

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra českého jazyka a literatury

**Srovnání komunikační a gramaticko-překladové metody ve výuce
češtiny jako cizího jazyka**

Bakalářská práce

Autor: Hana Čížková

Studijní program: B7310 Filologie

Studijní obor: Jazyková a literární kultura

Vedoucí práce: Mgr. Hana Burešová

Hradec Králové

2017



Zadání bakalářské práce

Autor: Hana Čížková

Studium: P15K0043

Studijní program: B7310 Filologie

Studijní obor: Jazyková a literární kultura

Název bakalářské práce: **Srovnání komunikační a gramaticko-překladové metody ve výuce češtiny jako cizího jazyka**

Název bakalářské práce AJ: Comparison of The Communicative and Grammar-Translation method in teaching Czech as a foreign language

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Tato bakalářská práce se věnuje problematice výuky češtiny jako cizího jazyka. V úvodu teoretické části budou krátce představeny některé zásadní lingvodidaktické koncepce a nastíněna jejich proměna od poloviny devatenáctého století po současnost. Zvláštní pozornost pak bude věnována detailnějšímu popisu a komparaci metody gramaticko-překladové a komunikační. V praktické části budou analyzovány vybrané učebnice češtiny pro cizince z hlediska uplatňování výše řešených učebních metod.

HENDRICH, J. a kol.: Didaktika cizích jazyků. Praha: SPN 1988. HRDLIČKA, M.: Cizí jazyk čeština. Praha: ISV 2002. HRDLIČKA, M.: Gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka. Praha: Karolinum 2009. HRDLIČKA, M.: Kapitoly o češtině jako cizím jazyku. Plzeň: ZČU 2010. CHAULDRON, C.: Second Language Classrooms. Research on teaching and learning. Cambridge: Cambridge university press 1988. BRUMFIT, Ch.: Communicative Methodology in Language Teaching. The roles of fluency and accuracy. Cambridge: Cambridge University Press 1984. LYNCH, T.: Communication in the Language Classroom. 1. vyd. Oxford: Oxford University Press 1996. LITTLEWOOD, W.: Communicative Language teaching. Cambridge: Cambridge University Press 1990. KRASHEN, S. D. - TERRELL, T. D.: The Natural Approach. Oxford: Pergamon Press 1983. LARSEN - FREEMAN, D.: Techniques and Principles in Language Teaching. 2. vyd. Oxford: Oxford University Press 2000. RICHARDS, J. C. - RODGERS, T. S.: Approaches and Methods in Language Teaching. A Description and Analysis. 3. vyd. Cambridge: Cambridge University Press 1986. ŠEBESTA, K.: Od jazyka ke komunikaci. Praha: Karolinum 2005. WILLIS, J.: A Framework for Task-Based Learning. Harlow: Longman 1996. WILLIS, J. - WILLIS, D.: Challenge and change in Language teaching. Oxford: Heinemann Macmillan 2003.

Garantující pracoviště: Katedra českého jazyka a literatury,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Hana Burešová

Oponent: PhDr. Lukáš Zábranský, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 29.2.2016

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a uvedla veškeré použité podklady a literaturu.

V Hradci Králové dne

Podpis

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala Mgr. Haně Burešové za vedení mé práce, vstřícný přístup a cenné rady, které mi věnovala.

Anotace

Tato bakalářská práce se zabývá problematikou výuky cizích jazyků. V úvodu její části teoretické bude nejprve představeno několik významných lingvodidaktických koncepcí. Následně se pozornost přesune ke komunikační metodě jakožto dlouhodobě nejvíce prosazovanému způsobu výuky. Na tomto místě se detailněji zaměříme především na pojem komunikační kompetence, která měla pro formování této metody rozhodující význam. Dále se podíváme na pojetí komunikační metody v českém prostředí. A v závěru tohoto úseku zmíníme i některé její kritiky.

