

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Filozofická fakulta

Katedra asijských studií

Typologie a funkčnost gramaticko-lexikálně zaměřených  
cvičení ve vybraných učebnicích japonštiny pro  
začátečnický

The Typology and Functionality of Grammar-lexical Exercises in Elementary Japanese  
Textbooks

Magisterská diplomová práce

OLOMOUC 2014

Martina Štěpková

vedoucí diplomové práce: Mgr. Ivona Barešová Ph.D.

**Podklad pro zadání DIPLOMOVÉ práce studenta**

PŘEDKLÁDÁ:	ADRESA	OSOBNÍ ČÍSLO
Bc. ŠTĚPKOVÁ Martina	Nová 306, Mladá Boleslav - Čejetice	F111028

**TÉMA ČESKY:**

Typologie a funkčnost gramaticko-lexikálně zaměřených cvičení ve vybraných učebnicích japonštiny pro začátečníky

**NÁZEV ANGLICKY:**

The Typology and Functionality of Grammar-Lexical Exercises in Elementary Japanese Textbooks

**VEDOUCÍ PRÁCE:**

Mgr. Ivona Barešová, Ph.D. - ASJ

**ZÁSADY PRO VYPRACOVÁNÍ:**

Předmětem této diplomové práce bude rešerše vybraných výukových materiálů pro japonštinu jako cizí jazyk určených pro začátečnickou úroveň. Výsledkem by měl být přehled a srovnání několika frekventovaně používaných učebnic japonštiny, které nejsou specificky zaměřené např. pouze na konverzaci nebo obchodní japonštinu. Konkrétní analýza se zaměří zejména na reprezentaci gramaticko-lexikálních jevů a typologii cvičení. Získané poznatky budou kontrastovány s aktuálními trendy ve výuce jazyků. Teoretickou oporou práce budou publikace z obecné pedagogiky a didaktiky angličtiny a japonštiny.

**SEZNAM DOPORUČENÉ LITERATURY:**

Richards Jack C., T. S. Rodgers. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press, 2001.  
Benati Alessandro G. *Japanese Language Teaching: A Communicative Approach*. Continuum International Publishing Group, 2009.  
Cunningsworth, Alan. *Choosing your coursebook*. Oxford: Macmillan, 1995.  
Haruko M. Cook, K. Hijirida, M. Tahara. *New Trends & Issues in Teaching Japanese Language & Culture*. University of Hawaii, 1997.  
Ohta, Amy Snyder. *Second language acquisition processes in the classroom: Learning Japanese*. Routledge, 2001.

Podpis studenta: .....

Datum: .....

Podpis vedoucího práce: .....

Datum: .....

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a uvedla veškeré použité prameny a literaturu.

V Olomouci dne 11. prosince 2014

---

## **ANOTACE / ANNOTATION**

### **Autor / Author**

Martina Štěpková

### **Katedra a fakulta / Department and fakulty**

Katedra asijských studií, Filosofická fakulta

Department of Asian Studies, Philosophical Faculty

### **Název práce / Title of the thesis**

Typologie a funkčnost gramaticko-lexikálně zaměřených cvičení ve vybraných učebnicích japonštiny pro začátečníky

The Typology and Functionality of Grammar-lexical Exercises in Elementary Japanese Textbooks

### **Vedoucí diplomové práce / Supervisor**

Mgr. Ivona Barešová PhD.

### **Jazyk diplomové práce / Language of the thesis**

Čeština / Czech

### **Počet stran (znaků) / Number of pages (characters)**

137 300/ 88

### **Počet titulů použité literatury / Number of work cited**

52+5 webových stránek

### **Klíčová slova / Keywords**

japonština, gramatika, učebnice pro začátečníky, evaluace, pedagogika japonštiny  
Japanese, grammar, elementary textbooks, evaluation, Japanese pedagogy

### **Abstrakt / Abstract**

Cílem práce je pokus o analýzu gramaticko-lexikálních cvičení ve čtyřech vybraných učebnicích pro začátečníky. Všechny analyzované učebnice mají lineární syllabus. Na gramatiku je zde nahlíženo komplexním způsobem zahrnujícím její strukturu, význam a použití. Práce se nejprve zaměřuje na distribuci a typologii gramatických cvičení, kde na základě předem stanoveného hodnotícího rámce určuje procentuální zastoupení konkrétních typů cvičení. Dále podrobněji analyzuje reprezentaci vybraných gramaticko-lexikálních struktur, konkrétně syntaktický vzorec *A wa B desu* a ukazovací prefixy *a*, *so*, *ko* s ohledem na typologii a funkčnost cvičení.

The purpose of the study is to analyse grammar exercises occurring in four different elementary textbooks with a linear syllabus. This thesis shows a complex approach to grammar analysis – it regards its structure, meaning and use. At first, the thesis focuses on the distribution and typology of grammar exercises. Following a beforehand set framework, it determines the percentage of the specific exercise type. Further, it analyses the representation of specific grammatical structures - syntactic form *A wa B desu* and demonstrative prefixes *a*, *so*, *ko* with respect to the typology and functionality of exercises.

Děkuji Mgr. Ivoně Barešové Ph.D. za vedení této diplomové práce, za její připomínky, trpělivost a čas, který mi věnovala, a všem, kteří mi pomáhali s korekturou práce.

## Obsah

Anotace.....	1
Obsah.....	3
Ediční poznámka.....	6
1. Úvod.....	7
1.2 Cíl práce .....	8
1.3 Řazení kapitol.....	8
2. Funkce učebnice v jazykovém vzdělávání.....	9
2.1 Výhody a nevýhody učebnice v jazykovém vzdělávání .....	9
2.2 Různé přístupy k hodnocení učebnic.....	10
3. Výukové metody a přístupy .....	13
3.1 Teorie jazyka .....	13
3.2 Konkrétní výukové metody a přístupy .....	14
3.2.1 Gramaticko-překladová metoda.....	14
3.2.2 Audiolinguální metoda.....	14
3.2.3 Komunikativní přístup .....	14
3.2.4 Integrovaná metoda.....	16
3.3 Shrnutí .....	16
4. Pojetí různých metod v učebnicích .....	17
4.1 Syllabus učebnice .....	17
4.2 Jazykový obsah učebnic .....	17
4.2.1 Gramatika.....	18
4.2.2 Fonologie .....	19
4.2.3 Slovní zásoba .....	20
4.2.4 Diskurz.....	20
4.3 Shrnutí .....	21
5. Začátečnická úroveň v japonštině .....	22
5.1 Obecná charakteristika .....	22

5.2 Konkrétní hlediska .....	23
5.2.1. Ortografický systém.....	23
5.2.2 Slovní zásoba .....	24
5.2.3 Syntaktická a morfoložická hlediska – gramatika japonštiny .....	26
5.2.4 Sociolingvistická a pragmatická hlediska.....	27
5.3 Shrnutí .....	29
6. Typologie cvičení.....	30
6.1 Mechanická cvičení.....	30
6.1.1 Repetitivní (imitační) .....	31
6.1.2 Substituční.....	31
6.1.3 Transformační .....	31
6.2 Smysluplná cvičení.....	32
6.3 Komunikativní cvičení .....	32
6.4 Kombinovaná cvičení.....	33
7. Analýza učebnic .....	34
7.1 Hypotéza.....	34
7.2 Metodologie výzkumu.....	35
7.2.1 Pedagogicko-didaktická analýza.....	35
7.2.2 Pedagogicko-lingvistická analýza.....	36
7.2.3 Výběr učebnic .....	36
7.3 Pedagogicko-didaktická analýza .....	37
7.3.1 Japonština.....	37
7.3.1. a Typologie cvičení .....	37
7.3.1. b Gramatický význam a kontextualizace .....	41
7.3.2 Genki I.....	42
7.3.2. a Typologie cvičení .....	42
7.3.2. b Gramatický význam a kontextualizace .....	47
7.3.3 Minna no nihongo .....	48
7.3.3. a Typologie cvičení .....	48
7.3.3. b Gramatický význam a kontextualizace .....	50
7.3.4 Japanese for Busy People .....	51

7.3.4. a <i>Typologie cvičení</i> .....	52
7.3.4. b <i>Gramatický význam a kontextualizace</i> .....	54
7.3.5 <i>Shrnutí</i> .....	55
7.4 <i>Pedagogicko-lingvistická analýza</i> .....	56
7.4.1 <i>Syntaktický vzorec A wa B desu</i> .....	56
7.4.1. a <i>Mechanická cvičení</i> .....	58
7.4.1. b <i>Smysluplně-komunikativní cvičení</i> .....	62
7.4.2 <i>Morfémy a, so, ko</i> .....	64
7.4.2. a <i>Mechanická cvičení</i> .....	66
7.4.2. b <i>Smysluplně-komunikativní cvičení</i> .....	69
7.5.3. <i>Shrnutí</i> .....	71
8. <i>Diskuze</i> .....	72
8.1 <i>Podoba strukturálního / lineárního sylabu</i> .....	72
8.2 <i>Jazyková funkčnost a rozvoj schopnosti interakce</i> .....	73
8.3 <i>Variace cvičení</i> .....	74
8.4 <i>Gramatický význam</i> .....	74
8.5 <i>Smysluplné a mechanické procvičování</i> .....	75
9. <i>Závěr</i> .....	76
<i>Resumé</i> .....	77
<i>Literatura a prameny</i> .....	78
<i>Seznam příloh</i> .....	84
<i>Přílohy</i> .....	85



## Ediční poznámka

V práci používám českou transkripci s výjimkou bibliografických údajů v textu odkazující na práce psané v anglickém jazyce a japonském jazyce, kde zachovávám původní transkripci.

Jména ženských autorek nepřechyluji.

Analyzovaná cvičení přepisují jednotně českou transkripcí bez ohledu na to, jestli se v učebnici objevují v *kaně* nebo *kandži* nebo latině. Z důvodu grafického odlišení od textu používám kurzívu. Pokud se ve cvičení nachází instrukce, překládám je do češtiny a uvádím v tučné kurzívě. Příkladové věty a části cvičení přepisují standardní kurzívou. Veškeré překlady doslovných citací nacházející se v textu jsou mé vlastní, pokud není uvedeno jinak.

# 1. Úvod

Hlavním záměrem při studiu cizího jazyka zpravidla bývá získání schopnosti porozumět psaným či mluveným podnětům a být na ně schopný patřičně zareagovat – tj. gramaticky správně a vhodně vzhledem k prostředí, v jakém se nacházíme a s ohledem na posluchače, se kterými hovoříme. Na základě tohoto jazykovou výchovu definuje několik cílů. První z nich je formulován v kategoriích řečových dovedností, protože jazykový výcvik má především směřovat ke schopnosti komunikovat (Choděra 2006, s. 74). Další metou je vzdělávací cíl, který pod sebe zahrnuje schopnost internalizace poznatků o mimojazykových skutečnostech a chápání jazyka jako součást kultury jiného národa. Kromě toho by studium mělo vést ke studentově autonomii, tedy k motivaci a schopnosti vzdělávat se sám (Choděra, 2006, s. 75). Jazyková učebnice by měla cestu k těmto metám usnadňovat. Učebnice většinou tvoří základní syllabus jazykové výuky, od něhož se vše odvíjí. Pro studenta navíc představuje přehled toho, co by si měl osvojit, aby dosáhl potřebné úrovně. Pro vyučujícího zase slouží jako vodítko k tomu, co do výuky zahrnout.

Za posledních několik desítek let se výrazně změnil náhled na jazykovou výchovu od metod zaměřených čistě na gramatickou strukturu po různé inovativní přístupy, které výuku gramatiky považují za zbytečnou. S různými metodami a přístupy se samozřejmě mění i koncepce učebnic a důraz na jejich důležitost. Jejich tvorba je zároveň ovlivněna tím, jak velký je zájem o jazyk, který vyučují. Boom tvorby učebnic japonštiny se datuje přibližně od osmdesátých let, kdy se počet jejích studentů začal dramaticky zvyšovat. Do té doby se studiu tohoto jazyka věnovali pouze studenti a badatelé v oblasti japanologie, diplomaté, obchodníci či misionáři. Avšak společně s ekonomickým rozmachem Japonska se tato země dostala do povědomí většího množství lidí, kteří se začali učit japonštinu čistě z vlastního zájmu, ne proto, že k tomu byli donuceni vnějšími okolnostmi (Kitazawa Deaux, 1993, s. 16). Počet studentů japonštiny se v roce 1979 pohyboval kolem šestnácti tisíc. Toto číslo se během deseti let téměř zpětinasobilo. Výuka japonštiny se z akademických kruhů přesunula mezi širší veřejnost, a to samozřejmě vedlo k větší rozmanitosti typů studentů. Tvůrci učebnic a výukových programů začali čerpat zejména z výukové metodologie angličtiny (Kitazawa Deaux, 1993, s. 17). V devadesátých letech byly vytovřeny první výtisky učebnic jako například *Minna no Nihongo* (1998), *Genki* (1999, 2004), které stále vévodí žebříčkům oblíbenosti.

## 1.2 Cíl práce

Tato práce se bude zabývat srovnávací analýzou několika učebnic bez specifického zaměření určených pro začátečníky (*sógó šokjú kjókašo*, 総合初級教科書) v kontextu výuky japonštiny v jazykových kurzech neakademického zaměření (např. v jazykové škole). Analýza bude provedena formou prediktivní evaluace (viz kapitola 2.2).

Práce si klade za cíl z pedagogicko-didaktického hlediska zhodnotit jazykový obsah učebnic s konkrétním zaměřením na gramaticko-lexikální problematiku. Bude analyzovat funkčnost a efektivitu cvičení v kontextu aktuálních trendů v jazykové výuce. Částečným teoretickým východiskem bude premisa, že učebnice japonštiny by měla obsahovat funkčně zaměřená cvičení řazená v lineárním sylabu (Sakata, cit. v Kitazawa Deaux, 1993, s. 25). Dále se práce zaměří na problematiku syntaktického vzorce *A wa B desu* a ukazovacích prefixů *a*, *so*, *ko* a jejich reprezentace v učebnicích. Bude posuzovat jejich umístění v rámci řazení gramatiky a jejich kontextualizaci v textech a cvičeních.

## 1.3 Řazení kapitol

Než bude započata samotná analýza a porovnávání učebnic jako takových, bude třeba provést rešerši didakticky a pedagogicky zaměřených odborných knih a článků, na základě čehož bude stanovena hypotéza a sestavena podrobná metodologie analýzy. Nejprve budou představena teoretická východiska práce, konkrétně vymezení místa učebnice v kontextu jazykové výuky a různé pohledy na evaluaci učebnic.

V návaznosti na toto téma se práce bude krátce věnovat různým výukovým metodám a přístupům a jejich propojenostím s tvorbou učebnic. Další kapitola se bude věnovat jazykovému obsahu z obecnějšího hlediska. Následující kapitola bude konkretizovat problematiku jazykového obsahu popisem hlavních problémů, které je potřeba brát v úvahu v rámci studia japonštiny na začátečnické úrovni.

Hodnocené učebnice budou nejprve ve zkratce představeny, následně budou provedeny dvě výše uvedené analýzy. Závěrečná část práce představí výsledky výzkumu, které budou kontrastovány s teoretickou částí práce.

## 2. Funkce učebnice v jazykovém vzdělávání

Učebnice je nejzákladnější didaktický prostředek ve vyučování. Podle Mikka (2000, s. 13) se jedná o zdroj informací upravený tak, aby obsah učiva podával relevantně srozumitelným způsobem pro vzdělávaný subjekt.

Učebnice by měla do velké míry určovat, co se bude a nebude v hodinách probírat, a zároveň by měla respektovat fáze vyučovacího procesu (Mikk 2000, s. 13).<sup>1</sup> V mnoha situacích se totiž může jednat o hlavní zdroj informací pro studenta. Učebnice však zároveň slouží i jako návod k tomu, co učit, pro vyučujícího. Hosknins a Tomlins (1987) považují učebnici za nejpřístupnější výukový prostředek, který učitelé mají. (cit. v Kitazawa Deux, 1993) Učebnice slouží také jako hlavní doplněk učitelova výkladu. V případě, kdy se student vzdělává sám, funguje jako náhrada učitele samého.

Je však zřejmé, že učebnice nemůže vyhovět všem vzdělávacím funkcím v nejvyšší možné míře, a proto je zapotřebí celé řady podpůrných didaktických prostředků (*study aids*) k jejich naplnění (Mikk, 2000, s. 14). Se strmým rozvojem techniky tedy jde ruku v ruce i vývoj didaktických pomůcek. V poslední době se v případě jazykové učebnice nesetkáváme pouze s knihou a pracovním sešitem, ale i s velkým množstvím multimediálních pomůcek, které mohou zahrnovat různé multi-romy, DVD, či materiály k procvičování dostupné online. V případě jazykových učebnic rovněž stoupá důraz na co největší autentičnost učebních materiálů.

### 2.1 Výhody a nevýhody učebnice v jazykovém vzdělávání

V první řadě mohou učebnice zprostředkovat systematické osnovy celého kurzu. Napomáhají také standardizovat předávané vědomosti. Učebnice může být mimo jiné významnou oporou pro začínajícího učitele, který ještě neví, jak vhodně a účinně sestavit plán hodiny. Také definuje obsah a množství učiva a prezentuje ho v efektivní formě. Zprostředkovává vhodný jazykový model a napomáhá dobrému propojení s vyučovaným jazykem. Taktéž tvoří pomyslný pevný bod mezi ostatními studijními materiály, jako jsou různé cvičebnice, audiovizuální materiály, flashcards, CD-romy apod. (viz Richards, 2001, s. 2)

Richards (2001, s. 3) uvádí i jisté nevýhody, které s sebou používání učebnic nese. Jako velký problém se v některých učebnicích může jevit neautenticita prezentovaného

---

<sup>1</sup> Fáze vyučování – učení jsou prezentace, fixace a automatizace, implementace učiva. (Choděra, 2013, s. 150)

jazyka a nereálnosti situací. Zároveň neexistuje učebnice natolik univerzální, aby plně vyhovovala potřebám každého studenta. Na druhou stranu se může vyučující začít příliš spoléhat na učebnici a jeho výklad zůstane upozaděn.

Reálným problémem je výběr učebnice z nabízené variantní palety, což je charakteristické zejména pro země s vysokou komercionalizací této sféry. Výběr učebnice je velice zodpovědná aktivita, která významně rozhoduje o výsledku vyučování – učení, protože učitel se ve své práci opírá především o učebnici (Choděra, 2013, s. 151).

## **2.2 Různé přístupy k hodnocení učebnic**

Tvorba a hodnocení učebnic má svou teorii a je spjata s celým rozsáhlým komplexem otázek. Za prvé jde o vztah učebnice k jiným učebním pomůckám, dále o lokaci učebnice ve vyučování, kdy jde o důležitý faktor fyzické přítomnosti či nepřítomnosti učitele a v poslední řadě o fázi vyučování. (Choděra, 2013, s. 150) Záměrem této kapitoly není podat vyčerpávající přehled dosud vydaných textů zabývajících se výzkumem učebnic, ale poskytnout čtenáři alespoň základní náhled na to, jakými způsoby je možno hodnotit učebnice cizích jazyků.

Parry (2000) se zmiňuje o velkém množství způsobů, jak evaluovat učebnice, zároveň ale dodává, že kritéria jsou poněkud nesjednocená, zejména pak pro japonský jazyk. Studia zabývající se hodnocením učebnic můžeme rozdělit na dvě základní kategorie. První kategorie zkoumá zejména pragmatické aspekty, pojetí kultury a různé stereotypizace, které se v učebnicích objevují. Druhá kategorie se zabývá lingvistickými a pedagogickými hledisky hodnocených materiálů. (Parry, 2000, s. 91)

Pedagogicko-lingvistický náhled detailně popisuje Andrew Littlejohn (2011) ve svém článku „The Analysis of Language Teaching Materials“. Zároveň odsuzuje analýzu prezentace různých kulturních vzorců a stereotypů v učebnicích jazyků jako zbytečnou. Littlejohnovým záměrem je podrobná analýza materiálů jako takových, jejich funkčnosti a efektivnosti. Dále pak vytvoření rámce, který oddělí analýzu od předpokladů, jak by měly materiály v ideálním případě vypadat (Littlejohn, 2011, s. 181). Klade si tři základní otázky, a sice: Jaké aspekty materiálů bychom měli zkoumat? Jakým způsobem je můžeme zkoumat? Jak můžeme obsah analyzovaných materiálů spojit s obsahem toho, co vyučujeme? Dále hovoří o postupu od objektivní analýzy, která se týká hlavně fyzické podoby učebnice, až k subjektivnímu závěru, kde zhodnotí roli materiálu v kontextu osvojování si druhého jazyka a samotné výuky. Jeho

analyticky sestavený rámec se tedy dělí na tři hlavní části, kde se od obecného popisu výukového materiálu zahrnující například jeho podobu, cílovou skupinu, či dostupnost, postupuje přes analýzu jednotlivých cvičení až k vymezení role tohoto materiálu jako celku a k jeho pedagogicko-didaktické hodnotě. Hlavním sdělením jeho článku je apel na používání výukového materiálu jako didaktické pomůcky. (Littlejohn, 2011, s. 182)

Ellis (1997) v článku „The Empirical evaluation of language teaching material“ dělí hodnocení učebnic na prediktivní a retrospektivní. Zároveň chce zdůraznit, že každá analýza je z velké míry subjektivní záležitostí, v čemž se shoduje s Littlejohnem (2011). Prediktivní ohodnocení může být provedeno na základě recenzí a kritik, či pomocí tzv. čeklistů. Jedná se o seznam věcí, které by v učebnicích měly být, a jakkoli se tento způsob hodnocení zdá být neflexibilní, dává hodnotiteli systematický náhled na věc. (Ellis, 1997, s. 36) Čeklisty používá i Cunningsworth (1995) v knize *Choosing Your Coursebook*, což je velice komplexní a analytický návod, jak zhodnotit různá hlediska učebnice, od vzhledu a rozložení až po koncepci jednotlivých cvičení. Z japonských materiálů na tuto problematiku podobně analyticky nahlíží publikace od The Japan Foundation (2006) s názvem *Nihongo kjóši no jakuwari-kósu dezain*. Zde se uvádí základní prediktivní hodnocení učebnice tímto způsobem: cíl učebnice (*kjózai no mokuteki*, 教材の目的), cílová skupina (*taišó gakušúša*, 対象学習者), syllabus (*tokučó / širabasu*, 特徴 / シラバス), množství učiva (*gakušú kómokurjó*, 学習項目量), množství času na studium (*gakušú džikan*, 学習時間), způsob a technika výuky (*ošiekata*, 教え方).

Retrospektivní evaluace je naopak hodnocení v průběhu práce s edukačním médiem. Jinými slovy se jedná o výzkum použití učebnice v reálné praxi. Jak funguje učebnice, v reálné praxi prověřuje Kitazawa Deaux (1993) ve své disertaci s názvem *User evaluation of beginning-level Japanese language textbooks*, která učebnice zkoumá v kontextu výuky a analyzuje jejich uživatelnost.

Ellis (1997) dále rozděluje evaluaci na makro a mikro. Makro evaluace je velice komplexní hodnocení celé knihy (např. Cunningsworth, 1995), mikro evaluace se zaměřuje pouze na jednotlivá cvičení, jazyk, prezentaci gramatiky (např. Takeda, 2007), komunikativnost a funkčnost (např. Parry, 2000). Takeda si ve svém článku „Kokunai ni okeru nihongo kjóiku: sógó šokjú kjókašo kara mieru nihongo“ (2007) dává za cíl prozkoumat „způsoby, jakými jsou v současných učebnicích jazykové kompetence japonštiny 日本語能力 a komunikační kompetence コミュニケーション能力 a jakým

směrem se ubírá vysvětlení a uvedení různých aspektů japonštiny“. Problematikou jednotlivých cvičení se zabývá Parry (2000), která ve svém článku *How communicative are Japanese textbooks*, analyzuje komunikační kompetence jednotlivých cvičení ve vybraných učebnicích japonštiny.

Ne přímo konkrétní evaluací, ale typologií cvičení se zabývají Paulston a Bratt (1976) v publikaci *Teaching English as a Second Language. Techniques and Procedures*. Zde také rozvíjejí teorii o výuce gramatiky, mluvení, výslovnosti, poslechu, čtení a psanému projevu. Mimo jiné zde prezentují typologii gramatických cvičení, která bude teoretickým východiskem pro jednu kapitolu této práce.

### 3. Výukové metody a přístupy

Tvorba výukových materiálů se odvíjí od způsobu jazykové výuky. Ten souvisí s aplikovanou metodou, či přístupem<sup>2</sup> a s jazykovou teorií, o níž se přístup či metoda opírá. Tato kapitola nabídne stručnou charakteristiku základních metod a přístupů na pozadí několika teorií jazyka zároveň se stručnou charakteristikou aplikace různých přístupů a metod ve výuce japonštiny.

#### 3.1 Teorie jazyka

Existuje několik teorií popisujících, jak jazyk funguje, z nichž přímo vychází různé přístupy k výuce.

