Eduarda Beneše (1970), který se (kapitola 6.2 *Ústní projev*) zabývá zábranami a obtížemi při mluvení cizími jazyky (kapitola 6.22). Srovnává zde užívání mateřského a cizího jazyka: porovnává žádné nebo minimální úsilí, které je třeba vynaložit při mluvení mateřským jazykem, a obrovské úsilí, kterého je třeba, chceme-li něco vyjádřit v jazyce cizím. Při užívání cizího jazyka se totiž musíme soustředit jak na stránku obsahovou, tak na stránku formální toho, co chceme vyjádřit. Navíc se často setkáváme s nedostatkem jazykových prostředků v poměru s obsahem, který bychom rádi sdělili. Další zajímavý bod je potom zábrana způsobená neznalostí techniky mluvení v cizím jazyce a nedostatek cviku ve skutečném mluvení. Toto je podle něj následně problémem a důvodem neschopnosti mluvit s rodilým mluvčím.

Eduard Beneš těmito poznatky podporuje myšlenku ústní interakce, která uživatele cvičí jak v soustředění se na obě jazykové roviny, tedy formální a obsahovou, tak i v technice mluvení. I nadále se pak přiklání k praktikám velmi podobným ústní interakci. Předně vyzdvihuje mluvený projev a píše doslova:

*„My bychom však přece chtěli vytvořit ve třídě i přirozené (skutečné) hovorové situace a přimět žáky k tomu, aby hovorem byli strženi tak, že budou mluvit o sobě a za sebe, že budou vyjadřovat své zážitky a zkušenosti, své myšlenky a názory, že budou své mínění a stanovisko hájit a odůvodňovat. Chceme, aby dovedli nejen sdělovat fakta odpovídající na jednoduché otázky, nýbrž aby se též dovedli dohovorit v nenuceném improvizovaném dialogu, v besedě nebo diskuzi“ (Beneš 1970:151).*

Další zajímavá kapitola, která se týká ústního projevu, se nachází v publikaci Hendricha a kol. (1988) klade ve svých metodických principech velký důraz na ústní projev: *„...mluvení má být hlavní formou nácviku v cizojazyčném vyučování. Pro úspěch*

*ve výuce je tedy žádoucí, aby žáci na hodinách co nejvíce mluvili, ovšem v cizím jazyce“* (Hendrich a kol., 1988: 83).

Jak v principu komunikativním (1988:71) tak v principu ústní báze (1988:75) Hendrich zdůrazňuje důležitost komunikace a osvojení cizího jazyka pomocí orálního projevu. Zůstává však u ústního projevu, tak jak byl popsán výše. Jako účinný prostředek osvojení cizího jazyka uvádí pronášení slov, slovních spojení, vět a nadvětých celků (cituje Rogova, 1976, 64-69), při konverzaci pak upřednostňuje konverzaci předem připravenou a organizovanou. Jako produkční řečová cvičení pak doporučuje:

- a) individualizované otázky a odpovědi*
- b) individualizované obměny monologických projevů*
- c) samostatné dialogy*

(Hendrich a kol. 1988:218).

Hendrich tak zůstává přesně u toho, co nazýváme mluveným projevem, při kterém dochází k pouhé reprodukci slyšeného nebo čteného textu, případně podle daného textu vytvoření podobného dialogu či projevu. Ústní interakce není v Hendrichově didaktice zahrnuta vůbec. Všechny činnosti spojené s ústním projevem jsou automatické, připravené a jedná se o pouhé opakování, kde uživatel jazyka nemusí prokazovat téměř žádné úsilí k vytvoření projevu.

Naopak u Choděry&Riese ve *Výuce cizích jazyků na prahu nového století* je ústní interakce nepřímou zmiňována. Tento autor představuje čtyři druhy kompetence uživatele cizího jazyka, mezi nimiž pak uvádí i kompetenci komunikativní:

*„Jde o text nejen ve shodě se systémem a normou, nýbrž i územ platným pro dané komunikativní situace; týká se sekundární dovednosti vyšší úrovně, kde se navzájem dotýkají prostředky verbální a neverbální komunikace, faktory interkulturní diference, socio-kulturní, extralingvistické a paralingvistické faktory typické pro dané jazykové společenství“* (Choděra & Ries 1999:34).

I touto definicí by se dala definovat ústní interakce. Choděra a Ries se k ústní interakci dále nevracejí, ale rozvíjí ve své knize myšlenku humanizace cizojazyčného vyučování, která ve své podstatě ústní interakci zahrnuje také.

*„Za edukačně relevantní lze pro vyučování-učení, které chce být humanistickým, pokládat ty složky kultury, které mají nepochybnou humánně formativní potenci, což znamená, že podněcují žáka a pomáhají mu v jeho sebepoznávání, sebeprožívání, sebeutváření jako lidské bytosti; poněvadž bytí člověka je spolu-bytím, enkulturace má být spolu-zažíváním, spoluprožíváním“ (Choděra&Ries 1999:108).*

Choděra s Riesem zde ukazují, že nám jde nejen o osvojení jazyka, ale i o seberealizaci a vrůstání do kultury, která je s každým cizím jazykem spojena. Ústní interakce je proces komplexní, to znamená, že zahrnuje všechny složky, které jsou ke komunikaci nutné, jako například verbální a non-verbální komunikace, znalost i seznamování se se sociálními normami a reáliemi, sociální interakce, reakce na nečekané podněty, řešení problémů a schopnost domluvit se, dojít k nějakému závěru a činit kompromisy.

Všechny výše citované didaktiky se velmi podrobně zabývají ústním projevem, kladou jej na první místo a zdůrazňují jeho jedinečnou funkci při výuce cizím jazykům. Ústní projev je ale jev komplexní, který vyžaduje práci a zdokonalování na všech rovinách, nejen na té jazykové a právě ústní interakce nám může pomoci v rozvoji všech těchto rovin.

Zajímavým jevem je to, že již Beneš si uvědomuje důležitost ústní interakce (viz. výše zmíněná citace), i když ji takto nepojmenovává, zatímco Hendrich ji opomíjí a zmiňuje se pouze o mluveném projevu a jeho drilovém nácviku. Konečně Choděra&Ries ústní interakci hodnotí velmi kladně, jako nemalou součást nácviku, který v cizojazyčném vyučování plní komunikační cíl. Ústní interakce tedy začíná být vnímána jako samostatná kategorie a ne pouze poddruh mluveného projevu. Tato tendence je nejvíce zřejmá v SERR, který rozlišuje pojmy *kompetence*, které jsou chápány jako „*souhrn znalostí, dovedností a vlastností, které jedinci umožňují provádět určité úkony*“ (SERR 2001:13) a

činnosti, při kterých dochází k aktivaci výše zmíněných kompetencí. *Komunikativní jazykové kompetence* jsou tedy ty, které, jak uvádí SERR, „člověku umožňují jednat s využitím specificky jazykových prostředků“ (SERR 2001:9).

Zcela nově je potom kategorie jazykových činností rozdělena na *receptci, produkci, interakci* a *mediaci* (SERR 2001:14). Toto je převratné právě proto, že interakce zde získala vlastní a neopomenutelné místo v jazykovém vyučování. Ústní interakce je potom jako interaktivní činnost charakterizovaná v SERR takto: „*Uživatel jazyka se 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*“ (SERR 2001:75). Ústní interakce je tedy oddělena od ústního projevu (mluvení), který je v téže publikaci charakterizován takto: „*V ústním projevu (mluvení) tvoří uživatel jazyka text, který je mluvený a je přijímán jedním či více posluchači*“ (SERR 2001:59) a je součástí produktivních jazykových činností. Rozdíl mezi ústní interakcí a sledem mluvených činností popisuje SERR velmi výstižně:

„*Procesy produkce a recepce se překrývají. Zatímco partner v komunikaci stále ještě zpracovává svou nedokončenou výpověď, uživatel už zahajuje plánování odpovědi, a to na základě hypotézy o její povaze, jejím významu a možné interpretaci. Promluva má kumulativní charakter. Jak se interakce postupně odvíjí, její účastníci se navzájem přibližují ve svém pojetí situace, vytvářejí si různá očekávání a zaměřují se na relevantní otázky. Tyto procesy se odrážejí ve formě výsledných výpovědí*“ (SERR 2001:94).

Z předchozí části vyplývá, že ústní interakce se dostává do popředí, pokud mluvíme o prioritách při formách jazykového nácviku a praxe. Ráda bych se proto zamyslela nad tím, co vlastně máme na mysli konkrétně, mluvíme-li o ústní interakci. Jedná se o kompetenci, dovednost či činnost? Jaký je vlastně rozdíl mezi těmito zdánlivě stejnými pojmy?

## Ústní interakce jako kompetence, dovednost či činnost?

Na základě prostudované literatury se zamyslím nad pojmem *ústní interakce*. Je *ústní interakce* kompetencí, dovedností, nebo bychom ji spíše měli označovat jako činnost? K tomu abych mohla dojít k určitému závěru, zkusím nejprve charakterizovat tyto jednotlivé pojmy a následně zhodnotit to, který z nich nejvíce odpovídá pojmu *ústní interakce* a proč.

Když se řekne *kompetence*, představím si něco velmi komplexního. Kompetence je soubor mnoha vlastností a schopností, které tvoří jakýsi systém, které se ovlivňují navzájem. Tedy někdo, kdo má jakoukoliv kompetenci k něčemu, musí ovládat několik dalších schopností, které ji podmiňují a musí mít určité vlastnosti, které mu umožní být kompetentní. Pokud jsme tedy kompetentní, můžeme provádět určité úkony nebo činnosti za předpokladu, že aktivujeme předtím nabyté zkušenosti a znalosti.

Pod pojmem dovednost si naopak lze představit něco mnohem konkrétnějšího a jednostranného. Tedy jakousi konkrétní schopnost vykonávat danou činnost. I dovednost je pro mě ale něčím, co vychází z předchozích zkušeností a znalostí dříve nabytých. Více dovedností dohromady potom tvoří kompetenci, která je mnohem komplexnější a náročnější.

Co se týče činnosti, její nejdůležitější charakteristikou je, podle mě, aktivita. Činnost je aktivní provádění čehosi, při čemž jde o aktivaci dovedností a tedy i kompetencí se snahou dosáhnout nějakého cíle. Abychom mohli vykonávat nějakou činnost, musím disponovat určitými schopnostmi.

Ráda bych se teď zamyslela nad tím, který z výše zmíněných pojmů nejvíce odpovídá definici *ústní interakce*.

*Ústní interakce* jako kompetence? Mohli bychom označit *ústní interakci* jako kompetenci? Dle mého názoru to není zcela přesné. Konkrétně můžeme mluvit o kompetenci jazykové. Tato kompetence zahrnuje nesčetné množství složek a dovedností, jako jsou dovednosti lexikální (správné užití vhodné slovní zásoby), dovednosti syntaktické (například volba správného slovosledu), dovednosti gramatické, dále například schopnosti sociální, komunikační atd. Proto si myslím, že *ústní interakce* je

spíše jakousi podsložkou a nedílnou součástí jazykové kompetence, neboli jí podmiňuje. Znamená to, že jazykově kompetentní člověk by měl být schopen nejen všech výše zmíněných dovedností a celé řady dalších, ale měl by být také schopen procesu *ústní interakce*.

*Ústní interakce* jako dovednost? Dovednost jsem charakterizovala jako konkrétní schopnost, podmiňující vykonávání určité činnosti. Dovednost je pro mě příliš konkrétní pojem na to, abych ji mohla použít k definování *ústní interakce*. *Ústní interakce* je podmíněná určitým souborem nebo komplexem dovedností, ale nemůžeme ji samotnou nazvat dovedností. Tím spíše, že *ústní interakce*, tak jak jsem o ní mluvila v předcházejících částech mé práce není jednoznačný proces. *Ústní interakce* je živý organismus, který se mění v každé situaci, s každým jejím účastníkem a je ovlivněn i takovými faktory, jakými jsou například momentální rozpoložení jedince či dosud neznámý komunikativní záměr druhého účastníka interakce, na něž bude třeba reagovat, atd. Také z tohoto důvodu ji nemůžeme charakterizovat jako dovednost.

*Ústní interakce* jako činnost? Činnost je, dle mého názoru, aktivita podmíněná určitými znalostmi a dovednostmi. Proč tedy nenazvat *ústní interakci* činností? *Ústní interakce* je komplexní druh činnosti, který zahrnuje několik dovedností, jako je například dovednost formulovat jasné závěry a otázky, dovednost reagovat na podněty nebo dovednost správně vybírat použité jazykové prostředky, podle toho s kým a v jaké situaci se nacházíme. *Ústní interakce* je proces ryze aktivní a proto splňuje definici činnosti. Osobně bych tedy nazvala ústní interakci *komplexní činností* vycházející z jazykových znalostí a dovedností. V tomto ohledu se shodují s pojetím ústní interakce představeném v SERR.

## Zásady vyučování cizím jazykům

Důvod, proč jsem zařadila do své práce tuto kapitolu, je skutečnost, že zásady, tak jak je budu charakterizovat, jsou velmi důležitým východiskem každého učitele. Zrcadlí se v nich nejen učitelova osobnost, ale i jeho postoj k vyučování a k samotnému vyučovanému předmětu. Je proto důležité stanovit si určité principy. I já jsem si proto pro svou práci a výzkum stanovila zásady, kterých se budu držet při svém hodnocení. Nejdříve se tedy vyjádřím k didaktickým a metodickým zásadám z pohledu obecného, tedy upřesním, co jsou vlastně zásady a jaké druhy rozlišujeme. Dále potom budu pracovat se zásadami Choděry&Riese a to z důvodu, který jsem nastínila již v předchozích řádcích. Tito autoři se totiž naprosto shodují s mým pojetím cizojazyčné výuky, jak je vidět ze samotných didaktických zásad, které ve své publikaci uvádějí. Jejich zásady, jak již bylo předesláno, podporují myšlenku ústní interakce a orálního základu cizojazyčného vyučování.

Zásadou rozumíme jakýsi princip, kterého bychom se měli ve vyučování držet, který by se nám měl stát vodítkem k úspěšnému procesu. Choděra&Ries charakterizují zásady takto: „*Zásady neboli principy cizojazyčného vyučování-učení jsou základní postuláty, které ve svém souhrnu charakterizují metodu jako doktrínu*“ (Choděra&Ries 1999:69).

Tyto zásady můžeme rozdělit na zásady didaktické a na zásady metodické. Zásady didaktické se mohou vztahovat na jakýkoliv předmět vyučování, ať už je to matematika, mateřský jazyk nebo v našem případě jazyk cizí. Jsou to svým způsobem obecné zásady přístupu k výuce jako takové.

Na druhé straně metodické zásady se již vztahují k určitému předmětu, od čehož se potom vyvíjí jejich obsah. Jako příklad vymezení metodických zásad můžeme uvést 7 zásad *J. Hendricha a kol.* Jedná se o tyto metodické principy (Hendrich a kol., 1988:81):

- a) *komunikativnosti*
- b) *komplexnosti*
- c) *ústní báze*

- d) *situativnosti*
- e) *zřetele k jazykovému transferu*
- f) *cyklického uspořádání učiva*
- g) *strukturních vzorců*

Je zřejmé, že tyto zásady se týkají vyučování jazyka a dají se aplikovat pouze na něj. Hendrich zde vychází z hodnot, které jsou klíčové pro výuku cizího jazyka. Zabývá se strukturou, komunikativností nebo například ústní bází. Zaměřuje se tedy na taková kritéria, která určují a podmiňují efektivní a kvalitní jazykovou výuku. Je tedy zřejmé, že tyto zásady se dají uplatnit pouze při vyučování jazykům.

Oproti tomu, zásady W. M. Riversové, citované ve *Výuce cizích jazyků na prahu nového století* jsou ryze didaktické, můžeme je aplikovat ve všech předmětech vyučování (Choděra&Ries 1999:70):

- a) *Učitel není otrokem učebnice*
- b) *Každé vyučování musí být založeno na jasně vymezených cílech*
- c) *Každá hodina má probíhat svěže*
- d) *Třída nemá být dlouho aktivizována jednostranně*
- e) *Učitel má plánovat, co má dělat ve třídě a co nemůže konat mimo ni*
- f) *Hodina má být plánována tak, aby třída byla napjata očekáváním, co bude následovat*
- g) *Učitel má být připraven změnit plán podle vývoje hodiny*

Ráda bych se blíže pozastavila nad metodickými zásadami výuky cizímu jazyku tak, jak je koncipovali Choděra&Ries (1999). Vzhledem k aktuálnosti jejich publikace jsem si *Výuku cizích jazyků na prahu nového století* zvolila jako jedno ze stěžejních děl, ze kterých ve své diplomové práci vycházím. Není to ovšem pouze aktuálnost publikace, jako spíše její myšlenkový pokrok, moderní pohled na svět a výuku cizích jazyků. Choděra&Ries dávají v celém svém díle důraz na komunikativnost, smysluplnost a humanizaci výuky cizího jazyka. Tito autoři neopakují to, co již bylo tolikrát řečeno, naopak zavádí nový pojem *humanizace cizojazyčného vyučování-učení*, která by měla



celý proces aktualizovat a oživit. Nyní bych chtěla načrtnout systém jejich zásad a zdůraznit ty zásady, ze kterých budu ve své práci vycházet a zdůvodnit svoji volbu. Následující zásady jsou převzaty z výše zmíněné publikace (Choděra & Ries, 1999:71):

- a) *Zásada aktivní komunikativnosti*
- b) *Zásada opory o mateřský jazyk*
- c) *Zásada orálního základu cizojazyčného vyučování-učení*
- d) *Zásada priority řečové praxe před jazykovou teorií*
- e) *Zásada rozvoje specificky jazykové uvědomělosti*
- f) *Zásada vytváření řečových návyků*
- g) *Zásada rozvoje specificky jazykové názornosti*
- h) *Zásada jednoty jazyka a mimojazykových fakt spjatých s ním (lingvorealie, reálie)*
- i) *Zásada komplexnosti*

### **Zásada aktivní komunikativnosti**

Tato zásada je stěžejní součástí vyučování-učení cizímu jazyku a Choděra & Ries jí připisují velkou důležitost, jako základnímu prvku komunikační metody vyučování-učení cizím jazykům. Jedná se v podstatě o požadavek smysluplnosti jazykového učení. Podle těchto autorů je třeba stanovit si cíl a následně použít praktických a smysluplných prostředků k jeho dosažení.

### **Zásada opory o mateřský jazyk**

Je téměř nemožné se při vyučování cizím jazykům úplně odpoutat od jazyka mateřského, i když by to byl ideální případ. Ovšem i kdyby ze strany vyučujícího bylo vyvinuto maximální úsilí a byl při výuce používán pouze cizí jazyk, aby toto bylo účinné musel by i žák vyvinout maximální úsilí, „vypnout přívod mateřštiny“ a nesnažit se překládat si pojmy ani v duchu, tedy zbavit se „síta mateřského jazyka“, které vše tolik stěžuje. Bohužel toto není možné, a proto se Choděra&Ries shodují s ostatními didaktiky na tom, že mateřský jazyk se může používat při výuce cizích jazyků, ale pouze v přiměřeném množství a pokud to situace opravdu vyžaduje, například jako metajazyk

při vysvětlování gramatických jevů. Co je ale, podle zmíněného autora, naprosto nepřijatelné je dvoujazyčný návyk. Při tomto jevu se žáci učí „přesné“ ekvivalenty slov cizího jazyka. Bohužel tyto ekvivalenty nejsou zdaleka tak přesné, nehledě na to, že každý jazyk je individuální systém a disponuje téměř vždy několika synonymy. A tedy, i když se je žáci naučí nazpaměť, v mluveném jazyce je stejně nedokáží použít správně, protože umísťují vybraný ekvivalent, podle mateřského jazyka a neuvědomují si, že jazykové systémy jsou příliš odlišné na to, aby tato „překladová metoda“ byla vždy aplikovatelná. Je tedy na učitelích, aby se neuchylovali k doslovným překladům a je třeba vést žáky k tomu, aby doslovné překlady umístili na poslední místo v pátrání po významu slov a slovních spojení.

### **Zásada orálního základu cizojazyčného vyučování-učení**

Už název této zásady napovídá, že Choděra&Ries považují za základ jazykové výuky orálnost. V praxi to znamená, že na počátku jakéhokoliv vyučování-učení cizím jazykům by měl být zařazen orálně-fonetický kurz. Ať už je konečný cíl jakýkoliv nejdříve by měl být žák seznámen s mluvenou podobou jazyka a zvyknout si tak na jiný systém. Do takového výcviku by mělo být zařazeno i hlasité nebo sborové čtení. Obě tyto činnosti bývají často podceňovány a přitom dokážou aktivizovat nejen celou třídu, ale i nesmělé jednotlivce.

Další důraz je pak kladen na řeč učitelovu, která by měla být korektní po všech stránkách a co nejjasnější a nejsrozumitelnější. Bohužel, jak tvrdí oba autoři, je orální princip v dnešní výuce velmi zanedbáván. Jednou z hlavních příčin je nedostatek času. A přitom je tato zásada tak důležitá, říkají Choděra&Ries a citují I.P.Pavlova: „*Je to i v souladu s poznatky neurofyziologie, podle níž kinestetická (proprioceptivní) podráždění od hlasivek k centru jsou základem mechanismu fungování II. signální soustavy*“ (Choděra&Ries 1999:75).

### **Zásada priority řečové praxe před jazykovou teorií**

Tato zásada považuje za základ cizojazyčného vyučování-učení užívání jazyka místo učení se gramatickým pravidlům, definicím a slovní zásobě. Je samozřejmé, že

takovéto učení je nejefektivnější, poněvadž se podobá přirozenému učení se jazykům, např. tak jako bychom byli v cizí zemi, kde bychom byli nuceni se nějakým způsobem domluvit a daný jazyk tedy používat.

Choděra&Ries zde dávají do protikladu metody přímé a nepřímé, kde ty přímé volí právě tuto metodiku, zatímco metody nepřímé stále zůstávají u popisu pravidel jazyka a teoretických znalostí. Nejefektivnější a nejideálnější by bylo, jak tvrdí autoři, vycestovat do cizí země. *„Pobyt v cizí zemi je z jazykového hlediska tak efektivní, že náklady na něj jsou při porovnatelných výsledcích nižší než tradiční extenzivní výuka ve školách nebo intenzivní výuka v domácím prostředí v různých kurzech“* (Choděra&Ries 1999: 76).

### **Zásada rozvoje specificky jazykové uvědomělosti**

Tato zásada vychází z dělení na vědomosti „o“ jazyce a na vědomosti „z“ jazyka. Důraz by měl být kladen hlavně na rozvíjení vědomostí „z“ jazyka. Velkou část vyučování-učení cizímu jazyku by tedy měly tvořit: intuice, vhled nebo imitace, to znamená procesy implicitní neboli neuvědomované a zároveň přirozené. Tato myšlenka je založena na jakémsi latentním učení – učíme se vlastně jazyku tak, jako jsme se naučili své mateřštině. Autor tedy zastává myšlenku, že pokud by ve výuce byl kladen důraz hlavně na vědomosti explicitní a tedy na vědomosti „o“ jazyce a proces vyučování by sestával pouze z aplikace a interpretace naučených pouček a pravidel, vedlo by to nejen k demotivaci studentů, ale i ke znemožnění používání cizího jazyka a schopnosti komunikovat.

### **Zásada utváření řečových návyků**

Tato zásada nařizuje směřovat jazykové vyučování-učení k utváření řečových návyků, které by měly sloužit k sekundárním dovednostem a podpořit způsobilost použít jazykové jednotky pro řešení nějaké komunikativní situace (Choděra&Ries 1999:34). Nicméně tato zásada vyžaduje časový prostor, který v dnešních učebních podmínkách není zajištěn, a proto je značně zanedbávána.

### **Zásada rozvoje specificky jazykové názornosti**

Tato zásada podtrhuje důležitost zvukové stránky jazyka, a tedy zvukovou názornost, od níž se odvíjí celý učební proces. Učitel by, podle autora, měl přikládat váhu praktickému ovládnutí jazyka, zejména pak fonetické stránce jazyka a zapojovat celou škálu auditivních pomůcek. V dnešní době je k dispozici obrovské množství různých interaktivních pomůcek, jako jsou například interaktivní tabule, internet (youtube), CD, kazety nebo televizní programy (autentické nebo přizpůsobené právě k didaktickým potřebám).

### **Zásada jednoty jazyka a mimojazykových fakt spjatých s ním (lingvorealie, reálie)**

Protože jazyk není jev izolovaný od okolního světa, ale naopak se vyvíjel za působení kulturních, historických a sociálních faktorů, je třeba na něj tak nahlížet a vyučovat ho v tomto kontextu. Žáci by se, jak říkají Choděra & Ries, měli učit nejen jazyk, ale i jeho kulturu a reálie zemí, kde se tento jazyk používá. Je třeba si dát ale pozor, aby tyto informace byly spíše prostředkem učení se jazyka a nestaly se cílem výuky, k čemuž často dochází.

### **Zásada komplexnosti**

Podle této zásady by se vyučující měl snažit při vyučování-učení cizímu jazyku o spojení všech složek, které tvoří a které působí na jazyk. Choděra & Ries rozlišují komplexnost vyváženou a nevyváženou. Vyvážená komplexnost je taková, která obsahuje všechny komponenty. Jedná se tedy hlavně o ucelené učební celky, jako tomu například je učíme-li se jazyk soustavně od základní školy až po univerzitu (dříve to byl případ ruštiny, dnes často angličtiny).

Komplexnost nevyvážená je na druhou stranu taková, které jeden nebo více komponent chybí. Jedná se například o rychlokurzy nebo různé kurzy zaměřené na určitý aspekt používání jazyka (při cestě do zahraničí – řešení základních situací atd.)

Jak jsme viděli na předchozích stránkách, Choděra & Ries kladou, ve vyučování-učení cizím jazykům, velký důraz na orálnost a komunikativnost. Je to jeden z důvodů, proč ve své diplomové práci vycházím hlavně z jeho myšlenek a zásad, které mi také poslouží k analýze a hodnocení současné situace vyučování-učení cizím jazykům na základních školách. Orálnost je jedna z nejdůležitějších komponent a zásad učení se cizímu jazyku a je to také ta nejefektivnější. Ústní interakce je potom založena zejména na této komponentě – orálnosti- stejně jako na dalších, které tito autoři zmiňují. Jedná se například o prioritu řečové praxe před jazykovou teorií, rozvoj specificky jazykové uvědomělosti nebo vytváření jazykových návyků. Toto všechno je zahrnuto v činnosti tak důležité, jako je ústní interakce.

### **Současné tendence, prosazující ústní interakci**

Jak je vidět ze zde zmíněných zásad, tito autoři tedy zapadají do obecného proudu, který směřuje k upřednostňování ústní interakce v tom smyslu, že interakce (a nejen ústní) je základem pro naplnění komunikačního cíle. Můžeme obecně konstatovat, že naplnění komunikačního cíle se dostává do popředí před ostatní složky cizojazyčného vyučování. Důkazem tohoto tvrzení jsou metodiky mezinárodních certifikací, stejně tak jako metodika hodnocení nové státní maturity. O nové maturitě jsem mluvila v úvodní části mé práce a zmiňovala jsem se o jejím přeorientování se směrem k dovednostním formám užívání jazyka a hodnocení. Tato zkouška tedy hodnotí do jaké míry a jakým způsobem je žák schopen s jazykem pracovat a využít ho v komunikačním procesu. V katalogu požadavků nové maturitní zkoušky z francouzského jazyka jsou tedy vymezeny požadavky na *receptivní, produktivní a interaktivní* řečové dovednosti (Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky 2008:6). Ústní interakce je tedy přímo zařazena a tvoří samostatně hodnocenou kategorii. Je také jasně oddělená od ústního projevu, zařazeného do produktivních řečových dovedností. *Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky* tedy vymezuje hodnocené řečové dovednosti takto (2008:6):

*Receptivní řečové dovednosti:*

- *poslech*

- *čtení*

*Produktivní řečové dovednosti a strategie:*

- *písemný projev*

- *ústní projev*

*Interaktivní řečové dovednosti a strategie:*

- *ústní interakce*

Mezi dovednosti zařazené do ústního projevu patří například: popisy (místa, osob, činností...), porovnání různých alternativ, vyjádřit pocity, myšlenky či souhlas nebo nesouhlas. Mezi dovednosti hodnocené v oblasti ústní interakce například: zahájit, udržovat a ukončit jednoduchý rozhovor a do určité míry se chopit v rozhovoru iniciativy, vyzvat partnera v komunikaci, aby vyjádřil svůj názor, reagovat na vyjádřené pocity, požádat o zopakování, objasnění nebo rozvedení toho, co bylo právě řečeno, požádat o ujištění, že výraz, který užil, je správný (Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky 2008:12).