V praktické části pak provedeme analýzu menšího počtu učebnic pro češtinu jako cizí jazyk, na jehož základě se pokusíme učební materiály stručně charakterizovat.

Klíčová slova

Metoda gramaticko-překladová, metoda komunikační, komunikační kompetence, učebnice češtiny

Abstract

This bachelor thesis deals with the issue of foreign language teaching. At the beginning of its theoretical part, several important methods to language teaching will be introduced. Consequently, the attention is shifted to the communication method as the most popular way of teaching. At this point, we will focus in detail on the concept of Communicative competence, which was of decisive importance for the formation of this method. We will also look at the concept of the communication method in the Czech environment. And at the end of this section we will mention some critics of the Communicative language teaching. In the practical part, we will analyze a smaller number of textbooks for Czech as a foreign language, on the basis of which we try to briefly describe these teaching materials.

Key words

The grammar-translation Method, Communicative method, Communicative competence, textbooks for teaching Czech

Úvod

V naší bakalářské práci se budeme zabývat různým pojetím výuky cizích jazyků, tak jak se odráží v konkrétních lingvodidaktických metodách. Získané poznatky pak následně uplatníme při analýze vybraných učebních textů v praktické části.

Toto téma jsme si zvolili především proto, že se sami výuce češtiny jako cizího jazyka již několik let věnujeme. Přišlo nám tedy užitečné rozšířit si své teoretické znalosti v této oblasti. A v neposlední řadě jsme chtěli zpracovávat téma, které pokládáme za zajímavé a které můžeme využít i v osobním životě.

Na tomto místě bychom rádi upozornili, že se tento text nesnaží být úhrnným zpracováním dané problematiky, což by ani z hlediska jeho rozsahu nebylo reálné, ale spíše náhledem na určité skutečnosti, jež jsme při četbě odborných publikací považovali za relevantní. Snažili jsme se zohlednit různé pohledy na řešenou problematiku, a proto jsme spíše než ze souborných příruček vycházeli ze studií a monografií jednotlivých autorů.

V této, teoretické části práce nejprve představíme gramaticko-překladovou metodu jakožto reprezentantku nepřímého způsobu vyučování, která má z řešených metod rovněž nejdelší tradici. Zmíníme se i o dalších dvou učebních koncepcích, které se nám (z rozsáhlého počtu nově vzniklých přístupů k výuce jazyků v průběhu dvacátého století) zdají být nejdůležitější, a sice o metodě přímé a metodě audioorální. Poukážeme také na některé jejich shodné a rozdílné prvky.

Poté se přesuneme k metodě komunikační jakožto těžišti teoretického úseku práce. Nejprve se zaměříme na termíny kompetence a performace, jak je ve svém díle vymezil Noam Chomsky. Následně se podíváme, jak tento pojem rozpracoval Dell H. Hymes, a poté i na některé koncepce dalších autorů, kteří byli jeho texty ovlivněni.

V předposledním úseku si představíme dvě odlišná pojetí komunikační metody v českém prostředí, jež prezentují práce Milana Hrdličky a Jarmily Valkové.

A na závěr připojíme některé kritiky na adresu komunikační metody a přímých způsobů vyučování obecně.

Gramaticko-překládová metoda

Tato metoda vznikla ve čtyřicátých letech 18. Století v Německu, resp. v Prusku. Ve Spojených státech amerických byla dokonce nejprve známá jako *pruská metoda*, když americký učitel klasických jazyků publikoval v roce 1845 knihu *The Ciceronian or the Prussian Method of Teaching the Element of Latin Language*. (Richards, Rodgers, 1986, s. 6)

Jak upozorňují Anthony P. R. Howatt a Henry G. Widdowson, její název byl ke konci 19. století vytvořen kritiky, kteří tak chtěli upozornit na dva největší nedostatky této lingvodidaktické koncepce: učení gramatiky v izolaci (odděleně od textů) a nadužívání překladu (a to při vysvětlování nových významů i při procvičování). Označení *gramaticko-překládová* považují proto *v určitých ohledech za zavádějící*. (2004, s. 151)