- 1) Strukturální teorie popisuje jazyk jako systém vzájemně propojených elementů, pomocí nichž jsme schopní dekodovat význam. Tento systém se skládá z fonologických jednotek (fonémy), gramatických jednotek (věty, fráze, větné celky), gramatických operací a lexikálních jednotek (gramatická, lexikální slova). (Richards, Rodgers, 2001, s. 19)
- 2) Funkční teorie tvrdí, že jazyk je prostředek pro vyjadřování funkčního významu. Upřednostňuje sémantický a komunikační rozměr jazyka před gramatickým. (Richards, Rodgers, 2001, s. 21) Z této teorie vychází například komunikační přístup.
- 3) Interakční teorie prezentuje jazyk jako prostředek pro definování interpersonálních vztahů. Podle této teorie se jedná o nástroj pro společenskou interakci a sociální vztahy. Rivers (1987) ukazuje interakční náhled jako schopnost vysílat a přijímat zprávy. Z této teorie vychází modernější způsoby výuky, např. task-based approach. (cit. v Richards a Rodgers, 2001, s. 21)

---

<sup>2</sup> Přístup, metoda a technika jsou tři různé způsoby, jak pojmout popis jazykové výuky. Přístup (angl. *approach*) zpracovává základní podstatu jazyka a to, jakým způsobem je vysvětlena. Kromě toho do sebe zahrnuje psycholingvistické a kognitivní procesy, která probíhají v rámci učení jazyka. Metoda (angl. *method*) je uvedení přístupu do praxe, tedy výběr, jaké dovednosti se budou vyučovat, obsah výuky. Kromě toho zohledňuje roli studenta a učitele během procesu vyučování. Metoda také řídí výběr materiálů používaných v procesu učení a vyučování. Technika (angl. *procedure*) je způsob, jakým je metoda prováděna přímo ve třídě, jak je prezentovaná studentům. (Richards, Rodgers, 2001, s. 19)



## **3.2 Konkrétní výukové metody a přístupy**

### **3.2.1 Gramaticko-překladová metoda**

Tato metoda vychází z tradiční výuky latiny. Byla kritizována hlavně pro její teoretičnost, kdy praktické použití jazyka téměř nedostalo v hodinách prostor. Je založena zejména na memorování gramatických jevů a dlouhých seznamů slovní zásoby. Psaný jazyk dostává v hodinách o poznání větší prostor než jazyk mluvený. (Yule, 2006, s. 193) Klade se velký důraz na porozumění a jazyk se v podstatě nepoužívá jako prostředek pro komunikaci (Tatematsu, 1990, s. 151). Její modernější pojetí charakterizuje dominance cvičení zaměřených pouze na gramatickou strukturu, nikoliv funkci a velké množství repetitivně-mechanických drillů. Presentovaný jazyk bývá neautentický a zpravidla není zasazen do širšího kontextu.

### **3.2.2 Audiolingvální metoda**

Audiolingvální metoda, která se rozšířila ve čtyřicátých letech dvacátého století (Yule, 2006, s. 193), je také postavena na mechanickém procvičování. Hlavní důraz je kladen na opakování modelových vět, kdy může docházet pouze k obměně různých klíčových výrazů, ale syntaktická struktura zůstává stejná (Tatematsu, 1990, s. 151). Je založena na principech podmiňování a má přinést žádoucí výsledek skrze zpětnou vazbu, jež reaguje na daný stimul. Stejně jako u gramaticko-překladové metody je zde používán neautentický jazyk. (Yule, 2006, s. 194) Od explicitní prezentace gramatických jevů se zde upouští, ale repetitivní charakter cvičení nedává možnost používat jazyk spontánně. Trend drillování a memorování, ať už v podobě gramaticko-překladové či audiolingvální metody, dominoval výuce japonštiny až do začátku devadesátých let. (Kitazawa Deaux, 1993, s. 19)

### **3.2.3 Komunikativní přístup**

Komunikativní přístup má za cíl naučit studenta jazyk používat v reálné situaci, jinými slovy, rozvíjet jeho komunikativní kompetenci. Tento přístup sice nemá jeden zavedený rámec, každopádně je více založen na jazykové funkci (jazyková pragmatika) než na jeho formě (správná gramatická a fonetická struktura). (Yule, 2006, s. 194) Littlewood (1981) dodává, že funkční pojetí jazyka nabízí širší perspektivu pohledu na jeho osvojování. Nestačí, když učíme studenty manipulovat s jednotlivými strukturami,

musíme také rozvíjet strategie přiřazování těchto struktur k jejich komunikativním funkcím v reálných situacích a reálném čase.

Začátek devadesátých let zaznamenal změny ve struktuře učebnic japonštiny, které se měnily z tradičního strukturního sylabu na ty, které vycházely zejména z komunikativního přístupu. To samozřejmě rozdělilo tvůrce učebnic a vyučující japonštiny na dva tábory, z nichž jedni stále podporovali čistě strukturální přístupy a druhí se přikláněli ke komunikativně založeným metodám. Jejich hlavním argumentem proti starším formám výuky (gramaticko-překladová a audiolinguální metoda) bylo, že studentům v podstatě neukáže, jak jazyk používat v reálných situacích. Naopak stoupenci tradičních přístupů k výuce tvrdili, že komunikativní přístup je nevhodný zejména z důvodu lingvistické kompozice japonštiny, která se od té anglické velmi liší, a kterou si nelze osvojit pouze pomocí cvičení založených na komunikaci. (Kitazawa Deaux, 1993, s. 18) Tatematsu kritizuje komunikační přístup zejména z důvodu nulového důrazu na vysvětlování gramatiky. Tvrdí, že student, který se učí japonsky touto metodou, se může obtížně dostat dál, než na velice základní jazykovou znalost. (Tatematsu, 1990, s. 152) Ještě dodává, že implicitní znalost jazyka, studovaná bez důrazu na jakékoliv vysvětlování, může být dosažena pouze za určitých podmínek. Vyučovaný subjekt musí být velice mladý (v tomto případě by se spíše jednalo o primární osvojování jazyka) nebo žít v zemi, kde se cílovým jazykem hovoří (angl. *maximum exposure to target language*).

Neustupný (1992) shledává komunikační přístup nedostatečný z toho důvodu, že příliš nereflektuje interakční funkci jazyka. (cit. v Kato, 2009, s. 34) Jako příklad Kato (2009) udává učebnicové dialogy, kde velmi často vystupují japonští rodilí mluvčí společně s nejpanskými mluvčími. Ty podle komunikačního vzorce učí, co by měl student v té situaci říkat, nicméně vypouští to, jak by se měl celkově chovat. Neustupný (1992) hovoří o tom, že komunikace se odráží na sociokulturním a socioekonomickém pozadí. Cíl v jazykovém vzdělávání nazývá „japonská gramotnost“ (angl. *Japan literacy*), tento termín pokrývá nejen dovednosti lingvistické, ale i sociolingvistické a sociokulturní. (cit. v Kato, 2009, s. 33)

### 3.2.4 Integrovaná metoda

Zatím žádná metoda ani přístup neprokázaly stoprocentní úspěšnost v jazykové výuce, všechny mají jisté výhody a nevýhody. Málokterá úzce zaměřená metoda vyhovuje většímu množství učebních typů.<sup>3</sup> Avšak velké množství způsobů, jak vyučovat jazyk, dává pedagogům rovněž možnost tyto metody volně kombinovat k dosažení co nejefektivnějšího výsledku. Na základě toho byla definovaná integrovaná metoda, která se snaží splnit premisu, že „výuka by měla být jak analytická, tak komunikativní.“ (Tatematsu, 1990, s. 158) „Je zřejmé, že integrovaný přístup zahrnující pozitivní body výše zmíněných přístupů a metod, je ten nejlepší pro výuku jazyka.“ (Tatematsu, rok, s. 166) Zachování jisté linearitě při výuce pomůže větší přehlednosti. Různé přístupy se mohou promítat do jednotlivých cvičení a aktivit, čímž je možné zajistit i komunikativně interakční hodnotu výukového materiálu.

### 3.3 Shrnutí

Charakter jazykové učebnice velice často souvisí s tím, pro jaký přístup či metodu byla vytvořena. Tradičním způsobem je gramaticko-překladová a audiolinguální metoda, které vychází ze strukturalistického přístupu. Tyto metody se primárně zaměřují na procvičování jazykové formy, nikoliv funkce a ve výuce uplatňují hlavně mechanická a repetitivní cvičení, na druhou stranu jsou systematické a lineární. Protiváhou je komunikativní přístup, jehož cílem je naučit studenta používat jazyk v reálných situacích. Nevýhodou tohoto přístupu je nedostatek systematickosti. Současné tendence jdou vstříc kombinování různých metod a přístupů, což nese název „integrovaná metoda“.

---

<sup>3</sup> Učební typy: Podle percepční preference se rozlišují tři základní typy, a sice vizuální, auditivní a kinestetický (Lojová, 2011, s. 47).

## 4. Pojetí různých metod v učebnicích

### 4.1 Syllabus učebnice

Od teorie jazyka a různých přístupů a metod k jeho výuce se přirozeně odvíjí i syllabus učebnic. Takto jsou jednotlivé syllaby pojmenovány a popsány v publikaci Japan Foundation *Nihongo kjóši no jakuwari-kósu dezain* (2006). Podobně, jako se kombinují různé metody výuky, i v učebnicích je běžné používat dva a více různých syllabů.

- 1) Strukturní syllabus (*bunkei širabasu*) – Tento typ syllabu se také může nazývat gramatický nebo lingvistický a je založen na probírané gramatice. Zpravidla vychází z gramaticko-překladové metody a jedná se o nejtradičnější způsob řazení lekcí v učebnici.
- 2) Situační syllabus (*bamen širabasu*) – Lekce jsou řazeny podle různých situací či míst, kde se může odehrávat dialog, např. ve třídě, v menze, v knihovně, v obchodě.
- 3) Tematický syllabus (*wadai širabasu*) – Lekce jsou řazeny podle různých tematických okruhů, např. škola, moje rodina, jídlo.
- 4) Funkční syllabus (*kinó širabasu*) – Tento syllabus prezentuje jazyk jako nástroj pro komunikaci a zaměřuje se na jeho různé funkce jako například představení se (*džiko šókai*), kladení otázek, pozvání, omlouvání.
- 5) Dovednostní syllabus (*ginó širabasu*) – Tento syllabus vychází z jednoho z druhů komunikativního přístupu, a sice přístupu, založeném na řešení různých situací (angl. *task-based approach*). Ten buduje schopnost, jak používat jazyk pro určitý úkol, jako například jak napsat email atd.

### 4.2 Jazykový obsah učebnic

Integrovaný přístup se odráží i v Cunningsworthově příručce *Choosing Your Coursebook* (1995), kde v kapitole s názvem „The Language Content“ rozebírá následující jazykové aspekty: gramatiku, slovní zásobu, fonologii a diskurs. Analytickým způsobem rozebírá, jak by měly být rovnoměrně zastoupeny ve výukových materiálech, zároveň však bere v úvahu i jejich provázanost. To je zřejmé i ze zařazení „diskursu“ do zmíněného výběru. Výraz „jazykový obsah“ je zároveň možné použít jako zastřešující termín pro informace, které učebnice prezentují. Tato

kapitola podrobněji rozebere různé pohledy na tato hlediska s ohledem na jejich použití v hodinách a výukových materiálech. (viz Cunningsworth, 1995, s. 37)

### 4.2.1 Gramatika

Jak již bylo uvedeno v předchozí kapitole, ve starších výukových metodách bylo na gramatiku nahlíženo pouze jako na jazykovou formu. Již ze sedmdesátých let však pochází myšlenka, že gramatika by se měla procvičovat v širším kontextu. Paulston a Bratt (1976, s. 16) tvrdí, že „výuka gramatiky by se měla sestávat nejen z prezentace gramatiky, ale i komunikativního procvičování, aby měli studenti dostatek prostoru na produkci cílového jazyka.“

Vývoj modernějších metod přinesl do koncepce výuky gramatiky i jiný pohled na to, jestli instruování ve výuce gramatiky nebrání hladšímu osvojování jazyka (Ellis, 2006, s. 86). Takovouto minimalistickou teorii zastává například Krashen (1981, 1993). Ten prohlašuje, že explicitní prezentace gramatiky<sup>4</sup> by se měla omezit na několik jednoduchých pravidel, protože víc si toho není možné zapamatovat. Podle něj vše záleží na dostatečně komplexním jazykovém inputu<sup>5</sup> a studentově motivaci (cit. v Ellis, 2006, s. 85). Podobný názor zastávají i Didi-Ogren a Goebel (2008), kteří apelují na významový a do kontextu dobře zasazený input, jakožto na klíčovou součást výuky, která napomáhá studentům internalizovat si vyučovanou látku daleko efektivnějším způsobem. Tento způsob, kdy student musí pochopit probíranou problematiku sám, se nazývá deduktivní.

Opakem je induktivní způsob vysvětlování gramatiky, který je založen na již několikrát zmiňované strukturalistické teorii. Jinak se také nazývá PPP koncepce (prezentace, procvičování, produkce). (Larsen–Freeman, 1991, s. 256) Typickým představitelem této koncepce hodiny jsou Paulston a Bratt (1976, s. 45). Říkají, že je potřeba začít prezentací probíraného gramatického vzorce ve vhodném kontextu. Následovat by mělo mechanicky zaměřené procvičování, které učivo zafixuje. Hodina by měla být zakončena komunikativním drilem, kdy by měli studenti možnost produkovat co nejvíce vlastních myšlenek.

Ač se může induktivní způsob zdát být přežitý, Ellis (2006) uvádí, že velké množství sylabů si stále zachovává strukturalistické řazení. Zároveň uvádí velké

---

<sup>4</sup> Rozdíl mezi implicitní a explicitní znalostí se dá definovat tak, že první zmíněná je znalost jazyka a druhá je znalost o jazyce. Implicitní znalost je založena na zažitých formách a explicitní na pravidlech.

<sup>5</sup> Jedná se o cílový jazyk, který je studentům prezentován v před-produkčním stádiu. (Didi-Ogren, Goebel, 2008, s. 441)

množství studií (např. Pica, 1983; Long, 1983), jejichž výsledky se shodují na tom, že rychlost osvojení si jazyka u instruovaných i neinstruovaných přístupů je de facto stejná. Ellis (2006) tedy neztrácuje induktivní přístupy, ale říká, že se nedá spoléhat na schopnost studentů naučit se explicitně veškerou gramatiku cílového jazyka.

Cunningsworth (1995, s. 42) explicitně neobhájí ani jednu z výše zmíněných teorií. Podle něj „pro efektivní učení a vyučování je nutné rozložit jazyk na menší celky. Na druhou stranu, toto oddělení od celku může vést k porušení přirozenosti jazyka. Jazyk je velice komplexního charakteru a funguje v jednu chvíli na několika úrovních.“

Ke komplexnímu charakteru gramatiky se vyjadřuje Larsen-Freeman (1991) definicí její trojrozměrné koncepce, která zahrnuje gramatické struktury nejen z morfosyntaktického hlediska (forma), ale i z hlediska sémantického (význam) a pragmatického (použití). Tyto aspekty jsou vzájemně neoddělitelné. Zde můžeme vidět, že čtyři aspekty „jazykového obsahu“ (Cunningsworth, 1995) zmíněné v úvodu se výrazně prolínají jen při samotné výuce gramatiky.

Larsen-Freeman (1991) také tvrdí, že výuka gramatiky je o formě a nejefektivnějším způsobem, jak vyučovat formu, je prezentovat pravidla. Dodává, že cílem jazykové výuky není naučit studenty pouze gramatické poučky. Znat všechna pravidla, ale neumět je správně použít není kýžený výsledek jazykového vzdělávání. Výuka gramatiky podle ní není ani tak přenos informací, jako vývoj dovedností. Cílem je vývoj „gramatizovací“ (angl. *grammaring*) dovednosti. (Larsen-Freeman, 1991, s. 255) To úzce souvisí s implicitní znalostí.

Mechanické procvičování vede k rozvoji znalostí o jazyce, tzv. explicitní znalosti (viz výše). V tomto případě student velice dobře zná poučky vztahující se na různé gramatické problémy. Pokud se procvičování gramatiky skládá pouze z mechanického drilování, může dojít k tzv. problému nehybné znalosti (angl. *inert knowledge problem*) neboli neschopnosti spontánního použití jazyka mimo prostředí třídy (Larsen-Freeman, 1991, s. 256). Tento jev, kdy si studenti stěžují, že „neumí mluvit“, je možné pozorovat velice často. „Pravidla a formy naučené v izolovaných drilech je v rámci spontánní interakce složitější vyvolat z paměti.“ (Larsen-Freeman, 1991, s. 258) Přílišné zaměření na formu se tedy neukazuje být příliš efektivním.

## 4.2.2 Fonologie

Hlavním cílem výuky fonologie cílového jazyka je správná výslovnost, která nepřímou napomáhá i dobré schopnosti porozumět. Výuka výslovnosti by dále měla být

zaměřena na to, aby byl studentův projev srozumitelný. Cunningsworth (1995, s. 41) uvádí, že při výuce fonologie by měl být kladen důraz jak na jednotlivé zvuky, tak i na rytmus a intonaci. Student by si měl být vědom oblastí, které mohou způsobit nedorozumění či nepochopení toho, co chtěl mluvčí říct.

### 4.2.3 Slovní zásoba

„Studium slovní zásoby není samo o sobě cílem, je to prostředek pro lepší schopnost mluvit, číst nebo psát.“ (Nation, 2001, s. 362) Gass (1999) se domnívá, že učít se cizí jazyk rovná se učít se jeho slovní zásobu (cit. v Hashemzadeh, 2012, s. 1717). Hashemzadeh (2012) dodává, že studium slovní zásoby je klíčová část studia cizího jazyka. Shmitt (2008) rozděluje učení se slovní zásoby na dva typy, a sice záměrné (angl. *intentional*) a nezáměrné (angl. *incidental*). Jedním způsobem záměrného učení se slovní zásobě jsou cvičení na slovní zásobu.

Podle Cunningsworthe „dodávna nebylo lexikální stránce jazyka v učebnicích věnováno příliš prostoru. Tvůrci si však uvědomili, že komunikaci nelze provádět bez znalosti relevantní slovní zásoby.“ (Cunningsworth, 1995, s. 38) „Téměř všechny moderní učebnice již obsahují cvičení na slovní zásobu. Seznamy slovíček a jejich překlad, popřípadě slovní definice jsou nedostačující.“ (Cunningsworth, 1995, s. 38) Slovní zásoba se na jednu stranu dá považovat za součást gramatiky, budeme-li brát v úvahu její trojrozměrnou koncepci. (Larsen-Freeman, 1991, s. 254) Domnívám se však, že pro lepší osvojení slovní zásoby je velice efektivní zařazovat cvičení zaměřená primárně na ni.

### 4.2.4 Diskurz

S komunikačními přístupy přišlo v jazykové výuce ke slovu i pragmatické použití jazyka, což podle Davida Crystala (1985) je „studium jazyka z hlediska jeho uživatelů, zejména toho, jak jazyk používají v reálných interakcích a s jakými překážkami se můžou setkat.“ Jinými slovy se jedná o studium komunikace v sociokulturním kontextu. Jazyková vybavenost nutně nezaručuje bezproblémovou komunikaci ani mezi mluvčími stejného mateřského jazyka. Na druhou stranu příliš nelze zanedbávat ani lingvistickou kompetenci, která je stále základním stavebním kamenem kompetence komunikační i interakční. Avšak kladení příliš velkého důrazu na gramatickou přesnost může vést k vytvoření velice sterilního a nepřirozeného materiálu pro výuku, který nutně nemusí korespondovat se společenskou realitou. (Kitazawa Deux, 1993, s. 21)

Jazyková pragmatika ve výuce je v podstatě v té nejzjednodušenější podobě „prezentace určitých jazykových modelů na jazyce nacházejícím se v dialogích a cvičeních na porozumění textu a v poslechových cvičeních.“ (Cunningsworth, 1995, s. 46) Tento názor sdílí i Jones a Ono (2005): „domníváme se, že studenti japonštiny by měli být vystaveni co nejpřirozenějšímu jazyku již od začátečnické úrovně.“ Zároveň nezpochybňují, že některé aspekty přirozeného jazyka mohou být pro začátečnickou úroveň poněkud složité, ovšem studenti by měli i přesto mít přístup k přirozenému jazyku v učebních materiálech. Existují určité přirozené jazykové modely, které je možné snadno inkorporovat do učebnicových dialogů, aniž by se zvýšila jejich obtížnost. (Jones a Ono, 2005, s. 240)

### **4.3 Shrnutí**

Gramatika, slovní zásoba a pragmatika jsou tři neoddělitelné celky. Citovaní badatelé se poněkud rozcházejí v názoru, zdali lingvistický obsah hodiny explicitně instruovat či ne, ale všichni se shodnou, že k lepšímu osvojení jazyka jednoznačně přispějí komunikační cvičení s vhodnou kontextualizací. Můžeme říct, že se ve většině případů nezměnila koncepce výuky, či řazení výukových materiálů, která stále zachovává strukturalistický princip PPP, ale povaha jednotlivých cvičení se více zaměřuje na jazykovou funkci než na jeho formu. Ohashi a Ohashi (1993, s. 49) uvádí, že „jako v reálné komunikaci, hovoříme a posloucháme, protože chceme, musíme nebo potřebujeme. Takto by měly být chápány výrazy ‚komunikativní‘ a ‚smysluplný‘ ve výuce japonského jazyka.“ Kromě toho by se neměla zanedbávat ani výuka fonologie a slovní zásoby.



## 5. Začátečnická úroveň v japonštině

### 5.1 Obecná charakteristika

Jedním ze základních kritérií pro výběr učebnice je jazyková úroveň. Obecně se rozlišují následující úrovně: začátečník (*šokjú*, 初級), mírně a středně pokročilý (*čúkjú*, 中級) a pokročilý (*džókjú*, 上級). Tato kapitola se, vzhledem k zaměření práce, bude podrobně věnovat pouze vymezení termínu „začátečník“. Podle referenčního rámce zavedeného CEFR (Common European Framework of Reference for Languages) začátečník odpovídá úrovni A0-A2.

V současnosti se, vzhledem k tendenci nahlížet na jazyk jako na soubor funkcí, spíše než forem, jednotlivé úrovně nedefinují podle množství učiva, které je potřeba zvládnout, ale spíše jako soubor schopností a dovedností. Podle CEFR je začátečník, neboli „basic user“, definován tak, že „rozumí běžné každodenní konverzaci a velmi základním frázím, umí se představit a zeptat se a odpovědět na otázky o osobních detailech, umí jednoduchým způsobem zareagovat, pokud druhá osoba mluví pomalu.“<sup>6</sup>

Podobný popis začátečnické úrovně (N5) je uveřejněn i na oficiálních stránkách JLPT (Japanese Language Proficiency Test). Adept na zkoušku N5 je „schopen číst a rozumět typickým výrazům a větám psaným v hiraganě, katakaně a základním kandži“,<sup>7</sup> a dále by „měl být schopen porozumět konverzaci o běžných každodenních tématech, dokáže komunikovat v rámci výuky, je schopen pochytit základní myšlenku krátké konverzace.“<sup>8</sup> Student, který dosáhne úrovně N5 by také měl mít schopnost *částečně* porozumět základní japonštině, oproti tomu o stupeň vyšší N4 už musí plně porozumět základní japonštině.<sup>9</sup> Jinak řečeno, popis začátečnické úrovně je poněkud vágní.

Hodnocení a požadavky zkoušek JLPT byly v roce 2009 pozměněny na výše prezentovanou verzi. Předchozí verze obsahovala detailní popis toho, jaké množství učiva by měl člověk na které úrovni ovládat (viz tabulka níže). Tehdejší úroveň N4 je přibližným ekvivalentem dnešní N5.

<sup>6</sup> [www.ecole-de-langues-orleans.com/en/levels-of-linguistic-competence-cefr/](http://www.ecole-de-langues-orleans.com/en/levels-of-linguistic-competence-cefr/) (accessed 11/2/2014)

<sup>7</sup> Termín „základní kandži“ v odkazu není přesně definován.

<sup>8</sup> [www.jlpt.jp/e/about/levelsummary.html](http://www.jlpt.jp/e/about/levelsummary.html) (accessed 11/2/2014)

<sup>9</sup> Viz [www.ecole-de-langues-orleans.com/en/levels-of-linguistic-competence-cefr/](http://www.ecole-de-langues-orleans.com/en/levels-of-linguistic-competence-cefr/) (accessed 11/2/2014)

Úroveň JLPT	N1	N2	N3	N4
Kandži	2000 znaků	1000 znaků	300 znaků	100 znaků
Slovní zásoba	10 000 slov	6 000 slov	1500 slov	800 slov
Hodiny strávené ve výuce	900 hodin	600 hodin	300 hodin	150 hodin

zdroj: <http://www.tanos.co.uk/jlpt/aboutjlpt/>

Když se člověk začíná učit cizí jazyk, naráží na nejružnější odlišnosti s mateřským jazykem, ať už je to z fonetického, syntaktického či pragmatického hlediska. Jinakost japonštiny od západních indoevropských jazyků však způsobuje to, že začátečník je postaven před daleko větší množství překážek, než při studiu řeči ze stejné jazykové skupiny. Problémy může činit jiný a velice komplikovaný grafický systém, velké množství ustálených výrazů, které jsou velmi kontextuálně vázány, či velice rozdílná větná stavba a celková nepodobnost z lexikálního hlediska.<sup>10</sup> Následující odstavce se pokusí vymezit problémy, které úrovni A0-A2 může japonština činit z hlediska ortografického a gramaticky-pragmatického.

## 5.2 Konkrétní hlediska

### 5.2.1. Ortografický systém

Ortografický systém japonštiny je velice unikátní, protože se zde používají čtyři různé systémy znaků. Jedná se o dvě slabičné abecedy *hiragana* a *katakana* označované souhrnným názvem *kana*, logografické znaky *kandži*, kromě toho ještě latinka a arabské číslice souhrnně nazývané *romadži*. *Kana* v sobě nese pouze formu a jenom jednu možnou výslovnost, zatímco *kandži* je grafém s určitým významem, který má ve většině případů minimálně dvě čtení. První z nich je japonské, druhé odráží původní čínskou výslovnost, tedy sinojaponské.<sup>11</sup> Přizpůsobení čínské výslovnosti japonskému fonetickému systému znamenalo zbavení slabiky čínských přízvuků a tónů. Toto vede k velkému výskytu homofónů v japonštině. (Shimizu, 1997, s. 48)

Japonštinu je teoreticky možné přepisovat pouze *kanou*, avšak v moderní japonštině se většina slov s lexikálním významem přepisuje pomocí *kandži*, *hiragana* slouží především pro zápis gramatických slov a koncovek. *Katakanou* se hlavně

<sup>10</sup> Japonština se řadí do jiné skupiny, než jsou indoevropské jazyky, což způsobuje velkou nepodobnost i v základních vrstvách lexika.