I z těchto uvedených a naprosto rozdílných typů aktivit je jasné, že ústní interakce je velmi důležitou součástí této zkoušky. Je také patrné, že je třeba ji oddělovat od produktivních činností, jako je mluvený projev.

Co se týče tematických okruhů zadávaných při zkoušení interaktivních řečových dovedností, jedná se o okruhy konkrétní a běžná témata, která se vztahují ke každodenním situacím. Jsou to tedy příklady předvídatelných situací, jako je komunikace s cizincem, zeptání se na cestu, zakoupení jízdenky nebo základní jednání s úřady, společenské události atd.

Pro přesnější přehled systému hodnocení této části maturitní zkoušky uvádím tabulku pro hodnocení ústní interakce (Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky 2008:14):

Tabulka č.2: Kritéria hodnocení ústní interakce v nové koncepci maturitní zkoušky z cizích jazyků

<b>Zadání</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Adekvátnost vzhledem k zadání, jednoznačnost sdělení, věcná správnost odpovědi.</li> <li>– Dodržení tématu/stylu apod.</li> <li>– Rozsah, relevantnost a srozumitelnost myšlenek a/nebo informací.</li> <li>– Vzájemná vyváženost myšlenek a/nebo informací.</li> </ul>
<b>Jazykové prostředky</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Přesnost jazykových prostředků a vliv na srozumitelnost sdělení.</li> <li>– Rozsah jazykových prostředků.</li> <li>– Účinek sdělení na příjemce.</li> </ul>
<b>Jazykové funkce</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Rozsah a přesnost.</li> </ul>
<b>Formální a obsahová koherence</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Logická uspořádanost myšlenek a/nebo informací.</li> <li>– Rozsah a přesnost prostředků textové návaznosti.</li> <li>– Plynulost (tempo, plánování, váhání, autokorekce apod.).</li> <li>– Strukturovanost, délka úseků promluvy apod.</li> </ul>
<b>Interaktivní dovednosti</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Ovládání interaktivních strategií.</li> <li>– Míra závislosti na partnerovi v komunikaci, přístup k partnerovi v komunikaci.</li> </ul>
<b>Zvuková stránka jazyka</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Srozumitelnost, výslovnost, intonace, vázání slov apod.</li> </ul>

Z této tabulky je patrné, jaké jsou klíčové dovednosti a složky pro ústní interakci. Celá ústní část maturitní zkoušky z cizího jazyka se skládá ze čtyř fází:

- a) *Motivační úvod a reakce žáka na otázky zkoušející/-ho. Otázky se týkají všeobecných témat.*
- b) *Samostatný ústní projev žáka na všeobecné téma s využitím osnovy a stimulu/-ů (např. fotografie, mapka).*
- c) *Samostatný ústní projev nebo ústní interakce s ohledem na specifické/odborné téma, které si stanovuje sama škola.*
- d) *Ústní interakce mezi žákem a zkoušející/-m v rámci běžných komunikačních situací a všeobecných a témat.*

(Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky 2008:19)

Takto vypadá příklad aktivity, zaměřené na ústní interakci (4.fáze ústní části MZ).  
(Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky 2008:34):<sup>2</sup>

Dans cette partie de l'examen, vous parlerez encore une fois avec votre professeur.

***Imaginez la situation suivante :***

***Vous cherchez un travail pour les vacances en France pendant le mois d'août. Vous êtes entré(e) dans une agence française qui s'occupe des emplois saisonniers. L'employé(e) de l'agence vous aide à choisir. (Le rôle de l'employé sera joué par votre professeur.) Vous devez d'abord vous entendre sur un travail qui vous convient. C'est vous qui commencez le dialogue.***

***En annexe vous avez trois photos (4A–4C) qui peuvent vous aider. Vous pouvez vous intéresser à d'autres possibilités de travail, si vous le voulez.***

*Voici quelques idées à utiliser pendant la discussion :*

- *Se présenter.*
- *Expliquer pourquoi vous êtes venu(e).*
- *Quelles sont les possibilités pour le mois d'août ?*
- *Quel travail choisir ?*

---

<sup>2</sup> Ústní části maturitní zkoušky je zařazena v přílohách; příl. č. 1



- *Qu'est-ce qu'il faut savoir (faire) ?*
- *Quels sont les avantages et les inconvénients de ces trois possibilités ?*

(temps de travail, conditions financières, nourriture)

Tento koncept maturity z cizího jazyka připomíná, jak už jsem zmínila, koncept mezinárodních certifikací, jakým je např. pro francouzský jazyk zkouška DELF. I v této zkoušce jsou produktivní řečové dovednosti rozděleny na tři části. Nejprve je jedná o krátký dialog se zkoušejícím v rozsahu jedné a půl minuty (*entretien dirigé*), kde se uchazeč stručně představí a zodpoví otázky zkoušejícího, následuje samostatný monolog na vylosované téma, v rozsahu přibližně dvou minut (*monologue suivi*) a poslední částí je ústní interakce, vycházející z jedné z vylosovaných situací, v rozsahu asi tří až čtyř minut (*exercice en interaction*). Uvádím příklad pouze posledního typu cvičení, protože se jedná přímo o ústní interakci:<sup>3</sup>

**Vous rencontrez dans la rue un(e) ami(e) que vous n'avez pas vu depuis longtemps. Il/elle a changé et vous êtes étonné(e). Vous lui posez des questions sur sa vie, sa famille, ses activités. Vous l'invitez à vous rendre visite et vous lui donnez votre adresse.**

***(L'examineur joue le rôle de votre ami(e))<sup>4</sup>***

Cílem této kapitoly bylo dokázat, že ústní interakce se dostává do popředí na žebříčku priorit v jazykovém vyučování a hodnocení a že stále více a více pedagogů si uvědomuje skutečnou důležitost této dovednosti. Ústní interakce nejen že je kritériem pro zhodnocení jazykové kompetence v mezinárodních certifikátech, ale je již zařazena i ve zkoušce národní, jakou je plánovaná státní zkouška maturitní. Dá se proto předpokládat, že příprava na takovouto maturitní zkoušku bude vyžadovat nové prostředky a metody,

---

<sup>3</sup> Zdroj: DELF A2 2009.

<sup>4</sup> Další ukázky a tabulka hodnocení ústní interakce jsou zařazeny v přílohách; příl. č. 2,3

kteřé budou ústní interakci upřednostňovat, a to nejen ve výuce střeoškolské, nýbrž již na stupni základního vzdělávání.

## **Některé moderní přístupy k žákovi při výuce cizích jazyků a jejich pojetí ústního projevu<sup>5</sup>**

20. století přineslo do oblasti didaktiky mnoho nových pohledů a inspirací, které se zaměřovaly na žáka jako jedince a člena společnosti zároveň. Byla zdůrazňována studentova samostatnost stejně tak jako jeho místo ve společnosti. Objevilo se mnoho nových metod, které vycházely z těchto myšlenek. Změnil se nejen pohled na učícího se, změnil se i pohled na učitele, na cíl výuky a tedy i na používané metody. Klasické metody byly kritizovány pro zastaralost, neosobnost a soustředěnost na encyklopedické znalosti, učení se z paměti gramatickým poučkám a konstrukcím. Do popředí se dostala potřeba komunikace, schopnost efektivně vyjádřit myšlenku a domluvit se a s ní přišly i nové a převratné metody založené na přirozeném učení, kde hrál mateřský jazyk pouze malou roli. Ráda bych teď stručně nastínila několik nejznámějších metod, které sice mají jako jeden z důležitých bodů ve své kompozici ústní projev, ale tento je vždycky limitován ostatními požadavky.

V následující kapitole tedy budu mluvit o metodě audiolingvální, metodě celkové fyzické reakce, sugestopedii, přirozeném přístupu, ústním přístupu a situačně jazykovém vyučování a aktivizujících metodách vyučování cizím jazykům, které rozvedu později. Dále navrhnou vlastní kritéria hodnocení z hlediska ústní interakce, ze kterých budu vycházet i v další části mé diplomové práce.

### **Metoda audiolingvální**

Audiolingvální metoda vznikla v první polovině 20. stol., aby splnila požadavek naučit se co nejrychleji a nejefektivněji užívat cizí jazyk. Tato metoda vychází

---

<sup>5</sup>Pro tuto kapitolu mi byla inspirací diplomová práce Aleny Kadlecové a Alternativní metody a postupy Josefa Maňáka (1997).

z behaviorismu a tedy Skinnerovy teorie o tom, že chování je naučené (*Verbal Behaviour: 1957*). Podle Skinnera je ovšem naučený i jazyk. Jazyk je pro něj jakýmsi komplexním systémem konstrukcí, kterým se člověk může naučit. Učení se jazyku podle této metody sestává ze tří stupňů: podnět, odezva a zpevnění (*stimulus, response, reinforcement*). Z velké části se tato metoda věnuje ústnímu projevu, bohužel je z většiny založena na drilu. Drilové aktivity, při kterých studenti donekonečna opakují stejné rozhovory sice mohou napomoci určitému zafixování jazykových konstrukcí, ale ve většině případů zůstanou žáci v těchto konstrukcích uvězněni. Nedokážou dále s jazykem zacházet a nahradit jeden výraz druhým. Nedokáží se odpoutat od naučeného a zafixovaného modelu. Často potom používají fráze a obraty, které znají nazpaměť, ale které se v reálném jazyce buď vůbec nepoužívají anebo se v dané situaci vůbec nehodí. Texty a rozhovory při práci s audiolingvální metodou jsou dekontextualizované a bez jakéhokoliv spojovacího článku, který by mohl vzbudit v žácích zájem nebo je motivovat. Tato metoda ovšem téměř vylučuje chybu, a proto se hodí například k nácviku (*pre-communication activities... viz. dále*), kde se soustředíme na přesnost a bezchybnost.

### **Metoda celkové fyzické reakce**

Tato metoda (*Total Physical Response, dále jen TPR*) byla koncipována Jamesem Asherem (*Learning Another Language Through Actions 2000*) a je založena na myšlence, že cizímu jazyku je nejjednodušší se naučit tak, jako se učí dítě jazyku mateřskému. To znamená na základě rozkazů, které učitel žákům dává a jejichž složitost a komplexnost se stupňuje. Žáci musí souběžně plnit všechny zadané rozkazy a učitel tak vidí, zda rozumí. Plnění rozkazů má ovšem i další efekt, protože žáky motivuje. TPR je pro žáky něco nového a zábavného. Místo sezení nad cvičeními se procházejí po třídě a plní rozličné a mnohdy zábavné rozkazy, do kterého jsou často zapojeni i další studenti. Po tom, co žáci plně ovládnou konstrukce a rozkazy, je řada na nich a oni jsou ti, kteří rozhodují o tom, co budou ostatní dělat. Tato metoda je založena na mluveném jazyku a je velmi praktická. Má také okamžitý *feedback*, protože studenti pokaždé vidí, že jsou o kus dál a rozumí víc a víc. Bohužel i tato metoda má své nedostatky co se ústní interakce týče. TPR je vhodná pro začínající studenty, kteří se díky ní naučí základní slova, povely a odposlouchají výslovnost. Dále je však nemožné s touto metodou pokračovat a rozvíjet tak jazykové a

komunikační schopnosti žáků, metoda se totiž stane nepraktickou a nepropojenou s vnějším světem. Je proto vhodné ji v určité fázi nahradit jinými postupy.

### **Sugestopedie**

Metoda Georgi Lozanova (*Lozanov, Suggestology and Outlines of suggestopedy: 1978*), která podtrhuje důležitost prostředí, ve kterém se studenti nacházejí, pocit pohodlí a relaxace. Výuka je založena na pozitivním vztahu student-učitel a probíhá ve speciálně vybavených třídách s pohodlnými křesly a příjemnou dekorací. Každé sezení je doprovázeno relaxací a hudbou, které favorizují jazykovou percepci a aktivizují obě hemisféry. Základem výuky je potom dialog, který je předčítán učitelem za doprovodu hudby a je doprovázen textem v mateřském jazyce.

Ani tato metoda se neshoduje s mým požadavkem – učení se jazyku přirozenou a komunikativní cestou. Překlad do mateřského jazyka je naprosto nepřípustný, stejně tak jako učení se rozhovorům nazpaměť. Nehledě na to, že v prostředí ZŠ by nikdy nevznikly takové podmínky pro výuku, jaké Lozanov ve své metodě požaduje.

### **Přirozený přístup**

Metoda přirozeného přístupu, jejímž autorem je Terrel a Krashen nejvíce odpovídá našemu požadavku. Je založená na nevědomém učení, žák je konfrontován s rozličnými materiály v cizím jazyce (poslech, čtení) a jazyk používá přirozeně. Tato metoda ale vyžaduje, aby byl žák v cizojazyčném prostředí několik hodin denně, což není v prostředí ZŠ možné. Dalším záporným bodem je fakt, že žáci nejsou téměř nikdy opravováni. Důležité je, aby se nějakým způsobem vyjádřili, a pokud se jim to podaří, cíl je splněn. Osobně bych tuto metodu označila za jednu z nekomunikativnějších metod, které se dnes využívají.

### **Ústní přístup a situačně jazykové vyučování**

Tato metoda vznikala ve 20. a 30. letech 20. století. Největší podíl na jejím vzniku mají anglický lingvista Harold Palmer a anglický gramatik A.S. Hornby. Tato metoda klade obrovský důraz na komunikativnost a vychází ze situačního konceptu učení se

jazykům. Důraz klade na slovní zásobu a ovládní základních struktur, které jsou žákům představeny v konkrétním kontextu. Metoda vylučuje překlad a vychází z drilových cvičení v ústní podobě. Spadá tedy pod obecné paradigma audio-lingválních, tedy drilových, metod. Učitelovým úkolem je pomoci žákům vystavět si určitý jazykový návyk. Nevýhodou této metody je však její velmi malá autentičnost. Žáci sice cvičí jednotlivé výrazy a návyky, ale většinou v nepřirozených a stále se opakujících situacích. Logickým následkem je tedy to, že se studenti velmi rychle začnou nudit. Vzhledem k tomu, že tato metoda nepřipouští chyby a vyžaduje tedy jejich okamžitou korekci, je práce velmi náročná pro učitele. Je tedy prakticky nemožné nechat žáky pracovat samostatně.

### **Aktivizující metody vyučování cizím jazykům**

Tuto metodu považuji za stěžejní pro rozvíjení ústní interakce, proto její popis zařazuji do poslední části mé diplomové práce.

## Kritéria pro hodnocení metod s ohledem na ústní interakci

K tomu abych mohla zhodnotit jednotlivé metody z hlediska ústní interakce jsem vybrala několik faktorů, které považuji za nedílnou součást nácviku ústní interakce. Tyto faktory, nejen že mi pomohou zhodnotit výše zmíněné metody, ale budou mi jakýmsi vodítkem při samostatném navrhování aktivit a doporučování metod, vhodných pro zapojení ústní interakce. Tomuto se budu věnovat v poslední části mé práce.

Abychom mohli činnost ve třídě nazvat ústní interakcí, je třeba, aby vycházela z **drilových cvičení**, které pomohou žákovi zautomatizovat určitý typ jazyka, jeho použití v konkrétní situaci. Jedná se ovšem o dril, který je kontextualizovaný a koresponduje reálné situaci.

**Reálnost** je také dalším faktorem podmiňujícím ústní interakci. Je třeba, aby, jak cvičení, která ústní interakci předchází, tak samotná ústní interakce měly reálný charakter a tedy byly věrohodné (jinými slovy se jedná o tzv. *aktualizaci*). Konkrétně mě tedy zajímá povaha jednotlivých nácviků a dialogů a možnost setkání se s podobnými dialogy v reálném životě.

**Faktor náhody** je další podmínkou ústní interakce. Jedná se o nepřipravenost jednotlivých účastníků na danou situaci. Dialog, diskuze, řešení problému nebo návrhu se může měnit podle aktuálních reakcí účastníků a tedy nejedná se o připravené nebo předem vytvořené dialogy. Tento faktor v podstatě zaručuje, že do procesu je zapojená **interakce** – mám zde na mysli střídání mluvčích a vytvoření jakéhosi schématu „akce-reakce“.

Další klíčová charakteristika úzce souvisí s předcházející – **kreativita versus reprodukce**. V procesu vlastní ústní interakce se musí jednat o kreativitu, tedy o tvoření a formulování myšlenek, ne o připravenou reprodukci. Reprodukce je součástí nácviku, ne však samotné ústní interakce.

Tabulka č. 3 Kritéria hodnocení vybraných metod z hlediska ústní interakce

	<b>dril</b>	<b>reálnost</b>	<b>faktor náhody</b>	<b>kreativita vs. reprodukce</b>
<b>Sugestopedie</b>	ne	ne	ne	reprodukce
<b>Přirozený přístup</b>	ne	ano	ano	reprodukce i kreativita
<b>Audiolingvální metoda</b>	ano	ne	ne	reprodukce
<b>TPR</b>	ano	ano	ne	reprodukce
<b>Ústní přístup</b>	ano	ne	ne	reprodukce
<b>AMVCJ</b>	ne	ano	ano	kreativita

V předcházející tabulce jsem se pokusila vyhodnotit vybrané faktory u výše zmíněných metod. Pozitivními faktory je tedy reálnost, faktor náhody a kreativita. Tyto tři faktory by se měly objevit u ideální metody, zvolené pro nácvik ústní interakce. Co se týče drilu, určitě to není faktor přímo negativní, ovšem jeho zařazení se hodí do nácviku a tzv. předkomunikačních aktivit (viz. níže). Dril tedy slouží k upevnění a zafixování jazyka, které předchází samotné ústní interakci.

Metodami, které splňují a zahrnují nejvíce faktorů, které hrají klíčovou roli v ústní interakci jsou *aktivizující metody* vyučování cizím jazykům a *přirozený přístup*. Obě metody zahrnují reálnost, faktor náhody i kreativitu. Co se týče přirozeného přístupu, tato metoda má jedno negativum týkající se zapojení do výuky na ZŠ a tím je časová náročnost. Vzhledem k malé časové dotaci je tato metoda na ZŠ naprosto nepoužitelná.

U *aktivizujících metod* vyučování cizím jazykům toto negativum odpadá, protože tyto metody se snadno přizpůsobí časovým možnostem. Právě aktivizující metody výuky cizím jazykům mi budou cenným zdrojem a inspirací při navrhování aktivit, které budu doporučovat jako vhodné při zařazování ústní interakce do výuky francouzského jazyka, což se v reálné školní výuce zatím jeví jako velmi těžký úkol. Ústní interakce totiž, jak už jsem vysvětlila výše, je velmi často zaměňována s ústním projevem nebo jakoukoliv ústní produkcí.

Asi nejdůležitější charakteristikou ústní interakce je její nepřipravenost, v mé tabulce je zastoupena faktorem náhody. Je založena na schopnosti reakce na podnět. Toto tedy vylučuje všechny používané typy nácviku ústního projevu, kdy se reprodukuje dialogy již známé. Při ústní interakci je tedy velmi důležité, aby žáci prošli předkomunikačními cvičeními. Znamená to tedy, že ani dril nemůže být z nácviku vyloučen, pouze se musí v určité fázi nahradit komunikačními cvičeními. Zde vycházím z rozdělení Williama Littlewooda, který se tímto podrobně zabývá v publikaci *Communicative Language Teaching* (Littlewood 1981:86).

Rozdělení aktivit podle W. Littlewooda

- a) *Pre-communicative activities*: – *Structural*  
– *Quasi-communicative activities*
- b) *Communicative activities*: – *Functional communication activities*  
– *Social interaction activities*

Ve *strukturních předkomunikačních aktivitách* se žák soustředí v první řadě na strukturu jako takovou, osvojuje si ji jako fonetický, významový a gramatický celek. V *kvazikomunikačních předkomunikačních aktivitách* se potom učí s danou strukturou zacházet jako s nástrojem sociální interakce. Zjišťuje tedy, jak a v jakých situacích se struktura dá použít, jaké sociální využití má v konkrétní situaci.

Ve vlastních *komunikačních aktivitách* se potom cvičení dají rozdělit na *funkční*, která se soustředí na splnění účelu – tedy sdělení informace a její správné předání nebo na *sociálně interakční* cvičení, kde žák zjistí, že podle prostředí, situace a postav musí také



vybrat vhodný způsob vyjádření se. Žák se tedy musí naučit zhodnotit situaci a vybrat správný řečový registr.

Vlastní nácvik *ústní interakce* je třeba, jak už jsem zmínila, začít drilovými aktivitami, které žákům pomohou k zautomatizování některých pojmů a lexikálních konstrukcí a kde se naučí pohotovému reakci v určitých situacích. Důležitým cílem v této fázi je, aby se učitel podařilo vypěstovat v žácích schopnost okamžité a odpovídající reakce v cizím jazyce. To je totiž účel *komunikačního cíle* cizojazyčné výuky – schopnost pohotově se vyjádřit a reagovat v rozličných situacích.

V úvodu této práce jsem zmínila zásady vyučování cizím jazykům, jak je rozdělili Choděra&Ries. Právě automatizace a jazykový návyk pro ně hraje klíčovou roli. Je důležité, aby se upřednostňovalo rozvíjení znalostí „z jazyka“ a ne znalostí „o jazyce“ (tak jak je definuje a jak jsem o nich dříve mluvila), protože právě jazykové návyky s nimi úzce souvisí. Choděra&Ries k tomuto říkají:

*„Učitel tedy dbá, aby žák rozvíjel především svoje vědomosti z jazyka. Tento postulát je závažný i proto, že návyky, jejichž rozvoj pokládáme v cizojazyčném vyučování-učení za klíčový, se vážou – přes primární dovednosti – přímo na vědomosti z jazyka, nikoli o jazyce. Přejít od vědomosti o jazyce k návyku přímo je nemožný, protože se jedná o rozdílné roviny osvojovacího procesu“ (Choděra &Ries 1999:36).*

Choděra a Ries pak na toto úzce navazují svými zásadami cizojazyčného vyučování, které jsou jednomyslně orientovány na komunikativnost a vytváření správných jazykových návyků (viz zásada vytváření jazykových návyků, zásada rozvoje specificky jazykové uvědomělosti a zásada aktivní komunikativnosti).

V další, praktické, části se podrobněji zaměřím na to, jakým způsobem se francouzský jazyk na ZŠ vyučuje. Bude mě zajímat, zda se žáci učí rozvíjet vědomosti o jazyce nebo z jazyka a nakolik jsou sami učitelé schopni vypěstovat v žácích schopnost adekvátní jazykové reakce a zda si vůbec uvědomují důležitost jazykových návyků.

## 2. Výzkum

### Představení výzkumu

Velmi důležitou část mé diplomové práce tvoří analýza konkrétních hodin francouzského jazyka na ZŠ, při kterých jsem asistovala. V průběhu těchto náslechnů jsem se snažila zmapovat všechny složky, které mají vliv na ústní komunikaci, hlavně potom podíl ústního projevu a ústní interakce v hodinách. V neposlední řadě jsem se zaměřila na to, jak jsou samotní učitelé připraveni a schopni zorganizovat každou vyučovací hodinu tak, aby v ní byl zahrnut ústní projev. Aktuální situaci se pokusím zhodnotit a navrhnout možná řešení pro zlepšení úrovně výuky, a to hlavně s ohledem na její komunikativní cíl.

Co se týče mých vlastních hypotéz, které mohu zformulovat na základě mnoha hodin praxe, náslechnů a pozorování, jsem přesvědčena o tom, že ústní interakce zastupuje minimální ne-li nulový podíl ve výuce cizích jazyků. Při tomto tvrzení vycházím ze všech náslechnů, které byly součástí mé praxe, a to i v rámci mého studijního pobytu v Belgii, z náslechnů, které jsem absolvovala v rámci psaní mé diplomové práce a v neposlední řadě také z vlastní vyučovací praxe. Předpokládala jsem, že poslední zmíněné typy mi umožní srovnání se školskou prací, což se potvrdilo. Učím totiž již přes dva roky v jazykové škole a pokaždé když jsem začínala učit skupinu studentů, kteří se jazyk učili již dříve, bylo neuvěřitelné, do jaké míry byli studenti zvyklí na frontální způsob výuky, gramatické výklady a drilová cvičení a do jaké míry byli neschopni se samostatně vyjádřit, reagovat na řeč učitele nebo zformulovat své myšlenky a to i přes to, že odpovídající slovní zásobu ovládali. Problém tedy byl pouze v tom, že studenti nebyli vůbec zvyklí vyjadřovat se ústně, o ústní interakci nemluvěli.

Při svém pozorování jsem vycházela z požadavků a didaktických zásad, které sestavili Choděra&Ries 1999, z nichž jsem si pak vybrala předně ty, které se soustředí na ústní projev nebo na jeho druhotné složky. Jsou to následující:

**Didaktické zásady podle Choděry a Riese, ze kterých vycházím:**

- 1 Zásada aktivní komunikativnosti
- 2 Zásada orálního základu cizojazyčného vyučování-učení
- 3 Zásada priority řečové praxe před jazykovou teorií
- 4 Zásada rozvoje specificky jazykové uvědomělosti
- 5 Zásada vytváření řečových návyků
- 6 Zásada rozvoje specificky jazykové názornosti

**Dále jsem se při hodnocení hodin řídila svými vlastními kritérii, tak jak jsem je navrhla a vysvětlila v předchozí kapitole. Tato kritéria zde opakuji:**

- 1 Reálnost
- 2 Kreativita
- 3 Faktor náhody (interakce)
- 4 Dril

## **Analýza hodin**

V této analýze jsem vycházela z pozorování několika kolektivů, které jsem měla možnost při hodinách francouzského jazyka sledovat. Celkem jsem pozorováním strávila 65 vyučovacích hodin. Při pozorování jsem nejvíce času strávila se třídou 12ti velmi nadaných žáků ve věku 11 - 12 let, v primě na osmiletém gymnáziu. Žáci byli úplnými začátečníky, pracovali s učebnicí *Extra!* a francouzský jazyk měli třikrát týdně po dobu 45 minut. Z jejich hodin budu tedy nejvíce vycházet.

Uvádím zde rozbor jedné z hodin, která mi bude sloužit nadále jako příklad. Všechny hodiny měly velmi podobný charakter a velmi podobný průběh a koncepci.