Za jednoho z průkopníků této metody je považován Johann V. Meidinger a jeho učebnice *Praktische französische Gramatik* z roku 1783. Tato kniha obsahuje několik desítek lekcí, jež seznamují žáky se systémem francouzského jazyka od těch nejjednodušších jevů po ty nejobtížnější. Na začátku každé lekce je nejprve představa určité gramatické pravidlo a nová slovní zásoba, následně je prezentovaná látka doložena na řadě příkladů. Milan Hrdlička o této knize říká, že „učí systematickým způsobem a se stoupající náročností na jednotlivých větách číst, psát a hovořit“. (2002, s. 24)

Z Meidingerovy práce vycházel Johann Ch. Fick, který roku 1793 vydává první knihu pro výuku angličtiny gramaticko-překládovou metodou. (Howatt, Widdowson, 2004, s. 152) A později pak např. Franz Ahn a Heindrich G. Ollendorf.

Nejnámější variantu námi řešené metody, představuje tzv. interlineární metoda francouzského učitele jazyků Joseph Jacotota. Žáci při takto koncipované výuce nejprve četli jednotlivé věty, na nichž se učili správné výslovnosti. Následně tyto věty analyzovali, čímž si osvojovali gramatická pravidla a novou slovní zásobu. A nakonec se je učili nazpaměť. Jacotot „vycházel z předpokladu, že každé literární dílo napsané v určitém cizím jazyce obsahuje lexikální a mluvnickou látku, která je obsažena i v jiných literárních dílech, pouze v jiných vztazích a spojeních. Jestliže se žák naučí jednomu dílu, osvojí si jeho lexikon, gramatické formy a konstrukce, může číst a pochopit jakékoliv jiné dílo“. (Hendrich, 1988, s. 259)

S další zajímavou koncepcí této metody přichází Karl Mager, který vycházel z historicko-komparativní jazykovědy. Své žáky se snažil učit cílovému jazyku systematickou komparací s jejich mateřštinou (a dalšími jazyky, které již uměli). Zajímavá je rovněž i jeho myšlenka, že studování gramatiky jim nebude prospěšné pouze k osvojení si nového jazyka, ale budou tak rozvíjet i schopnost logicky uvažovat. (Hendrich, 1988, s. 260)

Jack C. Richards a Theodore S. Rodgers ve své knize *Approaches and Methods in Language Teaching* (1986, s. 3-4) řadí mezi charakteristické rysy komunikační metody: důraz na psanou podobu jazyka, vnímání jazyka jako naučitelného systému, vědomou aplikaci gramatických pravidel (deduktivní způsob učení), hojné užívání mateřského jazyka ve výuce, učení lexika i systémových pravidel mimo kontext aj.

Diane Larsen-Freeman také připomíná, že učitelé, kteří tuto metodu využívají, často věří, že se studenti díky studiu gramatiky cílového jazyka zároveň lépe obeznámí s gramatikou jejich jazyka mateřského, což zvýší jejich intelektuální úroveň. (Larsen-Freeman, 1986, s. 4)

Přímá metoda

Na konci 19. století se stále více ozývají kritiky soudobého pojetí gramaticko-překladové metody. Nejvlivnější z nich se stal roku 1882 článek Wilhelma Viëtora *Der Sprachunterricht muss umkehren*,¹ jenž kritizoval učebnice němčiny z hlediska nedostatečné pozornosti věnované výslovnosti, izolování vět od kontextu, přeceňování písemného projevu na úkor mluveného atd. Tato práce předznamenává nový přístup k výuce cizích jazyků, pro který se vžilo označení *přímá metoda*. Užívání tohoto názvu se však ustálilo až poté, co byla tato metoda ve Francii roku 1901 úředně zavedena do lyceí. Před tím byly její podoby známy pod názvy jako „nová metoda“, „Berlitzova metoda“, „reformní metoda“ aj. (Hendrich, s. 257–263).