<sup>11</sup> Japonština neměla psanou formu do doby, než se do Japonska dostaly čínské znaky. Kandži bylo používáno pro monosylabickou tónovou čínštinu a proto neodpovídalo fonetickému systému polysylabické japonštiny s velkým množstvím koncovek, a proto vznikly slabičné abecedy se souhrnným označením „kana“, pomocí nichž bylo možné psát koncovky a gramatická slova. (Richmond, 2005, s. 45)

přepisují onomatopoeia a slova vypůjčená z jiných jazyků. (Richmond, 2005, s. 45) Slabičné abecedy a *kandži* jsou klíčové pro porozumění psané japonštině neboť *rómadži* se vyskytuje skutečně v minimálním množství. Nutnost ovládat slabičné abecedy je jednou z prvních věcí, na kterou začátečník v japonštině narazí. Neznalost *kandži* může být velkou překážkou v porozumění psaným materiálům.

Ohledně distribuce *kandži* v materiálech pro začátečníky se vedou spory. Unger, Lorish, Noda a Wada (1993) tvrdí, že schopnost číst není nutnou prerekvizitou pro základní zvládnutí jazyka. Naopak, získat základní přehled gramatických struktur a schopnost komunikovat napomůže pozdější schopnosti porozumět psanému textu (cit. v Okita, 1997, s. 62). Toto však může studenty vést k mylné domněnce, že schopnost ovládat *kanu* a *kandži* není příliš důležité. Jamashita a Maru (2000, s. 159) naopak považují dobrou znalost *kandži* za nezbytnou součást studia japonštiny. Zároveň však udávají mnoho důvodů, proč je studium *kandži* složité zejména pro studenty, jejichž první jazyk je zapisován systémem skládajícím se pouze z fonogramů. Prvním z důvodů je složitost samotných znaků, dalším důvodem je větší množství čtení. Kromě toho je potřeba naučit se daleko větší množství *kandži* grafémů, než kolik se běžně vyskytuje symbolů v abecedě.

Tvůrci učebnic přikládají studiu *kandži* různou důležitost, což můžeme vidět na této typologii učebnic, kterou uvádí Kubota (1989): 1) učebnice psaná kompletně v *rómadži* 2) učebnice se dvěma verzemi (*kana/kandži*, *rómadži*) pro jeden text 3) učebnice psané pouze *kanou* a *kandži* s velmi omezeným výskytem *kandži* 4) učebnice psané co nejautentičtější japonštinou. K učebnicím velice často náleží i příručky na procvičování abeced a znaků, popřípadě jsou přímo součástí učebnice. (cit. v Kitazawa Deaux, 1993, s. 45)

Domnívám se, že pro zachování efektivitu výuky je pro začátečníky nejvhodnější učebnice psaná *kanou* obsahující ze začátku pouze kratší věty. Přílišná složitost učebnicových textů hned od začátku může být poněkud demotivující, naopak nulový důraz na studium porozumění textu psaného *kanou* může vyústit v zásadní nedostatek v komplexním studiu japonštiny.

### 5.2.2 Slovní zásoba

Jednotlivé fonémy japonštiny se poměrně podobají češtině, proto její výslovnost není pro začátečníky příliš velká překážka. Větší problém nastává z hlediska lexikálního. Japonština se skládá z otevřených slabik, tzv. *mór*, což velmi snižuje možnost

kombinací při tvorbě slov. Dochází tedy k tomu, že se v japonštině vyskytuje daleko větší množství homonym než v jiném jazyce. Dalším faktorem je velmi malá podobnost s indoevropskými jazyky.

Japonské lexikum se skládá ze čtyř typů s různým původem. Nejpůvodnější vrstvou jsou čistě japonská slova, *wago*, v prvním tisíciletí vznikla vrstva slov čínského původu, která byla foneticky přizpůsobená japonštině (*kango*). Podtypem sino-japonské vrstvy jsou slova vytvořená v Japonsku ze sino-japonských morfémů (*wasei kango*). Další vrstvou jsou slova vypůjčená z jiného jazyka než z čínštiny (*gairaigo*). *Waseieigo* jsou rovněž slova vypůjčená, která však zkracováním či skládáním ztratila svůj význam (Liu, 2012; Kato, 2009).

Velké množství homonym a synonym není však jediný problém, který studium slovní zásoby japonštiny skýtá. Kato (2009, s. 40) tvrdí, že problém není pouze v zapamatování si několika různých výrazů (označujících) pro jednu věc (označované), ale také je umět použít ve správném kontextu. Japonština je jazyk bohatý na specifická slovní spojení a idiosynkratické použití různých slov, která jsou z velké části spojená s jazykovou pragmatikou. Zde také narážíme na problém překladu určitých slov. Pro každý základní výraz v japonštině je možné najít volně přeložený kvazi-ekvivalent v jakémkoliv jazyce. Nicméně se může stát, že bude velice nepřesný.

Jako příklad uvádím vyjadřování vděku. V češtině je sice fráze k vyjádření díky odstupňována v závislosti na vztahu osob či formálnosti situace, v japonštině se však jedná o komplikovanější systém, kdy se vděk nutně nemusí vyjadřovat ekvivalentem slova „děkuji“. Jako ekvivalent tohoto slova je však nejčastěji uváděn výraz „arigató“ nebo „arigató gozaimasu“, popřípadě „arigató gozaimašita“. Rozdíl mezi těmito dvěma výrazy opět tkví v sociální diferenciaci. „Arigató“ se nedá považovat za zkráceninu „arigató gozaimasu“. Pokud chce mluvčí vyjádřit vyšší stupeň vděku, v češtině obvykle použije frázi „děkuji pěkně“, či „děkuji moc“, v angličtině pro toto existuje ekvivalent „thank you very much“. Ovšem, „arigató gozaimasu“ v sobě neobsahuje vyšší míru vděku, ta je přidána až slovem „dómo“ (Miura, 1973, s. 10). Podobně jako pozdravy, ani „děkuji“ se nepoužívá ve všech situacích, kdy má mluvčí v úmyslu vyjádřit druhé osobě vděk. V japonštině může také nastat situace, kdy by se měl mluvčí adresovanému místo díky omluvit, tedy použít výraz „sumimasen“ (Miura, 1973, s. 11).

Kromě toho v japonštině existuje velké množství výrazů, pro které se ekvivalent těžko hledá. Začátečník se bezesporu setká s výrazem „onagai šimasu“, ve formálnější

verzi „jorošiku onegai šimasu (itašimasu)“. Tato fráze má v japonštině velice široké použití, používá se například, při prvním setkání a představení se. Také když někoho o něco požádáme a on souhlasí s tím, že nám pomůže, použije mluvčí vůči adresátovi tento výraz (Mizutani a Mizutani, 1987, s. 148). Problém je, že se pro něj v jiných jazycích těžko hledá ekvivalent, vzhledem k širokému použití v různých situacích.

### 5.2.3 Syntaktická a morfologická hlediska – gramatika japonštiny

Japonština se z hlediska flexe řadí, podobně jako čeština, mezi syntetické jazyky (japonština je spíše aglutinační, čeština spíše flexivní), avšak větné členy nemají tak bohatou flexi jako v češtině. Vztahy v české větě se určují zejména pomocí tvarosloví, proto i pořádek slov ve větě je mnohem volnější než například u angličtiny. Afixace v japonštině ve většině případů nefunguje jako indikátor hierarchie ve větě, to je spíše určováno postpozicí (partikulemi). Stejně tak pořadí základních větných členů se liší, v případě češtiny je to podmět – sloveso – předmět (viz 1), japonština má podmět – předmět - sloveso (viz 2).

- 1) *Petr kupuje knihu.*
- 2) *Petoru wa hon o kau.  
Petr knihu kupuje.*

Morfologicky nejkompexnější jsou v japonštině slovesa a přídavná jména. Například modalita, jak epistemická, tak deontická, se vyjadřuje pomocí morfologie slovesných komplexů. Minulý čas není příliš syntakticky složitý, nicméně v tomto případě opět fungují dva různé způsoby vyjádření minulého času pomocí různé morfologie. (Farmer, 1980, s. 17) Vztahy ve větě jsou určovány pomocí partikulí, neboli frázových postmodifikátorů – *wa, ga, ni* atd. Distribuce partikulí do věty opět podléhá jistým pravidlům, která mohou souviset se slovesnou morfologií, případně s ustálenou konstrukcí věty.

Čeština patří mezi jazyky, které mohou za určitých okolností nevyjádřit podmět věty, japonština je však z hlediska nevyjadřování větných členů ještě úspornější než čeština. V češtině je nevyjádřený podmět zřetelný ze slovesné morfologie, což v případě japonštiny není. Tato zdánlivá vágnost vyjádření může začátečníkům činit problémy ve smyslu nadbytečného používání tématu věty, či snížené schopnosti identifikovat, ke komu nebo k čemu se daná promluva vztahuje. I když bylo řečeno, že japonština patří mezi jazyky s SOV pořadím základních větných funkcí, jediné pevně určené místo má

sloveso, podmět a předmět je možné zaměnit. Navíc je japonština velice kontextuálně vázaný jazyk, kde je velká část informace skrytá pod povrchem.

#### **5.2.4 Sociolingvistická a pragmatická hlediska**

Japonská kultura a společnost je nejčastěji charakterizovaná jako homogenní, skupinově orientovaná a hierarchická. Z tohoto důvodu může být považováno za jeden z hlavních cílů komunikace v japonštině zachování harmonie, konsenzu a určité vzdálenosti a nezávislosti. (Matsumoto, Okamoto, 2003, 28) V japonštině se také velmi dbá na subjektivní význam. To, že posluchači přiznávají jeho díl v rozděleném prostoru, lze chápat jako úmysl ctít v komunikaci protějšek. (Watanabe, 2000, s. 123)

Nesprávné použití jazykové pragmatiky neleží jen v otázce interakce s jinými lidmi, ale také v nepřirozeném používání jazyka. Ta může podle Jonese a Ono (2005) spočívat například v přílišné repetici témat vět a zájmen, používání nestažených tvarů u pomocných sloves při více neformální konverzaci, či absenci koncových partikulí. Přirozenější jazyk i pro začátečnickou úroveň je možné vytvořit začleněním většího množství pauz, konverzačních výplní (*aizuči*), koncových partikulí či opakováním. Pokud věta obsahuje příliš velké množství informací, dá se rozčlenit na menší celky (Jones a Ono, 2005, s. 252).

##### **5.2.4. a Skupinová orientace v japonštině – koncept *uchi* a *soto***

Důležitým sociokulturním rozměrem, na který může narazit i začátečník je koncept *uchi/soto*,<sup>12</sup> který souvisí s nutností náležet do jisté skupiny. Pod pojmem skupina se může rozumět vlastní rodina, firma, sportovní klub, školní třída apod. Tento koncept má původ v dlouhodobé uzavřenosti japonské společnosti vůči vlivu jiných kultur. Dá se velice dobře pozorovat například na pozdravech používaných v rámci rodiny při odchodu a příchodu domů. V češtině se spokojíme například s pozdravem „ahoj“, který mohou používat obě strany a který není nijak omezen tím, zdali je dotyčný zůstávající, či odcházející. V japonštině se v této situaci používají čtyři odlišné výrazy, které závisí na tom, zda odcházíme („*itte kimasu*“), přicházíme („*tadaima*“), zdravíme odchozího („*itte raššai*“), zdravíme příchozího („*okaeri nasai*“). (Miura, 1973, s. 11) Ty jsou jednoznačně závislé na tom, zdali někdo odchází zevnitř (*uchi*) ven (*soto*). Toto samozřejmě není jediný případ, kdy je potřeba reflektovat, kdo odchází ven a kdo

---

<sup>12</sup> *Soto* reprezentuje věci vně skupiny a *uchi* objekty uvnitř skupiny.

z venku přichází. Problematika tohoto konceptu se odráží v mnoha aspektech japonštiny, jímž je například honorifikovaná vrstva jazyka (*keigo*, 敬語), slovesné komplexy dát/dostávat (*jari/morai*). Začátečníci se s principem *uči/soto* setkávají v případě, když se učí o členech rodiny, nebo když se učí zdánlivě velmi triviální věc jako ukazovací zájmena (*ko, so, a*). (Matsumoto, Okamoto, 2003, s. 28)

#### **5.2.4. b Hierarchie v japonské společnosti**

V každém jazyce existuje určitý způsob, jak poukázat na sociální diferenciaci a jak rozlišit formální jazyk od neformálního. V japonštině se však při rozlišování formální a zdvořilé řeči jedná o dva různé gramatické systémy. V běžné konverzaci se zpravidla používá řeč zdvořilá (angl. *polite speech*) a řeč neformální nebo důvěrná (angl. *familiar speech*). Zdvořilá forma se používá vůči neznámým lidem, či lidem vyššího sociálního statusu. (Mizutani a Mizutani, 1987, s. 59) V kontextu výukové třídy jde zejména o vztah učitel – žák. Řeč neformální se používá mezi přáteli či rodinnými příslušníky. Obě tyto formy bývají zahrnuty již v učebnicích pro začátečníky a student japonštiny si mezi nimi musí uvědomovat rozdíl. Je zřejmé, že příliš velký důraz na gramatiku může vést k neschopnosti jazyk reálně používat. Otázkou zůstává, je-li možné pragmatickou kompetenci skutečně naučit v prostředí, kde je možnost reálné interakce s japonskými rodilými mluvčími relativně malá. Diferenciace různé zdvořilosti mluvy se odráží jak v lexikální, tak i v gramatické rovině.

Začátečníci se mohou s touto diferenciací setkat v rámci problematiky oslovení a použití osobních zájmen. „Uzpůsobení japonské slovní zásoby je v otázce osobních zájmen velice pozoruhodné. Například pro první osobu jednotného čísla v japonštině existuje poměrně hodně slov (morfémů): *watakuši, wataši, waši, wačči, boku, ore, atakuši*..“ (Watanabe, 2000, s. 103) V češtině existuje pro všechna tato slova pouze slovo „já“. V tomto se čeština velice podobá i angličtině, která má také pouze jeden ekvivalent – „I“. Watanabe tento rozdíl odůvodňuje takto: „Japoncům není lhostejný vztah mezi mluvčím a komunikačním partnerem a také je důvodem určitá pečlivost, s níž formuluje vlastní výpověď.“ (Watanabe, 2000, s. 104) K označení druhé osoby se používají například tyto morfémy: *anata, anta, kimi, omae*... „I zde je diferencované použití závislé na vztahu mluvčího k adresátovi a každý z uvedených výrazů má vypovídací potenciál, jaký u anglického „you“ nelze očekávat.“ (Watanabe, 2000, s. 104) Rodilí mluvčí českého jazyka jsou s touto diferencovaností lépe obeznámeni,

neboť v češtině se pro označení druhé osoby používají výrazy „ty“ a „Vy“, které odrážejí jak vztah obou mluvčích, tak formálnost situace.

V řadě situací se místo zájmen pro druhou osobu používají podstatná jména související například s postavením, společenským zařazením, či příbuzenským vztahem. Pro tato podstatná jména se používá souhrnný název *daidai meishi* (代々名詞). (Watanabe, 2000, s. 104)

### 5.3 Shrnutí

Cílem této kapitoly bylo pouze nastínit, jaký komplexní problém studium japonštiny od samého začátku je, nikoliv poskytnout detailní kontrastní studii jazykových rozdílů mezi japonštinou a češtinou. Začátečník musí ve svém studiu obsáhnout nejen jiný ortografický systém, ale i velice odlišnou gramatiku, kde jsou větné vztahy určovány pomocí postpozice a pořádek základních větných elementů je jiný, tedy se slovesem na konci. Japonština kromě toho obsahuje velké množství synonym, homonym a ustálených výrazů. I elementární výrazy jako „dobrý den“, „promiňte“ a „děkuji“, které mají v jiných evropských jazycích přímé a jasné ekvivalenty jsou v japonštině poněkud komplexní disciplínou, která souvisí s vertikální formou japonské společnosti a sociálním postavením, konceptem *uchi a soto*, či s úplně jiným konceptem toho, za co se sluší omlouvat.



## 6. Typologie cvičení

V předchozích kapitolách bylo uvedeno, že cílem jazykové výuky je implicitní jazyková znalost a internalizace vyučovaného obsahu. Tomu se lze přiblížit vhodně funkčně vystaveným obsahem lekcí. Cílem této kapitoly je poskytnout teoretický rámec pro analýzu funkčnosti obsahu jazykových učebnic. Z tohoto důvodu bude potřeba aplikovat dostatečně analytický náhled, a tudíž využiji typologii cvičení podle Paulston a Bratt *Teaching English as a Second Language. Techniques and Procedures* (1976). Ač tato kniha pochází ze sedmdesátých let, její odkaz je hojně využíván v publikacích zabývajících se analýzou výukových materiálů (např. Parry, 2000; Ohashi a Ohashi, 1993). Nadále se využívá i terminologie, kterou Paulston zavedla.

Paulston definuje tři druhy jazykových cvičení. Primárně se jedná o cvičení zaměřená čistě na procvičování gramatiky, nicméně se domnívám, že je jejich rozdělení aplikovatelné i na cvičení pro slovní zásobu, zejména proto, že gramatika a slovní zásoba se velice často prolínají.<sup>13</sup>

Paulston (1976, s. ) definuje cvičení mechanická (angl. *mechanical*), smysluplná (angl. *meaningful*) a komunikativní (angl. *communicative*). Tyto se od sebe odlišují na základě čtyř aspektů: 1) očekávané výchozí odpovědi 2) stupně kontrolovatelnosti reakce 3) fázi výukového procesu a 4) kritérií pro výběr typu projevu. Jejich společným znakem je to, že jsou zaměřena na produkci, ať už písemnou, či ústní (dialogickou i monologickou). Tudíž analýze nelze podrobit cvičení poslechová a na porozumění textu.

### 6.1 Mechanická cvičení

Mechanické procvičování bylo základem audioorální a gramaticko-překládové metody a spočívá hlavně v opakování předepsaných promluv a jejich memorování. Cílem není úplné porozumění procvičované promluvě. Tento typ cvičení se používá v kontrolované fázi jazykové výuky, zpravidla záhy po prezentaci, budeme-li vycházet z konceptu PPP.<sup>14</sup> Napomáhá vyvinout rychlou, automatickou reakci na podnět (Paulston, 1976) a částečně zafixovat probíraný lingvistický obsah. Cvičení může být prováděno jak formou monologickou, tak formou dialogickou. Hendrich (1988, s. 333-341) dále rozděluje mechanické drily na repetitivní (nebo také imitační), substituční a transformační.

---

<sup>13</sup> viz „trojrozměrná koncepce gramatiky“ v kapitole Gramatika 4.2.1

<sup>14</sup> Prezentace, procvičování, produkce.

### 6.1.1 Repetitivní (imitační)

„Cílem imitačního (repetitivního) typu cvičení je nácvik správné výslovnosti či korektního užívání gramatických struktur nebo lexikálních jednotek.“ (Hendrich, 1988, s. 334) Jedná se o opakování bez jakýchkoliv změn struktury ze strany studenta. Příkladem může být cvičení instruované imperativem „poslouchejte a opakujte“ (v tomto případě se jedná o doslovnou repetici). Dále by pod tento typ bylo možné zařadit prezentaci modelových vět, či seznam slovní zásoby. Repetitivní drily se dají částečně považovat za prezentační část výuky.

### 6.1.2 Substituční

Substituční cvičení jsou o něco víc interaktivní než cvičení repetitivní. „Cílem je naučit žáka využívat též syntaktické struktury k vyjadřování různého obsahu dosazováním různých lexikálních jednotek též gramatické kategorie.“ (Hendrich, 1988, s. 335) Účelem tohoto typu cvičení je zapamatování si gramatické struktury pomocí zakódování (angl. *encoding*).

Substituční dril se vztahuje na změnu paradigmatu slov, aniž by se změnila stavba věty. Substituční až imitační je i dialogické či monologické cvičení, kde se nahrazuje pouze jeden větný element. Pod tento dril rovněž zařazuji cvičení na doplňování částí věty, například doplňování vhodných partikulí. V tomto případě se nikterak nemanipuluje s větnou stavbou, ovšem cvičení vyžaduje hlubší porozumění syntaxi a pragmatice věty, proto má vyšší škálu smysluplnosti (viz dále 6.2). Pod substituční cvičení dále řadím typ cvičení „vyberte z možností“ (angl. *multiple choice*).

### 6.1.3 Transformační

„Cílem transformačního drilu je naučit žáky měnit (transformovat) syntaktickou stavbu výchozí věty analogicky podle daného vzoru.“ (Hendrich, 1988, s. 336) Do transformačního podtypu zařazuji cvičení, kde se z lingvistických nebo vizuálních podnětů skládá věta, například tvoření otázek podle vzoru s předepsaným typem odpovědi (záporná či kladná), syntakticky jednoduché popisování vizuálního materiálu, popřípadě sestavování vět podle jednotlivých informací v tabulce. Do transformačního cvičení se dají zařadit i dialogy, kde se jedná o polaritní otázku (ano/ne). Pokud je však potřeba přidat odůvodnění, už se jedná o cvičení smysluplné (viz 6.2).

## 6.2 Smysluplná cvičení

Smysluplné cvičení již vyžaduje jistou analýzu ze strany studenta a částečné zapojení jeho vlastní invence při tvorbě promluvy. V podstatě se již nejedná o automatickou jazykovou produkci jako v případě mechanického drilu. Další rozdíl od mechanického drilu je v nutnosti plného porozumění procvičované věci. U smysluplných cvičení se však stále neklade důraz na reálnou komunikaci, ale na procvičení kýžené gramaticko-lexikální struktury. Příkladem může být cvičení s otázkami bez předepsané odpovědi, popřípadě popis vizuálu, který se nedá jednoznačně interpretovat, bez předepsaných lexikálních vodítek. Mezi smysluplné drily zařazují i překladové cvičení. Sice zde existuje jistá kontrola nad výsledkem cvičení, nicméně se od studentů vyžaduje maximálnímu porozumění obsahu cvičení.

Cvičení, kde mají studenti za úkol pospojovat dvě poloviny vět tak, aby dávaly smysl, je mechanicko-transformační, vzhledem k tomu, že výsledek cvičení je zcela kontrolovatelný. Ovšem ve cvičení, kde se mají pouze doplnit věty bez předepsaných lingvistických podnětů, už není výsledek příliš předvídatelný. V tomto případě se jedná o cvičení smysluplné.

## 6.3 Komunikativní cvičení

Komunikativní cvičení již nemá přesně předepsané možnosti odpovědí a je zde kladen důraz kromě znalosti procvičovaného lingvistického obsahu i na studentovu invenci (Paulston, 1976). Očekávaný cíl tohoto cvičení je plynne vyjádření myšlenky. Podle Ohashi a Ohashi (1993) by mělo komunikační cvičení ve studentovi vytvořit dojem, že znalost procvičovaného lingvistického obsahu je nutná k uspokojení nějaké potřeby. Parry (2000) rozlišuje komunikační cvičení ještě na několik podtypů: zjišťování informací (angl. *information gap*), řešení problému (angl. *problem solving*), dělání rozhodnutí (angl. *decision making*) a výměna názorů (angl. *opinion exchange*). Komunikační cvičení na začátečnické úrovni je samozřejmě, vzhledem k nízké morfosyntaktické a lexikální znalosti studentů, těžko proveditelné v plném rozsahu. Je ovšem možné ho realizovat na omezené úrovni jako například hraní rolí (angl. *roleplay*). Do sekce komunikativních cvičení jsem se také rozhodla zařadit například popis (např. fotografie), či vyprávění. Littlewood (1981) bere moment, kdy začíná komunikativní aktivita, jako určitý mezník. Tuto typologii rozděluje na pre-komunikativní a komunikativní aktivity. Pre-komunikativní aktivity dále dělí na strukturní a kvazi-

komunikativní, komunikativní aktivity jsou dále rozdělovány na funkční a sociálně interakční. Funkční komunikace vyžaduje po studentech, aby používali jazykové znalosti za účelem doplnění chybějících informací nebo aby vyřešili určitý problém. Sociálně interakční aktivity spočívají v dostatečné pozornosti na kontext a role účastníků (např. rozlišování mezi formálním a neformálním jazykem. (Richards, 2006, s. 18)

#### **6.4 Kombinovaná cvičení**

Ne každé cvičení může být stoprocentně klasifikováno jako například mechanicko-transformační či významové. V některých cvičeních se kombinují dva modely jako třeba v případě, kdy se z několika lingvistických podnětů skládá otázka (mechanicko-transformační část), která se následně klade partnerovi (smysluplná část). Cvičení s instrukcemi „najdi člověka, který...“ je rovněž založeno na kladení předepsaných otázek, ale odpověď už není tak kontrolovatelná, kromě toho zařazují i jistý stupeň sociální interakce, proto je také klasifikuji jako mechanicko-transformačně smysluplná. Cvičení, které kombinuje sestavování věty z lingvistických podnětů a jejich následný překlad, jsem označila jako mechanicko-transformačně překladové. Vytvoření plně komunikačního cvičení je pro začátečnickou úroveň velice obtížné, proto některá klasifikuji jako smysluplně-komunikační.

## 7. Analýza učebnic

### 7.1 Hypotéza

Efektivita výuky tkví především ve funkčnosti učebnice. Z předchozích kapitol vychází najevo, že indukční či dedukční způsob výuky má podobnou účinnost. Podle Richardse (2006, s. 7) je i lineární řazení v učebnicích (prezentace, procvičování, produkce) stále aktuální. Výuka zpravidla začíná prezentací, ale příklady nové látky jsou uváděny v reálném kontextu. Následuje druhá fáze, ve které studenti procvičují to, co bylo odprezentováno v řízeném procvičování. Třetí fáze je zaměřena na minimálně kontrolované procvičování. Tato fáze by měla mít formu jakési inscenované komunikace a interakce. Klíčová věc je harmonické zastoupení všech částí výuky a především funkčnost jednotlivých cvičení. Do cvičení a aktivit se mohou promítat různé přístupy k výuce, čímž je možné zajistit komunikativně interakční hodnotu výukového materiálu.