### **17. 3. 2009, Extra! Unité 3<sup>6</sup>**

Koncept vyučovací hodiny navazuje na předešlou, ve které byly novým učivem hodiny. Levý sloupec označuje časovou dotaci jednotlivých činností, prostřední popisuje aktivity a v pravém sloupci uvádím ve zkratce svůj komentář:

---

<sup>6</sup> viz příloha č.4

Tabulka č. 4: Rozbor hodiny francouzského jazyka na ZŠ

čas	činnost	poznámky
08:00	opakování předešlé látky: hodiny – podle obrázků žáci určují kolik je hodin – odpovědi žáci a zapisují na tabuli	- žáci nemají žádné potíže
08:10	poslech z učebnice str. 37 cv. 4 : Il est dix heures et quart. Il est une heure. Il est sept heures cinq. Il est minuit. Il est midi. Il est dix heures moins le quart. Il est trois heures et demie. – žáci se snaží porozumět a zopakovat časové údaje – následně žáci přiřazují obrázky k textu druhý poslech – žáci opakují sborem	- drilové cvičení zbytečně s pomocí učebnice - není nijak využito toho, že žáci již hodiny umí  - opět příliš jednoduché
08:20	práce s učebnicí (obrázky + text) aktivita obsahuje novou slovní zásobu – žáci čtou – následně překládají do češtiny – nové sloveso <i>se réveiller</i> časuje učitelka na tabuli – další zvrtná slovesa ( <i>se laver, se lever</i> ) už časují sami žáci (na tabuli a následně provedou zápis do sešitu)	-zbytečný doslovný překlad - bez komentáře - žáci jsou ztraceni, zvrtná slovesa neznají
08:30	navazující poslech z učebnice (str. 36) – žáci poslouchají celou nahrávku a sledují obrázky – žáci poté překládají text do češtiny  – poslechnutý dialog žáci čtou po dvojicích	- pasivní - stejná aktivita jako předtím  - vystřídají se 2 dvojice
08:40	křížovka na slovní zásobu z minulé hodiny	

Takto vypadá ukázková hodina. Můžeme ji nazvat typickou, protože všechny ostatní se jí velmi podobají. Zajímavé je, že z hlediska ústního projevu je hodina naprosto neuspokojivá. Jako ústní projev bychom mohli označit určování časových údajů a

sborové opakování časových údajů na začátku hodiny nebo reprodukci dialogu v závěru hodiny, kde se ovšem ke slovu dostalo pouze 8 studentů. Minimální úsilí je tedy věnováno ústnímu projevu žáků a žádné úsilí ústní interakci.

I když hodina téměř vůbec nezahrnovala ústní projev nebo ústní interakci, měla strukturu i cíl, ovšem i tak bych některé body vytkla. Hodina byla bohužel velmi monotónní a děti byly spíše pasivní.

Ráda bych se podívala na jednotlivé aktivity podrobněji. Již první aktivita byla velmi ulehčena. Žáci nejen, že hodiny již znali z předešlých hodin, ale celý text, který poslouchali měli v učebnici napsaný a tudíž nemuseli vynaložit žádné úsilí k tomu, aby mu porozuměli. Poslouchali tedy text, který zároveň mohli číst a následně ke každé větě přiřadili obrázek. Toto cvičení, pokud je již opakováním, by se dalo využít mnohem efektivněji, tedy tak, aby žáci museli vynaložit úsilí na jeho splnění. Například by při poslechu mohli zaznamenávat čas rovnou nebo by každý údaj mohl jeden z žáků zopakovat. Další možností je zakrýt text a napsat všechny časové údaje podle obrázku. Podle poslechu pak zkontrolovat, zda naše údaje odpovídají údajům z cvičení.

V další aktivitě žáci opět nemuseli vynaložit žádné úsilí k porozumění poslechu, který mohli během poslouchání číst. V tomto případě by se dalo například využít toho, že žáci jsou nadaní, přečíst dohromady pouze část s obrázky a ponechat je dále poslouchat bez textu, poslech pozastavovat a požadovat zopakování od několika žáků.

Místo poslední aktivity, která se zdá být odtržena od kontextu bych zařadila ústní cvičení vycházející z opakování hodin a zároveň z nově probrané slovní zásoby. Nejdříve interakci mezi učitelem a žáky, například. *À quelle heure tu te réveilles? À quelle heure tu prends ton petit-déjeuner? À quelle heure tu vas à l'école?* Takto formulovanou otázku nejprve položit každému z žáků a pak zadat práci ve dvojici, při které by měli za úkol ptát se na stejný typ otázek a dělat si poznámky. Učitelka by nakonec ověřila získané informace otázkami typu: *À quelle heure il se lève? À quelle heure il prend son petit-déjeuner?*

Tento typ ústního cvičení zastupuje drilové psané cvičení a zároveň slouží jako příprava k vlastní ústní interakci, protože pomáhá automatizovat určité vazby (*À quelle heure tu... À quelle heure il...?*) a výslovnost.

V některých dalších hodinách jsem zaznamenala větší zapojení ústního projevu a různé aktivity, které ho měly rozvíjet. Bohužel jsem se většinou setkala s učiteli, kteří neměli více nápadů, nepokoušeli se aktivity obměňovat nebo zpestřovat. Zde uvádím dva příklady aktivit s komunikačním cílem:

### **Aktivita 1**

Úryvek z hodiny, které předcházelo učení se národností:

- každý z žáků si vymyslí národnost
- ostatní žáci mu pokládají otázky a pokouší se jeho národnost uhodnout

*(pro jednotlivé žáky je použita zkratka A,B,C a pro učitelku U)*

A: „*Tu habites en France?*“

B: „*Non.*“

A: „*Tu parles... anglais?*“

B: „*Non.*“

A: „*Tu habites en Prague?*“

U: „*Praha je město nebo stát?*“

A: „*...město (nechápe)*“

U: „*...a co jsme si minule říkali...jaká je předložka u měst??*“

C: „*À !*“

U: „*Výborně.*“

B: „*Tu habites à Prague?*“

A: „*Oui.*“

B: „*Tu es tchèque?*“

A: „*Oui.*“

U: „*Très bien!*“

## **Aktivita 2**

- žáci dostali obrázek, ne němž je zobrazena známá osobnost

- musejí pokládat otázky a na základě odpovědí uhodnout osobnost

(*T = třída, A = žák, U = učitelka*)

T: „*C'est un homme?*“

A: „*Oui.*“

T: „*Il est jeune?*“

A: „*Non.*“

T: „*Il habiter à...*“

U: „*Il habiter?!?*“

T: „*Il...habite?*“

U: „*Oui!*“

T: „*Il habite à Paris?*“

A: „*Non.*“

T: „*Il est tchèque?*“

A: „*Oui.*“

T: „*Il est chanteur?*“

A: „*Oui.*“

Výše uvedené aktivity sice zapojují ústní projev do výuky cizího jazyka, a pokud by se s nimi pracovalo jako s předkomunikačními aktivitami připravujícími žáka k ústní interakci, byla by jejich efektivita větší. Nicméně, nejen že jsou do výuky zařazeny velmi



ojediněle, ale také se s nimi nijak dál nepracuje, jsou používány bez jakéhokoliv cíle a užitku. Učitelé nevědí, jak zapojit ústní interakci ani její nácvik do výuky tak, aby to bylo efektivní. Nedostatek tohoto „*know-how*“ ovšem není složité odstranit. Sama jsem se přesvědčila o tom, že pokud učitelé, kteří nemají strach z neúspěchu, zařadí do výuky ústní interakci a aktivity, které ústní interakci podporují, sklízí značné úspěchy.

Když jsem měla možnost tuto třídu učit, přesvědčila jsem se o tom, že žáci mají velmi dobrou slovní zásobu, dokážou ji bohužel využít pouze při testech nebo při cvičeních v učebnici, kdy vědí, co mohou očekávat. Stejně tak jim nedělá potíže gramatika, pokud ji ovšem nemusí použít v mluveném projevu. Ve spontánním mluveném projevu si žáci nebyli schopni vzpomenout na základní slovíčka, ani vybrat správnou gramatickou konstrukci. Naopak dělali základní chyby, které by v psaném projevu nebo cvičení nejspíše neudělali.

Z výše uvedeného vyvozují, že je velká škoda veškerého času a úsilí učitele, jež do výuky vkládá, pokud nakonec žáci nejsou schopni v jazyce komunikovat. A vzhledem k tomu, že komunikace je pro jazyk klíčovým cílem, mohu konstatovat, že tento cíl zůstává zcela nenaplněn.

## Závěr

V předcházející části jsem došla k závěru, že aktuální situace na ZŠ, kterou jsem mohla pozorovat, je taková, že žáci téměř vůbec nejsou cvičeni v mluveném projevu a už vůbec ne v ústní interakci. Obávám se, že tento jev, se kterým jsem se setkala, není ojedinělý; naopak, dovolím si tvrdit, že pozorovanou skutečnost lze zobecnit.

Při výuce je ústní projev redukován na reprodukci dialogů, čtení textů nebo memorování frází, se kterými se v běžném životě nejspíš nesetkáme. Žáci se neorientují ani v základních situacích, a pokud mají řešit konkrétní problém panikaří a nejsou schopni vybrat a použít správné jazykové prostředky. Žáci sice dokážou vyplnit bezchybně gramatická cvičení, nebo drilové aktivity v pracovních sešitech, ale jejich komunikativní schopnosti jsou špatné. Žáci si nedokáží poradit ve chvílích, kdy mají samostatně reagovat nebo v jakékoliv reálné situaci, kdy je zapotřebí použít cizího jazyka.

Zajisté na vině nebývá pouze učitel, ale také limity a podmínky, za kterých musí pracovat. Ve třídách je příliš mnoho žáků. Optimální počet pro výuku cizího jazyka je osm žáků, učitelé si však musí poradit i se sedmnácti žáky ve třídě. Je tedy velmi těžké, aby se během 45 minut každý žák dostal ke slovu déle než na několik vteřin. Dalším faktorem je hodnocení žáků, které je založeno na školních testech, které spíše než schopnost žáka komunikovat v jazyce, hodnotí jeho schopnost naučit se nazpaměť slovní zásobu nebo doplnit několik doplňovacích gramatických cvičení. V neposlední řadě práci velmi ztěžují časové podmínky. Týdenní hodinová dotace je nedostačující. Francouzský jazyk, v pozici druhého cizího jazyka, je vyučován pouze třikrát týdně. 135 minut týdně nestačí k probrání gramatiky, zařazení poslechu a ústního projevu a ověřování znalostí žáků, tedy písemného nebo ústního zkoušení. A protože ústní projev se v početných třídách jeví jako největší plýtvání času, je to většinou on, který je omezen. Nicméně i za těchto podmínek se dá zkvalitnit cizojazyčná výuka, co se ústního projevu týče. Toto je také předmětem další části mé diplomové práce. Na základně mého výzkumu a pozorování nyní zformuluji návrhy, jak odstranit negativní faktory, způsobující nedostatečnou schopnost žáků v ústní interakci a navrhnou vhodné, na ZŠ uplatnitelné metody výuky.

### **3. Návrhy řešení pro zavedení ústní interakce do výuky**

Cílem cizojazyčné výuky je komunikace v cizím jazyce, a proto bychom měli žáky učit komunikovat. Ze stejného důvodu bychom měli žáky hodnotit podle jejich komunikačních schopností v daném jazyce. Proto se v této části diplomové práce pokusím navrhnout způsob jak zdokonalit práci při vyučování francouzskému jazyku, za výše popsaných podmínek na ZŠ a to především z pohledu ústní interakce mezi žáky. Detailně se zaměřím na postupy, které favorizují práci ve skupině a kooperaci žáků. V předchozí kapitole jsem konstatovala vysoký počet žáků, jako jeden z negativních faktorů, který zabraňuje zařazování aktivit rozvíjejících ústní interakci. Toto negativum lze nicméně eliminovat, dle mého názoru vhodným využíváním principů skupinových prací a kooperativního vyučování. Nejdříve se proto zaměřím na skupinu z obecného hlediska, na to, co je ve skupinové práci důležité a co ji charakterizuje. Dále se budu zabývat metodami, vhodnými pro komunikativní cizojazyčnou výuku. Jsou to tyto: aktivizující metody vyučování cizím jazykům, globální simulace, komunikativní vyučování cizích jazyků a kooperativní vyučování.

I v této části mé práce budu vycházet z dříve stanovených kritérií, která považuji v procesu ústní interakce za nejdůležitější a která tvoří její hlavní komponenty. Je třeba tedy do výuky zařadit faktor náhody, reálnosti a kreativitu. Z tohoto důvodu jsem jako stěžejní bod pojala skupinovou práci, která zaručuje faktor náhody a tedy i interakci mezi jednotlivými členy, stejně tak podporuje kreativitu. Co se týče reálnosti, i ta bude zastoupena v navrhovaných metodách, vycházejících stále ze skupinové práce.

#### **Skupina, práce se skupinou**

Skupinová práce bude klíčovým řešením výše zmíněného problému. Skupina umožní nejen to, aby co největší počet žáků pracoval zároveň, ale zapojí do vyučovacího procesu i faktor náhody a interakci, která je velmi důležitá a může mít zásadní vliv nejen na jednotlivé aktivity, ale i na efektivitu a výsledek. Jakákoliv skupinová aktivita, která je je zručně vedena učitelem, má zcela jiný ráz a je zcela jinak vnímána žáky. Takovýto způsob práce podporuje i jiné formy rozvoje žáků jako je spolupráce, tolerance a

objektivnost. Děti se neučí jenom danému předmětu, ale i sociálním interakcím a hodnotám, což je zároveň v naprostém souladu s požadavky formulovanými v RVP pro rozvoj klíčových kompetencí.

### **Roger Cousinet, Kurt Lewin a jejich experimenty se skupinovou prací**

Problematice skupiny se věnoval francouzský pedagog Roger Cousinet<sup>7</sup>. Cousinet vyzdvihoval tuto formu práce nad všechny ostatní a zavedl tzv. „*la méthode de travail libre par groupe*“ Tato forma práce poskytovala žákům svobodu nejen ve formování skupin, ale i ve výběrů konkrétního tématu daného oboru. Při svých experimentech zjistil, že pokud si žáci zvolí téma, které je zajímavé, přestávají danou práci brát jako „výuku“, ale považují ji za cestu k poznání, hru a tedy dokážou pracovat s větším nasazením a zájmem. Cousinet o svobodném výběru ve skupinovém vyučování:

*„Favorisez chez eux l'activité la plus conforme à leur activité naturelle, permettez-leur de faire quelque chose précisément de la manière dont ils le désirent, bref laissez-les vivre naturellement, et vous voyez qu'à certains moments ils abandonnent cette activité pour se livrer au jeu (Cousinet:1931).*

Metoda už není nástrojem v rukou učitelových, ale něčím, čím disponuje žák a díky čemuž se naučí učit se, vyplývá z jeho dalších slov: „...*elle (la méthode) n'est pas le procédé ingénieux que découvre ou utilise le maître pour enseigner. Elle est l'outil dont l'enfant apprend à se servir pour travailler*“ (Cousinet:1945).

Roger Cousinet zaznamenal ve svých pokusech velmi pozitivní výsledky co se znalostí a interpersonálních vztahů týče. Žáci byli nejen na mnohem lepší úrovni než předtím, ale získali velký stupeň samostatnosti.

Dalším významným jménem, které bych chtěla zmínit je Kurt Lewin – sociální psycholog, který se věnoval studiu skupin, jejich vnitřních vztahů a dopadu vlivu

---

<sup>7</sup> ZDROJ: PERSPECTIVES: REVUE TRIMESTRIELLE D'ÉDUCATION COMPARÉE. BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION PARIS, VOL. XXIII, N° 1-2, 1993

prostředí na skupinu. Kurt Lewin také zavedl pojem „skupinová dynamika“. Skupina je podle Lewina sít' vztahů, které se neustále mění v závislosti na prostředí, jednotlivých členech a daném úkolu. Lewis popisuje vztahy, dění a vliv skupiny na práci jedince takto:

*„... a group exists when people in it realize their fate depends on the fate of the group as a whole. What is more, a person who has learned to see how much his own fate depends upon the fate of his entire group will readily and even eager to take over a fair share of responsibility for its welfare“<sup>8</sup>*

Vzájemná závislost členů skupiny vytváří zmíněnou skupinovou dynamiku. Pokud jeden člen změní názor nebo přestane pracovat, ovlivní celou skupinu. Naopak má-li skupina společný cíl, který závisí na práci každého ze členů, je potom každý z nich nucen a tlačěn pracovat a snažit se podat odpovídající výkon. Narozdíl od individuální práce, kdy si jedinec nese následky své kvalitní nebo nekvalitní práce sám, při skupinové práci vzniká jakási skupinová odpovědnost, kdy jsou si jednotliví členové vědomi své důležitosti ve skupině. Uvědomují si, že pokud neodvedou dobrou práci a nebudou spolupracovat, budou za to nést následky i ostatní. Jak říká Lewin, je to právě společný cíl, který nutí žáky pracovat a žene je dál: „...if they share a common objective, they are likely to act together to achieve it“<sup>9</sup>

### **Organizace práce ve skupině**

Nemalou pozornost by měl učitel věnovat organizaci skupiny, tedy jaké složení zvolí, půjde-li o skupinu heterogenní nebo homogenní, trvalou nebo proměnlivou, kolik bude mít skupina členů atd. Vzhledem k tomu, že práce ve skupině je založena na interpersonálních vztazích, na kooperaci a vzájemné komunikaci, může nesprávná volba ovlivnit jak průběh, tak i celkový výsledek práce. Interakce ve skupině může na druhou stranu proces ulehčit a zpestřit.

---

<sup>8</sup> Zdroj: <http://www.infed.org/thinkers/et-lewin.htm>

<sup>9</sup> Zdroj: <http://www.infed.org/thinkers/et-lewin.htm>

## **Homogenní vs heterogenní skupina**

Asi největším problémem je rozhodnout se, zda skupina bude homogenní (v našem kontextu cizojazyčného vyučování tedy složená z žáků se stejnou jazykovou úrovní) nebo heterogenní (dosažené úrovně jednotlivců se liší). Je třeba celkově zvážit aktivity, které se budou ve skupině vypracovávat a celkový cíl. Obě řešení totiž mají svá pozitiva i negativa. Výběrem heterogenní skupiny musíme počítat s tím, že silnější a více se prosazující žáci budou aktivnější a hrozí tzv. *social loafing* (viz dále); naopak slabší studenti nebudou pracovat a ani k tomu nebudou motivováni. Výhodou této volby je, že můžeme mít stejné nároky na všechny skupiny. Mohou tedy pracovat na jednom úkolu, který posléze vyhodnotíme. Při práci s homogenními skupinami musíme naopak celý projekt rozdělit na jednotlivé úkoly, které zadáme skupinám podle jejich úrovně. Každá ze skupin potom pracuje na jiném úkolu, který nakonec bude součástí jednoho velkého řešení.

Práce ve skupině by také měla mít ujasněná pravidla. Učitel by měl žáky seznámit se základními hodnotami, které se budou dodržovat. Mezi ty patří například vzájemné nepřerušování se, tolerance k druhým, ochota vyslechnout si názor ostatních, nevysmívat se nikomu ať už kvůli problémům s vyjadřováním nebo když si žák neví rady. Pokud bude učitel na tyto pravidla dohlížet, zcela určitě se mu podaří dosáhnout přátelské a tvůrčí atmosféry ve třídě. Dalším nárokem na učitele je průběžná kontrola práce a toho, zda se na ní všichni žáci podílejí. Předem daným způsobem hodnocení by měl zajistit, že o spolupráci se budou snažit všichni. Tedy určit každému ze skupiny prezentaci dílčího výsledku apod.

## **Optimální počet žáků**

Počet žáků ve skupině je velmi těžké určit. Pro cizojazyčnou výuku jsou, dle mého názoru, neefektivnější sudé počty. Dva nebo čtyři žáci jsou ideálním počtem pro nácvik ústního projevu. Při scénkách, debatách na počtu nezáleží, má-li každý žák svou roli.

## **Skupina a její vliv na jedince a jeho výkon**

Při skupinové práci je důležitá hlavně její efektivita. Co všechno tedy ovlivňuje práci ve skupině a její efektivitu? Podle výzkumu D. Johnsona a F. Johnsona (1991), můžeme rozpoznat čtyři linie funkčnosti skupiny. Tyto linie platí jak pro skupiny v sociálním měřítku celé společnosti, tak pro skupiny z pohledu pedagogického, tedy skupiny při školní práci (Kasíková, 2001:17); zmíněné linie jsem se tedy snažila vyložit z pohledu učitele na ZŠ a aplikovat na pracovní skupiny ve školní třídě.

### **Vliv přítomnosti druhých**

Vliv přítomnosti druhých je asi nejzajímavější bod z hlediska didaktického. Jak tedy může ovlivnit přítomnost ostatních skupinu a práci? První možností je vznik kompetitivní atmosféry, která pokud není příliš silná, vytváří zdravě motivující sílu, která studenty pohání dopředu. Studenti tak budou chtít odvést dobrou práci a vytvořit co nejlepší podíl na celkovém výsledku. Toto je ovšem ideální případ. Bohužel existuje i druhá možnost, tzv. „*social loafing*“.

*Social loafing* neboli sociální lenivost je jev, kdy je skupinová práce vnímána studenty jako zjednodušení a vede k vynaložení menšího úsilí na zadanou práci. Většinou se jedná o slabší nebo tišší jedince, pro které je skupinová práce jakýmsi štítem, za který se schovají v domněnce, že nebudou muset pracovat a nikdo si toho nevšimne. S touto variantou se setkáváme často a je nutno s ní počítat. Učitel by měl ovšem být připraven ji řešit. Za určitých podmínek (vybrala jsem šest, které jsou použitelné ve školní třídě) se totiž můžeme tomuto jevu vyhnout (Kasíková 2001:18).

- ***Lidé věří, že jejich výsledky mohou být hodnoceny jimi osobně nebo druhými***

Studenti by si měli být vědomi toho, že budou ohodnoceni nejen učitelem, ale i svými spolužáky. Vzniká tedy jakýsi osobní zájem studenta o pozitivní ohodnocení učitelem, ale i o udržení si nebo upevnění místa v sociální skupině (třídě).

- ***Úkol je důležitý nebo významný pro ty, kteří se účastní jeho plnění***

Plněním určitého úkolu studenti získávají znalosti a dovednosti, které pro ně mohou být důležité. Jsou motivováni nejen hodnocením, které z jejich práce vyplyne, ale i praktičností a účelností daného úkolu. Splnění dílčích úkolů je potom podmínkou ke splnění zadané práce jako celku, a tedy i úspěšnosti celé skupiny.

- ***Účastník očekává, že ti, se kterými spolupracuje, nebudou dostatečně výkonní, takže „ulejt se“ znamená riskovat selhání v úkolu***

Tento bod vyzdvihuje jakousi zdravou soutěživost ve skupině, kdy se jednotliví žáci mohou cítit lepší pro plnění určitého úkolu, což je motivuje.

- ***Lidé věří, že jejich vlastní úsilí je nutné pro úspěšné výsledky***

Podobně jako předchozí bod – studenti, kteří jsou si vědomi svých kvalit, jsou motivováni a mají někdy tendenci převzít vůdčí roli ve skupině, což může také favorizovat skupinovou práci jako celek.

- ***Lidé si váží své skupiny***

V případě silného a stmelěného třídního kolektivu a kvalitních interpersonálních vztahů je práce ve skupině mnohem snazší. Studenti se cítí být součástí pevného kolektivu, mají radost ze společné práce a jsou opět mnohem motivovanější. Vědí, že jejich práce se bude podílet na celku, který je pro ně důležitý a zároveň tak přispějí k dobru celé skupiny.

- ***Skupina je malá***

Je logické, že čím menší skupina je, tím více prostoru mají jednotliví členové ke svému projevu a je tedy mnohem složitější se z práce „ulejt“. V malé skupině je kladen větší nárok na studenta, na druhou stranu má student více svobody.

### **Jedinec vs. skupina**

Je úspěšnější skupina nebo jedinec? Podle Kurta Lewina je skupina mocnější než jedinec. Ve skupině vládou vnitřní vztahy, které ženu její členy dál. Skupina má



společný cíl a musí tak vynaložit společné úsilí. Výsledek je sice výsledkem celé skupiny, ale promítá se v něm práce jedinců. Individuální práce postrádá tento vnitřní motor (viz dynamika skupiny).

Ve školní třídě je tomu stejně: žáci jsou součástí celku a jejich práce a zapojení podmiňuje jejich místo v kolektivu a celkové výsledky. V tomto případě, a pokud se snažíme, aby všichni žáci pracovali, tedy dostali se ke slovu, musíme považovat skupinu za efektivnější.

### **Vztah mezi skupinami**

Vztah, který mezi sebou mají jednotlivé skupiny, může být jak pozitivní tak negativní. Žáci tvoří své skupiny podle toho, jak jsou rozdělení ve třídě do menších sociálních skupin. Znamená to, že kamarádky a dívky budou většinou spolu, stejně tak jako chlapci budou raději tvořit svou skupinu a nejradyji opět s kamarádem. Tato skutečnost se dá při skupinové práci využít. Při některých aktivitách je velmi dobré vytvořit kompetitivní atmosféru, kdy se jednotlivé skupiny snaží být lepší než jiné. Žáci jsou pak skutečně motivovaní a odhodlaní pracovat.

### **Jedinec ve skupině**

Postavení jedince ve třídě ovlivňuje i jeho postavení v pracovní skupině. Je na učiteli vypořádat vztahy mezi žáky a pozice jednotlivých žáků ve třídě a podle toho se potom zachovat při rozdělování do skupin. Učitel by se měl při některých aktivitách nechat řídit tím, jak schopní žáci jsou. Kupříkladu může nechat pracovat silnějšího studenta se slabším, anebo, při rozdílných aktivitách, nechat skupiny pracovat na několika úrovních. Slabší studenti tak mohou pracovat na jednodušším úkolu a pokročilejší studenti na složitějším.

## **Metody, které využívají skupinovou práci a zároveň splňují výše stanovená kritéria ústní interakce**

### **1) Aktivizující metody výuky cizích jazyků**

Tato metoda zajistí, že ve výuce bude přítomen faktor náhody, protože zahrnuje aktivity, které z ní vycházejí a tedy jde i o zapojení interakce. Některé aktivity splňují i faktor reálnosti, jsou totiž zasazené do reálného prostředí nebo vycházejí z každodenních situací.

### **2) Globální simulace**

Už samotný název napovídá, že reálnost je jedním z nejhlavnějších charakteristik. Jde o simulaci reality, a proto je globální simulace vynikající metodou podporující ústní interakci. Navíc je ve velké míře zastoupen i faktor náhody a interakce. Celá simulace je na interakci v podstatě založená.

### **3) Komunikativní vyučování cizím jazykům**

Tato je další z metod, které budu doporučovat právě z důvodu, že splňuje hned několik kritérií. Tato metoda sestává z několika fází, které zahrnují drilová cvičení, pro nácvik ústní interakce důležitá. Další fáze jsou pak soustředěné na komunikační aktivity s reálným kontextem, podporující interakci.

### **4) Kooperativní vyučování**

Pro tento typ výuky je samozřejmě nejdůležitější kooperace. Kooperace je práce ve skupině, která podporuje a zahrnuje interakci a náhodu. Většina aktivit má velmi reálný charakter.

## **Aktivizující metody výuky cizích jazyků**

Tyto metody vznikly v 70. letech, jako projekt pro výuku ruského jazyka. Cílové publikum byli dospělí studenti a výuka byla zaměřena na schopnost produkovat spontánní mluvený projev. Aktivizující metody si jako cíl vytyčily aktivizovat žáka a jeho úsilí, vzbudit jeho zájem a podnítit ho k tvořivé činnosti z vlastní iniciativy. Základním východiskem aktivizujících metod je motivační model, který je založen na několika principech (Choděra & Ries 1999:62):

- a) konfliktnost vs. bezkonfliktnost zadání*
- b) přítomnost vs. nepřítomnost osobního vztahu žáka k zadání*
- c) jazyková přiměřenost vs. nepřiměřenost zadání*
- d) konkrétnost vs. nekonkrétnost zadání*
- e) aktuálnost vs. neaktuálnost zadání*
- f) zadání jako podnět k soutěžení vs. zadání soutěživost nevyvolávající*
- g) zadání jako podnět ke kooperaci vs. zadání ke kooperaci nepodněcující*
- h) zadání jako výsledek dohody vyučujícího se žáky vs. zadání formulované učitelem kategoricky*
- i) zadání s možností výběru žáky sympatičtější položky cvičení vs. zadání jako obligatorní předloha nácviku ve všech položkách*

Dalšími principy aktivizujících metod je střídání typů výuky. Uplatnění zde najde jak frontální výuka, tak individuální přístup, práce ve skupinách nebo dvojicích. Velmi důležitá je také motivace, na níž je nahlíženo, jako na esenciální složku výuky, která proces učení se cizím jazykům intenzifikuje. Motivovaný žák pracuje s nasazením a zájmem, osvojené položky sám aktivuje a znovu používá, a proto je motivace nedocenitelným a klíčovým bodem vyučujícího procesu. Dalším důležitým pomocníkem je používání rozmanitých pomůcek (vypracovávání plakátů, koláží, projektů atd.)