Přímá metoda vycházela z dnes již překonaného předpokladu, že si člověk osvojuje cizí jazyk stejným způsobem, jakým si v raném dětství osvojil ten mateřský. I z tohoto důvodu není v žádné části výuky dovoleno používat jiný jazyk než cílový. Učitel by namísto překladu měl v lekcích pracovat s vizuálním materiálem, pantomimou a různými specifickými technikami, jež studentovi daný význam zprostředkují přímo.

Jak zdůrazňuje Diane Larsen-Freeman, cílem této metody je, aby se studenti co nejrychleji naučili v osvojovaném jazyce myslet. (Larsen-Freeman, 1986, s. 18–30) Jako další její principy pak na tomto místě uvádí např.: Přikládání většího významu lexiku než gramatice (Přičemž gramatická pravidla by nikdy neměla být explicitně pojednávána, nýbrž by si je měli studenti na základě příkladů induktivně osvojovat.); Stavění poslechu a mluvení nad čtení a písemnou produkci; Role studenta se stává více aktivní (Učitelé a žáci jsou především komunikačními partnery.); Slovní zásoba se učí v kontextu, ne pomocí dvojjazyčných seznamů; Důraz je kladen na běžně mluvený jazyk; Studenti jsou vedeni k autokorekci aj. Tuto metodu v současné době stále uplatňují např. jazykové školy Berlitz.

¹ V překladu: Výuka jazyků se musí obrátit.

Audioorální (audiolingvální) metoda

Tato lingvodidaktická koncepce vznikla ve Spojených státech amerických za druhé světové války. Byla tehdy vyvinuta pro armádní účely, a proto se jí v americkém prostředí také někdy říká „armádní metoda“. Své poznatky čerpala z prací amerických strukturalistů (především Leonarda Bloomfielda) a behaviorálních psychologie, která „pohlíží na jazyk jako na soubor návyků“ (Hrdlička, 2002, s. 42).

Jak připomíná Diane Lersen-Freeman, při výuce touto metodou se vychází z předpokladu, že každý jazyk má omezený počet struktur. Procvičováním těchto struktur si pak studenti budují návyky, které jim pomohou užívat jazyk v reálných situacích. Dalšími distinktivními rysy jsou i: osvojování gramatiky na pozadí modelových dialogů, snaha u studentů vybudovat automatické reakce na jazykové i mimojazykové stimuly či velké množství strukturních drillů. (1986, s. 31–50)

Audioorální metoda se shoduje s metodou přímou v otázce cíle. Tím je podle obou koncepcí ovládnutí zvukové podoby jazyka. Proto se u nich upřednostňuje učení mluvení a poslechu před čtením a psaním. Obě se také důsledně vyhýbají explicitnímu vyučování gramatiky a užívání výchozího jazyka v rámci lekcí.

Ale zatímco předchozí způsob vyučování se zaměřuje z velké části na slovní zásobu, audiolingvální metoda se soustředí především na strukturní stránku jazyka. A navíc pracuje s tím, že by novou konstrukci žáci měli procvičovat tak dlouho, dokud si ji neautomatizují. Je zde proto mnohem více drillových cvičení, v nichž žáci musí reagovat podle předem daného modelu. Pokud udělají nějakou chybu, učitel by je měl ihned opravit, aby si nefixovali špatné návyky. I to se značně liší od přístupu metody přímé, kde se považuje za žádoucí, aby se student opravil sám. A lektoři se v rámci svých tréninků učí techniky, jak této autokorekce docílit.