Na co se nejvíce zaměřují učebnice japonštiny z hlediska typologie cvičení, zkoumala Parry ve svém článku *How communicative are Japanese textbooks* (2001). Analyzovala učebnici *Jókosó* a *Japanese for Everyone* pro začátečníky. Z článku vyšlo najevo, že v obou učebnicích převládají smysluplná cvičení (65 %), za nimi jsou mechanická cvičení (26 %) a zbylých 9 % patří cvičením komunikativním, z nichž nejčastějším typem je výměna informací (angl. *information gap*).<sup>15</sup> Uvádí, že důvod, proč se v prezentovaných učebnicích nachází větší množství cvičení zaměřených na formu, je ten, že začátečníci mají velice omezenou morfosyntaktickou a lexikální znalost jazyka. Z tohoto důvodu je vyšší procentuální zastoupení smysluplných cvičení zcela namístě.

Cunningsworth (1995, s. 37) uvádí, že „pro efektivní učení a vyučování je vhodné rozložit jazyk na menší celky“, ale zároveň je nutné cítit jeho komplexnost. To potvrzuje Larsen-Freeman (1991) definicí trojrozměrné koncepce gramatiky, která se na gramatické struktury dívá nejen z morfosyntaktického hlediska (forma), ale i z hlediska sémantického (význam) a pragmatického (použití). Zjednodušeně řečeno jde o to chápat gramatiku v širším kontextu. Prabhu (1987) uvádí, že nejdůležitější podmínkou pro zabstraktnění gramatické struktury není prezentace velkého množství příkladů, ale její smysluplné procvičování. (cit. v Ohashi, Ohashi, 1993) Kitazawa Deux (1993) dodává,

---

<sup>15</sup> Typologie viz kapitola 6

že kladení příliš velkého důrazu na gramatickou přesnost může vést k vytvoření velice sterilního a nepřirozeného výukového materiálu (Kitazawa Deux, 1993, s. 21).

Parry (2000) zdůrazňuje, že cvičení by měla poskytovat relevantní kontext k tomu, co může studenty potkat v běžné konverzaci. Diskurs učebnic také spočívá v tom, jakým způsobem se v cílovém jazyce komunikuje. Prezentace konkrétních sociokulturních aspektů je až na druhém místě. „Většina učebnic, ať už záměrně nebo ne, ukazuje určité jazykové modely na jazyce prezentovaném v dialogích, cvičeních na porozumění textu a v poslechových cvičeních.“ (Cunningsworth, 1995, s. 46)

Paulston a Bratt (1976, s. 16) konstatují, že „výuka by se měla sestávat nejen z prezentace gramatiky, ale i z komunikativního procvičování, aby měli studenti dostatek prostoru na produkci cílového jazyka.“ Ve studentovi by cvičení měla budit dojem, že skutečně provozuje reálnou komunikaci, tedy splňuje jeden z hlavních cílů jazykové výuky. Cvičení v učebnicích japonštiny jsou často vytvořena, aby studentovi zprostředkovala velké množství vzorů cílových výrazů, které si student následně musí zapamatovat, i když mu často chybí kontext, ve kterém se tyto výrazy používají. V mnoha případech neexistuje žádný reálný důvod, proč se ptát a odpovídat na prezentované otázky (Ohashi, Ohashi, 1993, s. 50). To může mít silný dopad na studentovu motivaci.

## **7.2 Metodologie výzkumu**

### **7.2.1 Pedagogicko-didaktická analýza**

V této práci se budu, podobně jako Parry, zabývat zastoupením různých typů cvičení ve vybraných učebnicích. Pro výzkum použiji klasifikaci, kterou definuje Paulston (1976). Nejprve podrobně zanalyzuji každé cvičení, následně určím jejich procentuální zastoupení v jednotlivých lekcích, což bude poskytovat informaci o tom, jaký prostor dostávají jednotlivé fáze výuky v rámci konceptu PPP, primárně se však zaměřím na procvičování a produkci. Následně budu porovnávat jednotlivá cvičení odpovídající konkrétní typologii.

V analýze se budu zabývat zejména cvičeními procvičujícími určitou gramatiku. Ta mohou být dialogická i monologická. Do výzkumu nezahrnuji poslechová cvičení a cvičení zaměřená na porozumění textu. Celkový počet cvičení a zastoupení jejich konkrétních typů prezentuji v přehledových tabulkách (viz příloha 1, 2, 3, 4).

## 7.2.2 Pedagogicko-lingvistická analýza

V další části analýzy se podrobně zaměřím na uchopení konkrétních gramaticko-lexikálních problémů ve cvičeních, tedy jakým způsobem a v jakém kontextu jsou zpracována cvičení na určitý gramatický problém. Zaměřím se na syntaktický vzorec *A wa B desu* a na ukazovací prefixy *a*, *so*, *ko*. Budu vycházet z trojrozměrné koncepce gramatiky (forma, význam, použití). Podobně na gramatiku nahlíží i Takeda (2007).<sup>16</sup> Z její metodologie vybírám následující aspekty: kontext / téma a funkce. Popis gramatických problémů bude proveden s přihlédnutím ke kontrastní lingvistice češtiny a japonštiny a v kontextu osvojování druhého jazyka. Hlavní teoretickou oporou bude metodologická příručka pro výuku japonštiny *Shokyu nihongo bunpo to oshiekata no pointo* (Ichikawa, 2005).

## 7.2.3 Výběr učebnic

Pro potřeby této práce jsem volila učebnice s lineárně řazeným sylabem. Všechny učebnice obsahují prezentační fázi a cvičení jsou zaměřená na procvičování lexikálně-gramatických struktur. Při výběru učebnic pro analýzu jsem také vycházela z oblíbenosti a dostupnosti materiálů v ČR. Oblíbenost učebnic jsem diskutovala s Informačním centrem Japonské ambasády, Česko-japonskou společností a Japonským centrem Brno, z hlediska dostupnosti jsem vycházela z toho, co je k dostání v kamenných a internetových knihkupectvích. Japonské centrum Brno na svých webových stránkách uvádí jako hlavní učebnici pro začátečníky *Genki I, II*.<sup>17</sup> V kurzech Česko-japonské společnosti se vyučuje podle učebnic *Genki I, Minna no Nihongo I, II a Japanese for Busy People*.<sup>18</sup> Informační centrum Japonské ambasády uvádí jako nejvíce používanou knihu *Minna no Nihongo*.<sup>19</sup> V kamenných i internetových knihkupectvích je nejvíce k dostání učebnice *Japonština*.<sup>20</sup>

Na základě výše zmíněného průzkumu jsem pro analýzu vybrala následující učebnice: *Genki I* (1999, 2004), *Japonština* (2007), *Japanese for Busy People* (1984, 1994, 2006), *Minna no nihongo I* (1998). Z konkrétních vydání použiji *Genki I* (2004) a

<sup>16</sup> Její metodologie výzkumu spočívá v analýze vybraného gramatického problému, který zkoumá z pěti různých hledisek: 1) kontext, místo (場所、場面) 2) komunikační aktivita (コミュニケーション活動) 3) cíl (目標) 4) dovednost (技能) 5) typ cvičení (練習タイプ).

<sup>17</sup> <http://www.japancenter.cz/vyuka-japonstiny/>

<sup>18</sup> Informace zjištěna při osobní návštěvě.

<sup>19</sup> Informace zjištěna při osobní návštěvě.

<sup>20</sup> Internetová knihkupectví: Kosmas.cz, bux.cz, martinus.cz apod., kamenná knihkupectví: Palác knih Luxor, Knihkupectví Dobrovský apod.

*Japanese for Busy People* (2006) s ohledem na jejich větší aktuálnost. Ty budu kontrastovat s *Minna no nihongo* (1998), která v tomto případě jako jediná pochází z devadesátých let. *Japonština* (2007) naopak nabídne srovnání s učebnicí zacílenou pouze na české studenty.

## **7.3 Pedagogicko-didaktická analýza**

### **7.3.1 Japonština**

Sylabus učebnice *Japonština* je strukturní (*bunkei širabasu*). „Učebnice obsahuje 20 lekcí, přičemž v každé lekci v hlavním svazku odpovídá příslušná lekce v učebnici písma (učebnice je doplněná o cvičebnici *kany* a *kandži*). Jednotlivé lekce obsahují text sestávající se z jednoho či více článků a dialogů, za nímž následují dvě poslechová cvičení ověřující porozumění textu. Text má rovněž svoji audio podobu. K procvičení gramatiky slouží modelové věty, v nichž jsou pro lepší přehlednost některé gramatické částice zvýrazněny barevně.“ (Japonština, s. 13) Učebnice obsahuje i poznámky k japonským reáliím. Autorky navrhnou následující postup při práci s učebnicí: „Je vhodné nejprve projít veškerou slovní zásobu lekce a pak se postupně seznamovat s gramatikou a ověřovat si její pochopení na cvičeních. Po zvládnutí gramatiky celé lekce si student může ověřit, nakolik výkladu porozuměl, na modelových větách. Poté doporučujeme pročíst fráze a užitečné věty a na závěr se věnovat textu a poslechovým cvičením.“ (Japonština, s. 14) Analýzu jsem nevztahovala na první dvě cvičení. Obě dvě se vztahují k textu a nejsou primárně zaměřeny na gramaticko-lexikální problematiku. Tato učebnice je určena nejen pro výuku s učitelem, ale je vhodná i k samostudiu (Japonština, s. 13).

#### **7.3.1. a Typologie cvičení**

Z celkového počtu 238 cvičení zaměřených na gramatiku se v učebnici nachází 152 (64 %) cvičení mechanického typu (zejména transformační a substituční), překladových cvičení je 60 (25 %), smysluplných cvičení jiného typu je celkem 13 (5,5 %), kombinovaná cvičení jsou opět překladového typu a nachází se zde v počtu 13 (5,5 %).

Lekce je rozdělena na podsekce podle probírané gramatiky. K příslušné gramatice se pokaždé vztahují dvě až tři cvičení. Zpravidla se jedná o mechanicko-transformační, či mechanicko-substituční typ.



Mechanicko-substituční cvičení se velice často zabývá změnou konjugace sloves či přídavných jmen (př. 1). Cvičení zahrnuje drilování jak důvěrné, tak zdvořilé formy. Tento typ slouží k prvotnímu zafixování probírané gramatické struktury hned po prezentační fázi. Substituční dril se aplikuje i na změnu slovesné konjugace v rámci celých vět (př. 2). Dalším, poměrně ojedinělým, typem substitučního cvičení je krátký dialog (př. 3). Učebnice také obsahuje kombinovanou verzi mechanicko-substitučního cvičení, velice často s překladem (př. 4).

- 1) **Převádějte adjektiva do záporného tvaru neutrálního i zdvořilého.**  
*Příklad: Ókii – ókikunai, ókiku arimasen/ókiku nai desu*  
...  
(Japonština, 95/4)
- 2) **Uvedené věty převeďte do minulého času v neutrálním i zdvořilém tvaru.**
  1. *Okásan ni tegami o kakimasu.*
  2. *Nidži kara no džugjó wa omoširoi desu.*  
...  
(Japonština, 211/13)
- 3) **Tvořte rozhovory podle obrázků.**  
*A: Kore wa nan desu ka?*  
*B: Sore wa hon desu jo.*  
*A: Dare no hon desu ka?*  
*B: Momoko čan no hon desu jo.*  
(Japonština , 45/10)
- 4) **Doplňte vhodné partikule a věty přeložte.**
  1. *Cujoi kaze ( ) fuiteru kara, mado ( ) akenaide kudasai.*
  2. *Ikeda san no okosan ( ) mó nete imasu.*  
....  
(Japonština, 337/7)

Mechanicko-transformační typ je v této učebnici nejhojněji zastoupen. Nejčastěji bývá uveden instrukcemi „převádějte / tvořte podle vzoru“ (př. 5). Pro tyto účely se využívá jak čistě lingvistických vodítek, tak i vizuálních. Přítomnost vzorové věty neklade příliš velký důraz na celkové porozumění prezentovanému jazyku. Velice častý transformační dril je zaměřený na tvoření otázek s již předepsanou odpovědí. V některých cvičeních se zcela nelze zaměřit na volnou odpověď, jako třeba v příkladu 6. Ale například v příkladu 7 působí předepsaná odpověď celkem nadbytečně, vzhledem k tomu, že jsou zde prezentovány obecné otázky, na které by student mohl odpovědět podle vlastního uvážení. Tyto typy cvičení jsou užitečné v post-prezentační fázi, kdy je potřeba upevnit vyslechnuté instrukce. Nekladou však dostatečný důraz ani na porozumění, ani na vymýšlení odpovědi.

- 5) **Tvořte otázky podle vzoru.**  
*Příklad: Heja no naka ni onna no ko ga imasu. – Heja no naka ni dare ga imasu ka?*  
*Hako no naka ni hon ga arimasu. – Hako no naka ni nani ga aru no?*  
 1. *Cukue no ue ni konpjútá ga arimasu.*  
 2. *Kuruma no uširo ni otoko no ko ga iru.*  
 ...  
 (Japonština, 83/10)
- 6) **Odpovídejte na otázky podle vzoru.**  
*Příklad: Heja ni wa isu ga ikucu arimasu ka? / 4 – Heja ni wa isu ga ikucu arimasu.*  
 1. *Sono kóen ni wa óki na funsui ga ikucu arimasu ka? / 2*  
 2. *Kápetto no ue ni wa hako ga ikucu arimasu ka. / 3*  
 ...  
 (Japonština, 126/3)
- 7) **Tvořte otázky a odpovídejte na ně podle vzoru.**  
*Příklad: Hebi, nezumi, kumo / kowai - Hebi to nezumi to kumo no naka de wa dore ga ičiban kowai desu ka? - Kumo ga ičiban kowai desu.*  
 1. *Nihongo, eigo, furansugo / muzukašii*  
 2. *Denša, basu, čikatecu / benri da*  
 .....  
 (Japonština, 239/4)

Dalším hojně se vyskytujícím typem cvičení jsou cvičení překladová jak z cílového jazyka, tak do cílového jazyka. Překladové cvičení z japonštiny (př. 8) se obvykle vyskytuje ve spojení s procvičováním pasivní znalosti *kany* a probraného *kandži*. Překladové cvičení se v učebnici velice často nachází i v kombinované formě se substitučním cvičením (př. 4) nebo s transformačním cvičením (př. 9). Lekce jsou zakončeny překladovým cvičením z češtiny do japonštiny, kde se souhrnně testuje probraná gramatika a slovní zásoba z celé lekce. V mnoha případech je kontrastování s češtinou užitečným vodítkem k pochopení probírané gramatiky. Domnívám se však, že překladová cvičení jsou zde místy na úkor například smysluplně a komunikačně zaměřených cvičení.

- 8) **Čtěte a překládejte.**  
 1. *Kočira wa tomodači no Mami san desu.*  
 2. *Kinošita sensei no džugjó wa dó dešita ka?*  
 3. *Sonna koto wa arimasen jo.*  
 ...  
 (Japonština, 85/13)

- 9) **Tvořte otázky podle vzoru a překládejte je.**  
*Příklad: Asojama / fudžisan / takai – Asojama to Fudžisan de wa, dočira no hó ga takai desu ka?*  
1. *Inu / neko / suki*  
.....  
(Japonština, 223/3)

Jak bylo uvedeno v typologii cvičení, smysluplnost spočívá buď v nutnosti úplného porozumění textu, nebo v menší limitovanosti možné odpovědi. Té se dá docílit kladením otevřených otázek. Tohoto postupu (př. 10) učebnice využívá v relativně omezené míře (srov. př. 4). Dalším příkladem smysluplného cvičení je příklad 11. Další smysluplné cvičení se zaměřuje na doplnění vhodného slovesa (př. 12), či na nakreslení obrázku podle popisu (př. 13). Smysluplná cvičení nezaměřená na překlad působí velice rozmanitě.

- 10) **Opovězte na otázky.**  
1. *Šósecu to zaši to šinbun de wa dore ga ičiban omoširoi desu ka?*  
2. *Suši to tempura to okonomijaki no naka de dore ga ičiban suki desu ka?*  
.....  
(Japonština, 245/10)
- 11) **Dokončete vhodně neúplné věty.**  
1. *Suši wa oišii desu ga, ....*  
2. *Šimon kun wa uči ni inai ga,...*  
3. *Kare wa joi sensei desu ga,...*  
(Japonština, 100/14)
- 12) **Příklad: suši – Tanaka san wa joku suši o tabemasu.**  
*Hon sake konohaši te .....*  
(Japonština, 164/7)
- 13) **Nakreslete obrázek podle následujícího popisu.**  
*Heja no migi ni mado ga arimasu. Doa wa hidari ni aru. Mado no mae ni cukue ga aru....*  
(Japonština, 80/7)

Tato učebnice následuje koncept PPP, nicméně velice často je produkční část vynechána a zaměřuje se pouze na prezentaci a procvičování. Kontrast s českým jazykem v mnohém pomůže k usnadnění prezentace gramatického nebo lexikálního problému. Učebnice má tendenci k repetitivnosti. Jistou rozmanitost je možné pozorovat u smysluplných nepřekladových cvičení, kterých však není mnoho. Převládá zaměření pouze na formu, ne tolik na význam, či jazykové použití. Velké množství gramatiky v jedné lekci nedovoluje zevrubnější procvičení a zopakování probrané látky.

### 7.3.1. b Gramatický význam a kontextualizace

Na sociokulturní aspekt se v rámci cvičení klade důraz velice málo. Jak již bylo uvedeno v úvodu, učebnice obsahuje velké množství poznámek zahrnujících kulturní a sociokulturní aspekty japonštiny, ale není zde prostor na jejich procvičení. Procvičování důvěrného a zdvořilého tvaru (u spony *desu*, sloves *aru/iru*, významových sloves apod.) bývá striktně zaměřeno na formu. Rozdíl mezi těmito tvary je detailně popsán v prezentačním oddílu. Část procvičovací obsáhne jejich formální rozdíly, ale ty významové zůstávají nprocvičeny. Příkladem je dvojice cvičení (př. 14) a (př. 15), kde je nejprve za úkol převést věty do neutrálního záporného tvaru a posléze kladné i záporné věty z předchozího cvičení převést do zdvořilého tvaru. Tento typ cvičení, kde se uměle mění pragmatické vyznění věty je velice častý. Podobný příklad můžeme pozorovat v příkladu 5, kde se reaguje důvěrným či zdvořilým stylem v závislosti na položené otázce. Jisté kontextuální zasazení lze pozorovat ve cvičení na str. 134, kde se překládá neformální rozhovor dvou dětí, které používají důvěrnou řeč.

14) **Převádějte věty do neutrálního záporného tvaru.**

*Příklad: Iveta wa šinsecu da. – Iveta wa šinsecu de wa nai.*

*Kono hon wa omoširoi. – Kono hon wa omoširoku nai.*

1. *Sono denša wa hajai,*
2. *Nihongo wa muzukašii.*
3. *Sono mači wa šizuka da.*
4. *Ano ki wa takai.*

.....

(Japonština, 95/5)

15) **Kladné i záporné věty z předchozího cvičení převed'te do zdvořilého tvaru.**

*Příklad: Iveta wa šinsecu desu. – Iveta wa šinsecu de wa nai desu.*

*Kono hon wa omoširoi desu. – Kono hon wa omoširoku arimasen.*

.....

(Japonština, 95/6)

Jazyk prezentovaný ve cvičeních je často velice odtržený od reálné komunikace, jedná se pouze o věty, které mají za cíl prezentovat gramatickou formu a nevytváří pocit funkční komunikace. Učebnice rozlišuje mezi zdvořilou a důvěrnou řečí, či mezi mužskou i ženskou řečí, ale dál ve svém sociokulturním vhledu nezabíhá. V úvodních dialozích a textech prezentuje nejružnější poznatky o kultuře Japonska. Jednotlivé úrovně zdvořilosti bývají procvičovány v separátních cvičeních. V učebnici se nenachází komunikačně/smysluplné cvičení či přímo komunikační cvičení. Je zde vidět zřetelný vliv gramaticko-překladové metody.

### 7.3.2 Genki I

Tato učebnice je řazena podle tematického sylabu (*bamen širabasu*). Komplet *Genki I* se skládá z integrované učebnice s audio nahrávkami a pracovního sešitu. Začátečnický kurz sestává z 23 lekcí, které jsou rozdělené do dvou knih, analyzovaná *Genki I* obsahuje 12 lekcí. Učebnice je primárně zamýšlena pro kurzy na univerzitách, ale může být vhodná i pro kurzy v jazykové škole, či pro samouky (*Genki I*, s. 13). Tato učebnice rozvíjí všechny čtyři řečové dovednosti (poslech, mluvení, čtení, psaní) za účelem kultivovat komplexní dovednost v japonském jazyce. Učebnice klade důraz jak na plynulost, tak i na přesnost projevu. Každá lekce se sestává ze tří sekcí: dialog a gramatika, čtení a psaní a shrnutí. Tematicky se dialog v učebnici zabývá životem výměnných studentů v Japonsku. Dialog zároveň slouží jako prezentace gramatiky a slovní zásoby a má také svoji audio podobu, která má za cíl prezentovat správnou výslovnost a intonaci. Za dialogem se nachází seznam nové slovní zásoby, který je v prvních dvou lekcích řazen podle funkce, od třetí lekce dál podle slovního druhu. Seznam slovní zásoby je rovněž nahraný na přiloženém CD. Následuje podrobná prezentace a vysvětlení probírané gramatiky. Část lekce je zaměřená na procvičování a správné použití probíraných jevů. Cvičení, která mají pouze jednu možnou odpověď, mají i svou audio oporu, takže si je studenti mohou procvičovat i sami. Na konci některých lekcí se můžou nacházet další informace, zejména lexikálního rázu.

#### 7.3.2. a Typologie cvičení

Z celkového počtu 207 úloh v učebnici jich bylo vyhodnoceno 80 (39 %) jako mechanických, 45 (22 %) jako smysluplných a 13 (6 %) jako komunikativních. Následují kombinovaná cvičení, kdy převažuje kombinace smysluplná 48 (23%) nad kombinací s komunikativním cvičením 15 (7 %). Zbytek, tedy 3 % pokrývají překladová cvičení a jejich kombinace (transformačně-překladová).

Gramatika se procvičuje nejprve mechanickým drilováním. Mechanicko-substituční cvičení se zaměřují například na procvičování konjugace sloves či přídavných jmen (př. 16). Dialogická forma substitučního cvičení se nachází v příkladu 17. Toto cvičení kontextualizuje syntaktický vzorec *A wa B desu* jako způsob, jak získat informaci o ceně.

16) **Změňte slovesa na -masu / -masen.**

1. *Nomu*
2. *Kiku*
3. *Miru*

.....

(Genki I, 65/I A)

17) **Podle obrázků odpovězte, kolik co stojí.**

Příklad: Q: *Pen wa ikura desu ka?* A: *Hačidžú en desu.*

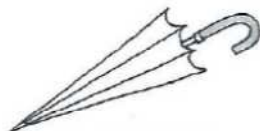
(1) えんぴつ

(2) かさ

(3) しんぶん



¥50



¥1,000



¥110

(Genki I, 40/B)

Mechanicko-transformační cvičení je mnohem početnější jak z hlediska kvantity, tak z hlediska různorodosti. Transformační cvičení se například zaměřují na tvorbu věty na základě slovních nebo vizuálních podnětů (př. 18), či na odpovědi na polaritní otázky (př. 19).

18) **Podle obrázků určete, co dělala Mary minulý týden.**

Příklad: *Merí san wa ničijóbi ni tošokan de benkjó šimašita.*

(1) Tuesday

(2) Wednesday

(3) Thursday



at home



at school



at a coffee shop

(Genki I, 88/IV B)

19) **Na základě obrázků ve cvičení B odpovězte na otázky.**

Příklad: Q: *Merí san wa ničijóbi ni tošokan de benkjó šimašita ka?*

A: *Hai, benkjó šimašita.*

1. *Merí san wa kajóbi ni tegami o kakimašita ka?*
2. *Merí san wa suijóbi ni kissaten ni ikimašita ka?*

(Genki I, 89/IV C)

Velké množství cvičení bylo vyhodnoceno jako transformačně-smysluplné. Od studenta se v tomto případě vyžaduje jistá práce s informacemi obsaženými v tabulce či ilustraci (vyhledávání), avšak na druhou stranu má ve cvičení k dispozici jazykové podněty, na jejichž základě sestavuje větu, popřípadě se cvičení zakládá na velice jednoduchém dialogu. Cvičení uvedené v příkladu 20 obsahuje zároveň otázky polaritní i otázky otevřené. Dále sem zařazuji dialogické cvičení (př. 21), které by se dalo klasifikovat jako zjišťování informací (angl. *information gap*). Tento typ se teoreticky řadí mezi komunikativní cvičení (viz 6.3), ale cvičení v příkladu 21 se zaměřuje na velice omezený konverzační rámeček.

20) **Podle Takešiho rozvrhu na následující týden odpovězte na otázky.**

	School	After School
Monday	French English Computer	
Tuesday	History	club activity
Wednesday	French English Computer	
Thursday	History	club activity
Friday	English (TEST)	party
Saturday	NO SCHOOL	date
Sunday	NO SCHOOL	part-time job

1. Ničijóbi ni eigo no kurasu ga arimasu ka?

.....

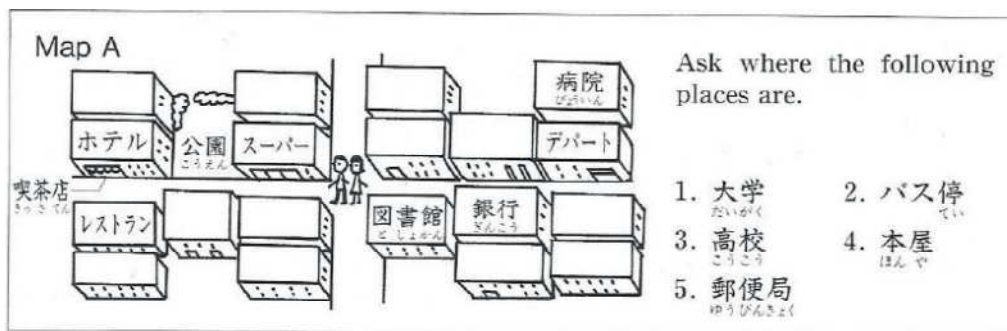
4. Suijóbi ni nani ga arimasu ka?