Z pohledu ústní interakce jsou aktivizující metody vyučování cizím jazykům ideálním doplňkem výuky na ZŠ. Tyto metody zajišťují předpoklady uvědomělého učení, podporují samostatnost, flexibilitu, kreativitu myšlení a zdůrazňují aktivizaci žáka, což

v současných školních metodách chybí. Při aplikování aktivizujících metod se do výuky zapojuje aktivní získávání vědomostí, kdy se žák na základě své práce a aktivity dovídá nové informace. Takto získané poznatky si potom mnohem snáze zapamatuje a později i vybaví a samostatně použije. Aktivizace tedy může mít velký vliv na výsledek a osvojení jazykových prostředků. Je-li si žák vědom cíle své činnosti a může-li zaznamenat pokrok, je to pro něj motivující a takový žák má chuť se učit dál. Ve výzkumu J. Skalkové (1971), ve kterém byla sledována aktivita žáků bylo vymezeno 7 stupňů úrovně aktivní činnosti (Horák, 1991:11):

- a) projevy naprosté neujasněnosti cíle vlastní činnosti, plnění úkolů jen za detailního učitelova vedení,*
- b) chybějící projevy znalosti cíle vlastní činnosti, k plnění úkolu dochází jen za učitelova vedení,*
- c) existence vědomí cíle činnosti (stanoveného však učitelem nebo v lepším případě vyplývajícího z předcházejících činností), občasné projevy zájmu a myšlenkového úsilí, spolupráce a volba prostředků jen na popud učitele a za jeho vedení,*
- d) existuje vědomí cíle činnosti jako v minulém případě, ale objevuje se větší zájem a pohotovější ochota ke spolupráci s učitelem (zatím však stále až na jeho výzvu), trvalejší myšlenkové úsilí a pokusy o samostatné řešení problémů*
- e) existence vědomí cíle činnosti stále jako v případě 3 a 4, trvalý zájem (vyvolaný působením učitele), projevy ochoty ke spolupráci z vlastních podnětů, samostatné plnění úkolů stanovených učitelem,*
- f) činnost usměřovaná vědomím cíle, cíl však vytyčuje stále ještě učitel sám, vlastní zájem žáků o činnost i spolupráci bez vyzvání, samostatná volba prostředků,*
- g) žáci si (konečně) určují cíl činnosti sami, objevuje se vnitřní trvalý zájem o činnost samu, objevuje se samostatné stanovení problémů a hledání nejvhodnějších cest jejich řešení (včetně samostatné prověrky správnosti řešení).*

Zajímavým závěrem, ke kterému autorka tohoto výzkumu došla je skutečnost, že poslední bod bylo možné pozorovat pouze ve 3% celkové vyučovací doby a téměř 50% času bylo věnováno aktivitám stupně 1 až 3.

Dalším pozitivním přínosem těchto metod je velmi přátelská atmosféra, žáci nemají pocit že je někdo nutí k učení, ale naopak oni jsou ti, kteří proces vedou a mohou libovolnou mírou přispět a ovlivnit jeho vývoj. Pocity trémy a strachu z chyb nahradí hravost, zájem o dosažení cíle a variabilitu řešení a postupů. Nedocenitelným pozitivem je potom důraz na kooperaci, tvořivou činnost a seberealizaci žáka. Důležitou otázkou, která vyvstává je tedy: Jak žáky aktivizovat a jak mobilizovat jejich úsilí a zájem?

Aktivizující metody můžeme klasifikovat podle toho, který postup převládá. V odborné literatuře nejčastěji najdeme dvě základní skupiny aktivizujících metod (Horák, 1991:39):

a) *Problémové vyučování*

b) *Participativní metody*

Mezi nejvíce praktikované postupy aktivizujících metod patří v dnešní době vyučování problémové. Problémové vyučování vychází z premis, tak jak jsem je popsala u aktivizujících metod vyučování cizím jazykům.

*„Podstatou problémového vyučování je systematické vytváření problémových situací, které už samy o sobě většinu žáků zaujmou, podnítky jejich intelektuální či praktickou aktivitu, zvýrazní a učiní přitažlivým cíl činnosti, navodí celou řadu myšlenkových operací a psychických stavů (včetně myšlenkového úsilí, pocitů či prožitků participace na společném díle, pocitům výzkumníka, badatele, objevitele nebo vynálezce – byť v subjektivním smyslu, jak to cítí jen žák) a při vysoké náročnosti i účinnosti vlastně usnadňují proces učení“ (Horák, 1991:13).*

Problémové vyučování je tedy založeno na formulaci problému, který musí být vyřešen. Úkolem učitele je tedy vytvořit konfliktní situaci, pro žáky známou ze života nebo založenou na vlastních zkušenostech či vycházející z učiva buď probraného, nebo

zrovna probíraného. Konfliktní situace by měla zastupovat jakousi „lákavou“ obtíž, tedy něco, co budou mít žáci chuť řešit, nad čím budou chtít přemýšlet. Samotná výchozí situace je tedy již jakýmsi motivem, něčím, co žáky podněcuje k další aktivitě. Dalším stupněm je formulace problému a otázek, u kterých předpokládáme, že nám pomohou k řešení. Tuto formulaci již v nejlepším případě tvoří sami žáci. Máme-li jasně formulovaný problém i otázky, které se ho týkají, začíná samostatné řešení problému.

Důležitým bodem je také zadání úlohy, která musí splňovat určité podmínky. Problémová metoda je tedy vcelku náročná na učitelovy postupy a kreativitu. Učitel musí umět vybrat vhodnou úlohu, protože ne každá úloha zaujme každého žáka. Jakousi výzvou učiteli je tedy zadat takovou problémovou situaci, která zaujme co nejvíce žáků. Ideální problémová úloha by měla splňovat několik kritérií. Zcela určitě by měla být přirozeně propojena s učivem, nejlépe by měla vycházet z vlastních životních zkušeností, tedy měla by mít reálný charakter (aktualizace). Jejím jádrem a odrazovým můstkem je potom konflikt, neznámý prvek nebo kontroverze, tedy něco co vzbudí zájem a podnítl další úsilí. Smysluplnost a jasný cíl je dalším požadavkem, žáci musí jednoznačně vidět, že úloha má cíl, který je smysluplný a jehož dosažení je uspokojí. Samozřejmostí je potom adekvátní obtížnost úlohy, ta by tedy neměla být ani příliš snadná ani obtížná. Ideální je zvolit úlohu, na jejíž splnění bude třeba využití znalostí již dříve nabytých, ale bude vyžadovat i samostatnou aktivitu a investigaci ze strany žáků.

Podáří-li se učiteli správně zadat úlohu a dovede-li žáky ke správné formulaci problému a otázek, podařilo se mu rozprout spontánní vyučovací proces. Při tomto procesu budou žáci nuceni prokázat schopnost mobilizace nabytých znalostí a zkušeností, orientace v problémové situaci, překonání překážek, tvoření hypotéz, hledání možných cest, komunikace, kooperace, tvoření kompromisů, kritičnost, prosazení vlastních názorů, konfrontace s názory ostatních, toleranci a sebevyjádření.

Problémová metoda je tedy, co se týče zapojení ústní interakce do výuky nepopíratelně cenným zdrojem aktivit, které je možné efektivně využít. Jako pozitivum vidím i to, že problémové metody umožňují učiteli zvolit délku aktivity. Je možné vytvořit jasnou a stručnou problémovou úlohu, která zabere několik minut a zároveň je možné zadat elaborovanou a komplexní úlohu, která bude vyžadovat delší čas. Je třeba

ale počítat s tím, že i úloha, která byla zamýšlena jako krátká, může nakonec vyžadovat více času a to hlavně v případě, že žáci jsou opravdu motivovaní a zaujatí vlastní činností a naprosto spontánně v ní pokračují. Zde je sice možné úlohu zakončit, ale nic nemůže být efektivnější výukou než spontánnost a zájem o věc.

Jako druhou skupinu aktivizujících metod jsem uvedla metody participativní do kterých bychom mohli zahrnout například (převzato z Horák 1970:39):

- a) *Diskusní metody*
- b) *Situační metody*
- c) *Inscenační metody*
- d) *Hry*

Participativní metody vycházejí z myšlenky, že každý z nás má určitou potřebu vyjádřit se, své nápady a názory a sdílet je tak s ostatními nebo jim naopak oponovat. Znamená to tedy opět zapojení přirozeného zájmu do výuky a zefektivnění tak celého procesu. Jak už napovídá sám název „participativní“, tyto metody vyžadují individuální zapojení každého žáka.

Ráda bych se nyní zaměřila na ty metody, které považuji za vhodné k aplikaci ústní interakce do výuky cizích jazyků na ZŠ. Co se týče diskuzních metod, tyto jsou velmi cenným prostředkem k praktikování cizího jazyka, který žákům umožní užití dříve nabytých znalostí, ale zároveň vyžaduje určitou intelektuální a jazykovou vyspělost a to na takové úrovni, která na ZŠ ještě dosažena není. Nehledě na to, že tyto metody nejsou pro žáky ve věkovém rozmezí 11-15let velmi přitažlivé a motivující. Mnohem zajímavější se v tomto jeví metody situační. Jak napovídá již jejich název, situační metody jsou inspirovány reálnými situacemi, se kterými se můžeme v životě setkat. Žákům je představena nebo ilustrována modelová situace inspirovaná každodenním životem a jejich úkolem je pokusit se na základně vlastních zkušeností učinit rozhodnutí a situaci nějakým způsobem vyhodnotit a následně vyřešit. Modelová situace tedy může být například nějaká konfliktní situace na úřadě nebo ve škole či incident mezi přáteli nebo spolužáky. Velmi přínosným prvkem je také používání různých pomůcek, jako jsou

mapy, nákresy, nebo různé autentické materiály. F. Horák ve své publikaci *Aktivizující didaktické metody* jako přínos situačních metod uvádí: „Řešení modelů reálných situací vyžaduje zpravidla komplexní přístup, motivuje žáky, vede je k využívání vědomostí a dovedností z různých vyučovacích předmětů, ke spolupráci a k produktivnímu myšlení“ (Horák, 1991:53). Použití této metody může předcházet metodám inscenačním (kterým se budu věnovat dále), protože je zatím stále verbálního rázu, jsou možné zásahy učitele, který může situaci vhodným způsobem nasměrovat tak, aby došlo k různým situacím a žáci tak byli nuceni přijít na co nejvíce řešení nebo společnými silami vyhodnotit řešení nejlepší.

Další, pro ústní interakci vhodná metoda, je didaktická hra. Didaktickou hrou rozumíme činnost, která podporuje žákovu kreativitu, experimentátorství, rozvíjí myšlení a při níž se didaktický charakter překrývá s charakterem soutěživým. Horák zařazuje jako plnohodnotnou metodu hru do aktivizujících didaktických metod právě proto, že umožňuje žákům plnou seberealizaci (Horák, 1991). Do vyučování lze zapojit hry, které rozvíjejí poznávací funkce žáků anebo jsou konkrétně zaměřeny na osvojování, opakování a procvičování daného učiva. V cizojazyčném vyučování se učitel nabízí nekonečná škála možností, jak hru do výuky zapojit. Může jít o časově nenáročné křížovky, hádanky, doplňovačky, skrytá slova nebo šifry nebo popisné hry (popis osoby, obrázku), popisné navigace, pohybové a kreativní hry na ústní bázi, slovní soutěže a hry se slovy atd. Oblíbené jsou různé hry se stavebnicemi, které umožňují realizovat montáže, stavět modely domů, aut nebo letadel (podporují rozvoj technického myšlení žáků).

Příklad takovéto aktivity: **Dessinez une créature imaginaire. En le dessinant décrivez exactement ce que vous dessinez. Vos copains vont essayer de dessiner la même chose que vous. Vous allez décider qui a gagné!**

Tato aktivita většinou zaujme publikum jakéhokoliv věku. Motivovaný je jak žák, který zadává námět, tak ostatní, kteří se snaží poslouchat, aby vystihli všechny detaily.

Poslední skupinou, kterou jsem zmínila, jsou inscenační metody. Podstatou inscenačních metod je hraní rolí postav, které účinkují v zadané simulované situaci.



Rozdíl mezi situačními a inscenačními metodami spočívá v přechodu od teoretického nácviku k nácviku praktickému, simulačnímu. V inscenačních metodách tedy žáci neřeší danou situaci teoreticky, ústně nebo diskuzí, ale přímo ji simulují, hrají a vžívají se do určité role. Při těchto aktivitách tedy můžeme mluvit o velmi realistické atmosféře, z čehož plyne i intenzivní prožitek studentů a tedy mnohem efektivnější aktivizace jak znalostí, tak žáků samotných. Žáci mají možnost plně experimentovat, vžít se do své role a jednat třeba i tak, jak by sami v reálném životě nejednali. Horák ve své publikaci o inscenačních metodách říká přímo:

*„V případě inscenačních metod jde doslova o autentickou výstavbu děje s řadou zápletek, které vzniknou a rozvíjejí se až v průběhu děje a na něž je nutné (často nepřipraveně) pohotově reagovat. Na způsobu reagování pak závisí další průběh situace, její vyvrcholení a dobře patrné důsledky jednání (chování) jednotlivých aktérů“ (Horák 1991: 44).*

Inscenační metody jsou tedy jakousi simulací reality, která ponechává žáky naprosto volnými, co se týče reakcí na danou situaci za daných okolností. Je pouze na nich, zda se rozhodnou experimentovat nebo zda se zachovají tak, jako by to udělali ve skutečnosti. Tyto metody vyžadují připravenost a předchozí přípravu. Učitel tedy musí správně zvolit předchozí aktivity tak, aby došlo k nácviku a osvojení určitých jazykových prostředků. Pokud jsou žáci na takovou aktivitu připraveni, jedná se o jednu z nejlepších a nejúčinnějších metod ústní interakce. Žák musí okamžitě reagovat na situaci, která není předem známá, ale naopak se mění v každé chvíli, jelikož závisí na momentální volbě a rozpoložení ostatních účastníků. Další nepopíratelně pozitivní fakt je to, že jak píše Horák: *„Uplatní se zde tvořivost (myšlení i fantazie) a je-li neustále přítomna radost ze hry, kvalita inscenací se od případu k případu stupňuje“ (Horák 1991:45).*

Velmi často se jako námět inscenací používají simulace lidských vztahů a konfliktů, nejen proto, že se s nimi setkáváme téměř denně, ale jsou taky populární vzhledem k atraktivnosti a vlastní zkušenosti a žáci mají možnost improvizovat a vyzkoušet si několik odlišných postojů a přístupů v jedné situaci.

Inscenace můžeme rozdělit na 3 základní stupně (Horák, 1991:45):

- a) *Strukturovaná inscenace, při níž všichni účastníci znají jen popis výchozí situace, aktéři navíc alespoň rámcovou charakteristiku svých rolí.*
- b) *Nestrukturovaná inscenace, při níž účastníci (diváci) i přímí aktéři znají jen popis výchozí situace a inscenace se dále rozvíjí zcela volně (nikoli ovšem doslova!). Lze také přehrát několik variant (variací) na dané téma s různým obsazením rolí a po skončení všechny varianty přiměřeně zhodnotit.*
- c) *Simultánní nebo mnohostranná inscenace, při níž jsou všichni její účastníci aktivními aktéry. Větší skupinu lze rozdělit na několik menších skupin. Každá z nich potom dostane popis výchozí situace (stejný či rozdílný) a pod dohledem určených pozorovatelů realizuje odděleně inscenaci podle svých představ. Pozorovatelé potom seznámí celé plénum s průběhem inscenací a jejich vyvrcholením v jednotlivých skupinách, diskutuje se o jednotlivých variantách a hledá se vysvětlení i zhodnocení.*

Klíčovou rolí v tomto typu aktivit hraje lidský faktor, který je nepředvídatelný a mnohdy se projeví překvapujícím způsobem. Inscenační metody jsou tedy výzvou, jak pro učitele, tak pro žáky.

V závěru této části kapitoly, bych ráda zdůraznila obrovskou potenciální efektivitu aktivizačních metod v cizojazyčném vyučování. Tyto metody kladou bezesporu velké nároky na učitele, který musí být perfektně připraven, což je nejen časově náročné, ale odvíjí se i od učitelovy kreativity. Učitelova volba tématu, úlohy nebo situace může mít obrovský dopad na celý průběh. Znamená to nejen, že učitel musí své žáky znát a odhadnout jaký typ situace by je mohl zaujmout, ale musí je i perfektně připravit. Žáci by měli být už jazykově vybavení, aby mohli zinscenovat nějakou situaci. Znamená to, že učitel musí zvolit správná předkomunikační cvičení, dosáhnout určitého stupně automatizace určitého okruhu výrazů u žáka a teprve potom přistoupit k samotným inscenacím. Může postupovat přes pouhé cvičení drilové, hru, situační výuku a nakonec inscenační, ale musí si být jist, že jsou žáci připraveni.

Z vlastních zkušeností vím, že mnoho učitelů, kteří chtějí experimentovat s takovýmito metodami jsou po prvním pokusu zklamaní a odrazení od jakéhokoliv pokračování právě proto, že si vůbec neuvědomují důležitost přípravy, která musí takovému druhu aktivit předcházet. Mají tedy přínosný nápad zařadit naprosto novou aktivitu a očekávají nadšení žáků. Žáci sice zpočátku nadšení jsou, ale ve chvíli, kdy mají reagovat zjistí, že vůbec netuší, jak se zachovat. Nemají dostatečnou lexikální ani gramatickou výbavu a nejsou zvyklí na podobný typ aktivit. Nejsou schopni spontánního projevu a reakce v cizím jazyce. Není divu, že takovéto pokusy většinou končí neúspěchem a odrazení jsou nejen učitelé, ale i studenti, kteří mají najednou pocit, že vlastně nic neumějí. Toto ovšem nemusí být pravda. Problém spočívá v tom, že žáci nejsou zvyklí komunikovat, nemají vytvořený cizojazyčný návyk, a tedy nejsou schopni žádného improvizovaného projevu.

Celkově z tohoto vyplývá, že zapojení ústní interakce vyžaduje předcházející nácvik, který se může jevit jako časově náročný. Proto je současná situace jakýmsi začarovaným kruhem. Pokud ale ústní interakce do výuky zapojena je, jsou brzy vidět pokroky, kterých se u klasické výuky nedočkáme.

## Globální simulace

Globální simulace je metoda, která byla koncipována na konci 70. let 20. století. Jejími tvůrci jsou Jean-Marc Carré a Francis Debyser. Globální simulace byla jakousi odpovědí na kritiku soudobých metod, které postrádaly originalitu, tvořivého ducha a zůstávaly už příliš dlouho v nehybném bodě. Francis Debyser situaci okomentoval ve 100. čísle časopisu *Français dans le Monde* (1973) takto: „*La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique.*“ Tímto a dalšími výroky se Debyser staví proti klasickému vyučování. Odsuzuje předem sestavené učebnice a navržené texty, které jsou nejen nereálné, ale často i vytržené z kontextu. Ve svých článcích Debyser vyzývá k prosazování právě Globální simulace, jako prostředku efektivního a smysluplného učení s komunikačním cílem. Velmi výstižná slova zvolil Francis Yaiche, když mluvil o globální simulaci ve své publikaci *Les Simulation Globales-mode d'emploi*:

*„Dans une optique communicative, pour apprendre une langue, il est essentiel de mettre en pratique ses connaissances, de les utiliser en situation. Comme l'on a besoin d'être dans l'eau pour apprendre à nager et non sur un coussin, l'on a besoin d'être en situation de communication pour apprendre une langue“ (Yaiche, 1996:13).*

Globální simulace je jednou z nejideálnějších cest k praktikování ústní interakce ve škole. Nejen, že jde o naprosto odlišný způsob „výuky“ cizího jazyka, ale je to také velmi zábavný a přirozený způsob, jak si osvojit a hlavně používat cizí jazyk v přirozeném kontextu. Globální simulace je vlastně simulací reality, opravdového života, který vedeme. Setkáme se v ní s různými životními osudy, musíme řešit situace tak jako v běžném životě, jako jsou konflikty v rodině, sousedské hádky, ztráta zaměstnání, nemoc, musíme se naučit vyjádřit různé emoce, jednat s lidmi, vyjednávat společné cíle, organizovat události nebo psát dopisy apod. Cílem globální simulace je tedy naučit se používat jazyk v naprosto reálných situacích, které řídí sami žáci. Debyser globální simulaci shrnul takto:

*„La simulation globale va donc consister à « faire comme si » à deux niveaux: à faire comme si l'on vivait autre part que dans l'univers scolaire, et par un mouvement paradoxal de va-et-vient, à sortir de cet univers par la puissance de l'imagination et à importer dans l'enceinte de la classe le lieu-thème choisi; à faire comme si l'on était quelqu'un d'autre en allant chercher en soi les ressources permettant de rendre crédible le personnage investi et géré; et par un mouvement paradoxal de va-et-vient entre soi et l'inconnu de soi-même (cet autre moi constitué par l'identité fictive) en arriver à pouvoir davantage s'exprimer que si l'on était resté dans le cadre contingent de sa véritable identité“ (Yaiche, 1996:21).*

Velmi důležitým krokem, chceme-li spustit globální simulaci, je volba prostředí. Učitel si může vybrat v podstatě jakékoliv prostředí k simulaci, ale měl by přihlížet k několika faktorům jako je věk žáků, jejich zájmy, úroveň znalosti cizího jazyka nebo jazykové cíle. Mezi nejčastěji volená prostředí patří budova, ostrov, vesnice (které také byly samotnými autory zpracovány) nebo cirkus, hotel, expedice atd. Samotná simulace se skládá z pěti stádií. Jsou to tyto (Yaiche, 1996:26):

- a) stanovení prostředí*
- b) stanovení fiktivních identit*
- c) běžné interakce*
- d) archivnictví*
- e) události*

Každá z těchto fází má svou funkci, dohromady potom tvoří komplexní celek, zahrnující jak přípravu na ústní interakci, tak vlastní ústní interakci a psanou formu jazyka.

V první fázi jde tedy o určení místa. Možnosti jsou nekonečné, co se týče času i prostoru. Globální simulace může probíhat v minulosti a současně tak navazovat

například na výuky v dějepise nebo v současnosti. Prostředí může být buď fiktivní, nebo reálné. Výběr prostředí je jedním z nejdůležitějších kroků. Veškeré další dění, to jak bude prostředí vypadat detailně, dokonce i interakce mezi postavami bude vycházet z daného prostředí, a proto musí být volba správná. Tato fáze ovšem nesestává z pouhého výběru místa, ale její součástí je celá škála aktivit, které jsou s ním spojeny.

V současné době spolupracuji na projektu globální simulace „L'immeuble“ na gymnáziu, proto si ho zvolím jako příklad. Pokud si tedy třída zvolí jako prostředí budovu, znamená to také určit ve které zemi nebo městě se budova nachází, v jaké ulici, dále například jakého architektonického stylu budova je a má-li nějakou historii. Všechny tyto kroky mohou být doprovázeny rozličnými aktivitami, z nichž nejčastější je debata, ve které se probírají jednotlivé možnosti.

Pokud se dojde k jednomu závěru, například, že budova se nachází v té a té ulici a je z období renesance, následuje vypracování plánu ulice a budovy. Plán obsahuje spoustu detailů, jako například obchody nebo parky, které se v ulici nacházejí. Velmi zajímavým prostředkem k určení podoby okolí je tzv. „*rêve éveillé dirigé*“ (volné asociace, kterou řídí učitel), který obsahuje prvky sugestopedie a při kterém, za doprovodu tiché hudby a pozitivní atmosféry a naprostého uvolnění studentů, učitel vede monolog, který studenty zavede na dané místo, nastíní podobu a dále záleží na studentech, jakou podobu místu dají. Studenti mají právo vstupovat do monologu a říkat co „vidí“, tedy jak si ono místo ve své fantazii představují. Je-li vyslovena jedna myšlenka, je na ní navázáno dalšími a dalšími tak, že se účastní co největší počet studentů. Předem zvolení písaři vše pečlivě znamenávají a následně je na základě jejich poznámek vytvořen plán místa a jeho okolí.

Dalším krokem je stanovit, jak velká budova bude, kolik bude mít pater, bytů a jak budou byty veliké. Následuje rozdělení do bytů, které může být ponecháno studentům, nebo rozlosováno. Byty jsou obsazeny podle své velikosti rodinami, páry nebo jednotlivci. Takto například vypadá náčrt našeho projektu:

Toto je příklad plánu čtvrti a budovy, jak je vypracovali studenti<sup>10</sup>:

---

<sup>10</sup> Pro ilustraci uvádím několik ukázek prací studentů. Ostatní jsou, z důvodu rozsáhlosti, zařazené v přílohách (viz. přílohy 5,6,7)

## Le quartier



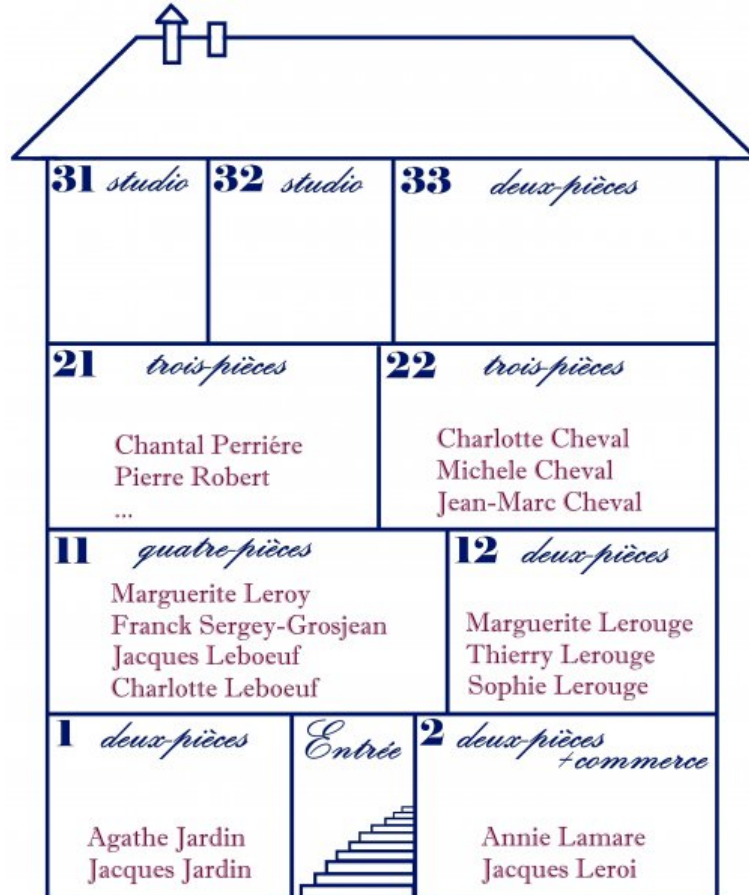
*Plan du quartier, l'immeuble se situe au fond, entre le terrain de jeu et la banque*

*Notre quartier est vraiment joli. Il n'y a pas de bruit et il y a beaucoup de vert. Au centre du quartier on peut trouver une église. C'est le bâtiment le plus grand. Les maisons sont petites en briques rouges. Au bout de notre rue il y a une petite place avec une fontaine qui ne marche pas. Notre immeuble est grand avec des grandes fenêtres. On a un jardin avec une piscine. À gauche de la maison se situe un terrain de jeu. À droite il y a une banque avec une entrée spéciale. En face on peut trouver l'école maternelle et à gauche de l'école il y a une boulangerie. À droite de l'école il y a un magasin de voitures de luxe. Dans notre quartier on peut aussi trouver un terrain de foot, un restaurant, un cinéma, un grand stade pour les concerts et un club de fitness.*

## L'immeuble

Adresse: Rue des Cochons Royaux, 76

FRANCE



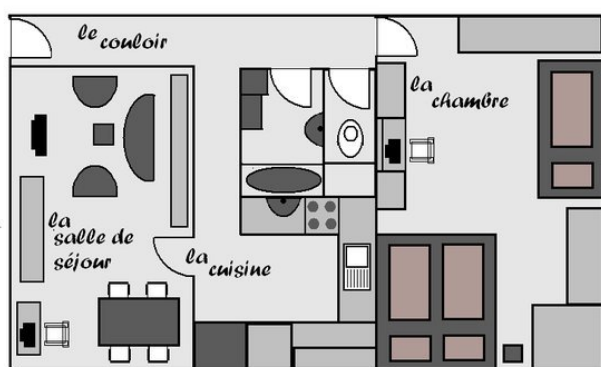
Plan de l'immeuble avec ses locataires

## La région

On habite dans une région de champs de tournesol et de blé, en Bretagne. Notre ville est Rennes et se situe sur la rivière Vilaine. On y trouve des jardins pittoresques. Il y a beaucoup de bâtiments anciens et beaucoup de gens roulent en citroën. C'est une ville proche de la Pointe du Raz et le vent y est fort. La légende d'Excalibur vient d'ici et on peut visiter la forêt de Merlin que est très intéressante pour les touristes.