Noam Chomsky

Termín *kompetence* se poprvé objevuje u amerického lingvisty Noama Chomského. Ve své knize *Aspects of the Theory of Syntax* (1965), která je rozvinutím a značným přepracováním jeho koncepce *generativní gramatiky* z dřívějších let (především Chomsky, 1957), činí zásadní rozlišení mezi *kompetencí* jakožto *znalostí mluvčího/posluchače o vlastním jazyce a performací* tedy *uplatňování jazyka v konkrétních situacích*² (Chomsky, 1965, s. 4). Na témže místě rovněž zdůrazňuje, že *kompetence* je jenom jedním z aspektů, které ovlivňují skutečné užívání jazyka, a pouze když se budeme zabývat ideálním mluvčím či posluchačem, bude *performace* přímým odrazem jeho *kompetence*. Ve skutečnosti ale konkrétní jazykové užití determinuje mnoho dalších mimojazykových faktorů, jako je omezená paměť mluvčího/posluchače, jeho nedostatečná soustředěnost aj.

I z výše uvedených důvodů se zabývá primárně *kompetencí*, kterou chápe jako vrozenou schopnost jedince osvojit si mateřský jazyk. Díky této schopnosti pak umíme jakožto rodilí mluvčí od sebe odlišovat gramaticky správné věty od nesprávných a tvořit i ty, které jsme nikdy dříve neslyšeli, což považuje za markantní především u malých dětí.³

Jak zdůrazňují někteří lingvisté, představují Chomského termíny *kompetence* a *performace* určitou analogii k saussurovské dichotomii *langue* a *parole* (např. Hrdlička, 2010, s. 32). Jiří Černý pak upřesňuje, že „u Saussura je *language* abstraktní systém jazyka vůbec, kdežto u Chomského je *kompetence* záležitostí vždy jediného mluvčího“ (Černý, 2005, s. 188). Vzápětí ale uvádí, že hovoří-li Chomsky někdy také o *ideální kompetenci*, je tato dle jeho názoru s *langue* už z velké části totožná.

² V orig.: „We thus make a fundamental distinction between competence (the speaker-hearer's knowledge of his language) and performance (the actual use of language in concrete situations).“, s. 4.

³ Chomsky odmítá behaviorální pohled na osvojování si jazyka dítětem, tak jak jej prezentoval např. B. F. Skinner. (Chomsky, 1959)

Komunikační kompetence

Ve své studii *On communicative competence* (Hymes, 1972), kterou poprvé přednesl v červnu roku 1966 na konferenci věnované vývoji jazyka u znevýhodněných dětí, polemizuje Dell H. Hymes s chápáním termínů *kompetence* a *performace* tak, jak byly představeny ve výše řešeném díle *Aspects of the Theory of Syntax*.

V úvodu se nejprve vymezuje proti odsouvání skutečného užívání jazyka reálnými mluvčími z centra zájmu lingvistiky. Následně poukazuje na vztahy mezi lingvistickým a ostatními komunikačními systémy. Hymes považuje pouhou znalost jazykového systému z hlediska komunikace za nedostačující, neboť *existují pravidla užívání, bez nichž by byla pravidla gramatiky zbytečná*⁴ (1972, s. 278).

V reakci na myšlenky Chomského poukazuje mimo jiné na to, že když si dítě osvojuje mateřský jazyk, nezískává pouze znalost o gramatické správnosti vět, ale i o jejich vhodnosti. Osvojuje si tedy zároveň i *kdy mluvit, kdy nemluvit a o čem mluvit s kým, kdy, kde a jakým způsobem* (1972, s. 277).

V této souvislosti pak zdůrazňuje nutnost širšího pojetí *kompetence*, jež by výše zmiňované aspekty reflektovala.

Tato šířeji pojatá *komunikační kompetence* řeší:

- 1) Jestli (a do jaké míry) je něco formálně možné
- 2) Jestli (a do jaké míry) je něco uskutečnitelné
- 3) Jestli (a do jaké míry) je něco v daném kontextu vhodné
- 4) Jestli (a do jaké míry) je něco opravdu uskutečněno⁵ a jaké to bude mít důsledky

(1972, s. 281)

⁴ V orig.: „There are rules of use without which the rules of grammar would be useless.“, s. 278.