(Genki I, 84/C)

21) **Dotazujte se, kde se nachází určité budovy. Jeden student používá mapu A, druhý mapu B.**

Příklad: A: Kóen wa doko desu ka?

B: Kóen wa hoteru no tonari desu.



(Genki I, 86/C)

Velice častý typ smysluplného cvičení jsou otevřené otázky či kladení otázek partnerovi (př. 22). Dále se zde vyskytuje cvičení na dokončení či rozvinutí věty bez lingvistických vodítek (př. 23).

22) ***Zeptejte se pěti ostatních studentů na tyto otázky.***

1. *Onamae wa?*
2. *Dočira kara kimašita ka?*
3. *Šigoto wa nan desu ka?*

.....

(Genki I, 27/VII A)

23) ***Připište důvody k větám.***

*Příklad: Basu ni norimasu. – Basu ni norimasu. Džikan ga arimasen kara.*

1. *Senšú wa taihen dešita.*
2. *Ano eiga o mimasen.*

.....

(Genki I, 126/III B)

Typologicky složitě zařaditelné je cvičení v příkladu 24. Z hlediska procvičované promluvy se řadí mezi mechanicko-substituční, ovšem vyžaduje se zde jistá motivace ze strany studenta zjistit potřebné informace, proto tento typ cvičení zároveň zařazují pod smysluplné cvičení. Tento typ cvičení se v různých obdobách objevuje v učebnici několikrát.

24) ***Najděte spolužáky, kteří mají uvedené obory.***

*Příklad: Q: Senmon wa nan desu ka? A: Nihongo desu.*

	name
1. Japanese	_____
2. economics	_____
3. English	_____
4. history	_____
5. business	_____

Cvičení, které svou koncepcí rovněž odpovídá komunikačnímu cvičení je *roleplay*, neboli hraní rolí (př. 25). *Roleplay* však v tomto případě zařazují do typu cvičení mechanicko-substitučně komunikativní. Nejde zde o volnou konverzaci, studenti používají vzorový dialog. Cílem tohoto cvičení je však jistá interakce. *Roleplay* se



objevuje nejen v kontextu služeb, jako například číšník a host, či prodavač a nakupující. Ve vyšších lekcích, kdy studenti dosáhnou lepší gramaticko-lexikální vybavenosti se *roleplay* aplikuje i například na řešení určité situace apod. (př. 26).

- 25) **Jeden student je číšník a druhý je zákazník. Podívejte se na uvedené menu a vyberte si jídlo a nápoj. Použijte dialog II jako vzor.** (Genki I, 49/B)

Dialog II

Číšník: *Iraššaimase. Menjú o dózo.*

Mary: *Dómo. Kore wa nan desu ka?*

Č: *Dore desu ka? Aa, tonkacu desu.*

M: *Tonkacu? Sakana desu ka?*

Č: *Iie, sakana dža arimasen niku desu. Oišii desu jo.*

M: *Dža, kore o onegai šimasu.*

....

M: *Sumimasen, otearai wa doko desu ka?*

Č: *Asoko desu.*

(Genki I, 30/II)

- 26) **Navrhněte spolužákovi, že byste mohli něco společně o víkendu podniknout. Použijte Dialog I jako vzorový.**

Dialog I

A: *B san wa tenisu o šimasu ka?*

B: *Hai.*

A: *Dža, ničijóbi ni tenisu o šimasen ka?*

B: *Ničijóbi wa čotto...*

A: *Só desu ka? Dža, dojóbi wa dó desu ka?*

B: *Ee, ii desu ne.*

(Genki I, 71/D)

Cvičení, které jsem klasifikovala čistě jako komunikační, spadají nejčastěji do sekce vyprávění či popis. Jedná se například o následující cvičení: „Řekněte spolužákům, jaké jsou vaše plány na dnešek / zítřek / víkend.“ (Genki I, 92/VII B). V jiném případě mají studenti za úkol donést fotografii vlastního výběru a vhodně ji popsat a okomentovat (Genki I, 147/B). Dále jako komunikativní cvičení klasifikuji příklad 26. V tomto případě je cílem cvičení na něčem se shodnout (angl. *decision making*). Existuje zde sice vzorový dialog, ale rozmanitost jeho použití je velice široká. Toto cvičení zároveň klade důraz na studentovu invenci.

Z hlediska typologie a koncepce cvičení je složení jednotlivých lekcí velice různorodé. Učebnice nabízí velkou variantní paletu různých typů cvičení. Z hlediska PPP jsou harmonicky zastoupeny všechny její fáze, přičemž se klade důraz i na shrnutí a zopakování probrané látky.

### 7.3.2. b Gramatický význam a kontextualizace

Učebnice klade důraz na komunikaci, nachází se zde velké množství dialogů a primárně konverzačních cvičení. I v případě procvičovací fáze se učebnice uchyluje k používání jazyka, který má určitý kontext (př. 17, 24). Ve vyšších lekcích učebnice jsou zařazena cvičení, která jsou více komunikativní než významová. V osmé a deváté lekci jsou zařazena mechanicko-transformační cvičení primárně zaměřená na procvičování důvěrné řeči. Učebnice zařazuje velké množství *roleplay*, ty se však řídí podle předepsaného dialogu. V mnoha cvičeních se kombinuje mechanicko-transformační procvičování se smysluplným cvičením, což vytváří dojem reálné konverzace a interakce (př. 21).

V učebnici se nachází jisté pragmatické nesrovnalosti. Například v 11. lekci se opakovaně objevuje přímá otázka, zdali chce partner něco dělat (viz 27).<sup>21</sup> V lekci 6 se pragmaticky nesprávně používá syntaktický vzorec – *te mo ii desu ka* (viz 28).<sup>22</sup>

27) **Ptejte se partnera na následující otázky....**

1. *Bangohan ni nani ga tabetai desu ka?*
2. *Nani ga ičiban kaitai desu ka?*
3. *Doko ni ičiban ikitai desu ka?*

.....

(Genki I, 220/E)

28) **Hrajte role A a B.**

*Příklad A: Nemáte dostatek peněz a chcete si nějaké vypůjčit od přítele:*

*Příklad B: Jedete další den na výlet. Nemáte dostatek peněz na půjčení.*

*A: Sumimasen ga, okane o karite mo ii desu ka?*

*B: Okane desu ka? Dóšite?*

.....

(Genki I, 123/ VI A)

Učebnice se snaží prezentovat jazyk v konkrétních situacích, a to i v rámci mechanického procvičování (př. 17). Dále aplikuje velké množství párových aktivit, z nichž některé se vymaňují z mechanického rámce a navozují pocit reálné interakce (př. 22, 24). Z důvodu zachování gramatické jednoduchosti však nezabíhá v rámci cvičení do hlubších sociokulturních aspektů.

<sup>21</sup> Slovesný sufix *-tai*, který nese význam, že něco chceme, je v japonštině považován za velice subjektivní záležitost a je obecně považováno za nevhodné ptát se druhých lidí, zdali něco chtějí. Situace s podobnou komunikační strategií se zpravidla řeší pomocí záporného přítomného sufixu *masen ka / nai*.

<sup>22</sup> Překlad syntaktického vzorce *te mo ii desu ka* je modální sloveso *smět*, v tomto případě se jedná o otázku, tedy *smím*. V případě, kdy se v japonštině žádá o to, aby pro nás druhý něco udělal, není vhodné používat modální sloveso *smím*, ale spíše se uchýlit k tzv. *jari/morai* slovesům.

### 7.3.3 Minna no nihongo

Série učebnic se skládá ze dvou hlavních svazků, z hlavní učebnice s cvičeními a s příručkou s překlady a gramatickými vysvětlivkami. Učebnice jsou vydány ve dvou verzích – v latině a v kombinaci *kany* a *kandži*. K učebnicím patří i CD, na nichž je nahraná slovní zásoba a poslechová cvičení.

Učebnice je řazena podle strukturního sylabu (*bunkei širabasu*). Kniha postupuje od jednoduchých syntaktických vzorců po složité. Zaměřuje se především na konverzační schopnost studenta (*Minna no Nihongo I*, s. 10). Podle údajů uvedených na stránkách vydavatelství učebnice *Minna no nihongo I* zabere 100 – 150 hodin výuky ve 25 lekcích.<sup>23</sup> Cílem učebnice je schopnost vést jednoduchou konverzaci na běžná témata (např. denní program). Učebnice obsahuje velké množství postav různého sociálního statusu a různé národnosti, které studenta mohou provést širokým množstvím situací. *Minna no Nihongo* má velice fixní podobu jednotlivých lekcí. Každá lekce má osm sekcí, první jsou příkladové věty, které prezentují probíranou gramatickou strukturu a její funkci. Následuje konverzace, která má za úkol demonstrovat dialog v kontextu nějakým způsobem typickým pro japonštinu. Další sekce je nazvaná „drill A“, který je zaměřený na mechanické procvičení syntaktických vzorců. „Drill B“ se zabývá procvičováním syntaktických vzorců ústně a „drill C“ pomocí krátké konverzace ukazuje pragmatické použití jazyka. Následuje sekce s cvičeními, kde se zpravidla nachází cvičení poslechová a cvičení gramatická. Poslední část lekce je věnována opakování probraného učiva – gramatika, slovní zásoba, fráze.<sup>24</sup>

#### 7.3.3. a Typologie cvičení

Analýze bylo podrobena celkem 467 cvičení, z nichž se 383 (82 %) řadí mezi mechanický dril. 75 cvičení (16 %) je substitučně-smysluplných (sekce C). Šest cvičení bylo vyhodnoceno jako smysluplné a tři cvičení byla zařazena mezi kombinované (mechanicko-transformačně smysluplné), což jsou 2 % z celkového počtu.

Sekce A (př. 29), jak je uvedeno v úvodu učebnice, slouží pro zpřehlednění gramatiky prezentované v modelových větách (*Minna no nihongo I*, s. 11). V podstatě se jedná o věty totožné nebo velice podobné těm v prezentační fázi (*bunkei*) (srov. př.

<sup>23</sup> [http://www.3anet.co.jp/english/books/text\\_e\\_m\\_main.html](http://www.3anet.co.jp/english/books/text_e_m_main.html) (accessed 2014-07-11)

<sup>24</sup> [http://www.3anet.co.jp/english/books/text\\_e\\_m\\_main.html](http://www.3anet.co.jp/english/books/text_e_m_main.html) (accessed (2014-07-11)

30). Tato sekce vzhledem ke svému grafickému zpracování budí dojem, že se jedná spíše o přehled gramatiky než o cvičení. V kontextu lekce působí poněkud redundantně.

29) *Wataši wa Maiku Mirá desu.*  
*kaišain*  
*Wataši wa Káru Šumitto dža arimasen.*  
*endžinia*

.....  
 (Minna no Nihongo I, 8/A1)

30) *Wataši wa Maiku Mirá.*  
 .....  
*Wataši wa gakusei dža (de wa) arimasen.*

.....  
 (Minna no nihongo I, 6/A1)

Sekce B obsahuje různé typy mechanického procvičování (tj. transformační a substituční), které upevňují znalost diskutovaných gramatických struktur. Některá cvičení obsahují i vizuální vodítka. Podtypy transformačních cvičení jsou polaritní otázky (př. 31), tvoření věty na základě lingvistických podnětů (př. 32), či na základě lingvisticko-vizuálních podnětů (př. 33). Velice často se jedná o úlohy dialogické.

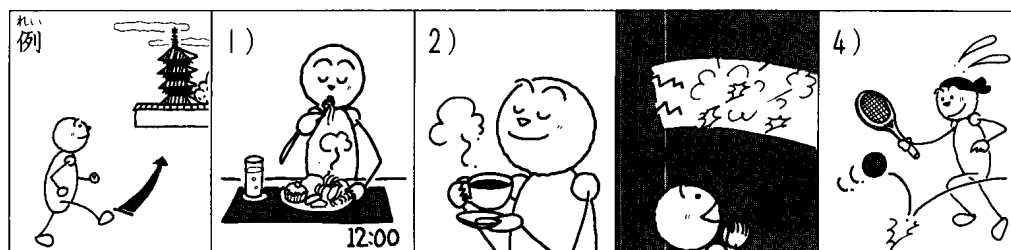
31) *Příklad: Tabako o suimasu ka? (Hai) – Hai, suimasu.*  
 1. *Osake o nomimasu ka? (Iie)*  
 2. *Ašita nihongo o benkjó šimasu ka? (Hai)*

.....  
 (Minna no nihongo I, 49/2)

32) *Příklad: Kaimasu (kaban) – Nani o kaimasu ka? ... Kaban o kaimasu.*  
 1. *Benkjó šimasu (nihongo) –*  
 2. *Nomimasu (kóča) -*  
 3. *Tabemašita (sakana) –*  
 4. *Kaimašita (zašši to CD) –*

(Minna no nihongo I, 49/3)

33) *Příklad: Iššo ni Kjóto e ikimasen ka?*  
 ... *Ee, ikimašó.*



(Minna no nihongo I, 50/7)

Sekce C ukazuje gramatické struktury ve funkčním kontextu konkrétních situací s cílem zlepšení konverzačních schopností. Nestačí, když se cvičení přečte, zopakuje a podtržené části se nahradí výrazy v nabídce (př. 35). Úkolem je substituovat části dialogu i vlastními výrazy a rozvíjet nastíněný příběh. V první fázi se jedná o substituční cvičení, v druhé se cvičení využívá smysluplným způsobem. Konverzace jsou velice krátké a tudíž snadno zapamatovatelné (př. 34). Kromě toho prezentují užitečný diskurz. Komplikovanost promluv se přirozeně s nabytou lexikální a gramatickou znalostí zvyšuje (př. 35).

- 34) A: *Kore wa nihongo de nan desu ka?*  
 B: *“Hasami” desu.*  
 A: *“Hasami” desu ka?*  
 B: *Hai, só desu.*  
 1. *Hočikisu*  
 2. *Kešigomu*  
 3. *Serotépu*  
 (Minna no Nihongo I, 61/1)
- 35) A: *Konsáto<sup>1</sup> no čiketto o moraimašita. Iššo ni ikimasen ka?*  
 B: *Icu desu ka?*  
 A: *Raišú no dojóbi desu.*  
 B: *Sumimasen. Raišú no dojóbi wa šigoto<sup>2</sup> ga arimasu kara.*  
 A: *Só desu ka? Zannen desu ne.*  
 1. *jakjú<sup>1</sup> jódži<sup>2</sup>*  
 2. *kabuki<sup>1</sup> šigoto<sup>2</sup>*  
 3. *kuraššiku no konsáto<sup>1</sup> jakusoku<sup>2</sup>*  
 (Minna no nihongo I, 77/3)

Učebnice má, vzhledem k velice striktně dané koncepci jednotlivých lekcí, velice repetitivní charakter. Z hlediska PPP zde dostává hodně prostoru procvičování (zejména mechanické), příležitost komunikovat se vyskytuje v rámci dialogů v sekci C. Ty však vycházejí ze substitučního drilu, jsou tedy založeny na řízené komunikaci. Učebnice nezahrnuje žádné významově/komunikativní cvičení typu „popište váš den“, „zeptajte se spolužáků, co budou dělat zítra“ apod. Z hlediska typologie cvičení se učebnice příliš zaměřuje na substituci a transformaci.

### **7.3.3. b Gramatický význam a kontextualizace**

Učebnice vhodně rozděluje gramatiku na menší celky, takže každý probíraný problém je dostatečně procvičen. Rozhovory jsou stručné a ve většině případů je zde použit reálný jazyk. Převažuje však procvičování gramatické formy na úkor významu. Například ve cvičení ze str. 50 (*masenka x mašó*) se jedná o nabídku nějaké společné

aktivity, odpověď by podle zadání měla být souhlasná. Cvičení by se také mohlo zaměřit na to, jak zdvořile nabídku odmítnout apod. V učebnici se neuplatňuje cvičení s otázkami (otevřenými a polaritními) bez předepsaných odpovědí (př. 31, 36).

- 36) *Příklad: Okásan no tandžóbi ni nani o agemašita ka? (hana) – Hana o agemašita.*
1. *Kjonen no kurisumasu ni nani o moraimašita ka? (nektai to hon) –*
  2. *Doko de nihongo o naraimašita ka? (Amerika) –*
- .....  
(Minna no nihongo I, 60/6)

Poměrně funkční jsou dialogická cvičení ze sekce C (př. 30, 31). Prezентují přirozený jazyk v určitém kontextu. Ostatní oddíly učebnice se spíše zaměřují na formu. Mechanická cvičení (př. 33) prezentují přirozený jazyk, který splňuje určitou komunikační strategii, některá však slouží čistě na procvičení formy (srov. př. 37).

- 37) *Rei 1: Denki o kešimasu. (ee) – Denki o kešimašóka? ... Ee, onegai šimasu.*  
*Rei 2: Tecudaimasu. (ie) – Tecudaimašóka? ... Iie, kekkó desu.*
1. *Čizu o kakimasu. (Ee) -*
  2. *Nimocu o močimasu. (Iie) -*
  3. *Eakon o cukemasu. (Iie) -*
  4. *Eki made mukae ni ikimasu. (Ee) –*
- (Minna no nihongo I, 117/4)

*Minna no Nihongo I* se především zaměřuje na procvičování gramatiky pomocí mechanických a substitučních cvičení. Ve cvičeních v rámci procvičovací sekce A a B se zpravidla neobjevuje autentický jazyk a vhodná kontextualizace. Ta se nachází až v sekci C, která obsahuje vzorové dialogy, se kterými se pak dále pracuje (zejména substitucí podtržených elementů).

### 7.3.4 Japanese for Busy People

„Tato učebnice byla vytvořena pro potřeby zaneprázdněných začátečníků v japonském jazyce, kteří hledají efektivní způsob, jak si osvojit hovorovou japonštinu v omezeném časovém horizontu. Kniha je vhodná jak pro samostudium, tak pro výuku. Množství gramatiky a slovní zásoby bylo omezeno přibližně na třetinu toho, co by normálně měla výuka japonštiny během jednoho roku obsáhnout. Ale kniha je vytvořena tak, aby studenti byli schopni naučenou látku ihned používat.“ (Japanese for Busy People, s. 11) Celá učebnice se tematicky dělí na větší celky (zvané „unit“), které mají své podsekce (zvané „lesson“), ty jsou zaměřené na určité jazykové funkce. Učebnice je jinak řazena podle tematického sylabu (*bamen širabasu*).

### 7.3.4. a Typologie cvičení

Z celkového počtu 366 cvičení se v učebnici nachází 78 cvičení mechanicko-repetitivního typu (21 %), 178 cvičení mechanicko-substitučního typu (49 %), 73 cvičení mechanicko-transformačního typu (20 %) a 32 cvičení komunikativního typu (9 %). Zbytek, tj. 1 % zahrnuje cvičení smysluplné, smysluplně-komunikativní a mechanicko-transformačně smysluplné. Struktura každé lekce (odkazuji k jednotce v učebnici zvané „lesson“) je velice podobná. Úvodní část se sestává z dialogu, který má pouze prezentační funkci. Následuje přehled slovní zásoby, která je uspořádána do dvou až tří mechanicko-repetitivních cvičení. Probírané gramatické struktury a slovní zásoba se zpravidla procvičují na mechanicko-substitučních cvičeních. Ta jsou nejprve monologická, pak se plynule přechází k jednoduchým dialogům. Často zde bývají zařazována i mechanicko-transformační cvičení, která spočívají v sestavení věty pomocí vizuálně-lingvistických podnětů. Na konci každé lekce se nachází jedno až dvě komunikační cvičení. Některá jsou spíše motivačního rázu a jsou zaměřena na studenty vyskytující se v Japonsku. Nicméně jejich hlavní myšlenka se dá velice snadno adaptovat do prostředí výukové třídy. V rámci substitučního monologického cvičení je zpravidla pod jedním celkem zařazeno více sekcí, kde se procvičuje pokaždé jiná část potřebné gramatické struktury, jako například v př. 38.

38) ***Nahrad'te podtržené výrazy ve vzorové větě.***

A Příklad: Sumisu san wa ginkó ni ikimasu.

1. Kúkó
2. Tókjóeki
3. Ósaka šiša
4. Ginza no depáto

B Příklad: Sumisu san wa ašita kjóto ni ikimasu.

1. Raišú
2. Raigecu
3. Asatte

C Příklad: Sumisu san wa kinó Honkon ni ikimašita.

1. Senšú
2. Sengecu
3. Kjonen

(Japanese for Busy People, 52)

Od monologických substitučních cvičení se přechází ke cvičením dialogickým substitučním, která jsou zaměřena na krátkou reakci na podnět a zpravidla se skládají ze dvou replik (př. 39). Cílem je substituovat stejné části věty různým obsahem.

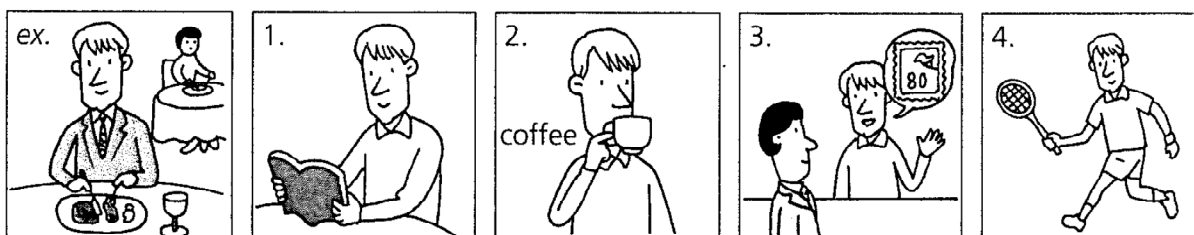
- 39) **Vytvářejte dialogy na základě vzorové věty. Nahrad'te podtržené výrazy.**  
*Příklad: A: Sumisu san wa ašita doko ni ikimasu ka? B: Nozomi depáto ni ikimasu.*  
 1. *Kjóto*  
 2. *Tomodači no uči*  
 (Japanese for Busy People, 53)

Po jednoduchém dialogickém cvičení zpravidla navazuje cvičení s komplikovanější promluvou (př. 40). V tomto případě už se nevyžaduje jednoduchá reakce na podnět. Spíše se jedná o memorování určitého konverzačního vzorce. Opět se jedná o substituční typ cvičení.

- 40) **Hovořte o tom, kde se co nachází. Vytvářejte dialogy na základě vzorové konverzace, nahrad'te podtržené výrazy.**  
*Příklad:*  
*Otoko no hito: Sumimasen. Kono čikaku ni takuší noriba ga arimasu ka?*  
*Čan: Ee, arimasu jo.*  
*Otoko no hito: Doko desu ka?*  
*Čan: Takuší noriba wa eki no mae desu.*  
*Otoko no hito: Dómo arigató gozaimasu.*  
 (Japanese for Busy People, 84/VI)

Mechanicko-transformační cvičení v této učebnici spočívá ve všech případech v sestavení věty podle vizuálních podnětů (př. 41). V období tohoto cvičení se například pracuje s informacemi v tabulce.

- 41) **Vytvořte věty na základě ilustrací. Řiďte se gramatickým vzorcem uvedeným v příkladu.**  
*Příklad: A: Sumisu san wa sutéki o tabemasu.*  
*B: Sumisu san wa nani o tabemasu ka? Sutéki o tabemasu.*



(Japanese for Busy People, 93)

Na závěr jednoho celku („lesson“) se nachází zpravidla dvě komunikační cvičení. Nejsou však prezentovány jako integrální součást učebnice, jedná se spíše o návrhy, co by si studenti mohli vyzkoušet, v prvním případě se jedná o komunikaci v kontextu třídy. Například: „Zeptejte se někoho, kam plánuje jet zítra, příští týden apod.“ (Japanese for Busy People, s. 58) Druhé cvičení je spíše motivačního rázu a je



zaměřené na studenty vyskytující se v Japonsku. Navrhuje jim, aby si nacvičený konverzační vzorec vyzkoušeli při reálné komunikaci s japonskými rodilými mluvčími. Například: „Pokud se nacházíte v Japonsku, ptejte se různých lidí, které potkáte, kde v okolí je nádraží, obchodní dům, pošta apod.“ (Japanese for Busy People, s. 11) Většina těchto motivačních cvičení je však jednoduše adaptovatelná na prostředí třídy.

Učebnice se drží rámce PPP, přičemž se větší důraz klade na prezentaci a procvičování než na produkci. Kromě dvou závěrečných komunikativně zaměřených úkolů se učebnice na nekontrolovanou jazykovou produkci příliš nezaměřuje. Učebnice prezentuje velké množství funkčně zaměřených konverzací, ale vše, co s ní studenti mají za úkol dělat, je nahradit podtržený údaj jiným uvedeným v závorce. Přemíra repetitivně-substitučních cvičení neklade příliš velký důraz na studentovu samostatnost. Tato cvičení spíše inklinují k memorování.

#### **7.3.4. b Gramatický význam a kontextualizace**

V počáteční sekci lekce je procvičovaná struktura demonstrována na konverzaci, což studentovi umožňuje pochopit i gramatický význam, nejen strukturu. Tato úvodní konverzace ale nezasahuje do procvičovací fáze lekce. V následujících monologických cvičeních se příliš neklade důraz na kontext a jazykovou funkčnost (př. 38). Porovnáme-li je s kratší dialogickou obdobou (př. 39), ani zde promluva nebývá dostatečně kontextualizována. Funkční promluva je prezentována až v rámci delšího dialogu (př. 40). Ten však také zachovává formu substitučního drilu. Dále můžeme kontextualizovaný jazyk pozorovat v rámci tzv. krátkých dialogů (př. 42). Tento dialog seznamuje studenty se situacemi, které mohou nastat zejména v japonském prostředí. Cvičení je však čistě mechanicko-repetitivní.