Příklady jednotlivých bytů:



*appartement de la famille Lerouge*



*appartement des Jardins*

Celá tato fáze sestává z interakcí a především z ústní interakce mezi žáky samotnými, kteří chtějí vyslovit svůj názor a účastnit se diskuze i mezi učitelem a žáky.

Ve druhé fázi se studenti zaměří na vytvoření vlastní fiktivní identity. V této fázi mají žáci naprostou volnost, záleží jen na jejich představivosti a tvořivosti. Jejich úkolem je sestavit jakousi fiktivní biografii, která se skládá nejen z vlastní identity, ale také z historie, tedy toho, co již daná osoba prožila, jaké má vzdělání, zkušenosti, rodinu atd.

Zde jsou příklady identit, které vytvořili studenti gymnázia, kde jsme spustili „budovu“:



*Je m'appelle Jacques Jardin et je suis né à Al Khobar. J'ai 83 ans. Mon papa est aristocrate. Je suis marié avec Agathe Jardin. Elle est indienne. Elle est la fille d'un Maharajah indien. Nous sommes mariés parce que mon papa a pensé que c'est un mariage lucratif. Nous avons déménagé pour avoir du calme. Notre appartement est situé au rez-de-chaussée. Mais on peut dire*

*que c'est petit pour nous. Parce qu'on doit continuer avec notre genre aristocratique. Je ne travaille pas. Je reste à la maison tout le temps. Je suis vieux pour travailler. Je voudrais avoir un appartement plus grand. Nous sommes des gens de bonne compagnie...*



*Je m'appelle Annie Lamare. J'ai 75 ans, je suis grosse et petite, j'ai la face ronde, un petit nez et des cheveux mi-longs gris. Mes yeux sont bruns. Je ne suis pas très jolie, Je n'ai pas de charme. Je ne suis pas très sociable (à cause de mon âge), mais je suis très travailleuse, je travaille dans ma boutique avec les livres. Malheureusement je ne sais pas lire. Mais j'apprends à lire seule avec des livres imagés. J'ai été une mère célibataire. Mais ma fille est morte du typhus en 1954. C'était un temps dure pour moi. J'ai été mariée sept fois, mais je n'ai jamais été heureuse. Maintenant je vis dans mon appartement (deux pièces + commerce) avec un locataire, il s'appelle Jacques Leroi et je pense qu'il est un peu bizarre. Mais je suis tolérante.*

Tato fáze je založena na písemném projevu, který ale slouží zároveň jako předkomunikační aktivita (viz dále), která žáka připraví na ústní projev, který bude následovat. Dostane se totiž do řady situací, kdy bude mít příležitost se představit nebo vyprávět o svém životě, o tom co prožil.

Třetí fáze sestává převážně z interakcí, tedy opravdu se něco začíná dít. Jde tedy o seznamování se jednotlivých účastníků, přicházejí různé události, schůze, konflikty atd. Situace se mění a jednotlivé události vyvstávají postupně, navazujíc na předchozí. Děj je tedy naprosto nepředvídatelný a odvíjí se zcela podle reakcí a interakcí jednotlivých postav. Podle zvoleného prostředí se nabízí mnoho událostí a aktivit. Pro budovu to mohou být stížnosti nájemníků, klepy nebo menší nehody, telefonické hovory, potřeba rekonstrukce domu atd.

Příklad klepů, které se po počátečním představení jednotlivých nájemníků začaly v budově šířit:

*Comme je ne vais pas encore à l'école j'ai vraiment beaucoup de temps pour regarder tout ce qui se passe dans notre immeuble. Ah, vous ne le croirez pas mais j'ai vu monsieur Thierry Lerouge avec une autre femme! Quand son épouse n'est pas à la maison il invite toujours cette femme (c'est peut-être sa collègue d'hôpital). Je me demande pour combien de temps il continuera à faire ça...*

*Bonjour, je ne suis pas sûr mais je ne peux plus garder le silence. Je pense que nous avons un terroriste dans notre immeuble. Il s'agit de Jacques Jardin. J'ai vu comme il portait des choses très bizarres - des boîtes d'aspect militaire. J'ai aussi entendu une conversation téléphonique saugrenue. Il parlait très vite... et il expliquait comment vous pouvez passer la frontière illégalement. Attention!*

Další interakcí byla stížnost jednoho z nájemníků na hluk od souseda, ke které se později přidali další nájemníci. Do budovy byla tedy zavolána policejní inspektorka, která vyslechla každého z nájemníků. Jednalo se tedy o ústní interakci, kdy policejní inspektorka pokládala otázky jednotlivým nájemníkům, kteří na ně nebyli nijak připraveni a museli reagovat co nejpohotověji. Podobných událostí je možno zařadit velké množství. Většinou se naprosto spontánně jednotlivé situace vyvíjí v další, což je velmi dobré právě pro reálnost a věrohodnost celé situace a navíc toto podporuje spontánnost.

Předposlední fáze je založena na písemném projevu, většinou probíhá současně s ostatními fázemi. Jedná se o archivaci veškerého dění od jednotlivých autoportrétů, popis prostředí a budovy, přes písemné záznamy jednotlivých událostí (stížnosti, výslech...), další úkoly mohou být také ryze písemné. Pro budovu například sestavení řádu.<sup>11</sup>

Dalšími možnostmi jsou osobní deníky, rozvrhy úklidové služby, povinnosti domovníka, inventáře, osobní sbírky, pošta...

Poslední fáze, která se taktéž může prolínat se dvěma předchozími, je fáze, ve které se konají větší události nebo nehody, jako je narození, smrt, atentát atd. Této fáze také může být využito pro ukončení simulace nebo naopak jako jeden z jejích milníků (může

---

<sup>11</sup> Ukázka prací studentů viz. příl. č. 5

se jednat o velikou oslavu společného bydlení po pěti letech). Globální simulace se také může zakončit něčím tak komplexním, samozřejmě v rámci studentských možností, jako je napsání románu. Ten může být zařazen ale i v průběhu celé simulace.<sup>12</sup>

Globální simulace může být velmi dlouhou záležitostí, a pokud má učitel dostatek času, může pokračovat tak dlouho, dokud budou studenti spolupracovat. Po určitém čase studenti nemusí být tolik nadšení a mohou se začít nudit. Proti by měl učitel pečlivě sledovat situaci a ukončit simulaci včas.

Jak je vidět ve výše popsáných fázích, ústní projev je velmi častý prostředek komunikace, i když ne jediný. Ústní interakce je ale velkou součástí globální simulace. Nejen interakce mezi žáky během hry, ale i učitelovy pokyny, pravidla hry, komentáře, návrhy a všechny zásahy jsou vedeny v cizím jazyce. Jedná se tedy také o interakci a dokonce velmi cennou formu interakce mezi žáky a učitelem. Francis Debyser o interakci v průběhu globální simulace:

*„...leurs interactions sont forcément, à un certain stade, relativement inattendues et c'est cela qui, du point de vue communicatif, est intéressant: assez vite, il y a une sorte d'interaction entre le groupe créatif et l'ensemble des personnages qu'il a créés et qui l'ont amené à évoluer sans qu'il ait complètement maîtrisé la programmation de ces personnages“ (Yaiche, 1996:74).*

Do globální simulace je možné zapojit mnoho slovních her a technik, které seznámí žáky s potřebnou slovní zásobou nebo ji pouze ožíví. Mezi takové techniky patří například brainstorming, kdy žáci na dané téma sestavují seznam slov, které je náhodně napadnou. S takovýmto seznamem se může dále pracovat v seskupování a vyřazování slov, vybírání klíčových informací atd. Jinou metodou ústní produkce je i „rêve éveillé dirigé“, o kterém jsem již mluvila. Další technika je inspirována slovní hrou *cadavre exquis*, kdy je sestavený text naprosto náhodným a nabízí tak zajímavé možnosti vývoje. Další techniky se používají k vymýšlení jmen (zvířat, obyvatel, vesnic, ostrovů)<sup>13</sup>. Jde o

---

<sup>12</sup> Ukázka prací studentů viz. příl. č. 6

<sup>13</sup> Ukázka prací studentů viz. příl. č. 7

křížení existujících slov a tvoření tak slov nebo jmen nových (*Piérard Richedieu, un giracéros..*). Tyto hry jsou velmi vhodné pro uvědomění si jazyka, jako něčeho „živého“, něčeho s čím se může hýbat, hrát zároveň s dodržáním lingvistických pravidel.

Globální simulace nabízí neuvěřitelně širokou škálu aktivit, her a interakcí. Nejenom, že tyto jsou buď velmi reálné, nebo alespoň aktuální, tedy vážou se přímo k danému tématu nebo situaci, ale většinou tato metoda žáky velmi zaujme. Je to něco natolik nového a diametrálně odlišného od klasického vyučování, že se často žáci do děje opravdu vžijí na 100 % a spolupracují s obrovským nasazením. Francis Yaiche přisuzuje velkou váhu na tomto jevu právě možnosti zvolit si vlastní novou identitu, ve které si žáci plní sny nebo se jako někdo jiný odváží věci, na které by si v normálním životě netroufli a jsou mnohem více zainteresovaní než by byli při klasické výuce. Yaiche v kapitole, ve které se věnuje rolím, uvádí:

*„Grâce à la simulation globale, je parle de moi comme si c’était d’un autre. Comme dans la création littéraire « je est un autre » et c’est ce qui m’intéresse au plus haut point. Pouvoir parler de moi... à moi et aux autres, et sublimer cette parole en la fondant dans une parole et une œuvre de groupe, est sans aucun doute l’un des aspects les plus jubilatoires et narcissiques de la simulation globale ; pouvoir contempler le reflet de son identité dans l’identité d’un autre – que l’on a créé et que l’on reconnaît comme étant parti de soi – est l’une des opérations essentielles de la simulation globale“ (Yaiche, 1996:73).*

## **Komunikativní vyučování cizím jazykům**

Komunikativní vyučování cizím jazykům je nazváno takové vyučování, ve kterém je kladen velký důraz na splnění komunikativního cíle a ve kterém jsou tudíž velkou náplní aktivity a metody s komunikačním obsahem. Jedná se tedy hlavně o mluvený projev, schopnost zpracovat informace a následně je vyjádřit a předat dál. Aby mělo komunikativní vyučování efektivní výsledky, musí být splněny určité podmínky a postupy.

Při učení se cizímu jazyku by se mělo předejít nesmyslnému memorování at' už slovní zásoby nebo gramatických pravidel. Naopak by mělo u žáka dojít k ovládní jazykových jednotek jako celistvého komunikačního systému a nejen jako součásti systému lingvistického. Mělo by dojít nejen k uvědomění si sociálního významu jednotlivých jazykových jednotek, tedy kdy je třeba zvolit které jednotky, ale také ke schopnosti vyjádřit význam co nejefektivněji a nejspontánněji. Ve své publikaci *Communicative Language Teaching* tuto problematiku rozebírá William Littlewood a charakterizuje tyto čtyři skupiny dovedností nutných k dosažení komunikativní kompetence:

- a) *The learner must attain as high a degree as possible of linguistic competence. That is, he must develop skill in manipulating the linguistic system, to the point where he can use it spontaneously and flexibly in order to express his intended message.*
- b) *The learner must distinguish between the forms which he has mastered as part of his linguistic competence, and the communicative functions that they perform. In other words, items mastered as part of a linguistic system must also be understood as part of communicative system.*
- c) *The learner must develop skills and strategies for using language to communicate as effectively as possible in concrete situations. He must learn to use feedback to judge his succes, and if necessary, to remedy failure by using different language.*

*d) The learner must become aware of the social meaning of language forms (Littlewood, 1981:6).*

William Littlewood zde představuje dovednosti, které jsou skutečně klíčové pro správné osvojení komunikativní schopnosti v cizím jazyce. I nadále budu vycházet z jeho publikace, která se podrobně věnuje právě tomuto tématu .

Velmi důležitým pro splnění výše uvedených podmínek je nácvik. Nácvik jako nástroj automatizace a proniknutí do jazyka a jeho systému. Je totiž zřejmé, že nemůžeme při výuce cizího jazyka přejít okamžitě k plně komunikačním aktivitám. Takovýto postup by neměl žádnou efektivitu. Žáci si musí nejen na komunikační cvičení zvyknout, ale i osvojit a zautomatizovat si potřebné struktury, které nadále budou schopni efektivně použít jak ve funkčním tak v sociálním ohledu. Aby byl zajištěn postupný a plynulý přechod ke komunikačním aktivitám a zároveň dostatek času k automatizaci jednotlivých složek jazyka, rozdělil William Littlewood aktivity tak, aby každý typ aktivit měl jasně danou funkci a umožňoval tak postupný proces. Rozdělení podle W. Littlewooda (Littlewood, 1981:86):

Tabulka č. 5: Rozdělení aktivit podle W. Littlewooda

<b><i>Pre-communicative activities</i></b>	– <i>Structural activities</i>
	– <i>Quasi-communicative activities</i>
<b><i>Communicative activities</i></b>	– <i>Functional communication activities</i>
	– <i>Social interaction activities</i>

Funkcí předkomunikačních aktivit je tedy připravit žáka na aktivity komunikační tak, aby při nich neměl potíže s vyjadřováním se, výběrem vhodné slovní zásoby a mohl se tak plně oddat vlastnímu komunikačnímu procesu. Předkomunikační aktivity jsou rozdělené na nácvik struktury (*structural activities*) a kvazikomunikační aktivity, u

kterých sice není student úplně svobodný ve výběru, ale kde dochází k naplnění smyslu promluvy.

Při nácviku struktury dochází k izolaci jednotlivých jazykových jevů a jejich nácviku tzv. drilem. Tyto aktivity se nejvíce podobají klasickým učebnicovým cvičením, kde se opakuje stále stejná struktura. Tento typ aktivit je kritizován pro naprostou vytrženost z kontextu, nereálnost a stereotyp, při kterém se studenti vůbec nesoustředí na to, co a proč říkají, ale pouze mechanicky obměňují strukturu, tak jak je to po nich vyžadováno. Ovšem je-li takováto aktivita alespoň prováděna ústně, je už to určitý krok dopředu a má nesporný význam pro automatizaci struktur, důležitou pro další fázi, tj. samotnou interakci. W. Littlewood v kapitole o tomto typu cvičení píše: „...it is likely that many learners will focus only on the structural changes that they have to make“ (Littlewood, 1981:9). Příkladem může být následující aktivita:<sup>14</sup>

***Transformez les phrases en utilisant les éléments indiqués entre parenthèses.***

*Exemple: Elle est partie en mai 2000. Elle a travaillé ici de mai 1995 à mai 2000*

*(il y avait...que) → Elle est partie en mai 2000. Il y avait 5 ans qu'elle travaillait ici.*

*1. Le Portugal est devenu membre de l'Union européenne en 1986.*

*(il y a) →*

*2. Douze pays de l'Union européenne utilisent l'euro depuis 2002.*

*(ca fait...que) →*

*3. Le franc a disparu en 2002. On l'a utilisé pendant 207 ans, de 1795 à 2002.*

*(il y avait...que) →*

*4. La tour Eiffel a été construite en 1889.*

*(il y a...que) →*

*5. L'université de la Sorbonne existe depuis 1257.*

*(il y a---que) →*

---

<sup>14</sup>Zdroj: Connexions 2 unité 4, str. 46.



Dalším příkladem předkomunikačních aktivit je i následující, zaměřená na procvičování předložek a udávání směru, ve které už ale dochází k volnější reakci a odpadá opravdový dril. Nacházíme se v reálné situaci jako takové, nicméně sama situace je velmi pravděpodobně jedna z těch, se kterými se v reálném životě často nesetkáme.

A a B jsou označeni jednotliví žáci.

A: „*Où est ton stylo?*“

B: „*Mon stylo (Il) est (se trouve) sur la table.*“

A: „*Où est le livre?*“

B: „*Il (le livre) est (se trouve) à côté du dictionnaire.*“

Nicméně aktivita se stejným cílem dostane zcela jiný charakter, pokud dáme žákům k dispozici mapu města a zeptáme se na to, jak se dostaneme z náměstí na nádraží. Situace se stává mnohem reálnější a aktivita má mnohem větší smysl, což si uvědomují i sami studenti. V tomto kontextu můžeme zapojit i další jazykové složky, jako je např. úroveň sociálních interakcí, můžeme totiž celý rozhovor uvést např. „*Excusez-moi, vous pouvez m'indiquer le chemin à...*“ nebo „*Excusez-moi je me suis perdu vous pourriez...*“. Tato aktivita je již mnohem komplexnější a zdůrazňuje nejen strukturu, ale i sociální a významovou stránku jazyka a je tedy tzv. kvazikomunikační aktivitou, která se velmi blíží charakteru aktivit komunikačních.

Oba výše zmíněné typy aktivit měly společné to, že vycházely z učitelova podnětu, případně z nahrávky. Posledním typem předkomunikačních aktivit je aktivita, ve které dojde k „osvobození“ od vnějšího zásahu učitele. Žáci mají například vyplnit dotazník o tom co mají a nemají rádi. Mají tedy k dispozici jakousi nápovědu, která je řídí při výběru otázek, ale pracují již samostatně mezi sebou, jak ilustruje následující aktivita:

A: „*Tu préfères le thé ou le café?*“ (Odpověď zde není jednoznačná a tázaný žák podle sebe odpoví.)

B:

„*Je préfère le thé.*“

„*Je préfère le café.*“

„*J'aime bien les deux.*“

„*Je n'aime ni l'un ni l'autre.*“

Na rozdíl od předkomunikačních aktivit, které kladly důraz na strukturu a vztah mezi formou a významem, aktivity komunikační jsou komplexní, podporují motivaci, podporují přirozené učení a tvoří kontext, který je pro učení cizímu jazyku velmi důležitý (Littlewood 1981, str. 18). Další změna oproti aktivitám předkomunikačním je pozice učitele. V komunikačních aktivitách se z učitele stává pozorovatel, který pokud možno do aktivit nijak nezasahuje anebo pokud je to opravdu nutné nebo pomáhá studentům, kteří si v některých situacích neví rady. Učitel tedy ztrácí přímou roli na procesu a jeho úkolem je monitorovat nejčastější chyby studentů pro pozdější práci.

Prvním typem komunikačních aktivit jsou aktivity zaměřené na efektivitu komunikace (*functional communicative activities*), které W. Littlewood popisuje následovně:

*„...the main purpose of the activity is that learners should use the language they know in order to get meanings across as effectively as possible. Success is measured primarily according to whether they cope with the communicative demands of the immediate situation“* (Littlewood, 1981:20).

Tento typ aktivity není ničím podmíněn, žák musí jednoduše vyřešit danou situaci. Může k tomu zvolit jakékoliv jazykové prostředky, které zná a které uzná za vhodné. Příklad takové aktivity je hledání rozdílů nebo popis obrázků.<sup>15</sup>

Druhý typ komunikačních aktivit nazývá Littlewood aktivitami sociálně interakčními (*Social interaction activities*) a popisuje je následovně:

*„Learners must still aim to convey meanings effectively, but must also pay greater attention to the social context in which the interaction takes place. Success is now measured not only in terms of the functional effectiveness of the language, but also in terms of the acceptability of the forms that are used“* (Littlewood, 1981:20).

V tomto typu komunikačních aktivit tedy nejde pouze o úspěšné zvládnutí situace co se týče její efektivity; neptáme se tedy pouze na to, zda žák uspěl nebo ne, ale také na to, jakým způsobem uspěl. Jak si dokáže poradit s prostředím a situací, ve které se nalézá a zda je schopen zvolit správné prostředky sociální interakce, které jsou adekvátní situaci a rolím, které zastávají ostatní účastníci.

Velmi zajímavým bodem Littlewooda je jeho pohled na školní třídu, jako na sociální kontext. Školní třída je vlastně sama o sobě naprosto reálný a autentický kontext, a proto by měla být využita k jazykovým účelům do nejvyšší míry. Littlewood vybízí učitele, aby vedli co nejvíce komunikace (ne-li veškerou) v cizím jazyce. Ať už se jedná o administrativní záležitosti, o to kdo chybí a proč a kdo nemá domácí úkol (Littlewood 1981:44). Toto může mít velmi pozitivní vliv nejen na jazykové schopnosti žáků, návyk na styk s jazykem, ale i na třídu jako celek a na žákův pohled na cizí jazyk, se kterým je nakládáno jako s opravdovým prostředkem komunikace, tak jako je to s jazykem mateřským.

Simulace a rolové hry jsou nejčastějšími typy nácviku sociálně interakčních komunikačních aktivit, poskytují totiž celistvou situaci a prožití kontextu jak z hlediska funkčnosti jazyka, tak i z hlediska komunikačního a sociálně-interakčního cíle. Při těchto

---

<sup>15</sup> Příklad zařazen v příloze č. 9

aktivitách vzniká interakce přímo a spontánně mezi žáky, bez zásahu učitele. Žáci se přímo vžijí do role a reagují a chovají se v dané situaci podle role, kterou zastávají tak, jako by byla skutečná. William Littlewood tyto dvě, pro vlastní interakci klíčové, podmínky rolových her a simulací zdůrazňuje:

*„Learners must identify with their roles in the interaction more deeply than during controlled language practice. If they do not, they will not be able to identify with the meanings being communicated through these roles. Learners must create the interaction themselves, on the basis of their roles and the meanings that arise, rather than perform in ways that have been predetermined by the teacher“* (Littlewood, 1981:50).

Je tedy velmi důležité, aby se studenti oddali své roli, ztotožnili se s ní a dokázali v ní jednat. Mezi tyto aktivity můžeme zařadit celou škálu cvičení, které budou postupně od jednodušších ke složitějším připravovat studenty na fázi poslední, kterou je vlastní improvizace. Nejen, že si studenti zvyknou na tento typ aktivit postupně, ale postupně si také začnou sami mnohem více věřit a snažit se improvizovat mnohem dřív, než to po nich bude učitel chtít. Zde uvádím příklady aktivit postupně od aktivit s písemnou pomocí po samostatné aktivity a improvizaci (Littlewood 1981:51).

## Rolové hry vycházející z nápovědných dialogů

*(Role-playing controlled through cued dialogues)*

élève A (tu rencontres B dans la rue)	élève B (tu rencontres A dans la rue)
<b>A: salue B</b>	A:
B:	<b>B: salue A</b>
<b>A: demande à B où il va</b>	A:
B:	<b>B: dis que tu te promènes</b>
<b>A: propose lui d'aller quelque part ensemble</b>	A:
B:	<b>B: refuse la proposition de A et propose autre chose</b>
<b>A: accepte la proposition de B</b>	A:
B:	<b>B: exprime la joie</b>

Tato forma cvičení pomáhá studentům zvládnout situaci a zvyknout si na spontánnější cvičení, zároveň jim nechává určitou svobodu vyjádření. Vzniká tak interakce mezi žáky, kdy ke zformulování vlastní promluvy je nezbytné vyslechnout partnera a definitivní promluvu vytvořit až poté co domluví. Jedná se tedy o nepřipravený a dopředu neodhadnutelný děj, což je u ústní interakce důležité.

## Rolové hry vycházející z nápověd a informací popisujících situaci

*(Role-playing controlled through cues and information)*

### **Élève A:**

*Vous arrivez dans un petit hôtel. Vous allez à la réception:*

*Demandez s'ils ont une chambre libre*

*Demandez le prix pour une nuit (petit-déjeuneur inclus)*

*Dites combien de nuits vous voudriez rester.*

*Demandez s'il y a un parking privé.*

*Dites à quelle heure vous voulez avoir votre petit-déjeuneur.*

**Elève B:**

*Vous travaillez à la réception d'un petit hôtel qui est connu pour son atmosphère agréable et amicale. Pour cette nuit vous n'avez que deux chambre libre. Une chambre double et une chambre d'un lit. Les prix sont: 50€ pour la chambre double et 30€ pour la chambre simple. Pour le petit-déjeuner il faut payer un supplément de 3€ par personnes. Dans la rue derrière l'hôtel se trouve un parking privé gratuit.*

Struktura cvičení je v podstatě daná nápovědami, které má k dispozici žák A. Tento typ cvičení se hodí pro situace, ve kterých se účastníci potřebují dovědět určité informace, na jejichž základě budou dále jednat.

**Rolové hry vycházející z popisu situací a daných cílů**

*(Role-playing controlled through situation and goals)*

**Elève A:**

*Vous voulez acheter une voiture. Vous êtes allé chez un concessionnaire où une voiture d'occasion vous plaît. Vous voulez en savoir plus. Vous voudriez des précisions sur son âge, son ancien propriétaire, son coût d'entretien et sa garantie. Vous pouvez donner 900€ en liquide sur place.*

**Elève B:**

*Vous travaillez comme vendeur de voitures dans un auto-salon. Vous voyez un client qui regarde une voiture. Ce modèle a deux ans et son propriétaire était membre d'un groupe de pop local. Elle consomme 6 litres aux 100km. Vous pouvez proposer trois mois de garantie. Le prix de la voiture est de 1500€.*

V tomto typu cvičení je žákům známa situace a cíl, jehož mají dosáhnout. Je ale na nich, jakým způsobem, pomocí jakých otázek a odpovědí k cíli dojdou. Toto cvičení umožňuje žákům v jisté míře improvizovat, záleží však na jejich komunikativnosti.

### **Rolové hry mající formu debaty nebo diskuze<sup>16</sup>**

*(Role-playing in the form of debate or discussion)*

**Votre ville possède un centre de sport et de loisir. Le conseil administratif a reçu des subventions pour l'améliorer. Le comité, qui est composé de 5 membres, doit décider quelles améliorations seront favorable pour les habitants de la ville.**

*Le texte entre parenthèses est une information uniquement pour vous, pour que vous sachiez quel est votre intérêt de défendre votre idée. Vous ne le dites pas.*

#### **Élève A:**

*Vous pensez que ce qui manque à votre ville est une piscine. Vous vous rendez compte qu'une piscine sera un investissement assez coûteux car il faudra ajouter des bâtiments au complex actuel. De l'autre côté toutes les écoles dans la ville vont pouvoir en profiter.*

*(Vous remplissez une fonction assez importante dans le département de l'éducation. Vous espérez être promu et ceci pourrait, certes, tout accélérer)*

#### **Élève B:**

*Vous êtes triste du fait que votre ville est si sinistre et qu'il n'y a pas grande chose à faire. Vous proposez d'organiser des événements culturels, surtout des excursions et des visites aux alentours. Vous êtes sûr que ceci peut être vraiment utile, en plus il ne faut rien construire de nouveau donc les subventions peuvent être entièrement consacrées à la vie culturelle et sociale de votre ville.*

---

<sup>16</sup> Tato aktivita pochází z publikace Speaking Extra (Cambridge University Press 2004).