- 42) ***Pan Čan volá pokojový servis, protože má v pokoji zimu.***  
*Hoteru no hito: Hai, rúmu sábisu desu.*  
*Čan: Sumimasen, 201 no Čan desu ga, mófu o motte kudasai.*  
*Hoteru no hito: Hai, wakarimašita.*

(Japanese for Busy People, s. 176)

Učebnice klade určitý důraz na sociokulturní aspekty doplňujícími popisky japonské kultury a rovněž procvičováním v rámci mechanicko-substitučních dialogických cvičení. Také dává možnost procvičovat krátké reakce na podněty. Komunikační cvičení na konci každé lekce ukazuje, jak jazyk použít v reálné situaci,

navíc je formulováno tak, že studenty motivuje k tomu, aby probíranou gramatiku v rámci konkrétní komunikační strategie vyzkoušeli.

### 7.3.5 Shrnutí

Z kvantitativního průzkumu zaměřeného na typologii cvičení vychází najevo, že učebnice jsou spíše zaměřeny na mechanické procvičování, smysluplné a komunikativní cvičení jsou v menšině. Nejvíce převládají mechanicko-transformační a mechanicko-substituční drily. Velmi hojně se zde vyskytují i kombinovaná cvičení, zejména transformačně-smysluplná a substitučně-smysluplná. Učebnice obecně kladou větší důraz na procvičování (*input*) než na nekontrolovanou jazykovou produkci (*output*). Toto je poněkud v rozporu s hypotézou, protože citované zdroje se shodují na tom, že každá fáze PPP by měla být zastoupena rovnoměrně. Dialogy a konverzační cvičení vycházejí převážně z transformačních či substitučních drilů. Výjimkou je učebnice *Genki I* a částečně i *Japanese for Busy People*, kde se nachází také čistě smysluplná a komunikační cvičení. Koncepce jednotlivých lekcí v *Japanese for Busy People* či *Minna no Nihongo I* zřetelně vykazují znaky audiolinguálního přístupu, jak ho definuje Richards. (2001, s. 7) – techniky, které byly hojně používány v rámci audiolinguálního přístupu, zahrnovaly memorování dialogů, zaměření se na otázky a odpovědi, substituční procvičování a různé formy, řízené aktivity na konverzaci a psaný projev.

Všechny analyzované učebnice používají tzv. průvodce, za účelem sjednotit učebnici tematicky. V učebnici *Japonština* je to rodina Kučerových, která se přestěhuje do Japonska, a jejich japonští přátelé. V učebnici *Genki I* je to výměnná studentka Mary. *Minna no nihongo I* zahrnuje představitele různých povolání – zaměstnance fiktivní firmy, bankovní úředníci, lékaře či studentku. *Japanese for Busy People* má též své průvodce, také z řad fiktivní firmy. V moderních jazykových učebnicích už se od podobného konceptu upouští, neboť poněkud omezují funkční rozsah práce. Ubývá také možností univerzálního použití učebnice, protože charaktery vystupující v učebnici pořád jistým způsobem oklešťují její tematický rozsah. Využití průvodních postav může mít ale dobrý vliv na pochopení pragmatiky v jistých kontextech. *Japanese for Busy People* se například celé odehrává v kontextu japonské firmy. V učebnici *Japonština* je kontrastováno, jak se baví dospělí a jak se baví děti. Dospělí v *Japonštině* však po celou délku učebnice zachovávají zdvořilou mluvu, což působí poněkud nepřírozně. Nepůsobí to dojmem, že by se jejich vztah nějakým způsobem vyvíjel. Velice podobná tendence se nachází i v učebnici *Genki I*, kde jsou hlavními postavami výměnní studenti.

Učebnice *Japanese for Busy People* a *Minna no Nihongo I* si jsou velice koncepčně podobné. Jednotlivé lekce jsou striktně rozděleny na oddíly, v nichž se nachází cvičení velmi typově shodné. Nejčastějším typem cvičení jsou mechanické drily. Velký rozdíl ovšem spočívá v přítomnosti konverzačních cvičení na konci každé lekce v *Japanese for Busy People*. K repetitivnosti má tendenci i *Japonština*. Domnívám se, že příliš jednostranné procvičování může vést k obtížím při internalizaci učiva. Učebnice *Genki I* má také velice fixní podobu jednotlivých lekcí, ale využívá širší palety cvičení.

Velké množství cvičení, zahrnující i substituční či transformační drily, je vhodně kontextualizováno. Na druhou stranu, sociokulturní rovina učebnic se objevuje pouze v prezentační části, zejména v rámci dialogů a úvodních textů, či v dodatečných popisech, ale zůstává nprocvičena.

## 7.4 Pedagogicko-lingvistická analýza

### 7.4.1 Syntaktický vzorec *A wa B desu*

Syntaktický vzorec *A wa B desu* bývá zpravidla jednou z prvních věcí, která se objevuje v učebnicích pro začátečníky. Spona *desu* je v tomto případě formou predikace, která říká, že jedna věc je jistým způsobem ekvivalentní té druhé. Tato spona odpovídá českému „být něco“ nebo „být někdo“. Spona má dvě funkce, zaprvé je označujícím elementem tohoto porovnávacího vztahu, zadruhé slouží jako kořen, který podléhá další sufixaci. (Mills, 1977, s. 8)

- |    |                        |                      |
|----|------------------------|----------------------|
| 1) | NP1 – pádová partikule | + NP2 – spona.       |
|    | <i>Wataši wa</i>       | <i>gakusei desu.</i> |

Spona *desu* je lingvistická jednotka (př. 1), která se nemůže objevit bez nominálního komplementu NP2. Ten vždy předchází sponovému *desu*. Spona *desu* je gramatický element, který nemá žádnou sémantickou nebo lexikální hodnotu. NP1 a NP2 jsou si v rámci této věty syntakticky rovny, ovšem NP1, jakožto téma věty, se nemusí ve větě explicitně objevit. (Mills, 1977, s. 8) Pragmatický význam této implicitnosti spočívá v tom, že přílišné opakování tématu věty implikuje zvláštní důraz na srovnání „vy ne, ale já“. (Ichikawa, 2005, s. 12) Spona *desu* zároveň řídí pragmatické vyznění celé věty, určuje, zdali se bude jednat o větu zdvořilou nebo důvěrnou.

Přítomný zápor ve zdvořilém tvaru se tvoří sufixací spony na *de wa arimasen*, v hovorové podobě *dža arimasen*, otázka se tvoří přidáním tázací partikule *ka*. Důvěrná

verze spony *desu* má jinou morfológickou podobu. Kladný oznamovací tvar je *da*, zápor je *de wa nai*, nebo *dža nai* (obojí je v přítomném čase).

Výhodou tohoto syntaktického vzorce je malá komplikovanost, ale široké funkční použití. Cílem této kapitoly je zjistit, na kolik se této funkčnosti využívá v učebnicích. V jaké funkci a v rámci jakých témat spona *desu* vyskytuje v rámci jednoho celku (tj. lekce) je přehledně zpracováno v tabulce A. Tabulka dále ukazuje, jaké další gramaticko-lexikální elementy jsou ve spojení s tímto syntaktickým vzorcem probírány. Kapitola dále ukáže, jak je spona *desu* prezentována procvičována v rámci mechanických a smysluplně-komunikačních cvičení v učebnicích. Jednovětné citace promluv z učebnic vkládám přímo do textu, komplikovanější citace částí cvičení nebo celých cvičení se nachází v oddělených očíslovaných blocích.

**Tabulka A**

	funkce	téma	Související gramatika ve stejné lekci
Genki I	<ul style="list-style-type: none"> <li>– představení se</li> <li>– podávání informací o ostatních</li> <li>– dotazování se na telefonní číslo</li> <li>– otázka kolik je hodin</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– první setkání</li> <li>– telefonní čísla</li> <li>– čas</li> <li>– národnost</li> <li>– povolání, obor</li> <li>– věk</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– tázací partikule <i>ka</i></li> <li>– tázací zájmena</li> <li>– pádová partikule <i>no</i></li> </ul>
Minna no nihongo I	<ul style="list-style-type: none"> <li>– představení se</li> <li>– podávání informací o ostatních</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– národnost, jazyk</li> <li>– povolání, obor</li> <li>– věk</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– záporná konjugace zdvořilá <i>de wa arimasen/ dža arimasen</i></li> <li>– tázací partikule <i>ka</i></li> <li>– pádová partikule <i>mo</i></li> <li>– pádová partikule <i>no</i></li> </ul>
Japonština	<ul style="list-style-type: none"> <li>– podávání informací o ostatních</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– národnost</li> <li>– povolání</li> <li>– předměty denní potřeby</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– důvěrný tvar <i>da</i></li> <li>– záporná konjugace zdvořilá <i>de wa arimasen</i></li> <li>– záporná konjugace důvěrná <i>de wa nai</i></li> <li>– vyjadřování množného čísla</li> <li>– pádová partikule <i>no</i></li> <li>– ukazovací (ko, so, a) a tázací zájmena</li> <li>– tázací partikule <i>no</i></li> <li>– tázací partikule <i>ka</i></li> </ul>
Japanese for Busy People	<ul style="list-style-type: none"> <li>– představení se</li> <li>– podávání informací o ostatních</li> <li>– předávání vizitek <i>meiši</i></li> <li>– dotazování se na telefonní číslo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– první setkání</li> <li>– národnosti</li> <li>– povolání</li> <li>– telefonní čísla</li> <li>– předměty denní potřeby</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– záporná konjugace zdvořilá <i>de wa arimasen</i></li> <li>– tázací partikule <i>ka</i></li> <li>– pádová partikule <i>no</i></li> </ul>

### 7.4.1. a Mechanická cvičení






V učebnici *Genki I* se spousta nejprve procvičuje na otázce kolik je hodin (př. 2). Variace cvičení spočívá v dotazování se, kolik je hodin v jakém světovém městě (př. 3).

- 2) A: *Ima nandži desu ka?* B: *Ima ičidži han desu.* (Genki I, s. 21)  
 3) A: *Tókjó wa ima nandži desu ka?* B: *Gozen sandži desu.* (Genki I, s. 22)

Dále se učebnice zaměřuje na otázku „Jaké je vaše telefonní číslo?“ – „Denwa bangó wa nan desu ka?“ (Genki I, s. 22). Po procvičení na předepsaných telefonních číslech mají studenti za úkol chodit po třídě a dotazovat se na telefonní čísla svých spolužáků (Genki I, s. 22). Tato substituční cvičení ukazují, že i syntakticky velice jednoduchá věta může fungovat jako způsob, jak získat určitou informaci.

*Minna no Nihongo I* se v mechanické fázi při prvním uvedení vzorce *A wa B desu* věnuje prezentaci informací o charakterech, které vystupují v učebnici. Drilují se věty typu: „Jamadasan wa nihondžin desu.“, „Watto san wa sensei desu.“ (Minna no nihongo, s. 9) Zároveň se procvičuje i záporná zdvořilá forma na větách: „Watto san wa doicudžin de wa arimasen.“ (Minna no nihongo I, s. 9) V rámci procvičování (př. 4) se pracuje s informacemi sestavenými do tabulky. Ty se dosazují do předepsaných větných vzorců.

- 4) A. *Příklad: Ano kata wa donata desu ka? ..... Guputa san desu. IMC no šain desu.*  
 B. *Příklad: Guputa san wa 42 sai desu.*  
 C. *Příklad: Mirá san wa kaišain desu. Guputa san mo kaišain desu ka? .... Hai, Guputa san mo kaišain desu.*

例	1)	2)	3)	4)
グプタ (42)	イー (35)	ワン (29)	カリナ (24)	サントス (39)
				
インド	韓国	中国	インドネシア	ブラジル
IMC しゃいん 社員	AKC けんきゅうしゃ 研究者	こうべびょういん 神戸病院 いしや 医者	ふじだいがく 富士大学 がくせい 学生	ブラジルエアー しゃいん 社員

(Minna no Nihongo I, s. 10)

Velice podobná koncepce se nachází v učebnici *Japanese for Busy People*, kde se spona nejprve procvičuje mechanicko-transformačním drilem zaměřeným na národnost charakterů vystupujících v učebnici. Na základě tabulky s informacemi mají studenti za úkol tvořit věty zahrnující povolání těchto charakterů (př. 5).

- 5) *Sumisu san / Amerikadžin – Sumisu san wa Amerikadžin desu.*  
*Sumisu san / bengošī – Sumisu san wa bengošī desu.*  
(*Japanese for Busy People*, s. 5, 6)

Problém takto zpracovaných cvičení (př. 4, 5) tkví v tom, že nepůsobí příliš motivačně na studenta, který se takto neučí podávat informace o sobě, ale o učebnicových charakterech, ke kterým nemá žádný vztah.

Z hlediska pozvolné distribuce gramatiky je velice účelně provedeno cvičení v *Japanese for Busy People*, kdy se na otázku typu „Sumisu san wa endžinia desu ka?“ vyžadující negativní odpověď nepoužívá záporná konjugace, ale pouze výraz „ie“ následovaný kladným tvarem spony („ie, bengošī desu.“). (*Japanese for Busy People*, s. 5) Tato odpověď je z pragmatického hlediska pravděpodobnější, protože uplatňuje jistou jazykovou ekonomii. Kromě toho zachovává kladnou syntaktickou formu, takže nezatěžuje studenta velkým množstvím gramatických podnětů. *Japanese for Busy People* po celou dobu mechanického procvičování v rámci jedné lekce vychází pouze z kladného tvaru spony *desu*. Cvičení v příkladu 6 se proto zaměřuje na ekvivalent spojky „nebo“.

- 6) A: *Sumisu san wa Amerikadžin desu ka, Igrisudžin desu ka?*  
B: *Amerikadžin desu.*  
(*Japanese for Busy People*, s. 6)

V učebnici *Japonština* se spona *desu* nejprve procvičuje na cvičení, kde se mají tvořit věty podle ilustrací s různými předměty denní potřeby a následně převádět do záporu (př. 7). V následujícím cvičení se totožné věty převádějí do neutrálních tvarů kladných i záporných. (*Japonština*, s. 22) V následujícím cvičení se prezentují formou mechanicko-transformačního drilu informace o učebnicových charakterech (př. 8). Následuje cvičení, kde mají studenti za úkol určit, kdo je a není jaké národnosti (př. 9). *Japonština* vystavuje studenta příliš velkému množství podnětů v rámci pouze jedné lekce (viz tab. A), což může vést k obtížnější internalizaci učiva. Zároveň se věnuje nekontextualizovanému drilování gramatické formy.

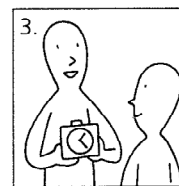
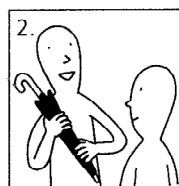
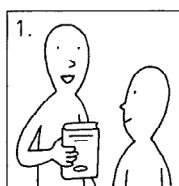
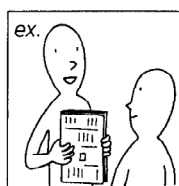
- 7) **Tvořte věty podle obrázků a převádějte je do záporů podle vzoru.**  
*Příklad: Hon desu. – Hon de wa arimasen.*  
*Kaban, kuruma, tokei...*  
 (Japonština, 22/3)
- 8) **Říkejte, kdo je kdo.**  
 1. *Iveta san / haiša*  
 2. *Momoko čan / kókósei*  
 3. *Johana čan / onna no ko*  
 .....  
 (Japonština, s. 24)
- 9) **Říkejte podle vzoru, kdo je a není jaké národnosti.**  
*Příklad: Honda san, čekodžin / nihondžin – Honda san wa čekodžin de wa arimasen. Nihondžin desu.*  
 1. *Kučera san, ósutoriadžin / čekodžin*  
 2. *Veronika čan, surobakiadžin / pórandoadžin*  
 .....  
 (Japonština, s. 27)

Ichikawa uvádí, že existuje hodně případů, kdy je vzorec *A wa B desu* poprvé demonstrován na příkladové větě „Kore wa hon desu“ („To je kniha.“). Od té doby, co se klade větší důraz na správnou gramatickou kontextualizaci ovšem panuje názor, že tato věta se v reálné komunikaci použije málokdy a proto by se neměla objevovat ve výukových materiálech jako reprezentační věta tohoto syntaktického vzorce. (Ichikawa, 2005, s. 11) Věta působí nereálně zejména z důvodu, že se často jedná o popis velice běžných věcí, u kterých je jejich pojmenování zcela zřetelné.

V analyzovaných materiálech se výše zmíněný typ věty v rámci iniciačního uvedení vzorce *A wa B desu* vyskytuje pouze v učebnici *Japonština* (př. 7). Další procvičování tímto kritizovaným způsobem můžeme pozorovat v navazujících cvičeních například v *Japanese for Busy People*. Zde se větný vzorec *Kore wa A desu* driluje na substitučním cvičení, kde se pouze nahrazuje element A (př. 10). Další fází procvičování je substituční dialog, kde se zároveň používá vizuál (př. 11). Velice podobné cvičení se nachází i v *Minna no Nihongo I* (př. 12).

- 10) **Říkejte, co je určitý předmět.**  
*Příklad: Kore wa hon desu.*  
 1. *Kagi*  
 2. *Tokei*  
 (Japanese for Busy People, s. 12)

11) **Tvořte dialogy podle obrázků na základě vzorové konverzace.**



- A. *Příklad: Kore wa šinbun desu ka? ... Hai, šinbun desu.*  
B. *Příklad: Kore wa hon desu ka? .... Iie, hon de wa arimasen.*  
(Japanese for Busy People, s. 13)

12) *Příklad: hon – Kore wa hon desu ka? .... Hai, só desu. Hon desu.*  
*Příklad: tegami – Kore wa tegami desu ka? ..... Iie, só dža arimasen. Hon desu.*

1. *Tokei*
2. *Radžio*
3. *Bórupen*
4. *Isu*

(Minna no Nihongo, s. 17)

Větu typu „Kore wa hon desu.“ je nutné zasadit do kontextu jako například v substitučním dialogu v *Minna no Nihongo I* (př. 13), případně distribuovat ve spojení s pádovou partikulí *no* (př. 14, 15). Pádová partikule dokáže specifikací předmětu zlepšit reálný diskurs promluvy.

- 13) A: *Anó, kore, hon no kimoči desu.*  
B: *Dómo.... Nan desu ka?*  
A: *Kóhí desu. Dózo.*  
B: *Dómo arigató gozaimasu.*  
(Minna no nihongo, s. 19/3)

14) **Tvořte věty podle obrázků.**

- A: *Kore wa nan desu ka?*  
B: *Kore wa hon desu jo.*  
A: *Dare no hon desu ka.*  
B: *Momoko san no hon desu yo.*  
(Japonština, s. 30)

- 15) A: *Kono kasa wa anata no desu ka?*  
B: *Iie, čigaimasu. Šumittosan no desu.*  
A: *Só desu ka.*  
(Minna no nihongo, s. 19)

*Japanese for Busy People* nabízí velice užitečnou kontextualizaci vzorce *A wa B desu* v úvodním dialogu v první lekci (př. 16), který se zabývá známým fenoménem japonských vizitek *meiši*. Předávání těchto vizitek je jakýsi rituál předcházející interakci



zejména v obchodním styku. Toto je velice dobrá prezentace jednoho ze sociokulturních hledisek japonštiny. Tento poznatek se však v lekci dále nerozvíjí, dialog je využit pouze v prezentační fázi.

- 16) *Takahaši: Wataši no meiši desu. Dózo.*  
*Sumisu: Dómo arigató gozaimasu. Kore wa Takahaši san no namae desu ka?*  
*Takahaši: Ee, só desu. Takahaši Šingo desu.*  
*Sumisu: Kore wa?*  
*Takahaši: Kaiša no namae desu. Nozomi depáto desu.*  
(Japanese for Busy People, s. 9)

Dále se v *Japanese for Busy People* nachází vhodná kontextualizace vzorce *A wa B desu* v rámci cvičení, které demonstruje, jak se informovat o ceně (př. 17).

- 17) ***Ptejte se na cenu předmětu. Používejte vzorový dialog.***  
*Příklad: A: kore wa ikura desu ka? B: 500 en desu.*  
(Japanese for Busy People, s. 32)

#### **7.4.1. b Smysluplně-komunikativní cvičení**

Ičikawa (2006) uvádí, že vzorec *A wa B desu* by měl být nejprve demonstrován na představení se, neboli *džikošókai* (自己紹介). *Džikošókai* je v podstatě ritualizovaný začátek japonské interakce. Jeho částí může být informace o tzv. *šuššin* (出身), což je rodné město, stát, škola apod. a *senmon* (専門), což znamená obor. Tyto informace pomáhají stanovit status mluvčího. (Zayas, 2003, s. 2) Dále se sem zařazuje informace o věku, koníčcích atd. *Džikošókai* má různé variace v závislosti na prostředí, ve kterém se prezentuje. Dovednost správně se představit je v japonském kontextu velice důležitá. *Džikošókai* se do jisté míry objevuje ve všech analyzovaných učebnicích, ne vždy je však studentům dána možnost si ho v rámci komunikativního procvičování vyzkoušet.

V *Minna no Nihongo I* se nachází cvičení zaměřené na podávání základních informací o sobě v rámci modelových konverzací vytvořených pro prostředí mající různou formalitu (př. 18). Jedná se o cvičení substitučně-repetitivní, kdy se podtržené výrazy nahrazují jinými již předepsanými v dalších variantách cvičení. Na toto substituční cvičení se dá navázat smysluplnější formou, kdy se studenti představují vzájemně. Nejedná se však přímo o *džikošókai* jako takové.

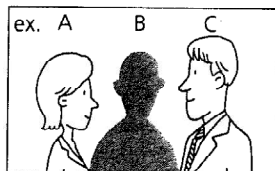
- 18) A: *Šicurei desu ga, onamae wa?*  
 B: *Ī desu.*  
 A: *Rī san desu ka?*  
 B: *Iie, Ī desu.*  
 (Minna no Nihongo, s. 11)

Nácvik *džikošókai* se v *Japanese for Busy People* nachází nejprve v podobě substitučních cvičení (př. 18, 19).

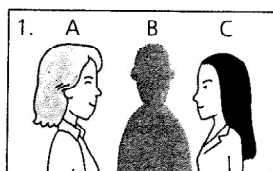
- 19) *Příklad:*  
*Sumisu: Hadžimemašite, ABC no Sumisu desu. Jorošiku onegai šimasu.*  
*Anata: Hadžimemašite, Berurinmótazu no Hofuman desu. Jorošiku onegai šimasu.*  
 (Japanese for Busy People, s. 7)

Jeden student představuje vždy pana Smithe, druhý se představí na základě lingvistických podnětů v závorce, nikoliv jako on sám. Velice podobné je i následující cvičení, kdy se studenti představují vzájemně, ovšem přebírají identitu učebnicových charakterů (př. 20).

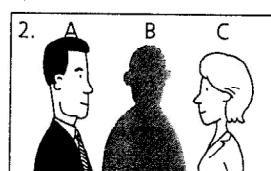
- 20) ***Představujte různé lidi. Podívejte se na ilustrace a předstírejte, že jste písmeno B, představte A a C.***  
*Příklad: B: Kočira wa Berurinmótazu no Hofuman san desu. Kočira wa ABC fúzu no Sumisu san desu.*



ex. A: ベルリンモーターズ、  
 ホフマンさん  
 C: ABCフーズ、  
 スミスさん



1. A: ロンドンぎんこう、  
 ブラウンさん  
 C: とうきょうだいがく、  
 リンさん



2. A: のぞみデパート、  
 たかはしさん  
 C: ベルリンモーターズ、  
 ホフマンさん

(Japanese for Busy People, s. 7)

Čistě komunikativní cvičení zaměřené na *džikošókai* se nachází v učebnicích *Genki I* (s. 27) a *Japanese for Busy People* (s. 8). V obou případech studenti využívají lexikálně-gramatických struktur naučených v rámci lekce a demonstrují *džikošókai* před ostatními spolužáky. V *Japanese for Busy People* se rovněž nachází komunikativní cvičení mající za cíl vzájemně představit několik lidí.

Další komunikativně-smysluplná cvičení, která nezahrnují *džikošókai* jako takové, se nachází pouze v učebnici *Genki I*. Nejprve se zjišťují telefonní čísla účastníků vyučování (*Genki I*, s. 23). Dále se zde praktikuje aktivita „najdi člověka, který...“. Na

základě dotazů se vyplňuje se dotazník o osobních údajích spolužáků jako národnost, povolání nebo stupeň školy, věk, obor (Genki I, s. 27).

### 7.4.2 Morfémy *a, so, ko*

Spona *desu* se ve všech učebnicích uvádí ve spojení s problematikou ukazovacích zájmen. Studium zájmen v japonštině zasahuje z větší části do sféry pragmatické než gramatické. Pod souhrnným názvem (*šidžiho*, 指示語) vystupují zaprvé zájmena (*daimeiši*, 代名詞) či adverbia (*fukuši*, 副詞), která fungují jako samostatný morfém a zadruhé tzv. pre-nominální adjektiva (*rentaikei*, 連体詞). Tyto skupiny slov se však dají zařadit mezi tzv. *a, so, ko* morfémy.

Vzhledem k začátečnické úrovni učebnic, na něž se tato práce zaměřuje, však bude relevantní zkoumat řadu *a, so, ko* pouze jako ukazovací zájmena v jejich pre-nominální pozici (např. *kono kuruma – toto auto*) a v pozici jako hlava zájmené fráze (např. *kore – tohle*).

„Zájmena ukazovací se v češtině používají k usnadnění orientace v předmětu hovoru. Jejich pomocí ukazujeme (mohou být spojena s gestem) na určité osoby, věci nebo abstrakta nebo jejich pomocí odkazujeme v předcházející promluvě (anafora).“ (Cvrček, 2010 s. 218) Demonstrativa jsou v češtině reprezentována morfémy „tento“, „tenhle“ a „tamten“ či „támhleten“. V angličtině se pro odkazování k něčemu, co je od mluvčího blízké používá slovo „this“, pro vzdálený objekt slovo „that“. Dvojice ukazovacích zájmen tedy zpravidla reprezentují protiklad „blízkého“ a „vzdáleného“. (Watanabe, 2000, s. 25)

„Zájmeno *ten* je tvrdým vzorem zájmeného skloňování. Používá se k prostému ukazování (zvláště u variant *tento, tenhle*) a k odkazování v textu – na věci, o kterých už byla řeč, nebo na ně řeč přijde. Zájmena *ten* se užívá v mluveném jazyce jako determinantu substantiv, vyjadřuje tedy určitost podobně jako v angličtině člen *the*.“ (Cvrček, 2010, s. 218) Pro označení tohoto se v japonštině používají demonstrativa z řad *a – are, ko – kore*. V japonštině se však odkazuje i k něčemu, co se nachází uprostřed mezi vzdáleným a blízkým. V tuto chvíli zde hraje důležitou roli příjemce našeho sdělení, jemuž je v daném prostoru vyměřen díl a používá se ukazovací zájmeno řady *so – sore*. (Watanabe, 2000, s. 101) „Zdá se tedy, že pro japonštinu je příznačné zejména ono sdělení společného prostoru, který si nikdo nemonopolizuje, naopak si v něm komunikující strany činí nárok na rovný díl.“ (Watanabe, 2000, s. 102)

Ukazovací zájmena *ko*, *so*, *a* se však nepoužívají pouze v rámci prostorové orientace. Ičikawa (2005) tyto morfémy rozděluje do dvou základních skupin, a sice pro prostorovou orientaci (*genba šidži*, 現場指示) a kontextuální orientaci (*bunmjaku šidži*, 文脈指示), které nebude vzhledem k povaze práce diskutována. V rámci prostorové deixe se využívá vzdálenosti popisovaného objektu od mluvčího a posluchače. Pokud se objekt nachází blíže mluvčímu (*hanašite*, 話し手), použije se morfém řady *ko*. Nacházeli se objekt v blízkosti posluchače (*kikite*, 聞き手), zpravidla se používá řada *so*. Pokud se hovoří o objektu, který se nachází ve větší vzdálenosti jak od mluvčího, tak od posluchače, použije se morfém řady *a*. (Ichikawa, 2005, s. 69) Ičikawa dále hovoří o tom, že v rámci prostorové orientace se spíše než na obecné poučky mluvčí musí spoléhat na svůj vlastní postoj k tomu, co je jeho vlastní prostor a co je prostor posluchačův. (Ichikawa, 2005, s. 71) V případě správného použití ukazovacích morfémů je tedy na mluvčím, zdali určí, jestli se věc, o které se mluví, nachází blíž jemu nebo posluchači. Mikami (1970, 1992) hovoří o tom, že japonská demonstrativa existují v binárních opozicích, tedy, že *kore* stojí v kontrastu k *sore*, dále pak *are* je v opozici s *kore* (které má v tomto případě ve svém významu obsažené i *sore*).

Pro studenty japonštiny se rozhodně nejedná o jednoduchou věc na pochopení. Nimura a Hajaši (1994, 1996) tvrdí, že fakt, že studenti japonštiny mají problémy s přesným použitím těchto demonstrativ, úzce závisí s podobou jejich prvního jazyka, který tuto psychologickou rovinu, kterou japonská demonstrativa obsahují, může postrádat. Demonstrativa v analyzovaných učebnicích se objevují v následujících jazykových funkcích a tématech v tabulce B. Ta je zároveň doplněná o gramaticko-lexikální problematiku vyskytující se společně s morfémy *a*, *so*, *ko* v rámci jedné lekce.

## Tabulka B

	Funkce	Téma	Související gramatika ve stejné lekci
Genki I	<ul style="list-style-type: none"> <li>– ukazování na předměty</li> <li>– orientace v prostoru</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– nakupování</li> <li>– objednávání v restauraci</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Zápor <i>de wa arimasen</i></li> <li>– pádová partikule <i>mo</i></li> <li>– koncové partikule <i>ne, jo</i></li> <li>– ukazovací zájmena (<i>ko, so, a</i>) v pre-nominální pozici</li> <li>– příslovečné určení místa</li> </ul>
Japonština	<ul style="list-style-type: none"> <li>– ukazování na předměty</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>– vyjadřování množného čísla</li> <li>– partikule <i>no</i></li> <li>– ukazovací (<i>ko, so, s</i>) a tázací zájmena</li> <li>– tázací partikule <i>no</i></li> <li>– tázací partikule <i>ka</i></li> </ul>
Japanese for Busy People	<ul style="list-style-type: none"> <li>– ukazování na předmět</li> <li>– dotaz o ceně</li> <li>– dotaz na vlastnosti kupovaného produktu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– nakupování</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>k, s, a</i> v pre-nominální pozici</li> <li>– numerativy</li> <li>– přídavná jména v pre-nominální pozici</li> </ul>
Minna no Nihongo I	<ul style="list-style-type: none"> <li>– ukazování na předměty</li> <li>– orientace v prostoru</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>– tázací zájmena</li> <li>– pádová partikule <i>no</i></li> </ul>

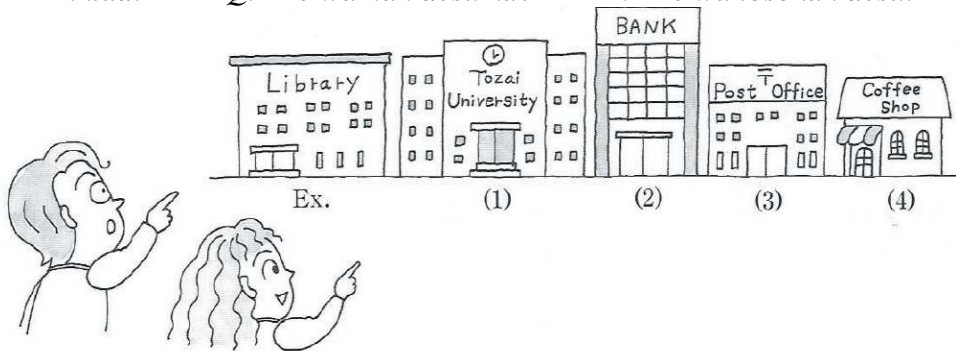
### 7.4.2. a Mechanická cvičení

V učebnici *Genki I* se studenti mají za úkol ptát na to, co je co, na čemž se procvičuje problematika *kore* a *sore* (př. 21). V druhé části cvičení se ptají na budovu, která je od obou stejně vzdálena, jejich úkolem je používat pouze zájmeno *are* (př. 22). Význam výrazu *are* je demonstrován pomocí ilustrace.

- 21) ***Věci od 1) do 6) jsou blízko vám a věci od 7) do 12) jsou blízko vašeho partnera (používá se ilustrace). Partner se zeptá, co je to za věci.***  
*Příklad 1: Sore wa nan desu ka? - Kore wa pen desu.*  
*Příklad 2: Kore wa nan desu ka? - Sore wa toréná desu.*  
 (Genki I, s. 42)

22) **Podívejte se na obrázek a řekněte, co je která budova.**

**Příklad:** Q: Are wa nan desu ka? A: Are wa tošokan desu.



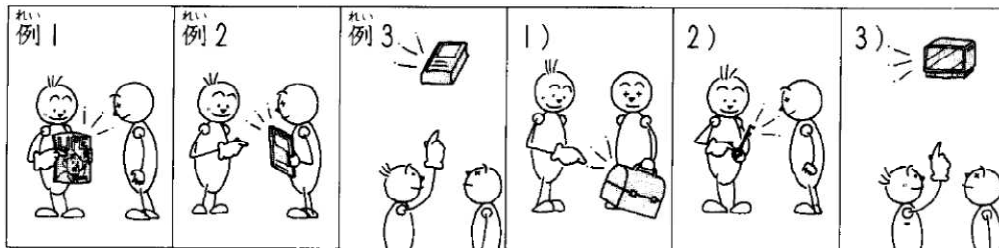
(Genki I, s. 43)

*Minna no Nihongo I* se hlavně zaměřuje na mechanické procvičování a problematiku ukazovacích zájmen demonstruje jako soubor pravidel bez další kontextualizace (př. 23). V následujících cvičeních nejsou vůbec demonstrativa vzájemně kontrastována v rámci jednoho cvičení (př. 24). Takovýto typ cvičení postrádá jakoukoliv smysluplnost.

23) **Příklad 1:** Kore wa zaši desu.

**Příklad 2:** Sore wa nóto desu.

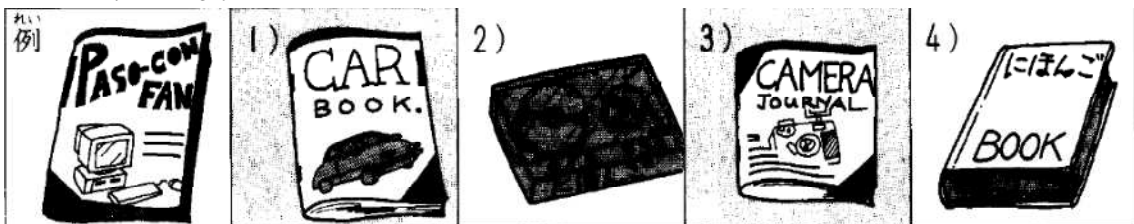
**Příklad 3:** Are wa džišo desu.



(Minna no nihongo I, s. 17)

24) **Příklad:** Zaši – Sore wa nan no zaši desu ka? ... Konpjútá no zaši desu.

1. Hon
2. Tépu
3. Zaši
4. Hon



(Minna no Nihongo I, s. 18)

Podobně je koncipováno i transformační cvičení v učebnici *Japonština* (př. 25). Morfémy *a, so, ko* jsou brány čistě jako forma a jejich významy nejsou nikterak kontrastovány.

25) **Ptejte se, čím je.**

*Příklad: Kono kaban / Roman san – Kono kaban wa Roman san no desu ka?*

1. *Ano bebíká / Tomášu čan*

2. *Kono eigo no hon / Roman san*

.....

(*Japonština*, 32/10)

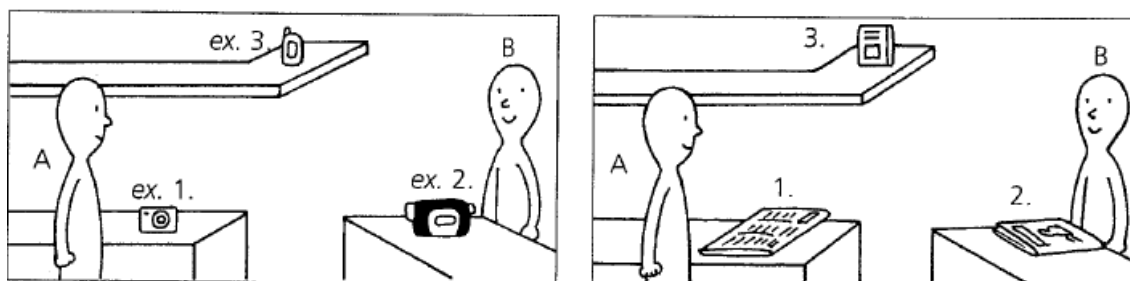
*Japanese for Busy People* problematiku ukazovacích zájmen řadí do tématu „nakupování“. Na demonstrativa se zaměřuje celá lekce („lesson“).<sup>25</sup> Význam jednotlivých demonstrativ je zřetelně ukázán v substitučním cvičení (př. 26). V následujících cvičeních (př. 27, 28) je ukázáno, jak ukazovací zájmena fungují v dialogu. Ke cvičení však chybí ilustrace, která by ukázala, kde se předměty, ke kterým se odkazuje, nachází.

26) **Identifikujte předměty v různých lokacích. Podívejte se na ilustrace a vytvořte věty podle příkladů. Nahrďte podtržená slova.**

*Příklad 1. A: Kore wa dedžikame desu.*

*Příklad 2. A: Sore wa bideokamera desu.*

*Příklad 3. A: Are wa keitai desu.*



(*Japanese for Busy People*, s. 33)

27) **Ptejte se na cenu. Konverzujte na základě vzorového dialogu.**

*Příklad:*

*Sumisu: Kore wa ikura desu ka?*

*Mise no hito: 8 000 en desu.*

*Sumisu: Are mo 8000 en desu ka?*

*Mise no hito: Iie, 8000 en de wa arimasen. 7500 en desu.*

(*Japanese for Busy People*, s. 34)

<sup>25</sup> *Japanese for Busy People* je rozdělena na větší, tematicky oddělené celky „unit“, které zahrnují dvě a více podsekcí zvaných „lesson“.

28) **Kupte si něco v obchodě. Konverzujte na základě vzorového dialogu.**

*Příklad:*

*Sumisu: Sumimasen. Are wa bideokamera desu ka?*

*Mise no hito: Iie, dedžikame desu.*

*Sumisu: Sore wa bideokamera desu ka?*

*Mise no hito: Hai, só desu.*

*Sumisu: Ikura desu ka?*

*Mise no hito: 50 000 en desu.*

*Sumisu: Dža, sore o kudasai.*

1. *Sumisu: CD purejá*

*Mise no hito: radžio*

(Japanese for Busy People, s. 35)

Základ k pochopení problematiky demonstrativ v rámci mechanických cvičení je demonstrace na ilustracích, ty jsou v určitých cvičeních obsaženy (př. 23, 26). Řada cvičení je zaměřena pouze na jedno ukazovací zájmeno, což dostatečně zřetelně neukazuje jeho význam. V případě demonstrativ je třeba vidět jejich vzájemný kontrast, aby došlo k dostatečnému pochopení této problematiky (př. 24, 25).

#### **7.4.2. b Smysluplně-komunikativní cvičení**

Rozdíl mezi *ko* a *a* se dá efektivně ukázat na českém překladu (viz kapit. 7.4.2). Ten však nezahrnuje morfém *so* (př. 29).

29) **Přeložte do japonštiny.**

...

*Toto je stůl. Je to Šimonův stůl? Ne, není. Je to stůl pana Kučery.*

*Tamten člověk není Američan. Je to Brit.*

....

(Japonština, 33/12)

*Minna no Nihongo I* ukazuje kontextualizovanou podobu ukazovacích zájmen na konverzaci v př. 30. Nejedná se o cvičení, kde by se kontrastovala jednotlivá demonstrativa, proto z hlediska významu dané problematiky poněkud postrádá funkčnost.

30) *A: Sore wa nan desu ka?*

*B: Tépu<sup>1</sup> desu.*

*A: Nan no tépu<sup>1</sup> desu ka?*

*B: Eigo no tépu<sup>2</sup> desu.*

*A: Só desu ka?*

1. *Kádo*<sup>1</sup> *terehon kádo*<sup>2</sup>

2. *Zašši*<sup>1</sup> *džidóša no zašši*<sup>2</sup>

.....

(Minna no Nihongo I, s. 19)



Substitučně-smysluplné cvičení v učebnici *Genki I* spočívá v ukazování na různé předměty kolem sebe a kladení otázky, co to je (př. 31). Toto cvičení efektivním způsobem ukazuje rozdíl mezi jednotlivými ukazovacími zájmeny a navíc ponechává iniciativu na studentovi, takže on sám si může definovat osobní prostor vůči prostoru posluchače.

31) **Ukazuje na pět věcí ve třídě a ptejte se partnera, co to je. Používejte kore, sore, are.**

Příklad 1: A: Are wa nan desu ka? B: Are wa tokei desu.

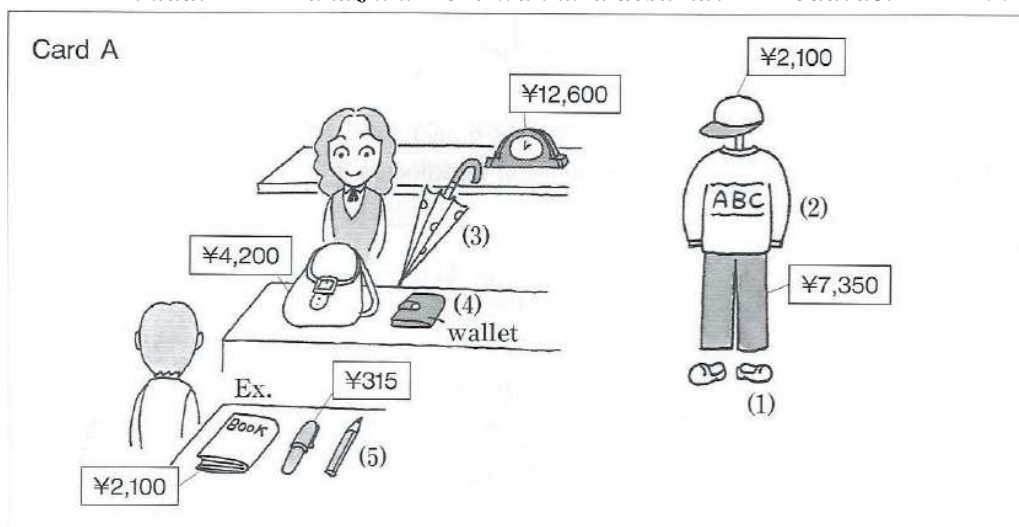
Příklad 2: A: Sore wa nan desu ka? B: Kore wa pen desu.

(Genki I, s. 44)

Učebnice *Genki I* obsahuje několik cvičení zaměřených na hraní rolí v kontextu obchodu a restaurace (př. 32). Jeden student zastává roli obsluhy, druhý je nakupující či zákazník v restauraci. Cílem cvičení je souhrnným způsobem procvičovat demonstrativa obsažená v syntaktickém vzorci *A wa B desu*, zpravidla s tázacím elementem *ikura* („kolik“). (s. 48, s. 49)

32) **Párová aktivita – Jeden se bude dívat na kartu A a druhý na kartu B. Zjistěte, kolik co stojí. Používejte kono, sono, ano.**

Příklad: Zákazník: Kore wa ikura desu ka? Prodavač: 2100 en desu.



(Genki I, s. 44)

Komunikační cvičení v *Japanese for Busy People* je spíše motivačního charakteru, ovšem je stále adaptovatelné na prostředí jazykové třídy. „Pokud jste v Japonsku, zkuste se v obchodě zeptat na cenu, pokud není viditelně uvedená.“ (*Japanese for Busy People*, s. 36) Jiné smysluplné ani komunikační cvičení se zde nevyskytuje.

Analyzované učebnice jsou z hlediska ukazovacích zájmen zaměřena převážně na formu. Neukazují princip sdíleného prostoru a psychologickou rovinu, ale pouze soubor pravidel. Výjimkou je učebnice *Genki I*, která v rámci produkční fáze uplatňuje i cvičení zaměřené na hraní rolí.

### 7.5.3. Shrnutí

Syntaktický vzorec *A wa B desu* se v analyzovaných učebnicích tematicky dotýká prezentace informací o sobě, o ostatních, jednoduchého zjišťování informací, či jednoduchého poukazování na předměty denní potřeby. Poslední zmiňované je Ichikawou (2006) kritizováno pro pragmaticky nesprávné používání jazyka. Cvičení zaměřené na tento typ věty se však objevují ve všech analyzovaných učebnicích. V rámci této gramaticko-lexikální problematiky se dají prezentovat dva velice typické fenomény, které funkční prezentaci jazyka posunou na sociokulturní rovinu. Jedná se o *džikošókai* a předávání vizitek *meiši*. *Džikošókai* se (jak v prezentační, tak v produkční části) v plném rozsahu věnuje *Genki I a Japanese for Busy People*. Vizitkám *meiši* se pouze v produkční fázi jedné lekce věnuje *Japanese for Busy People*.

Ukazovací morfémy *a*, *so*, *ko* se zaměřují pouze na orientaci v prostoru. V tomto případě je vhodné v rámci jednoho cvičení kontrastovat minimálně dvě demonstrativa. Ty jsou však velice často procvičovány odděleně, a proto není možné dobře porozumět jejich významu.

Pokud bychom měli apelovat na maximální funkčnost prezentované gramatiky, mělo by převládat množství funkcí, popřípadě témat, nad objemem gramatiky v rámci jedné lekce. V tabulce A (*A wa B desu*) můžeme pozorovat, že největší množství funkcí se v rámci jedné lekce zvládne pokrýt v učebnici *Genki I a Japanese for Busy People*, kde se spona *desu* aplikuje jak na schopnost podávat informace o sobě a ostatních, tak na získávání základních informací (např. otázka „Kolik je hodin?“, „Jaké je vaše telefonní číslo?“ apod.). V rámci tabulky B (*a*, *so*, *ko*) můžeme pozorovat, že ukazovací zájmena nejsou v učebnici *Minna no nihongo I a Japonština* tematizována. Nejčastější a pro tuto úroveň nejrelevantnější téma je restaurace či obchod, což se objevuje pouze v *Genki I a Japanese for Busy People*.

## 8. Diskuze

### 8.1 Podoba strukturálního / lineárního sylabu

Strukturální sylabus a tradiční přístupy jsou kritizovány především z důvodu, že výuka jazyka se zaměřuje zejména na vytváření a prezentaci širokého spektra příkladových vět a gramatických vzorců. (Richards, 2006, s. 6) Z kvantitativního průzkumu zaměřeného na typologii cvičení vychází najevo, že učebnice jsou spíše zaměřeny na mechanické procvičování, smysluplné a komunikativní cvičení jsou v menšině, tedy jednotlivé části, které by se měly nacházet v lineárně zaměřeném sylabu, nejsou harmonicky zastoupeny. Tyto tendence můžeme pozorovat zejména v učebnicích *Minna no nihongo I a Japonština*.

Strukturální sylabus však nebrání efektivnímu osvojování jazyka, pokud zaznamenal jistý vývoj směrem k integrované metodě. Brumfit (1984) uvádí, že pod vlivem komunikativního přístupu se metodologie zaměřené na gramatiku (jako několikrát zmiňované PPP) více orientovaly na funkční a dovednostně zaměřené vyučování. Aktivity zaměřené na přesnost projevu byly nahrazeny aktivitami založenými na interakci v rámci skupiny. (cit. v Richards, 2006, s. 8) Prezentační část nesmí v učebnici být na úkor procvičování a zejména produkce. (Paulston, 1976, s. 13)

Tendence směřující k tomuto progresivnímu přístupu a zejména k zapojování produkční části do výuky pozorují pouze v učebnici *Genki I* a v menší míře v *Japanese for Busy People*. *Minna no Nihongo I* sice využívá především dialogy, ty se ovšem málokdy vymaní z mechanicko-substituční či transformační roviny. V *Japanese for Busy People* a *Minna no Nihongo I* převládá procvičovací fáze. Fáze produkční se sestává z jednoho či dvou cvičení v rámci jedné lekce. Koncepce lekcí v těchto učebnicích spíše odpovídá audio-linguální metodě (viz kap. 7.3.5.), neboť je z většiny založena na substitučním drilování. Učebnice *Japonština* produkční fázi neobsahuje vůbec a zaměřuje se zejména na prezentaci a procvičování, zde je možné pozorovat jistou podobnost s učebnicemi sestavenými podle gramaticko-překladové metody.

Závěry vyplývající z analýzy typologie cvičení jsou tedy velice podobné tomu, co tvrdí Ohta (2001). Ta uvádí, že i když byla výuka japonského jazyka ovlivněna komunikativními přístupy, stále se více zaměřuje na formu než na obsah.

## 8.2 Jazyková funkčnost a rozvoj schopnosti interakce

Jak již bylo uvedeno, v učebnicích převládají mechanická cvičení. Jistá jazyková funkčnost se však dá pozorovat i v repetitivních či substitučních cvičeních, pokud obsahují promluvu, která je dostatečně autentická. V rámci procvičovací fáze se v učebnicích (*Minna no Nihongo I, Japanese for Busy People*) objevují substituční dialogické struktury, které v určitých případech kontextualizovaný jazyk prezentují. Dále, z analýzy prezentace syntaktického vzorce *A wa B desu* vychází najevo, že zejména v učebnicích *Genki I a Japanese for Busy People* je ukázáno její poměrně široké funkční rozpětí (např. získávání jednoduchých informací o telefonních číslech a času, *džikošókai*).

Podle Ohty (2001, s. 6) jsou v rámci mechanického procvičování více efektivní mechanická dialogická cvičení. Ta mohou jistým způsobem simulovat interakci. Ohta (2001, s. 6) uvádí, že dospělí si interakční vzorce (angl. *interactional routines*) osvojují podobným způsobem jako děti. Nejprve se student interakce účastní pouze periferně, je jejím pozorovatelem. Více aktivity a vlastní invence zapojuje s rozvojem lingvistických dovedností. Už od začátku však pozoruje význam a účel procvičované rutiny a hledá si cestu, jak se správně zapojit. Opakovanou participací dostává lepší vhled do jejího fungování. Internalizací interakční rutiny student vyvíjí nové kognitivní struktury. Následně si vybuduje schopnost jazyk používat kreativněji a naučí se přizpůsobit si ho vlastním potřebám. V učebnicích *Minna no nihongo I a Japanese for Busy People* pozorují velký výskyt dialogických cvičení. Ta jsou však především substituční a málokdy se vymaní ze sféry kontrolovaného jazyka. Budeme-li se však přiklánět k teorii Ohtové, tato koncepce jednotlivých lekcí může mít efektivní dopad na osvojení základních gramaticko-lexikálních vzorců. V podstatě jde o jakousi ritualizaci vyučovaných promluv. Domnívám se však, že repetitivní vzorce mohou efektivně působit, pouze pokud se jedná o syntakticky jednoduché věty. V případě dlouhých dialogů, které se nachází v *Japanese for Busy People a Minna no Nihongo I*, už je jejich efektivita diskutabilní. I když v mnohých případech prezentují kontextualizovaný jazyk, jejich koncepce může vést k přílišnému memorování, které je již několik desítek let kritizováno.

### 8.3 Variace cvičení

*Japonština a Minna no Nihongo I* a *Japanese for Busy People* mají tendenci k velké repetitivnosti typů cvičení. Všechny tyto učebnice mají nastavenou určitou strukturu lekcí, od které se neodchylují. Domnívám se, že přílišná repetitivnost v rámci jednotlivých lekcí může mít negativní dopad na motivaci studentů, protože obsah hodiny se tímto stane velice předvídatelným. Učebnice by měly harmonicky distribuovat cvičení zaměřená jak na přesnost (angl. *accuracy*), tak na plynulost (angl. *fluency*). Plynulosti projevu se dá dosáhnout pouze pomocí cvičení s co nejmenším množstvím lingvistických vodítek, tedy smysluplným či komunikativním procvičováním. Různorodost cvičení také aktivuje různé typy kognitivních procesů. Je také klíčová z důvodu, aby donutila studenty přemýšlet o probírané struktuře různými způsoby. Někdy je vhodné vytvořenou větu přeložit a kontrastovat ji tak s prvním jazykem (viz *Japonština*). Jistou různorodost, zejména v oblasti komunikativní části lekce vykazují učebnice *Genki I*. Zde se nachází různé koncepce komunikativních cvičení jako například „roleplay“ či řešení problémů apod.