*(En effet, votre famille est propriétaire de la seule compagnie de transport et donc il ne serait pas mal de pouvoir fournir vos services)*

### **Élève C:**

*Vous adorez le fitness et le body-building, mais dans votre ville il n'y a aucune salle de musculation. Vous suggérez donc de construire une grande salle de musculation.*

*(Votre frère a une société de construction et vous seriez heureux d'arranger une commande pour lui)*

Pro příklad jsem uvedla pouze tři role, ale je možno jak ubrat tak přidat požadovaný počet rolí. Cílem této aktivity je dojít pomocí diskuze k jednotnému cíli a učinit rozhodnutí. Každý žák se dostane ke slovu a každý žák musí zdůvodnit svůj návrh. Jedná se již o velice volnou aktivitu, protože žáci si mohou navzájem oponovat a rozvíjet své argumenty dále nebo improvizovat.

### **Improvizace (Improvisation)**

Jako opora při improvizčních cvičení může sloužit fotografie:

**Regardez cette photo, imaginez ce que les personnes disent, dans quelle situation elles se trouvent. Développez leur dialogue en improvisant.**





Případně lze použít začátek neobvyklého rozhovoru:

**Continuez ce dialogue:**

*Pendant la soirée:*

*A: Excusez-moi..*

*B: Oui?*

*A: Ca vous dérange si je me joins à vous?*

*B: Mais pas du tout.*

*A: Merci, je voulais juste parler avec quelqu'un avant de me tuer...*

....

*Le téléphone sonne:*

*A: Allô, c'est \_\_\_\_\_*

*B: Salut, c'est \_\_\_\_\_*

*A: Ah...errm...ça va? Tu appelles peut être à cause de ce qui s'est passé hier soir...?*

*B: **MAIS BIEN SÛR QUE C'EST POUR ÇA!!!***

Také lze využít pouze popisu situace. Není třeba aktivitu předložit žákům předtištěnou, stačí i pokyny učitele, například:

pour élève A:

**Vous voyagez en train, le contrôleur arrive mais vous ne pouvez pas trouver votre billet. Pourtant vous l'avez acheté et composté!**

pour élève B:

**Vous contrôlez les billets de trains comme tous les jours, un passager n'a pas son billet. Il prétend l'avoir acheté.**

Existuje řada dalších možností jak zapojit improvizaci do výuky: může to být jakákoliv situace, na kterou se při hodině narazí, fotografie nebo historka může posloužit jako inspirace k improvizaci.

Improvizace je pro žáky jedním z nejtěžších úkolů. Žáci musí být připraveni reagovat a prokázat ovládnutí jazyka v situacích, které nejsou schopni předvídat, bez jakékoliv přípravy. Pokud jsou žáci správně připraveni a prošli některými z výše uvedených fází (ne nutně všemi) jazykového nácviku a je tak pro ně tento typ cvičení známý, si ve velké většině dokáží poradit i s cvičeními improvizními. Velmi důležité je, aby si žáci uvědomili, že jsou-li schopni improvizace v cizím jazyce, znamená to opravdu spoustu dobře odvedené práce a je to důkazem toho, že se naučili jazyk smysluplně používat.

Mezi těmito jednotlivými typy cvičení existuje pouze velmi tenká hranice, nelze je rozdělit zcela přesně. Tak můžeme stejnou aktivitu použít v diskuzi, nebo při improvizaci a podobně. Není nutné projít všemi typy aktivit, některé jsou oblíbenější, jiné méně, vše záleží na konkrétní třídě a učiteli. Některé z aktivit jsou velice komplexní a vyžadují vyšší úroveň znalosti, jiné se dají po předchozím nácviku použít i s žáky na nižší úrovni znalosti cizího jazyka. Výběr situací v aktivitách i samotné aktivity by měly být tedy vybrány na základě znalosti žáků učitelem, jejich věku a jazykovým schopnostem. Pokud se to učiteli podaří, žáci se budou cítit pohodlně s vědomím, že takový úkol dokáží splnit a že ho chtějí splnit, protože situace sama o sobě je zajímavá nebo vtipná a tedy samo cvičení se stane pro žáky motivací.

## Kooperativní vyučování

Teorie kooperativního vyučování by se dala charakterizovat jako způsob skupinového vyučování, preferujícího menší skupiny žáků, kteří mezi sebou při pracování na jednotlivých úkolech spolupracují. Tato forma výuky využívá výhod sociální interakce a jevů s ní spojených, jako je vzájemná nápomoc, schopnost učit se pomocí jiných žáků, schopnost tolerance a schopnosti žáků sebehodnotit se. Hana Kasíková v publikaci *Kooperativní učení a vyučování* pro upřesnění pojmu kooperativní učení píše: „...jde o systém založený na principech kooperace při učení v malých skupinách. Kooperace sama, i když je cenným cílem tohoto systému, však není cílem prioritním – tím je rozvoj intelektuální a osobnostně sociální“ (Kasíková, 2001:62).

Jelikož je pro ústní interakci kooperace velmi důležitá, je tento typ vyučování velmi vhodný pro cizojazyčnou třídu. Kooperativní vyučování při výuce cizího jazyka se velmi podobá komunikativnímu vyučování (viz výše) a to nejen typem aktivit, které používá, ale i důrazem na spolupráci, interakci a komunikaci mezi žáky a vysokou mírou jejich samostatnosti. O interakci Kasíková uvádí:

*„Interakce v kooperativních situacích vede k častější, přesnější, otevřené komunikaci, k jasnějšímu porozumění perspektivy druhého účastníka úkolu, k diferencovaným, dynamickým a realistickým pohledům jeden na druhého, k vyšší sebedůvěře, k očekávání příští pozitivní a produktivní interakce“* (Kasíková, 2001: 70).

Aby mohlo být kooperativní vyučování plnohodnotně zařazeno do výukového systému, mělo by splňovat tyto podmínky (Kasíková, 2001:79):

- a) *Jasně vnímaná pozitivní vzájemná závislost, která podporuje osobní odpovědnost za dosažení skupinových cílů*
- b) *Velký rozsah podporující interakce (interakce tváří v tvář)*
- c) *Časté užití důležitých interpersonálních dovedností a dovedností pro činnost v malé skupině s častou a pravidelnou analýzou, hodnocením skupinových procesů (group processing), zvažování jejich fungování pro zlepšení skupinové*

*efektivitu v příštích úkolech.*

Tyto tři podmínky tvoří pevnou bázi kooperativního vyučování. Kooperace sama je podmíněna pozitivní vzájemnou závislostí, při které si členové skupiny uvědomují, že pro dosažení vlastního cíle je nutné dosáhnout i cílů ostatních. To znamená, že pro to, aby jednotlivec uspěl, musí uspět celek. Právě tato skutečnost podporuje kooperaci a interakci. Motivuje a povzbuzuje ke vzájemné spolupráci, zvyšuje zájem o dílčí výsledky ostatních, potřebu získat informace od ostatních účastníků a doslovné závisení na nich.

Vzájemná pozitivní závislost vyúsťuje v podmínku druhou, podporující interakci. Pro příklad uvádím několik charakteristik podporující interakce, které podmiňují právě i samotnou ústní interakci (Kasíková 2001:81):

*Podporující interakce je charakterizována tím, že jedinci:*

- a) poskytují jeden druhému účinnou pomoc a podporu*
- b) vyměňují si vzájemně potřebné zdroje, jako jsou informace a materiál, a také informační procesy jsou účinnější*
- c) poskytují jeden druhému zpětnou vazbu, aby zlepšili jejich příští zvládnutí přidělených úkolů a odpovědností*
- d) ovlivňují v úsilí jeden druhého k dosažení skupinových cílů*
- e) vyzývají jeden druhého k závěrům a jejich zdůvodnění, aby podporovali vyšší úroveň rozhodování a větší vhlad do problému, který je zvažován*

Podporující interakce je tedy jev, kdy dochází k přímému ovlivňování jednotlivců ve skupině. Vytváří potřebu komunikace a zpětné vazby, tedy účastníci spolu komunikují, protože jsou k tomu motivováni a potřebují znát názor, závěr nebo postup dalších jedinců ve skupině, aby sami mohli pokračovat. Kasíková o podporující interakci uvádí, že:

*„další součástí podporující interakce je účinnější výměna informací, účinnější informační procesy. K produktivitě, kvalitě rozhodování, maximalizaci výkonu si jedinci musí vyměňovat myšlenky, závěry, informace a zdroje, které jsou podstatné pro dokončení úkolu, na kterém pracují“*  
(Kasíková, 2001:81).

Třetí podmínka, kterou jsou interpersonální dovednosti pro práci v malé skupině, je nutná nejen pro kooperaci, ale i pro motivující atmosféru kolektivu. Jednotliví členové musí mít schopnosti nutné k interakci, jako jsou schopnost vyjednávat, naslouchat, ustoupit nebo dělat kompromisy. Vlivem převládajícího individualistického přístupu k vyučování bývají žáci velice překvapeni, mají-li pracovat ve skupině a dostanou-li se tak do kontaktu s jinými žáky a tím i do „konfliktů“, které neumějí řešit. Je proto důležité navyknout žáky na práci ve skupině co nejdříve.

Kromě podmínek, které jsem nyní popsala a které jsou důležité pro kooperaci žáků, existují další faktory, které kooperativní vyučování ovlivňují. Jsou to faktory spojené s učebním prostředím a cílem kooperativního vyučování. Učební prostředí je celek, který je ovlivněn, jak vlastním prostředím učebny nebo jazykové laboratoře, tak i probíraným tématem a osobou žáka a učitele.

Učebna by měla samozřejmě být pohodlná s pozitivní atmosférou, vyzdobena například vystavenými pracemi žáků. Nejvhodnější uspořádání pro kooperativní vyučování není klasické v řadách, ale s židlemi okolo stolů tak, aby se s nimi dalo hýbat a pohyb v prostoru byl pohodlný. Jazyková učebna by také měla mít potřebné jazykové vybavení, jako jsou slovníky, příručky, různé časopisy, magnetofony nebo hry. Jakýkoliv cizojazyčný podnět a kontakt s jazykem je výborným prostředkem aktivizace žáka, jeho pohledu na cizí jazyk a jeho kulturu.

Obsah vzdělávání, tedy probírané téma nebo látka by měly být v souladu s žákovými jazykovými i intelektuálními schopnostmi. Mělo by být alespoň do jisté míry přizpůsobeno zájmu žáků. Čím víc se učitel podaří vzbudit u žáka zájem, tím motivovanější bude a tím silnější zpětnou vazbu učitel může očekávat.

Co se týče role učitele, tato je při kooperativním vyučování odlišná od role při "klasickém" přístupu. Při kooperativním vyučování se z vedoucího stává jakýsi spolupracovník, který napomáhá žákům tvořit. Mimo jiné se z učitele stává pozorovatel, monitoruje interpersonální vztahy, v cizojazyčném vyučování také chyby, ze kterých potom čerpá inspiraci k dalšímu výběru učební látky. Učitel tedy určuje cíle a pozoruje jakým způsobem jich je dosaženo.

Ideální žák, který se účastní procesu kooperativního vyučování je sebevědomý, schopný spontánní reakce, schopný produkovat nápady a řešení, dokázat obhájit svůj pohled na věc, měl by také umět vyjádřit svá stanoviska a nápady před ostatními. Pokud žáci chybují, není to při kooperativním vyučováním považováno za negativum, ale naopak, chyba se zde stává podnětem pro další práci.

### **Cíle kooperativního vyučování**

Cílem každého typu vyučování by měl být mnohostranný rozvoj osobnosti. O toto se pokouší i vyučování kooperativní. Jeho cílem je zdokonalit žakovu osobnost na takových úrovních, jakými jsou např. kritické myšlení, kreativní myšlení, týmová práce nebo sociální svědomí (Kasíková 2001:90). Konkrétně pak můžeme cíle kooperativního vyučování rozdělit na dvě základní skupiny: cíle socio-emocionální, rozvíjející jedince na úrovni vlastních pocitů, sebehodnocení nebo interakce s druhými a cíle úkolové, zaměřené spíše na úkol jako takový, jeho splnění a ostatních procesů, které jeho plnění ovlivňují, viz následující tabulka podle Kasíkové (2001:91).

Tabulka č. 6: Dva typy cílů sledované při kooperativním vyučování

<i>Úkolové</i>	<i>Socio-emocionální</i>
vlastní vyjádření k látce	větší senzitivita k druhým
posuzování idejí ve vztahu k jiným idejím	posuzování sebe sama ve vztahu k druhým
zkoumání předpokladů	povzbuzování sebedůvěry, jistoty
pozorné naslouchání	osobnostní rozvoj
tolerování dvojznačnosti	tolerování dvojznačnosti
učení se o skupinách	uvědomění si slabosti a síly druhých
sledování vyučování	dávání podpory
porozumění textu	stimulace k další práci
zlepšení vztahu učitel-žák	hodnocení žákovských pocitů z výuky
měření žákova pokroku	práce ve skupině, se kterou se může žák identifikovat
dát možnost poradenství	

Při kooperativním vyučování by mělo docházet k propojování těchto cílů a tedy k jejich správné formulaci. Většinou už při samotném zadání je jasné, že jednotlivé cíle se doplňují a podmiňují. To, že jednotlivé cíle se budou doplňovat, zaručuje právě pozitivní vzájemná závislost, o které jsem mluvila dříve. Skupina tedy musí dostat společný cíl, ke kterému je nutné úsilí všech účastníků. Tedy každý jedinec má zájem na tom, aby spolupracoval a měl ke spolupráci i ostatní, chce-li sám uspět. Takto například může vypadat zadání úkolu (Kasíková, 2001:92):

*a) Abyste uspěli v tomto úkolu, každý ve vaší skupině musí přispět nejméně pěti nápady, jak...*

*b) Každá skupina vytvoří jediný diagram s tím, že všichni se na něm budou způsobem, který si sami určí, podílet.*

Při formulaci cílů také můžeme zvolit formulaci, která propojuje cíl a zadání úkolu. Tedy každý žák pracuje na svém pojetí zadaného úkolu a jejich cílem je nejenom zjistit, jak by to či ono vyřešili, ale i to, jak se v jednotlivých řešeních liší a proč. Dojde tak k analýze rozdílnosti řešení a například hodnocení jednotlivých řešení, hlasování o nejlepším řešení apod.

### **Typy úkolů při kooperativním vyučování**

Hana Kasíková (2001:95) ve své publikaci navrhuje tyto typy úkolů:

- a) sběr informací, práce s informacemi, hodnocení informací*
- b) diskuse*
- c) řešení problémů*
- d) návrh a tvorba konkrétního produktu, jeho hodnocení*
- e) analýza vlastních učebních procesů*
- f) analýza skupinových procesů včetně hodnocení*

Všechny uvedené typy úkolů lze aplikovat při výuce cizích jazyků. Existuje i spousta dalších aktivit založených na kooperaci. Např. diskuze, simulace, rolové hry. O těchto typech aktivit jsem již mluvila v dřívějších kapitolách, proto se teď zaměřím na ostatní typy skupinových aktivit a uvedu konkrétní příklady. V této části jsem se inspirovala publikací Hany Kasíkové *Kooperativní vyučování* a v publikaci Michèle Barféty a Patricie Beaujouin *Expression orale (niveau A1/A2)*.

1) V prvním příkladu se jedná o práci celé třídy, která je nejprve rozdělena do dvojic nebo menších skupin, které spolupracují. Když dojdou ve své skupině (dvojici) k jednomu závěru, musí se spojit s další skupinou, prezentovat své řešení a následně se



shodnout na společném řešení se skupinou jinou. Takto dojdeme k jednotnému řešení pro celou třídu. Příkladem může být velmi populární aktivita „pustý ostrov“:<sup>17</sup>

***Imaginez. Vous partez ensemble sur une île déserte. Vous allez vivre là-bas trois mois. Pour votre séjour dans l'île, vous pouvez emporter six objets. Qu'est-ce que vous allez emporter? Pourquoi? Qu'est-ce que vous allez faire avec ces objets? Discutez avec les autres apprenants et mettez-vous d'accord sur la liste des six objets***

Této aktivitě může předcházet diskuze o tom, co je třeba a možné na takovémto ostrově dělat, co můžeme potřebovat apod. (*Qu'est-ce que vous allez manger? Comment allez-vous préparer la cuisine? Qui va faire quoi?...*)

2) Další typ aktivity bývá někdy nazýván „bzučící skupiny“ (Kasíková 2001:102).

Jde o výměnu názorů nebo vyprávění ve dvojicích, kdy se k sobě vždy otočí jeden pár žáků a diskutují nebo si vyprávějí (podle konkrétní aktivity) jeden druhému, který následně vypráví dalšímu žákovi nebo skupině, co se dozvěděl. Každý žák je tedy nucen pozorně poslouchat, aby obsah, který mu byl vyprávěn dokázal později sám převyprávět a zároveň zachoval informaci. Rozdělení do dvojic nebo skupin se odvíjí od počtu žáků ve třídě:

***Racontez à votre partenaire ce que vous voulez faire pendant les vacances et pourquoi. Vous allez de suite raconter ce que vous avez appris à quelqu'un d'autre ou à la classe.***

3) *STAD (Student Teams-Achievement Division)* je název dalšího typu aktivit. Třída je rozdělena do týmů (heterogenních skupin) a každé skupině je učitelem předložena nová látka. V každé skupině se žáci snaží, za pomoci pomůcek, pracovních listů apod., si zadanou látku co nejvíce osvojit. Mohou navzájem diskutovat nebo se zkoušet. Nakonec

---

<sup>17</sup> Expression orale 2004:64, viz příloha č. 8

dostane každý žák test, který vypracuje a dostane své body, podle toho na kolik se zlepšil od testu posledního. Body se sčítají do skóre jednotlivých skupin.

Toto je aktivita u žáků velmi oblíbená, protože se jedná o jakousi výzvu. Každý se snaží přispět svým dílem k tomu, aby ostatní ve skupině látku pochopili a osvojili si ji. Je to také vhodný prostředek, jak učitel vyjádří žákům svou důvěru v jejich učební schopnosti.

Pro potřeby ústní interakce se může jednat o studium slovní zásoby, jazykových konstrukcí, ale i gramatiky. Studenti se také můžou pokusit o výklad a porozumění textu. Jde o před-komunikační cvičení, a pokud mají žáci dobrou úroveň jazyka, celá aktivita může probíhat cizojazyčně. V tomto případě jde o aktivitu rozvíjející všechny faktory a cíle kooperativního vyučování.

4) Další aktivita vychází z předložených obrázků. Jeden žák má obrázky seřazené podle toho, jak se příběh odehrál a musí ho převyprávět tak, aby ho jeho partner složil. Každý žák může mít jeden krátký příběh. Nebo se může jednat o příběh delší, a tedy každý z partnerů disponuje jednou polovinou.<sup>18</sup>

5) Podobná aktivita vychází ze série obrázků, ke kterým žáci ve skupinách musí vytvořit příběh v malých skupinách. Následně obrázky rozstříhají, dají jiné skupině a ta musí podle vyprávěného textu příběh opět složit.<sup>19</sup>

Mohla bych zde pokračovat mnoha dalšími aktivitami, ale některé z nich jsem již zmínila (řešení problému, práci na projektech, vytváření produktu) a řada z nich je zařazena v přílohách, například příklady výtvorů nové fauny na ostrově, v rámci globální simulace *L'île Honov*, což je další simulace, na jejímž průběhu spolupracuji.

---

<sup>18</sup> Konkrétní příklad je zařazen v příloze č. 10

<sup>19</sup> Konkrétní příklad je zařazen v příloze č. 10

Je tedy zřejmé, že veškeré navrhované metody výuky cizím jazykům se prolínají nejen ve svých základních myšlenkách a cílech, ale i v typech aktivit, snažících se prosadit komunikaci, spolupráci a zohlednit komunikační cíl jazykového vyučování.

## Závěr

Cílem této diplomové práce bylo popsat místo ústní interakce v současném vyučování francouzského jazyka na základních školách a zároveň navrhnout řešení, jak dostat ústní interakci do popředí, jakým způsobem a pomocí jakých technik ji zařadit do učebního procesu. Ve své práci jsem vycházela kromě vlastních didaktických zkušeností a pozorování také z několika velmi důležitých didaktických prací. Největší pomocí mi byla publikace R. Choděry a L. Riese, dále pak Kooperativní vyučování Hany Kasíkové, *Simulation Globale* od Francise Yaiche a v neposlední řadě publikace Williama Littlewooda *Communicative Language Teaching*. Všechny tyto publikace a ještě mnoho dalších mi byly cennou inspirací.

Nejprve jsem se snažila postihnout vývoj ústní interakce, tedy to, jak na tuto kompetenci pohlíželi autoři didaktik dříve a zda se nějakým způsobem pohled na ústní interakci a její pozice ve výuce cizím jazykům změnil. Došla jsem k překvapivému závěru, a sice, že ústní interakce se sice dostala na důležitou pozici, autoři didaktik si uvědomují její důležitost a zmiňují její nemalou účast na plnohodnotném cizojazyčném vyučování. Asi největší důležitost je ústní interakci připsána v *SERR*, kde je zařazena, jako samostatná činnost, což je obrovská změna v porovnání s jejím dřívějším pojetím. Také Choděra&Ries ve své publikaci *Výuka cizích jazyků na prahu nového století*, což je patrné, jak jsem ukázala, zejména v zásadách cizojazyčného vyučování, se kterými Choděra&Ries pracují. Tyto jsou zaměřeny na komunikativnost a zasazenost prostředí v konkrétním a reálném kontextu. Stejnětak nová koncepce maturity by se dala označit za převratnou změnu, obsahuje totiž ústní interakci přímo jako jednu ze samostatně hodnocených komponent. Dala by se tedy přirovnat k mezinárodním zkouškám DELF, kde je ústní interakce také hodnocena samostatně.

Nicméně tyto tendence zatím zůstávají pouze teoretické a uplatnění ústní interakce přímo ve školních třídách není žádné. Takový byl i závěr mého pozorování několika kolektivů a přístupu a metod učitelů. Ústní interakce nemá vyhrazené žádné místo v procesu vyučování cizím jazykům a tento proces je plně věnován všem ostatním

činností. Žáci jsou tedy vedeni k tomu, aby si zapamatovali co nejvíce slovní zásoby, aby se naučili gramatická pravidla, přečetli nebo napsali text, ale v praxi takto nabyté znalosti nejsou schopni použít. Na základě tohoto pozorování a svých vlastních zkušeností jsem se snažila zformulovat chyby a důvody, které vedou k tomu, že ústní interakce většinou není součástí jazykové výuky. Kromě vysokého počtu žáků ve třídách je asi největším problémem neschopnost učitelů připravit konkrétní program, zaměřený na nácvik ústní interakce a následně na ústní interakci samu. Velmi často učitelé neví, jak postupovat k tomu, aby dosáhli výsledků, přes jaká cvičení dosáhnout naplnění komunikačního cíle a dovést žáky k tomu, aby byli schopni samostatně a spontánně komunikovat v cizím jazyce.

Některé moderní tendence ale již berou důležitost ústní interakce v potaz a uvědomují si její důležitost a zapojují do výuky jakési předchůdce a techniky, které připravují žáky právě na ústní interakci. Jsou to například metoda úplné fyzické odpovědi, ústní přístup nebo aktivizující metody výuky cizích jazyků a další, o kterých jsem se zmiňovala v předešlých kapitolách. Všechny tyto přístupy využívají technik, které jsou pro nácvik ústní interakce klíčové, aktivizující metody dokonce velmi často zahrnují i samotnou ústní interakci. Jsou to ale techniky nevyužívané při výuce cizím jazykům na základních školách. Z tohoto důvodu jsem se v této práci v neposlední řadě zaměřila na některé inovativní přístupy k cizojazyčné výuce, které jsou vytvořeny jakéhosi postupu nácviku ústní interakce, tedy jak ji zařadit a cvičit, pomocí jakých aktivit naučit žáky komunikovat a tím se snažila dokázat, že i na základní škole je možné zapojit ústní interakci do procesu výuky.

Při zvažování metod, které jsou nejvhodnější pro nácvik ústní interakce jsem uvažovala několik kritérií (realita, drill, kreativita vs reprodukce a náhoda). Čím více kritérií jeden přístup splňoval, tím vhodnější byl. Proto jsem jako nejvhodnější metody, které bych doporučovala pro zapojení ústní interakce do výuky cizích jazyků, označila aktivizující metody vyučování cizím jazykům, komunikativní vyučování, globální simulaci a kooperativní vyučování. Všechny spojuje většina výše zmíněných kritérií, velký důraz na komunikativnost a obsahují jak průpravná cvičení, tak samotnou ústní interakci. Tyto přístupy jsou tedy klíčovým řešením této problematiky.

Z vlastní zkušenosti mohu říci, že pokud součástí výuky cizímu jazyku je ústní interakce a příprava na ni, nejen, že žáci jsou motivovaní a hodiny je baví, ale i výsledky jsou nemalé a velmi překvapující. Na začátku je třeba důkladná příprava a trpělivost učitele, ale pokud je zvolen správný přístup, brzy jsou vidět výsledky a to jak v přístupu žáků, kteří vidí vlastní pokrok, tak i v jejich výkonech. Na základní škole se výborně osvědčuje globální simulace, kde jsou žáci nadšeni ze změny výuky, nových výzev a tím, že sami rozhodují o většině věcí, které se budou ve výuce dít. Ukázky prací jsou ve výše psaných kapitolách a v přílohách. Globální simulace ovšem vyžaduje čas a úsilí učitele, proto není globální simulace jediným navrhaným řešením. Ostatní přístupy se dají využít nezávisle na čase, podle uvážení učitele a daného tématu.

## RÉSUMÉ

Actuellement nous constatons une demande croissante de la connaissance de langues étrangères. Leur connaissance est considérée comme nécessaire et ceux qui connaissent plusieurs langues sont avantagés lorsqu'ils cherchent à se faire valoir. Dans les écoles secondaires, où les élèves rencontrent des langues étrangères pour la première fois, le milieu n'est pas du tout propice à leur apprentissage. Elles y sont généralement enseignées suivant des approches désuètes, basées sur le drill et la mémorisation de règles. Cette façon d'étudier les langues conduit à une attitude neutre voire négative des élèves envers ces langues. En plus de cela, ces méthodes n'assurent pas un enseignement fécond et négligent le fait qu'une langue est tout d'abord un outil de communication. L'objectif principal à poursuivre dans l'apprentissage d'une langue est donc *l'objectif communicatif*. Néanmoins, l'école secondaire n'apprend pas aux élèves à communiquer.

En accord avec le consensus global et actuel qui dit que les langues étrangères sont une partie non négligeables de nos sociétés modernes, les écoles sont poussées à enseigner les langues étrangères le plus tôt possible. Le faible nombre d'heures consacrées à l'enseignement des langues étrangères pose un grand problème dans les écoles. En raison de cette lacune, les programmes sont surchargés et la pression sur les élèves est élevée. Ils sont obligés d'apprendre vite et l'enseignement est focalisé sur les règles de grammaire ou le vocabulaire, par la mémorisation plutôt que la pratique. Les limites de temps ne permettent pas aux professeurs de pratiquer la langue et ce qui devrait être appris.