### 8.4 Gramatický význam

Je zřejmé, že gramaticko-lexikální znalost jazyka na začátečnické úrovni příliš nedovoluje práci s autentickým jazykem. To můžeme pozorovat zejména v rámci promluv v *Genki I* a *Japonštině*, kde se učebnicové charaktery hojně setkávají i v poměrně neformálních okolnostech a vyvíjí mezi sebou přátelské vztahy, ovšem neustále používají zdvořilý jazyk. Důvodem může být syntaktická jednoduchost zdvořilých tvarů (*desu / masu*). Učebnice by se tedy měly uchylovat k prezentaci pouze takových situací, které jsou spojeny s použitím zdvořilé formy. To může na druhou stranu velice okleštit výběr témat. Učebnice *Japonština* je unikátní tím, že obsahuje velké množství překladových cvičení. Ta jsou velice užitečná pro přímé kontrastování prvního a druhého jazyka. Nerozvíjí však interakční a komunikační schopnosti studenta.

## 8.5 Smysluplné a mechanické procvičování

Bylo zjištěno, že v učebnicích nejvíce převládají mechanicko-transformační a mechanicko-substituční drily. Velmi hojně se zde vyskytují i kombinovaná cvičení, zejména transformačně-smysluplná a substitučně-smysluplná.

Obhajovatelé mechanických drilů se domnívají, že jsou efektivnější pro osvojování probírané struktury, protože kognitivní schopnosti člověka umí analyzovat pouze data s minimální komplexností. Ti, kteří se přiklánějí ke komunikativním typům cvičení si myslí, že přistupovat ke gramatice s kontextem může více vzbudit studentův zájem. (Khodamoradi, 2012, s. 265) Nadměrné využívání mechanických cvičení může ale vést k tomu, že se výuka nevymaní z kontrolované fáze, tudíž studenti nemají pocit, že skutečně komunikují, což může být částečně demotivující. Výhodou vysokého stupně kontrolovatelnosti výsledku cvičení je však na druhou stranu fakt, že studenti vědí, že odpověděli správně. Toto se však vztahuje zejména na autodidaktiky.

Domnívám se však, že pro efektivní input jsou repetitivní a substituční mechanické drily velice užitečné, protože pomohou studentovi internalizovat jednoduchou gramatickou strukturu. Mnohdy mohou být efektivnější než transformační drily. Paulston (1976, s. 13) dodává, že využití repetitivních drilů spočívá zejména v zaměření na kinestetickou paměť. Dále také pomáhají rozvíjet auditivní paměť, která zvyšuje schopnost vyvolat z paměti i složitější gramatické struktury. (Paulston, 1976, s. 12) I když si nepamatujeme explicitní pravidla pro používání jisté gramatické struktury, paměť, ve které je zakódované toto repetitivní procvičování, nám ji sama vyvolá. Myslím si, že repetitivní struktura inputu napomůže zejména efektivnímu osvojení japonské syntaxe, která je velice odlišná od té české. Substitučnost a repetitivnost je však efektivní pouze v rámci velice krátkých promluv, kdy na každou stranu připadá maximálně jedna replika. Ovšem přílišný výskyt těchto cvičení může vést k problému, který definuje Larsen-Freeman (1991) zvaný nehybná znalost (angl. *inert knowledge problem*), kdy dochází k neschopnosti používat jazyk v reálné situaci.

U začátečníků nevádí převaha mechanických a smysluplných cvičení (viz Parry, 2000), protože jejich morfosyntaktická a lexikální znalost jazyka je prozatím nedostačující k samostatnému vyjadřování myšlenek. Nicméně výuka by měla studenty připravovat na reálnou komunikaci, čehož se dá dosáhnout postupným dávkováním cvičení bez kontrolovaných odpovědí. Schopnost vyjádřit se samostatně bez lingvistických vodítek, může být i velkou motivací k dalšímu studiu.

## 9. Závěr

Cílem této práce bylo zhodnotit prezentaci gramatiky ve čtyřech vybraných učebnicích japonštiny s lineárním sylabem. První část výzkumu se zaměřila čistě na typologii cvičení podle Paulstonové (1976), druhá část zkoumala, jakým způsobem je v učebnicích prezentována spona *desu* v rámci syntaktického vzorce *A wa B desu a* v návaznosti na to ukazovací morfémy *a*, *so*, *ko*.

V učebnicích převládá mechanický typ procvičování, zejména se jedná o substituční a transformační typy, komunikační a smysluplná cvičení jsou v menšině. Výhoda mechanického procvičování spočívá v poměrně efektivní internalizaci gramatické struktury. Na druhou stranu tento typ cvičení poněkud sklouzává k přílišné repetitivnosti, což může působit demotivačně (*Japanese for Busy People, Minna no nihongo I*). Zároveň zde hrozí problém nehybné znalosti.

Velké množství cvičení, zahrnující i substituční či transformační drily, je vhodně kontextualizováno. Na druhou stranu, sociokulturní rovina učebnic se objevuje pouze v prezentační části (s výjimkou *džikošókai* v uč. *Genki* a *Japanese for Busy People*), zejména v rámci dialogů a úvodních textů, či v dodatečných popisech, ale zůstává neprocvičena.

Vzorci *A wa B desu* se v analyzovaných materiálech dostává velkého množství různých tematických interpretací a funkčních použití. Tuto syntaktickou strukturu je dobré nejprve procvičovat na rituálu představení se (*džikošókai*), neboť se jedná o integrální část japonského seznamovacího rituálu. Naopak není dobré tuto strukturu prezentovat na větě *Kore wa hon desu*, protože má velice triviální pragmatické vyznění. Dalším analyzovaným gramaticko-lexikálním prvkem byly morfémy *a*, *so*, *ko*. Ty jsou v učebnicích vykresleny poněkud jednoduše a nejsou vzájemně kontrastovány, tudíž může dojít k nedostatečnému pochopení této problematiky.

Učebnice příliš neaplikují teze integrovaného přístupu, nebo pouze v omezené míře (*Japanese for Busy People*). Výjimkou je *Genki I*, která obsahuje některé aktivity založené na komunikačním přístupu. Koncepce učebnic spíše inklinuje k tradičním přístupům, jako je gramaticko-překládová metoda (*Japonština*) či audiolinguální metoda (*Japanese for Busy People, Minna no nihongo I*).

## Resumé

The purpose of the study was to analyse grammar exercises occurring in four different elementary textbooks with a linear syllabus. At first, the thesis focuses on the distribution and typology of grammar exercises. Following a beforehand set framework, it determines the percentage of the specific exercise type. Further, it analyses the representation of specific grammatical structures - syntactic form *A wa B desu* and demonstrative prefixes *a*, *so*, *ko* with respect to the typology and functionality of exercises.

The study comes to a conclusion that the analysed materials focus too much on practice instead of production which may lead to the inert knowledge problem. The highest percentage regarding the exercise typology reached the mechanical type, followed by the meaningful type. The materials also tend to repeat the structure of exercises too much.

Regarding further analysis, the syntactic pattern *A wa B desu* is presented in a variety of function and exercise types (including the communicative ones), whereas the demonstratives *a*, *so*, *ko* are in most cases not demonstrated within a meaningful context.



# Literatura a prameny

## Primární zdroje

ASSOCIATION FOR JAPANESE LANGUAGE TEACHING. *Japanese for Busy People*. Tokyo: Kodansha International, 2006. ISBN 978-4-7700-2.

BANNO, E., Y. OHNO, Y. SAKANE a Ch. SHINAGAWA. *Genki I: An Integrated Course in Elementary Japanese*. Tokyo: The Japan Times, 2004. ISBN 47890-0963-7.

NYMBURSKÁ, D., D. VOSTRÁ a M. SAWATARI. *Japonština*. Voznice: Leda, 2007. ISBN 978-80-7335-074-1.

TANAKA, Yone. *Minna No Nihongo I*. Tokyo: 3A Corporation, 1998. ISBN 4-88319-102-8.

## Sekundární zdroje

### Tištěné zdroje

THE JAPAN FOUNDATION. *Nihongo no kyoshi no yakuwari kosu dezain*. Tokyo: Hitsuji, 2006. ISBN 978-4-89476-301-2.

SHIMIZU, Hideko. Psycholinguistic Research on Word Identification in Japanese Kanji. In: COOK, M., K. HIJIRIDA, M. TAKAHARA, eds. *New Trends and Issues in Teaching Japanese as a Second Language*. University of Hawaii: Second language teaching and curriculum Center, 1997, s. 45-61. ISBN 08-248-2067-3.

CRYSTAL, David. *A dictionary of linguistics and phonetics*. 6th ed. Oxford: Blackwell Pub., 2008. ISBN 14-051-5297-4.

CVRČEK, Václav. *Mluvnice současné češtiny*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1743-5.

CUNNINGSWORTH, Alan. *Choosing your coursebook*. Oxford: Macmillan, 1995. ISBN 04-352-4058-7.

- FARMER, Ann Kathleen. *On the interaction of morphology and syntax*. PhD Thesis. Massachusetts Institute of Technology, 1980.
- FUJITA, Naoya. Situation Drive nor Structure Driven?: Teaching Japanese at the College Level in the United States. In: COOK, M. H., K. HIJIRIDA, M. TAKAHARA, eds. *New Trends and Issues in Teaching Japanese as a Second Language*. University of Hawaii: Second language teaching and curriculum Center, 1997, s. 119-133. ISBN 08-248-2067-3.
- HENDRICH, Josef. *Didaktika cizích jazyků: Učebnice pro studenty filozofických a pedagogických fakult*. Praha: SPN, 1988.
- CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. Praha: Academia, 2013. ISBN 80-200-1213-3.
- ICHIKAWA, Yasuko. *Shokyu nihongo bunpo to oshiekata no pointo*. Tokyo: 3A Corporation, 2005. ISBN 978-4-88319-336-3.
- KITAZAWA DEAUX, Mieko. *User evaluation of beginning level Japanese textbooks*. PhD Thesis. Temple University, 1993.
- LOJOVÁ, Gabriela a Kateřina VLČKOVÁ. *Styly a strategie ve výuce cizích jazyků*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-876-0.
- LITTLEWOOD, William. *Communicative language teaching: An introduction*. Cambridge University Press, 1981. ISBN 9780521281546.
- MIKK, Jaan. Učebnice: Budoucnost národa, přel. David Greger. In: MAŇÁK, J. a P. Knecht, eds. *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido edice pedagogicke literatury, 2007. ISBN 978-80-7315-148-5.
- MIZUTANI, Osamu a Nobuko MIZUTANI. *How to Be Polite in Japanese*. The Japan Times, Tokyo: 1987. ISBN 978-4789003384.
- NATION, I. S. P. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge University Press, 2001. ISBN 978-0521804981.

- OKITA, Yoko. Student's Beliefs About Learning Japanese Orthography: Beyond the Textbook. In: COOK, M. H., K. HIJIRIDA, M. TAKAHARA, eds. *New Trends and Issues in Teaching Japanese as a Second Language*. University of Hawaii: Second language teaching and curriculum Center, 1997, s. 61-77. ISBN 08-248-2067-3.
- OHTA, Amy Snyder. *Second language acquisition processes in the classroom: Learning Japanese*. Routledge, 2001. ISBN 978-0805838015.
- PAULSTON, Christina Bratt; BRUDER, Mary Newton. *Teaching English as a Second Language. Techniques and Procedures*. Massachusetts: Winthrop Publishers, 1976. ISBN 9780316695107.
- RICHARDS, Jack C. a T. S. RODGERS. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press, 2001. ISBN 978-0521008433.
- RICHARDS, Jack C. *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge University Press, 2006. ISBN 13 978-0-521-92512-9.
- TATEMATSU, Kikuko. An Integrated Method For the Teaching of Japanese. In: KAMADA, O., W. M. JACOBSEN, eds. *On Japanese and how to teach it: in honor of Seiichi Makino*, s. 151-167. Tokyo: Japan Times, 1990. ISBN 4789005259
- YULE, Geore. *The Study of Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. ISBN 978-1107658172.
- WATANABE, Minoru. *O podstatě japonského jazyka*. 1. vyd. Překlad Zdeňka Švarcová. Praha: Karolinum, 2000. ISBN 978-802-4600-581.

## **Elektronické zdroje**

- DIDI-OGREN, Holly a Joseph J GOEBEL jr. The Role of Input in JFL University-Level Teaching Materials: An Examination of Three Widely Used Textbooks. *Japanese Language and Literature* [online]. 2008, roč. 42, č. 2 [cit. 2013-07-10]. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/30198073>

- ELLIS, Rod. The empirical evaluation of language teaching materials. *ELT journal* [online]. 1997, roč. 51, č. 1 [cit. 2013-08-11]. Dostupné z: <http://eltj.oxfordjournals.org/content/51/1/36.short>
- GASS, Susan M., A. MACKEY a T. PICA. The Role of Input and Interaction in Second Language Acquisition Introduction to the Special Issue. *The modern language journal* [online]. 1998, roč. 82, č. 3 [cit. 2014-09-11]. Dostupné z: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/>
- HASHEMZADEH, Mitra. The effect of exercise types on EFL learners' vocabulary retention. *Theory and Practice in Language Studies* [online]. 2012, roč. 2, č. 8 [cit. 2014-06-11]. Dostupné z: <http://ojs.academypublisher.com/>
- JONES, Kimberly a Tsuyoshi ONO. Discourse-centered Approaches to Japanese Language Pedagogy. *Japanese language and literature* [online]. 2005, roč. 39, č. 2 [cit. 2014-05-11]. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/30038901>
- KATO, Nobuko. *A Critique of Natural Discourse in Intermediate Level Textbooks for Learners of Japanese as a Second or Other Language*. PhD Thesis. University of Canterbury, 2009.
- KHODAMORADI, Abolfazl. The Effect of Mechanical and Meaningful Drills on the Acquisition of Comparative and Superlative Adjectives. *International Journal of Linguistics* [online]. 2012, roč. 4, č. 4 [cit. 2014-6-11]. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.5296/ijl.v4i4.2735>
- LARSEN-FREEMAN, Diane. Teaching Grammar. In: Celce-Murcia, Marianne, eds. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle & Heinle, 1991, s. 251-266. ISBN 9780838428603. Dostupné z: [http://recursos.udgvirtual.udg.mx/biblioteca/bitstream/123456789/1372/1/Teaching\\_Grammar.pdf](http://recursos.udgvirtual.udg.mx/biblioteca/bitstream/123456789/1372/1/Teaching_Grammar.pdf)
- LITTLEJOHN, Andrew. The Analysis of Language Teaching Materials: Inside the Trojan Horse. In: TOMLINSON, Brian, eds. *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. s. 179-211. ISBN 978-0-521-15704-9. Dostupné z: [http://www.peterbeech.com/teta1053/resources/littlejohn\\_analysis.pdf](http://www.peterbeech.com/teta1053/resources/littlejohn_analysis.pdf)

- LIU, Xuexin. Chinese Lexical Borrowing From Japanese as an Outcome of Cross-Cultural Influence. *US-China Foreign Language* [online]. 2012, roč. 10, č. 9 [cit. 2014-15-11]. Dostupné z: davidpublishing.com
- MATSUMOTO, Yoshiko a Shigeko OKAMOTO. The Construction of the Japanese Language and Culture in Teaching Japanese as a Foreign Language. *Japanese Language and Literature* [online]. 2003, roč. 37, č. 1 [cit. 2014-19-03]. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/3594874>
- MIURA, Akira. Language Habits in Japan and the USA. *The Journal of the Association of Teachers of Japanese*[online]. 1973, roč. 8, č.2/3 [cit. 2014-11-02]. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/489196>
- MILLS, David. Teaching the Japanese Copula. *The Journal of the Association of Teachers of Japanese*[online]. 1977, roč. 12, č. 1 [cit. 2014-19-03], 7-20. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/489482>
- MAYER, Richard E. Rote versus Meaningful Learning. *Theory into Practice* [online]. 2002, roč. 41, č. 4 [cit. 2014-20-11]. Dostupné z: [www.jstor.org/stable/1477407](http://www.jstor.org/stable/1477407)
- NIIMURA, Tomomi a Brenda HAYASHI. English and Japanese demonstratives: A contrastive analysis of second language acquisition. *Issues in Applied Linguistics*[online]. 1994, roč. 5, č. 2 [cit. 2014-07-04]. Dostupné z: <http://escholarship.org/uc/item/66t5t4zf>
- NIIMURA, Tomomi a Brenda HAYASHI. Contrastive analysis of English and Japanese demonstratives from the perspective of L1 and L2 acquisition. *Language Sciences* [online]. 1996, roč. 18, č. 3 [cit. 2014-07-04 ]. Dostupné z: <http://escholarship.org/uc/item/66t5t4zf>
- OHASHI, Jun a Hiroko OHASHI. Designing Tasks for Learner-Centered 'Teaching: Suggestions for Meaningful Tasks. *Sekai no nihongo kyoiku* [online]. 1993, roč. 3 [cit. 2014-30-10]. Dostupné z: [dion.ne.jp](http://dion.ne.jp)
- PARRY, Mayumi. How'Communicative'Are Introductory Undergraduate Level Japanese Language Textbooks?. *Japanese Studies*[online]. 2000, roč. 20, č. 1 [cit. 2014-13-04]. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/>

- RICHARDS, Jack C. The role of textbooks in a language program. In: *New Routes*. São Paulo, 2001. [cit. 2014-02-10]. Dostupné z: <http://www.professorjackrichards.com/pdfs/role-of-textbooks>
- RICHMOND, Stephen. A re-evaluation of kanji textbooks for learners of Japanese as a second language. *Journal of the Faculty of Economics*[online]. 2005, roč. 3 [cit. 2014-25-03]. Dostupné z: <http://www.kyotogakuen.ac.jp/>
- SCHMITT, Norbert. Review article: Instructed second language vocabulary learning. *Language teaching research*[online]. 2008, roč. 12, č. 3 [2014-03-11]. Dostupné z: <http://ltr.sagepub.com/cgi/content/abstract/12/3/329>
- TAKEDA, Satoko. Kokunai ni Okeru Nihongo Kyouiku: Sougou kyoukasho kara mieru nihongo. *National Institute for Japanese Language and Linguistics* [online]. 2007. Dostupné z: <http://www.ninjal.ac.jp/>
- YAMASHITA, Hiroko; MARU, Yukiko. Compositional features of kanji for effective instruction. *Journal of the Association of Teachers of Japanese*[online], 2000, roč. 34, č. 2 [cit. 2013-07-11]. Dostupné z: <http://www.jstor.org/page/info/about/policies/terms.jsp>

### **Webové stránky**

*Japanese Language Proficiency Test* [online]. [cit. 2014-20-03]. Dostupné z:

[www.jlpt.jp/e/about/levelsummary.html](http://www.jlpt.jp/e/about/levelsummary.html)

*Prestige Interlanguage* [online]. [cit. 2014-20-03]. Dostupné z: <http://www.ecole-de->

[langues-orleans.com/](http://www.ecole-de-langues-orleans.com/)

*About the JLPT* [online]. [cit. 2014-20-03]. Dostupné

z: <http://www.tanos.co.uk/jlpt/aboutjlpt/>

*3A Corporation Online* [online]. [cit. 2014-07-11]. Dostupné z: <http://www.3anet.co.jp/>

*Japonské centrum Brno* [online]. [cit. 2014-18-09]. Dostupné

z: <http://www.japancenter.cz/>

## Seznam příloh

Příloha 1	Tabulka 1 ( <i>Japonština</i> )	86
Příloha 2	Tabulka 2 ( <i>Genki I</i> )	87
Příloha 3	Tabulka 3 ( <i>Minna no nihongo I</i> )	88
Příloha 4	Tabulka 4 ( <i>Japanese for Busy People</i> )	89

# Přílohy

## Tabulka 1

### JAPONŠTINA

Typ cvičení	Mechanická cvičení <sup>26</sup>			Smysluplná cvičení <sup>27</sup>		Komunikační cvičení		Kombinovaná cvičení <sup>28</sup>				Celkový počet úloh v lekci
	MR	MS	MT	Sm	SmP	K	podtyp	MS/SmP	MT/SmP	MT/Sm	Sm/K	
1. lekce			9		2							11
2. lekce		2	7		4							13
3. lekce			10		4							14
4. lekce		2	6	3	3							14
5. lekce		4	4	2	3			1				14
6. lekce			9	1	3							13
7. lekce	3	2	4		4							13
8. lekce	2	1	6		2							11
9. lekce		4	2	2	5							13
10. lekce		1	5		3			1				10
11. lekce		2	9		1			1				13
12. lekce		2	9		2				1			14
13. lekce		1	4	2	5							12
14. lekce			10		2				2			14
15. lekce		3	3	3	2			1				12
16. lekce			6		7							13
17. lekce		2	7		3							12
18. lekce			4		2			4				10
19. lekce		2	5		3			2				12
20. lekce		0	0		0			0				0
Celkový počet	5	28	119	13	60	0	0	10	3	0	0	238

<sup>26</sup> MR = mechanicko-repetitivní, MS = mechanicko-substituční, MT = mechanicko-transformační

<sup>27</sup> Sm = smysluplná cvičení, SmP = překladová cvičení

<sup>28</sup> MS/SmP = mechanicko-substituční s překladem, MT/SmP = mechanicko-transformační s překladem, MT/SM = mechanicko-transformačně-smysluplné, Sm/K = smysluplně-komunikativní



Tabulka 2

## GENKI I

Typ cvičení	Mechanická cvičení			Smysluplná cvičení		Komunikační cvičení		Kombinovaná cvičení				Celkový počet úloh v lekci	
	MR	MS	MT	Sm	SmP	K	podtyp	MS/SmP	MT/SmP	MT/Sm	Sm/K		
1. lekce	6	2		2	1	1				3	1	16	
2. lekce	1	7	1	5						1		15	
3. lekce		1	5	5		2	vyprávění, děláni rozhodnutí			1		14	
4. lekce		3	10	1		2	vyprávění, děláni rozhodnutí			5		21	
5. lekce		6	1	3					2	5	2	19	
6. lekce	1	1	2	6		3	vymýšlet si vlastní instrukce, navazovat na konverzaci, výměna informací			2	1	16	
7. lekce			3	7		1	popis děláni rozhodnutí		1	3	1	16	
8. lekce		2	4	2		1				8	3	20	
9. lekce		2	5	4						4	2	17	
10. lekce			9	1						6	2	18	
11. lekce			3	2		2	vyprávění, popis		1	6	1	15	
12. lekce			5	6		1	výměna informací		2	4	2	20	
Celkový počet cvičení	8	24	48	44	1	13		0	0	6	48	15	207

Tabulka 3

MINNA NO  
NIHONGO I

Typ cvičení	Mechanická cvičení			Smysluplná cvičení		Komunikační cvičení		Kombinovaná cvičení				Celkový počet úloh v lekci
	MR	MS	MT	Sm	SmP	K	podtyp	MS/S m	MT/Sm P	MT / Sm	Sm/ K	
1. lekce		15						3				18
2. lekce		12	7					3				22
3. lekce		11	5					3				19
4. lekce		14	4					3				21
5. lekce		9	5					3				17
6. lekce		12	4					3				19
7. lekce		10	6					3				19
8. lekce		6	7					3				16
9. lekce		9	7					3				19
10. lekce		8	5					3				16
11. lekce		9	7	1				3				20
12. lekce		9	7					3				19
13. lekce		6	9					3				18
14. lekce		8	5					3		2		18
15. lekce		10	4					3				17
16. lekce		7	7					3				17
17. lekce		9	6					3				18
18. lekce		9	6					3				18
19. lekce		8	6					3				17
20. lekce		9	4					3				16
21. lekce		5	8					3				16
22. lekce		7	9					3		1		20
23. lekce		8	5	1				3				17
24. lekce		8	5	1				3				17
25. lekce		5	8	1				3				17
Opakování		13	1	2								16
Celkový počet	0	236	147	6	0	0	0	75	0	3	0	467

Tabulka 4

JAPANESE FOR BUSY PEOPLE

Typ cvičení	Mechanická cvičení			Smysluplná cvičení		Komunikační cvičení		Kombinovaná cvičení				Celkový počet úloh v lekci	
	MR	MS	MT	Sm	SmP	K	podtyp	MS/SmP	MT/SmP	MT/Sm	Sm/K		
1. lekce	2	5	2			2	vyprávění					11	
2. lekce	3	7	5			2						17	
3. lekce	4	8				2						14	
4. lekce	4	6	1			1						12	
5. lekce	2	4	3			2						11	
6. lekce	4	14	1			1						20	
7. lekce	2	9	1							1	2	15	
8. lekce	4	10	1			1						16	
9. lekce	3	8	2			1						14	
10. lekce	4	5	5			2						16	
11. lekce	3	5	4			1						13	
12. lekce	4	11	3			1	mluvte o počasí					19	
13. lekce	4	4	10			1	komplimentujte					19	
14. lekce	4	7	2			1						14	
15. lekce	3	3	6	1		1	pozvání					14	
16. lekce	2	5	3			1	pozvání					11	
17. lekce	2	4	5			1						12	
18. lekce	4	6	2			1						13	
19. lekce	3	9	1			1						14	
20. lekce	2	1	3			1				1		8	
21. lekce	3	4	1			2	co byste řekli v této situaci					10	
22. lekce	3	4	4			1	vysvětlete, proč zrovna nemůžete hovořit					12	
23. lekce	3	11	1			2						17	
24. lekce	3	6	5			1	představte vzájemně své spolužáky					15	
25. lekce	3	7	1			2						13	
Opakování	0	15	1			0				0	0	16	
Celkový počet	78	178	73	1	0	32		0	0	0	2	2	366