Néanmoins, la vision de l'enseignement des langues étrangères change peu à peu et des approches innovantes commencent à trouver leur place dans les classes. Les objectifs suivis dans l'enseignement sont, eux aussi, différents. Le CECR (SERR) cible de nouveaux objectifs pour l'enseignement des langues étrangères. Il affirme qu'il ne faut plus viser la connaissance d'une ou deux langues abordées séparément et avec le parleur natif comme unique modèle. Au contraire, l'objectif est de développer le répertoire de langage, où toutes les compétences ont une rôle très importante. De ce fait, l'offre des institutions d'enseignement des langues devrait être variée pour que les étudiants aient

l'opportunité de développer une compétence multi-linguistique. La responsabilité des institutions ne devrait pas être limitée par un niveau à atteindre par les étudiants.

Pour ce mémoire je me suis posé les questions qui sont essentielles pour pouvoir démarrer une enquête sur l'implication de l'interaction orale dans les classes de langue. Ces questions sont les suivantes: Comment un cours-type de français langue étrangère se déroule-t-il? Quelles approches utilise-t-on dans l'enseignement des langues étrangères aux élèves d'école secondaire? Les professeurs suivent-ils les approches traditionnelles ou sont-ils inclinés vers les approches modernes et communicatives? Quelle est la portion temporelle de cours accordée aux élèves pour s'exprimer et pour utiliser la langue étrangère? Les élèves ont-ils la possibilité de vérifier à quel point ils maîtrisent la langue? À quel point les moyens interactifs, comme la discussion, le débat, le jeu, la planification ou de simples dialogues sont-ils incorporés dans le processus de l'enseignement?

Ce sont là les composantes qui forment l'interaction orale. Pour expliquer plus précisément ce qu'est cette interaction, j'ai choisi de me référer à la définition du CECR qui est claire et bien sentie. Elle y est décrite comme toute activité durant laquelle deux ou plusieurs intervenants alternent dans le rôle de locuteur et d'auditeur en coopérant et en utilisant toutes les composantes de l'interaction sociale. Ils essaient de se mettre d'accord ou de discuter spontanément d'un sujet. Durant cette interaction les intervenants devraient se trouver dans une situation réelle. Celle-ci devrait les obliger à utiliser les expériences socio-culturelles qu'ils ont atteintes et à utiliser le vocabulaire adéquat lexicalement et grammaticalement à la situation dans laquelle ils se trouvent. L'interaction orale n'est pas une reproduction mais une production. Les outils de l'interaction orale sont par exemple: la discussion, le dialogue, la planification ou l'explication. Néanmoins, pour pouvoir les inclure dans l'enseignement il faut avoir des capacités et des connaissances langagières préalables. Il faut savoir utiliser les stratégies de discours, c'est-à-dire avoir un vocabulaire automatisé, savoir réagir spontanément, formuler une réponse claire, savoir exprimer son accord ou son désaccord, s'autoévaluer etc.

Les questions essentielles sont donc: Les élèves sont-ils capables de cela? Les professeurs sont-ils prêts à amener leurs élèves jusque là? Sont-ils conscients de l'importance de cette compétence et sont-ils capables de trouver des moyens appropriés



pour atteindre ces objectifs? L'enseignement des langues étrangères se dirige-t-il vers la réalisation de l'objectif communicatif?

Dans mon travail je me suis fixé comme but non seulement de répondre à ces questions à l'aide d'une enquête et de mes propres expériences, mais aussi de proposer des moyens d'améliorer l'état actuel de la situation en ce qui concerne l'interaction orale dans la classe de langues. Je vais donc observer quelques approches qui favorisent la communication et par la suite proposer des activités concrètes pour la mise en place d'interactions orales dans la classe.

Pour mes observations j'ai choisi un collectif de collégiens de 11 ans. J'ai ciblé mon observation d'une part sur les élèves et leur espace pour s'exprimer, et d'autre part sur le professeur et sa façon d'enseigner le français. Tout cela, bien sûr, en tenant compte de l'interaction orale.

Comme tous les cours s'organisaient de la même façon, je présente ici un cours tout entier en manière de cours-type:

Analyse d'un cours de français à l'école secondaire

temps	activité	remarques
08:00	<b>révision: indication de temps</b> – les élèves disent l'heure selon les images – les élèves écrivent les réponses au tableau	- les élèves n'ont aucune difficulté
08:10	<b>écoute – EXTRA ! p. 37 ex. 4 :</b> Il est dix heures et quart. Il est une heure. Il est sept heures cinq. Il est minuit. Il est midi. Il est dix heures moins le quart. Il est trois heures et demie. – les élèves répètent – les élèves relient les images avec le temps <b>deuxième écoute</b> – les élèves répètent en chœur	- exercice de drill fait inutilement à l'aide de la méthode - le professeur ne profite pas du fait que l'indication du temps est déjà maîtrisée par les élèves  - trop facile
08:20	<b>travail dans le manuel (images + texte)</b> <b>cette activité contient un nouveau vocabulaire</b> – les élèves lisent – ensuite ils traduisent – la maîtresse conjugue le nouveau verbe <i>se réveiller</i> au tableau – d'autres verbes pronominaux ( <i>se laver, se lever</i> ) sont conjugués par les élèves (au tableau, après ils notent dans leurs cahiers)	- traduction littérale inutile  - sans commentaire - les élèves sont embrouillés car ils ne connaissent pas encore les verbes pronominaux
08:30	<b>navazující poslech z učebnice (str. 36)</b> – les élèves écoutent et regardent les images – ensuite les élèves traduisent en tchèque – les élèves lisent en couple	- activité passive - même activité que précédemment - il n'y a que 2 couples qui lisent
08:40	<b>mots-croisés (ex. de vocabulaire connu)</b>	

Ce tableau démontre que, durant un cours, les élèves n'ont aucune possibilité de parler, de s'exprimer librement. Le cours est limité à la présentation de la grammaire et tout les efforts sont destinés à pratiquer un point de grammaire à travers des exercices du

même type et qui ne sont pas très créatifs. L'expression orale durant les cours n'est presque pas exploitée, seulement dans quelques activités durant lesquelles les élèves reproduisent un dialogue ou se posent des questions-type pour fixer des expressions.

Pour remédier à cela je me suis demandé quels sont les contraintes qui poussent les professeurs à la même conception des cours partout. La réponse à cette question s'est révélée très clairement en discutant avec quelques professeurs et par ma propre expérience dans une classe qui comptait 17 élèves. Avec ce nombre d'élèves il est, bien évidemment, très difficile de mettre en application des approches communicatives et de s'efforcer à faire parler et s'exprimer les élèves.

Comment parvenir à ce que la classe puisse travailler effectivement et pour qu'à chaque instant la majorité des élèves travaille? La solution la plus simple est, à mon avis, de faire travailler les élèves en groupes. Le travail en groupe peut résoudre ce problème car il favorise la coopération et plusieurs élèves peuvent travailler en même temps, discuter ou élaborer un projet. Parce qu'il favorise la communication, le travail en groupes s'avère idéal dans la perspective de communication. Par une réflexion sur les approches pédagogiques qui favorisent le travail en groupe, j'ai dressé une liste de critères qui sont importants pour le choix des approches propices à la réalisation de mon objectif. Ces critères sont: **le drill, l'aspect réaliste, le degré de spontanéité et la créativité en confrontation avec la reproduction.** Ce sont les composantes essentielles pour l'interaction orale et donc, pour moi, des indicateurs sur les approches qu'il faut appliquer pour que l'interaction occupe une place importante dans les classes.

Les approches que j'ai choisies sont celles qui satisfont la majorité de ces critères. Ce sont: l'enseignement coopératif, l'enseignement communicatif des langues, les méthodes d'activation de l'enseignement des langues étrangères et la simulation globale.

Les méthodes d'activation ont pour but de susciter l'intérêt des élèves, d'encourager sa volonté, de créer et de tirer plaisir de son succès. En ce qui concerne l'interaction orale, cette approche est un complément idéal pour l'enseignement à l'école secondaire. Elle fortifie l'apprentissage conscient, l'indépendance, la flexibilité, la créativité et permet de réveiller un intérêt véritable chez les élèves. L'application de cette approche permet une

acquisition active des connaissances par les élèves car elle nécessite un véritable investissement de leur part. Sur base de leur travail et de leur activité ils obtiennent des informations nouvelles et originales. De ce fait, ils vont le réutiliser plus facilement. Dans cette approche, l'idée essentielle est que si un élève est conscient de l'activité qu'il déploie il apprend beaucoup plus vite et plus facilement. De plus cette méthode motive les apprenants en leur faisant prendre conscience de leur progrès.

Par méthodes d'activation j'entends des jeux pédagogiques, des jeux de mise en scène, des projets à élaborer ou des problèmes à résoudre. Une activité typique pour ce type d'enseignement est celle dans laquelle les élèves utilisent un jeu de construction et construisent un modèle de leur choix tout en décrivant ce qu'ils sont en train de faire pour que les autres puissent construire la même chose sans le regarder.

La deuxième approche est la simulation globale qui a été créée dans les années 70. du 20e siècle par Jean-Marc Carré et Francis Debyser pour s'opposer aux méthodes traditionnelles. Elle s'est fixé comme but de centraliser l'élève et la communication sous toutes ses formes. La simulation globale est une approche complètement innovante. Elle représente une façon à la fois amusante et naturelle d'apprendre une langue étrangère. C'est une simulation de réalité et de vie. Ce qui est motivant et amusant pour les élèves c'est la liberté avec laquelle ils choisissent un personnage, ils inventent son histoire et sa vie et après se mettent dans sa peau en jouant un certain rôle. Tout peut arriver et toutes sortes d'expériences peuvent surprendre les élèves eux-mêmes<sup>20</sup>

L'apprentissage communicatif des langues étrangères est une autre approche qui essaie de promouvoir la communication réelle comme un moyen d'apprendre. Cette approche est décrite par William Littlewood et suit une logique d'apprentissage particulière. William Littlewood divise les activités en deux groupes. Les *activités pré-communicatives* et les *activités communicatives*. Son idée principale est donc de passer des activités pré-communicatives, plus ou moins guidées, vers des activités

---

<sup>20</sup> Les exemples d'activité et d'oeuvres des élèves sont classés dans les annexes et dans la chapitre consacré à la simulation globale (voir les annexes 4,5,6)

communicatives qui deviennent de plus en plus libre. Un exemple des activités pré-communicatives est cette activité pour l'utilisation des prépositions:

Les élèves regardent les objets dans la classe et se posent des questions:

A: „Où est ton stylo?“

B: „Mon stylo (Il) est (se trouve) sur la table.“

A: „Où est le livre?“

B: „Il (le livre) est (se trouve) à côté du dictionnaire.“

Cette activité est guidée, ciblée sur un point de grammaire, néanmoins, elle est quand même plus efficace qu'un exercice écrit dans un manuel de français.

Un exemple pour les activités communicatives dans laquelle les élèves sont beaucoup plus libres et s'approchent de l'improvisation qui est le dernier stade.

## **Il s'agit d'un type de jeux de rôle**

### **Élève A:**

*Vous arrivez dans un petit hôtel. Vous allez à la réception:*

*Demandez s'ils ont une chambre libre*

*Demandez le prix d'une nuit (petit-déjeuner inclus)*

*Dites combien de nuits vous voudriez rester.*

*Demandez s'il y a un parking privé.*

*Dites à quelle heure vous voulez avoir votre petit-déjeuner*

### **Élève B:**

*Vous travaillez à la réception d'un petit hôtel qui est connu pour son atmosphère agréable et amicale. Pour cette nuit vous n'avez que deux chambres libres. Une chambre double et une chambre d'un lit. Les prix sont: 50€ pour la chambre double et 30€ pour la chambre simple. Pour le petit-déjeuner il faut payer un supplément de 3€ par personnes. Dans la rue derrière l'hôtel se trouve un parking privé gratuit.*

Cette activité n'est presque pas guidée, les élèves ont un espace de créativité pour s'exprimer ou même changer le déroulement de l'activité.

Cette approche est très fructueuse si les professeures ne restent pas dans le stade des activités pré-communicatives, mais si peu à peu ils laissent de la liberté aux élèves, même si, au début, cela peut être difficile pour les deux parties.

La dernière approche déterminée comme propice à l'interaction orale est celle de l'enseignement coopératif. Basée sur la coopération, la communication et l'interaction entre les élèves et les groupes, elle suit les mêmes principes que les précédentes. Cette approche se propose de développer toute la personnalité de l'élève. L'interaction sociale est très importante car cette approche travaille avec une dépendance mutuelle positive qui pousse tout le mécanisme en avant. Pratiquement, cela veut dire que pour pouvoir réussir comme individu, il faut que les autres et donc tout le groupe réussisse. Les élèves ont donc intérêt de s'aider les uns les autres, de communiquer et d'échanger des informations.

Un exemple d'activité:

***Imaginez. Vous partez ensemble sur une île déserte. Vous allez vivre là-bas trois mois. Pour votre séjour sur l'île, vous pouvez emporter six objets. Qu'est-ce que vous allez emporter? Pourquoi? Qu'est-ce que vous allez faire avec ces objets? Discutez avec les autres apprenants et mettez-vous d'accord sur la liste des six objets***

La classe doit coopérer, communiquer et se mettre d'accord sur une liste des choses. Pour le cas où il y a trop d'élèves dans la classe, l'activité peut d'abord se dérouler par paires.

En conclusion nous pouvons constater que si la fonction la plus importante des langues est de communiquer, l'approche elle-même ainsi que le but doivent être communicatifs. Il faut éviter la technique qui vise la simple reproduction de dialogues déjà construits et souvent ennuyants au demeurant. Cela ne constitue qu'une sorte de pseudo-communication sans effet ni motivation. Pour cette raison il faut se rendre compte de l'importance de l'interaction orale et de sa position dans l'apprentissage des langues.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- BENEŠ, E.: METODIKA CIZÍCH JAZYKŮ. SPN PRAHA, 1971
- BENEŠ, E.: METODICKÁ PŘÍRUČKA K VYUČOVÁNÍ CIZÍM JAZYKŮM NA ZDŠ. SPN PRAHA, 1966
- CHODĚRA, R., RIES L.: VÝUKA CIZÍCH JAZYKŮ NA PRAHU NOVÉHO STOLETÍ. OSTRAVSKÁ UNIVERZITA OSTRAVA, 1999
- CHODĚRA, R.: DIDAKTIKA CIZÍCH JAZYKŮ. ACADEMIA PRAHA, 2006
- HARMER, J.: HOW TO TEACH ENGLISH. LONGMAN PUBLISHING GROUP, 1997
- HARMER, J.: THE PRACTICE OF ENGLISH LANGUAGE TEACHING. LONGMAN HANDBOOKS FOR LANGUAGE TEACHERS, 2001
- HENDRICH, J. A KOL.: DIDAKTIKA CIZÍCH JAZYKŮ. SPN PRAHA, 1988
- HORÁK, F.: AKTIVIZUJÍCÍ DIDAKTICKÉ METODY. UNIVERZITA PALACKÉHO OLOMOUČ, 1991
- ILICH, IVAN: DE-SCHOOLING SOCIETY. HARROW BOOKS, 1972
- KADLECOVÁ, A.: DIPLOMOVÁ PRÁCE – SOUČASNÝ STAV VÝUKY FRANCOUZŠTINY V ČR: SROVNÁVACÍ STUDIE KLASICKÝCH A ALTERNATIVNÍCH METOD, PF JČU V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH, 2007
- KASÍKOVÁ, H.: KOOPERATIVNÍ UČENÍ A VYUČOVÁNÍ. NAKLADATELSTVÍ KAROLINUM PRAHA, 2001
- LITTLEWOOD, W.: COMMUNICATIVE LANGUAGE TEACHING. CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS, 1981
- MALÍŘ, F.: DIDAKTIKY CIZÍCH JAZYKŮ JAKO VEDNÍ OBORY. PRAHA, CSAV 1971
- MAŇÁK, J.: ALTERNATIVNÍ METODY A POSTUPY. MASARYKOVA UNIVERZITA BRNO, 1997
- YAICHE, F.: LES SIMULATIONS GLOBALES-MODE D'EMPLOI. HACHETTE LIVRE, 1996
- KATALOG POŽADAVKŮ ZKOUŠEK SPOLEČNÉ ČÁSTI MATURITNÍ ZKOUŠKY 2009/2010
- SPOLEČNÝ EVROPSKÝ REFERENČNÍ RÁMEC PRO JAZYKY, COUNCIL OF EUROPE 2001

RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ. VÚP PRAHA, 2007

**UČEBNICE A DIDAKTICKÉ PŘÍRUČKY**

BARFÉTY M., BEAUJOUIN P.: EXPRESSION ORALE NIVEAU 1. CLE INTERNATIONAL, 2004

CRAVEN, M.: SPEAKING EXTRA. CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS, 2004

GALLON F.: EXTRA! 1. HACHETTE, 2002

MÉRIEUX R., LOISEAU Y.: CONNEXIONS NIVEAU 2. DIDIER, 2004

**PERIODIKA:**

CIZÍ JAZYKY: ČASOPIS PRO UČITELE VŠECH STUPŇŮ A DRUHŮ ŠKOL A PRO ORGANIZÁTORY  
CIZOJAZYČNÉ VÝUKY. 2009/2010, roč. 53, č.2

PERSPECTIVES: REVUE TRIMESTRIELLE D'ÉDUCATION COMPARÉE. BUREAU INTERNATIONAL  
D'ÉDUCATION PARIS, VOL. XXIII, N° 1-2, 1993

**INTERNETOVÉ ODKAZY:**

<http://rvp.cz/>

<http://www.novamaturita.cz/cizi-jazyk-1404033464.html>)

<http://www.infed.org/thinkers/et-lewin.htm>



# SEZNAM PŘÍLOH

- PŘÍLOHA Č. 1:** ÚSTNÍ ČÁST NOVÉ MATURITNÍ ZKOUŠKY Z CIZÍHO JAZYKA
- PŘÍLOHA Č. 2:** TABULKA HODNOCENÍ ÚSTNÍ INTERAKCE MEZINÁRODNÍ CERTIFIKACE DELF/DALF
- PŘÍLOHA Č. 3:** UKÁZKA ÚSTNÍ ČÁSTI ZKOUŠKY DELF
- PŘÍLOHA Č. 4:** EXTRA! 1
- PŘÍLOHA Č. 5:** UKÁZKA TVORBY STUDENTŮ V RÁMCI GLOBÁLNÍ SIMULACE „L’IMMEUBLE“  
– RÈGLEMENT D’ORDRE INTÉRIEUR
- PŘÍLOHA Č. 6:** UKÁZKA TVORBY STUDENTŮ V RÁMCI GLOBÁLNÍ SIMULACE „L’IMMEUBLE“  
- ROMAN
- PŘÍLOHA Č. 7:** UKÁZKA TVORBY STUDENTŮ V RÁMCI GLOBÁLNÍ SIMULACE „L’ÎLE HONOV“ – FAUNE
- PŘÍLOHA Č. 8:** UKÁZKA AKTIVITY KOOPERATIVNÍHO VYUČOVÁNÍ (L’ÎLE DÉSERTE)
- PŘÍLOHA Č. 9:** PŘÍKLAD FUNKČNĚ KOMUNIKATIVNÍ AKTIVITY (COMMUNICATIVE LANGUAGE TEACHING)
- PŘÍLOHA Č. 10:** DALŠÍ PŘÍKLAD KOMUNIKAČNÍ AKTIVITY

## PŘÍLOHA Č. 1: NÁHLED ÚSTNÍ ČÁSTI NOVÉ MATURITNÍ ZKOUŠKY

### 4.5 Ústní projev/interakce

Příklad: 4.5.1

Formát úloh: otevřené úlohy se širokou odpovědí

#### LISTE DE SUJETS – ÉTUDIANT

1

Sujets : Domicile/Région, Famille, Cuisine tchèque, Activités de vacances

#### 1<sup>ère</sup> PARTIE

Domicile/Région

L'examineur va vous poser quelques **questions**. Répondez de manière détaillée, s'il vous plaît.

#### 2<sup>ème</sup> PARTIE

Famille

**Dans cette partie vous parlerez tout(e) seul(e).**

La **deuxième** partie se compose de trois consignes. Utilisez les deux images (**2A** et **2B**) de votre dossier. Sur les images il y a deux familles différentes.

#### Consigne n° 1

Regardez les images 2A et 2B. **Choisissez une** image et **décrivez-la**. Pendant la description aidez-vous des éléments suivantes :

- Situation, atmosphère
- Personnes (nombre, âge...)
- Aspect physique
- Relations familiales (parents, enfants)
- Mode de vie

#### Consigne n° 2

Regardez les images encore une fois et **comparez-les**. Les questions suivantes peuvent vous aider. (Utilisez les questions suivantes.)

- Quels sont les points communs ?
- Quelles sont les différences d'endroits et d'équipements ?
- Pouvez-vous caractériser les gens sur ces photos ? (habitudes, mode de vie, etc.)
- Quels sont les avantages et les inconvénients de ces deux familles ?
- Si vous aviez à choisir, dans laquelle de ces familles préféreriez-vous vivre ?

#### Consigne n° 3

Parlez de la situation dans votre propre famille.

Dans la troisième partie **vous parlerez avec votre professeur.**

Imaginez la situation suivante :

Vous avez chez vous la visite d'un(e) ami(e) français(e). Après une semaine passée dans votre famille, il/elle exprime l'idée que la cuisine tchèque n'est pas bonne pour la santé.

- *Les spécialités de la cuisine tchèque classique*
- *Le développement des habitudes nutritives*
- *Différences entre la cuisine d'autre fois d'aujourd'hui*
- *Les différences entre les familles (ville/campagne)*
- *Composition de la nourriture en Tchéquie*
- *Influence des cuisines étrangères*
- *Intention de manger équilibré*
- *Le reste dépendra de vous*

**Décrivez** la cuisine tchèque en donnant des exemples de repas tchèques **aussi détaillés que possible.**

Expliquez pourquoi l'idée de votre ami(e) est relative.

Utilisez les idées ci-dessous ou en proposez d'autres. N'oubliez pas de donner les raisons de votre opinion.

- Repas offerts à la maison au cours d'une visite
- Changement des habitudes
- Tendances actuelles
- Différences entre les cuisines tchèque et française
- Autres

**Dans cette partie de l'examen, vous parlerez encore une fois avec votre professeur.**

Imaginez la situation suivante :

Vous cherchez un travail de vacances en France pour le mois d'août. Vous êtes venu(e) dans une agence française qui s'occupe des emplois saisonniers. L'employé(e) de l'agence vous aide à choisir. (Le rôle de l'employé sera joué par votre professeur.)

**Premièrement, vous devez vous entendre sur un travail qui vous convient. C'est vous qui commencez le dialogue.**

En annexe vous avez trois photos (4A–4C) qui peuvent vous aider. Vous pouvez vous intéresser aux autres possibilités de travail, si vous le voulez.

Voici quelques idées à utiliser pendant la discussion :

- Se présenter.
- Expliquer pourquoi vous êtes venu(e).
- Quelles sont les possibilités pour le mois d'août ?
- Quel travail choisir ?
- Qu'est-ce qu'il faut savoir (faire) ?
- Quels sont les avantages et les inconvénients de ces trois possibilités ?  
(temps de travail, conditions financières, nourriture)

2A



Consigne n°1 et n°2

- Situation, atmosphère
- Personnes (nombre, âge...)
- Aspect physique
- Relations familiales (parents, enfants)
- Mode de vie

2B





4B

Un autre boulot ?



4A



4C

**PŘÍLOHA Č. 2: TABULKA HODNOCENÍ ÚSTNÍ INTERAKCE MEZINÁRODNÍ CERTIFIKACE  
DELF/DALF**

	ÚSTNÍ INTERAKCE – VŠEOBECNÁ STUPNICE
C2	<i>Dobře ovládá idiomatické a hovorové výrazy a uvědomuje si roviny 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 rovinu 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>
	<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>
A1	<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 známé.</i>

## 4 Production orale

25 points

L'épreuve comporte 3 parties.

Elle dure de 6 à 8 minutes.

Quand il arrive, le candidat tire au sort 2 sujets pour la partie 2 et 2 sujets pour la partie 3. Il en choisit un de chaque.

Ensuite, il dispose de 10 minutes pour préparer ces deux parties.

La passation des trois parties s'enchaîne.

1. Entretien dirigé (1 à 2 minutes)

2. Monologue suivi (2 minutes environ)

3. Exercice en interaction (3 à 4 minutes)

10 min  
de préparation

6 à 8 min  
de passation

### 1 ENTRETIEN DIRIGÉ (1 minute à 2 minutes)

Vous invitez le candidat à se présenter en lui posant quelques questions sur lui, sa famille, sa profession ou ses études, ses goûts...

### 2 MONOLOGUE SUIVI (2 minutes environ)

Vous laissez le candidat s'exprimer sur le sujet. Eventuellement vous lui poserez ensuite 2 ou 3 questions complémentaires.

#### SUJETS AU CHOIX

**SUJET 1** Où aimez-vous aller quand vous sortez le soir avec des amis ? Qu'est-ce que vous faites ? Jusqu'à quelle heure en général ?

**SUJET 2** Parlez d'une personne que vous aimez. Racontez ce qu'elle fait et pourquoi vous l'aimez.

**SUJET 3** Regardez-vous des jeux à la télévision ? Lesquels ? Racontez un jeu télévisé que vous aimez bien et expliquez pourquoi.

**SUJET 4** Vous préférez voir un film à la télévision ou au cinéma ? Expliquez pourquoi. Racontez une bonne soirée que vous avez passée au cinéma.

**SUJET 5** Vous partez pour un mois dans un pays étranger. Racontez ce que vous faites avant de partir.

**SUJET 6** Quand vous alliez à l'école, étiez-vous bon élève ? Quelles matières aimiez-vous ? Racontez un bon souvenir d'école.

**SUJET 7** C'est bientôt votre anniversaire. Qu'allez-vous faire ? Avec qui ? Préférez-vous recevoir des cadeaux « surprises » ou demandez-vous un cadeau en particulier ?

**SUJET 8** Imaginez que vous pouvez voyager dans le temps. Quelle époque choisissez-vous ? Expliquez votre choix.

**SUJET 9** Dites ce que vous aimez et ce que vous n'aimez pas dans votre travail. Parlez d'un projet professionnel.

**SUJET 10** Racontez ce que vous faites le dimanche. Est-ce un jour que vous aimez ? Pourquoi ?

### 3 EXERCICE EN INTERACTION (3 ou 4 minutes environ)

Le candidat doit dialoguer avec vous afin de résoudre une situation de la vie quotidienne. Il doit aussi montrer qu'il est capable de saluer et d'utiliser les règles de politesse de base.

#### ► SUJET 1

##### A L'AÉROPORT

Vous attendez un ami à l'aéroport de Paris. Il n'arrive pas. Vous allez au service des renseignements pour vous informer.

*L'examineur / l'examinatrice joue le rôle de l'employé(e).*



VOL	DESTINATION	HEURE ARRIVEE
KLM2257	Buenos Aires	9 h 15
BA0324	Tokyo	9 h 30
AC864	Montréal	9 h 50

#### ► SUJET 2

##### POUR LES VACANCES

Vous êtes à Paris pour trois mois encore. Avant de repartir dans votre pays, vous voulez louer une maison pour une semaine. Vous entrez dans une agence et vous expliquez à l'employé(e) ce que vous cherchez. Vous posez des questions sur la situation, le nombre de pièces, les activités possibles. Vous demandez le prix. Et vous prenez rendez-vous pour visiter.

*L'examineur / l'examinatrice joue le rôle de l'employé(e).*



#### ► SUJET 3

##### CADEAU POUR BÉBÉ

Votre voisine vient d'avoir un bébé. Vous voulez lui apporter un cadeau de votre week-end à Paris. Vous allez dans un magasin. Vous demandez une autre couleur. Vous vous renseignez sur le prix et vous achetez le vêtement.

*L'examineur / l'examinatrice joue le rôle du vendeur / de la vendeuse.*



T-shirt



Pantalon



Pyjama



Chaussures



Bonnet



► **SUJET 4**

**UN DÎNER ENTRE AMIS**

Vous voulez inviter un(e) ami(e) à dîner chez vous. Vous proposez une date et un menu mais il a d'autres idées. Vous vous mettez d'accord.

*L'examineur / l'examinatrice joue le rôle de votre ami(e).*

ENTRÉES :  
ŒUFS MIMOSAS  
SALADE DE TOMATES  
ASSIETTE DE CHARCUTERIE

PLATS :  
POULET À L'ANANAS  
POISSON AU FOUR  
PORC AU CARMEL

DESSERTS :  
MOUSSE AU CHOCOLAT  
TARTE AU CITRON  
GLACE AU CARMEL

► **SUJET 5**

**VACANCES**

Vous avez loué une maison dans le sud de la France pour les vacances. A votre retour, vous avez rendez-vous avec un(e) ami(e). Vous lui décrivez la maison, le jardin et vous lui parlez de vos activités.

*L'examineur / l'examinatrice joue le rôle de l'ami(e).*



► **SUJET 6**

**FAITES DU SPORT** - Votre ami(e) vous propose de faire du sport. Il/elle vous propose plusieurs sports mais vous n'êtes pas d'accord. Pour chaque sport, vous lui expliquez pourquoi vous ne l'aimez ou ne pouvez pas le pratiquer.

Vous lui faites une proposition.

*[L'examineur joue le rôle de l'ami(e)]*



La natation



L'équitation



Le moto-cross



Le tennis



Le ski

► **SUJET 7**

**INVITATION**

Vous habitez à Paris et vous invitez un collègue à dîner. Vous lui indiquez votre adresse complète, le moyen de transport le plus pratique. Vous lui expliquez comment arriver chez vous. Vous lui dites aussi à quelle heure vous l'attendez.

*L'examineur / l'examinatrice joue le rôle du / de la collègue.*

M = Métro  
Bus = ligne 4  
Ligne 12



► **SUJET 8**

**LES GRANDS-PARENTS**

Un(e) ami(e) vous montre des photos de ses grands parents. Vous lui posez des questions sur eux, leur appartement, leur profession et leurs goûts... Vous lui parlez aussi de votre famille.

*L'examineur / l'examinatrice joue le rôle de votre ami(e).*



► **SUJET 9**

**PHOTOS DE FAMILLE**

Vous regardez des photos de famille avec un(e) ami(e) français(e). Vous lui présentez votre famille : prénom, âge, situation familiale des personnes. Vous choisissez une photo et vous expliquez le souvenir de la journée où a été prise la photo.

*L'examineur / l'examinatrice joue le rôle de votre ami(e).*



► **SUJET 10**

**UN DIMANCHE**

Vous cherchez une activité à faire avec les enfants de votre ami(e) français(e), le dimanche après-midi. Vous cherchez sur internet et vous discutez avec votre ami(e).

*L'examineur / l'examinatrice joue le rôle de l'ami(e).*



A l'aquarium



Au musée



Au cinéma

36 UNITÉ 3

DÉCOUVRE L'HISTOIRE

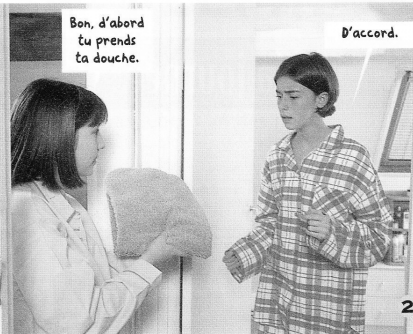
Matin difficile !

Petit déjeuner en famille

Dans la chambre de Christina



Dans le couloir



Dans la cuisine



1 Avant l'écoute

Observe les photos et réponds aux questions :

1. La scène se passe le matin, l'après-midi ou le soir ?
2. Qui réveille Christina ?
3. Christina se douche avant ou après le petit déjeuner ?
4. Christina, Chloé et Paul prennent tous un café au lait ?

2 Après l'écoute

Écoute. Vrai ou faux ? Rétablis la vérité.

1. Quand Christina se réveille, elle est en pleine forme.
2. Après la douche, Chris est encore fatiguée.
3. Christina prend du chocolat le matin.
4. On ne sait pas.

3 Les expressions

Donne l'équivalent de ces expressions dans ta langue.

1. L'horreur !
2. Je suis crevée !
3. Ah bon ?
4. Hein ?
5. Tu piges ?

Petit déjeuner en famille

Dans la chambre de Christina

**CHLOÉ.** – Chris, Chris tu te réveilles ? C'est l'heure !

**CHRISTINA.** – Déjà ! Mais j'ai sommeil ! Quelle heure il est ?

**CHLOÉ.** – Sept heures moins le quart !

**CHRISTINA.** – Oh ! l'horreur !

Dans le couloir

**CHLOÉ.** – Chez toi, tu te lèves à quelle heure ?

**CHRISTINA.** – Normalement à sept heures, sept heures et demie. Et souvent je me couche plus tard ! Mais aujourd'hui, je ne sais pas pourquoi, je suis crevée !

**CHLOÉ.** – Bon, d'abord tu prends ta douche et après on prend le petit déjeuner, d'accord ?

**CHRISTINA.** – D'accord, à tout à l'heure !

Dans la cuisine

**LA MÈRE.** – Bonjour, Christina. Ça va ?

**CHRISTINA.** – Bonjour ! Oui, je suis en pleine forme !

**LA MÈRE.** – Vous prenez tous un café au lait et des tartines ?

**CHRISTINA.** – Oui.

**CHLOÉ.** – Moi aussi !

**PAUL.** – Non, moi un chocolat !

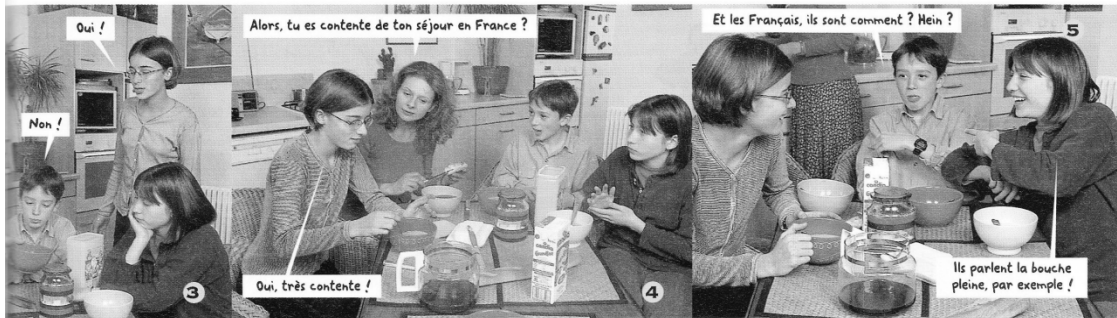
**LA MÈRE.** – Alors, tu es contente de ton séjour en France ?

**CHRISTINA.** – Oui, très contente !

**PAUL.** – Et les Français, comment tu les trouves ? Hein ?

**CHLOÉ.** – Les Français ? Ils parlent la bouche pleine, par exemple ! Tu piges ? (Rires.)

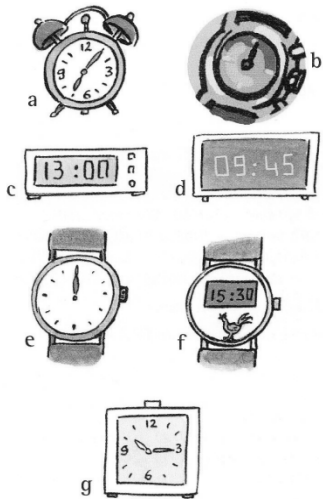
DÉCOUVRE L'HISTOIRE



4 Quelle heure il est ?

a. Écoute et associe les montres aux heures.

1. Il est dix heures et quart.
2. Il est une heure.
3. Il est sept heures cinq.
4. Il est minuit.
5. Il est midi.
6. Il est dix heures moins le quart.
7. Il est trois heures et demie.



	Lundi
Matin	8 h 00 à 9 h 00 Maths
	9 h 00 à 10 h 00 Français
	10 h 00 à 11 h 00 Sciences
	11 h 00 à 12 h 00 Histoire-Géo
	12 h 00 à 14 h 00 Cantine
Après-midi	14 h 00 à 16 h 00 Technologie
	16 h 30 à 18 h 30 Entraînement volley

b. Observe la journée de Chloé. Qu'est-ce qu'elle fait ?

Lundi,

1. ... à dix heures. → Elle a français.
2. ... à sept heures du matin. → Elle n'a pas cours.
3. ... à trois heures de l'après-midi.
4. ... à cinq heures de l'après-midi.
5. ... à huit heures du matin.
6. ... à une heure et demie.
7. ... à dix heures du soir.
8. ... à deux heures.

Observe :

à sept heures **du matin**  
à trois heures **de l'après-midi**  
à dix heures **du soir**

c. Avec ton/ta camarade, comparez votre emploi du temps du lundi avec celui de Chloé.

Chloé a ... heures de cours le matin, et ... heures de cours l'après-midi. Nous, on a...

Chloé commence à ... heures ; elle mange de ... heures à ... heures ; elle finit les cours à ... . Nous, on commence...

RÈGLEMENT D'ORDRE INTÉRIEUR

Règlement intérieur

A/couloirs et entrée:

1. Il faut toujours avoir des chaussures propres. Il y a des casiers pour les chaussures à l'entrée.
2. Nous rappelons qu'il faut saluer ostensiblement - saluts permis: „Bonjour, cher(e) voisin(e)“, „Au-revoir, mes hommages à ...“
3. N'oubliez pas de fermer les portes à clef après 20h.
4. On économise! Donc il est interdit d'allumer les lampes ou les radiateurs dans les couloirs entre 6h-7h le matin et 20h-21h le soir.
5. L'ascenseur n'est pas gratuit! Il faut payer 1 € pour chaque utilisation. L'argent sera utilisé pour la rénovation de l'immeuble (nouvelles fenêtres,etc...)



B/commerce:

1. Le/la propriétaire est responsable de la propreté dans le commerce qui doit être représentatif de l'immeuble. La propreté du commerce sera contrôlée une fois par mois par Madame Agathe Jardin ou par le locataire du/de la propriétaire du commerce.
2. Pour la sécurité des produits il est strictement interdit de manger, boire ou fumer dans le commerce (commerçant inclus!)
3. Le commerçant doit décider qui peut entrer dans le commerce. Les clients doivent être vêtus décentement, gentils et polis.
4. Il est obligatoire d'avoir une boîte verrouillable à clé devant le commerce pour les sacs des clients. Il est strictement interdit de porter des sacs à l'intérieur.
5. Il est interdit de faire de la musique dans le commerce.



**Réaction de Mme Lamare:** „Je ne suis pas d'accord avec la règle No. 4. Comme j'ai la porte spéciale pour mon magasin, mes clients ne passent jamais par les couloirs ni par

l'entrée de l'immeuble. Je ne veux pas que mes clients soient obligés de laisser leurs sacs devant le commerce. C'est inacceptable!

### C/comportement:

1. Ne faites pas de bruit après 22 heures.
2. Ne laissez pas de chien sans laisse s'il est plus grand qu'un enfant âgé de 6 ans, n'apportez pas d'animaux plus grands qu'un enfant âgé de 6 ans.
3. N'utilisez pas de drogues dans l'espace du couloir.
4. Veuillez ne pas laisser trainer de matériel de consommation de drogues, comme des seringues, des mégots et autres déchets.
5. Il est interdit de verser du liquide, comme de l'alcool ou de l'eau sur le sol du couloir. C'est dangereux pour les personnes qui sont plus âgées
6. Il est aussi interdit de fumer dans l'espace du couloir.



### D/sécurité:

1. Il faut fermer le porte à clé après 22 heures.
2. Il est recommandé d'avoir une serrure spéciale de sécurité sur votre porte.
3. Il est recommandé de poser des grillages aux fenêtres du premier étage.
4. Il ne faut pas ouvrir la porte aux personnes que vous ne connaissez pas. Seule la famille Jardin peut ouvrir au facteur. Monsieur Jardin va cependant bientôt installer les boites aux lettres sur le mur extérieur.
5. En cas d'ascenseur en panne il faut appeler le dépanneur.
6. En cas de fêlure sur un mur il faut le signaler au réparateur.
7. Ne manipulez pas la fermeture centrale du gaz.



### LA RENCONTRE

Dans l’espace du couloir, un dimanche, après-midi.

\*Jean-Marc a jeté un ballon sur Sophie par accident.\*

Sophie: Ouuuuinnnnnnnnnn!

Jean-Marc: Ah, Excuse – moi!

S.: Ouuuuinnnnnnnnnn!

J.-M.: Ne pleurs pas!

S.: Ouuuuinnnn!

J.-M.: Je n’ai pas voulu faire ça!

S.: Ça me fait mal!

J.-M.: Je vais souffler sur ta blessure.

S.: Tu es un mauvais garçon!

J.-M.: Encore une fois: excuse-moi! Je vais souffler sur ta blessure.

S.: Bon. Ok.

\*Jean-Marc souffle: Pffffffft\*

S.: Ça va mieux. Comment tu t’appelles?

J.-M.: Je suis Jean-Marc, j’habite au deuxième étage. Comment tu t’appelles? Est-ce que t’aimes les livres?

S.: Je m’appelle Sophie. Ah, oui, j’aime les livres. Mon livre préféré est «Le petit prince!».

J.-M.: C’est un bon livre. Est-ce que tu connais la librairie de madame Lamare?

S.: Oui, je la connais.

J.-M.: Ah, bon! On va se rencontrer ici demain. Je vais te donner un livre de la collection «Rimbaud» pour m’excuser!

S.: Ah.

### L’AMOUR NAIT

Leur rapport a évolué, l’amour a grandi et ils sont devenus des amants. Ils se sont rencontrés chaque jour, ils ont passé beaucoup de temps au bac a sable. Ils faisaient tout ensemble, ils défendaient leurs petits bâtiments de sable et personne ne pouvait les

diviser. Leur amour était tellement grand qu'un jour Jean-Marc a donné un roudoudou à Sophie comme preuve de son amour.

### L'AMOUR GRANDIT

C'était le 2 septembre et Jean Marc voulait faire plaisir à son amour.

Jean Marc: «Encore une heure et je vais aller à l'école où je verrai ma Sophie. Non je ne peux pas supporter d'être sans elle. Je devrai l'attendre devant notre maison. Seulement une minute, un coup d'œil vers elle, vers ses cheveux qui sont comme des rayons du soleil. Je dois montrer qu'elle compte pour moi. Alors je vais lui donner un cadeau. Je vais prendre furtivement la brosse à cheveux de ma maman.»

Il a regardé par le trou de la serrure pour voir si son amour passait dans le couloir. Mais Sophie avait eu la même idée que lui. Finalement elle est partie plus tôt, mais Jean était prêt. Quand il l'a vue il a ouvert la porte et il l'a embrassée.

Sophie: «Jean-Marc, je suis très contente d'être avec toi.»

Jean-Marc: «Moi aussi et j'ai un petit cadeau pour toi.»

Sophie: «Hoooo, Jean tu es gentil. C'est la brosse à cheveux comme pour une princesse.»

Jean-Marc: «Mais tu es ma princesse.»

Puis ils se sont pris par la main et ils sont allés à l'école.

### L'AMOUR TRIOMPHE

Ils ont quitté la maison de leurs parents et ils fuyaient à la pâtisserie. Ils ont pris un gâteau ensemble avec une seule cuillère. Mais ils se sont rendu compte qu'ils n'avaient pas d'argent alors ils ont du travailler à la pâtisserie pendant la semaine. Ça a fortifié leur amour et finalement ils sont retournés à l'immeuble. Les parents avaient eu peur alors les amoureux ont été enfermés dans l'immeuble et ils ne se sont pas revus pendant longtemps. Jean-Marc a volé de l'argent de sa maman Michèle. C'était 50€. Après il a grimpé sur l'égout et il a visité Sophie par la fenêtre et ils ont décidé qu'ils fuiraient pour la deuxième fois. Ils ont loué un studio juste à côté de l'immeuble. Malheureusement après une semaine l'argent s'est épuisé. Ils ne voulaient pas retourner à la maison mais la faim les y a forcé. Ils étaient punis. Mais Jean-Marc allait voir Sophie secrètement.

### L'AMOUR S'INSTALLE

Déclaration de mon amour (poème de Monsieur Lerouge et Jean-Marc Cheval)



Je profite toujours de ta présence  
Je te désire à chaque instant.  
Ça m'est égale que ton papa m'aime pas  
Notre amour va bien et c'est sympa.  
Ça existe depuis l'école maternelle  
Je t'ai toujours trouvée vraiment essentielle.  
Quand je suis avec toi je vole dans le Ciel.  
Peu importe ce qui se passera  
Ensemble on y arrivera.  
On croit l'un en l'autre  
Même si tout le monde est contre.  
Il faut pas faire d'effort  
On va rester ensemble jusqu'à la mort.

#### L'AMOUR VICTIME DE SES ADVERSAIRES

L'amour en général n'est pas facile, spécialement l'amour entre deux jeunes enfants. Ils ont des problèmes avec leurs parents qui veulent trop s'en occuper.

Le problème le plus grave dans notre histoire était monsieur Thierry Lerouge (le père de Sophie). Il était strict, il lui a interdit d'aller au bac à sable, et il l'a obligée de laver les fenêtres et de cuisiner pendant la semaine. La vie de Sophie n'était pas du tout simple. Au contraire la vie de son petit ami Jean-Marc était plus libre. Il pouvait faire ce qu'il voulait. Il a essayé de fumer, il avait beaucoup d'expériences avec les graffitis sur les murs, les attaques dans la rue etc. Il a passé beaucoup de temps dehors et ça n'a pas plu à madame Lerouge.

Enfin on peut résumer tout ça en disant que l'amour entre Jean-Marc Cheval et Sophie Lerouge n'était pas du tout accepté par monsieur et madame Lerouge. L'avenir de cette affaire était donc incertaine.

#### L'AMOUR DIMINUE

Jean-Marc et Sophie jouaient souvent dans le jardin près de l'immeuble et au parc au bout de la rue. Mais comme ils étaient ensemble tous les jours leur amour est devenu trop stéréotypé. Sophie qui est égoïste est devenue ennuyeuse et elle a arrêté de parler avec Jean-Marc. Celui-ci était très triste. Sa mère ne savait pas ce qui s'était passé et sa

grand-mère ne s'y intéressait pas. A l'école maternelle, il ne jouait plus avec les autres enfants.

### L'AMOUR MEURT

C'était l'après-midi et il pleuvait. Sophie était à la maison et elle attendait la sonnerie du téléphone. Elle pensait à Jean-Marc. Il était 21:00 et le téléphone était silencieux. Sophie était très triste parce que c'était pour la 5e fois cette semaine. Elle a donc décidé de téléphoner à Jean-Marc.

„Allo?“, c'était la grand-mère de Jean-Marc, Charlotte qui avait répondu.

„Bonjour, c'est Sophie Lerouge. Est-ce que vous pouvez m'appeler Jean-Marc, s'il vous plaît?“

„Salut chérie, je suis désolée mais Jean-Marc est dehors avec ses copains.“

„Ah, d'accord, merci beaucoup. Au revoir.“ Disait Sophie toute triste.

La journée suivante Sophie allait à l'école. Elle a ouvert la porte et a vu Jean-Marc. Elle voulait rentrer chez lui mais il est parti sans saluer. Sophie s'est mise à pleurer. Après Sophie a séché ses pleurs et elle s'est décidée à filer Jean-Marc qui allait à l'école. Elle cherchait Jean-Marc et puis elle l'a vu. Elle a vu Jean-Marc avec une jeune fille qu'elle ne connaissait pas. Ils se tenaient par la main. Sophie a eu un étourdissement. Elle n'en croyait pas ses yeux. Sur le moment elle a réalisé que c'était la fin définitive.

### LA SÉPARATION

Tout était bien entre Sophie et Jean-Marc. Mais un jour Sophie a été invitée pour le déjeuner. Jean-Marc était vraiment content de ça, parce que il voulait la présenter a ses parents. Le déjeuner a commencé avec l'entrée.

C'était une soupe de fromage, mais le problème a paru en mangeant la soupe. Le comportement de Sophie était insupportable, elle n'utilisait pas la cuiller, elle buvait la soupe avec ses mains. La grand-mère et la maman de Jean-Marc ont été choquées mais elles ont fini tout le déjeuner et en plus finalement Sophie n'a pas remercié pour leur invitation. La grand-mère et la maman de Jean-Marc ont parlé de ce mauvais comportement toute la soirée. Elles ont interdit à Jean-Marc de la revoir. Il était vraiment déçu mais il a accepté l'interdit de sa famille...

### **L'oursrynque de Shakespeare**

Nom latin: Ornitoursus Ilehonovus

Classe: Monstres Bizarres

Taille: 0cm (0ans)-200 cm (15 ans)

Poids: 0 kg (0 ans)-150 kg (15 ans)

Longevité: 15 ans

#### **Description physique**

Il a une large tête et il ne peut pas la tourner. Il porte des oreilles pointues et des petits yeux roses. Il a des grandes pattes et des griffes pointues. Il a quatre doigts soudés et un doigt non soudé. Les griffes sont aussi aux pieds, mais elles sont plus grandes que celles des pattes. Il a le corps bizarre et violet.



#### **Habitat**

Il habite dans des places mouillées (par exemple La Presqu'île mouillée). Parce qu'il est rare, il est difficile de le découvrir.

#### **Reproduction**

Sa reproduction n'est pas très connue. Il se reproduit probablement comme un ours.

#### **Comportement et mode de vie**

L'Oursrynque de Shakespeare vit en couple.

#### **Alimentation**

Ils se nourrissent de radicelles qu'ils récoltent dans la terre mais ne dédaignent pas la charogne en décomposition avancée.

#### **Saviez-vous que...**

Ils vivent dans des places mouillées (par exemple La Presqu'île mouillée), mais ils vont mourir dans des places très sèches (par exemple Les sables mouvants sur La Presqu'île jaune). Quand ils sont dans des places froides ils deviennent jaunes.

*Créature observée par Alberto Siracotte et Alexander Gyros*

## **L'aniamie de volcan**

Taille: 50-60cm

Poids: 10-20kg

Longévité: 78-586 ans

### **Description physique**

L'aniamie de volcan a un pelage blanc et un duvet sur son derrière. Elle a une grande tête avec des longues oreilles et un grand  il. Ses jambes sont fortes et résistantes.

### **Habitat**

Elle habite près du grand volcan Sofie dans la montagne. Elle aime beaucoup la chaleur et les lieux élevés.

Elle est rare, donc elle habite seulement sur l' le Honov.

### **Reproduction**

Sur l' le il y a seulement une femelle, donc c'est une espèce très menacée. Elle pond ses œufs dans la lave, c'est pourquoi elle ne doit pas les garder.

### **Comportement et mode de vie**

Elle habite seule avec ses enfants. Elle n'est pas migratrice. Elle habite dans un cratère dans un nid ininflammable. Elle dort beaucoup d'heures le jour, parce qu'elle n'aime pas le soleil.

### **Alimentation**

Elle mange un fois par jour. Elle a deux grandes et fortes dents du haut, c'est pourquoi elle peut mâcher des roches chaudes. Elle déteste l'eau donc elle boit de la lave.

### **Saviez-vous que...**

- Elle a une peau spéciale au pied, gr ce a laquelle elle ne sent pas la chaleur, c'est pourquoi elle peut habiter dans un volcan.
- Le premier individu est n  il y a 2 milliards d'années.
- Elle peut rire.



*Créature observée par Andrea, Isabella et Louisa*

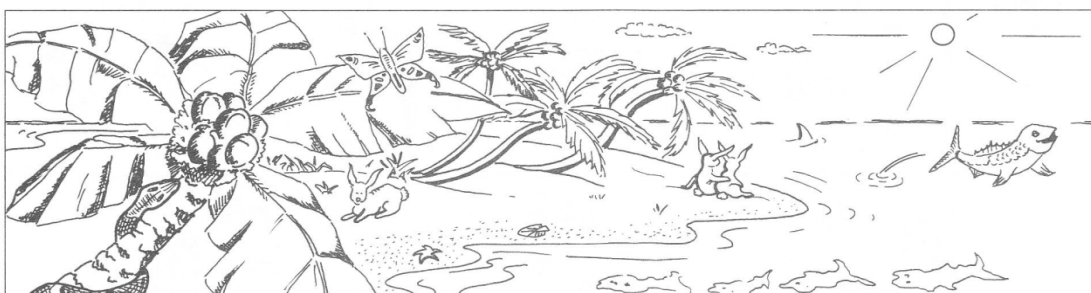
LEÇON 3

FAIRE DES PROJETS

3. S'exprimer

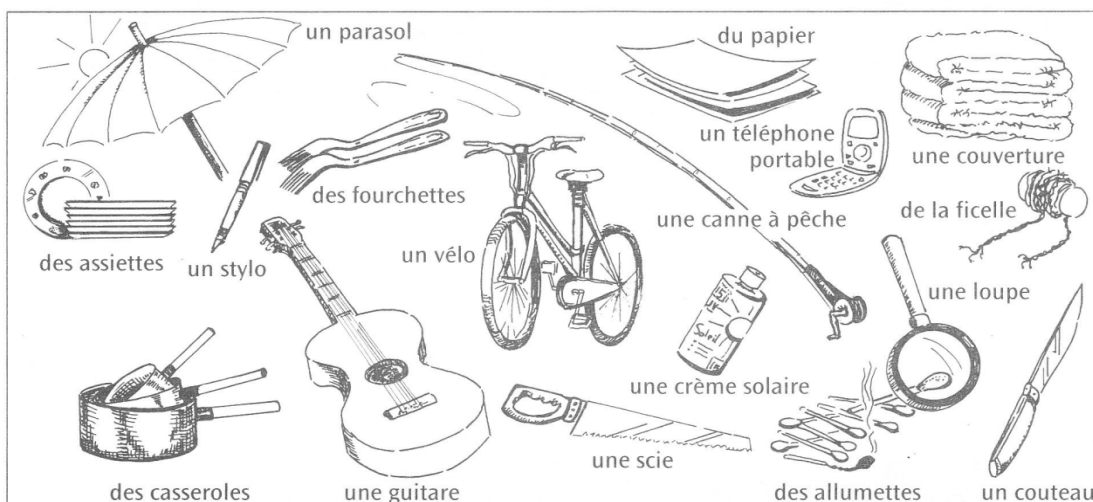
■ 13 ■ Discutez.

- *Imaginez. Vous partez ensemble sur cette île déserte. Vous allez vivre là-bas trois mois.*
- *Où allez-vous dormir? Qu'est-ce que vous allez manger? Comment allez-vous préparer la cuisine? Qu'est-ce que vous allez faire d'autre? Qui va faire quoi?*
- *Discutez avec les autres apprenants pour organiser vos vacances sur l'île.*



■ 14 ■ Mettez-vous d'accord.

- *Pour votre séjour dans l'île, vous pouvez emporter six objets.*
- *Qu'est-ce que vous allez emporter? Pourquoi?*
- *Qu'est-ce que vous allez faire avec ces objets?*
- *Discutez avec les autres apprenants et mettez-vous d'accord sur la liste des six objets.*



OUTILS

*Jouer*

- On peut jouer à différents jeux : aux courses, au Loto. On peut acheter un billet de loterie.
- Gagner – perdre – dépenser de l'argent – faire des économies – mettre de l'argent à la banque.
- Gagner un euro, cent euros, mille euros, un million d'euros... – devenir millionnaire

PŘÍLOHA Č. 9: PŘÍKLAD FUNKČNĚ KOMUNIKATIVNÍ AKTIVITY (COMMUNICATIVE LANGUAGE TEACHING)