⁵ Zda se to stává *performací*.

První z bodů je v podstatě shodný s *kompetenci* tak, jak ji chápal Chomsky. Řeší tedy, zda je něco gramaticky možné, či nikoli. Druhý okruh se zabývá tím, že ne všechny formálně správné věty se dají smysluplně uskutečnit. Pokud pouze obsadíme syntaktické pozice bez ohledu na sémantický potenciál jednotlivých slov, vznikne nám sice gramaticky správná věta, ale pro naše omezené schopnosti takovouto větu interpretovat, nemůžeme její tvoření opravdu považovat za součást *komunikační kompetence*. Třetí část zohledňuje kontext, v němž se komunikace odehrává. Jak jsme již zmínili, Hymes ke *kompetenci* řadí i schopnost užívat jazyk vhodně v sociální interakci. A poslední složka je vztažena k samotné *performaci*. Zde se jedná o zkušenost reálného zacházení s jazykem v dané kultuře. Ne všechny věty, které jsou systémově možné, uskutečnitelné a vhodné se v konkrétním řečovém společenství skutečně uskutečňují, jak je jejich výskyt v komunikaci pravděpodobný apod.

Srovnáme-li dva zmíněné přístupy k jazyku, můžeme konstatovat, že zatímco Chomsky považuje kompetenci za biologicky podmíněnou – vrozenou individuální schopnost, Hymes ji zakládá na sociální interakci. První se soustředí primárně na formu jazyka a zabývá se izolovanými větami (jejich syntaktickými strukturami), druhý jej řeší především jako prostředek komunikace, a tedy nutně v širším kontextu. Jeho koncepce zahrnuje i složku pragmatickou, jejíž důležitost Chomsky nepopírá, pouze ji nahlíží jako mimojazykový aspekt, který se na komunikaci podílí.

Vycházejí z Hymesovy teorie *komunikační kompetence*, poukazuje i H. G. Widdowson na to, že *když si osvojujeme jazyk, neučíme se jenom tvořit a chápat věty jako izolované náhodně se vyskytující jednotky; ale rovněž jak věty vhodně používat k dosažení komunikačních cílů.*⁶ (Widdowson, 1978, s. 2.)

Ve svém díle *Teaching Language as Communication* rozlišuje mezi dvěma aspekty jazykové *performace*, a sice *územ* (usage) a *užitím* (use). Za první považuje produkci gramaticky správných vět, která představuje manifestaci znalosti systému daného jazyka. Kdežto druhé je způsobem realizace tohoto systému v konkrétních kontextech pro dosažení smysluplné komunikace. (Widdowson, 1978, s. 1–21) Na tomto místě autor rovněž upozorňuje na to, že cizojazyčná výuka se primárně soustředila na učení jazykového *úzu*, což považuje za problematické, neboť dle jeho názoru, když student bude ovládat *úzus*, nemusí to vůbec znamenat, že bude schopen vhodného *užití* jazyka při reálné komunikaci, jak mylně předpokládali např. učitelé audioorální metody.

V této souvislosti od sebe odlišuje gramatický *význam* (signification) od komunikační *hodnoty* (value). Věty nesou *význam* jakožto reprezentace *úzu*. Jsou kombinacemi slov, jež utvářejí struktury dle gramatických pravidel. *Hodnotu* ale věty či jejich části získávají, až když je jich užito ke komunikačním účelům (Widdowson, 1978, s. 11). Proto prosazuje ve výuce práci se skutečným jazykovým materiálem, oproti uměle konstruovaným větám bez komunikační *hodnoty*, jež se často objevují při interakci ve třídách. Za takové považuje například různé drily, kdy žáci odpovídají na věci, na něž tazající zná odpověď a které by se tedy v reálné komunikaci neobjevily.

⁶V orig.: „...when we acquire a language we do not only learn how to compose and comprehend correct sentences as isolated linguistic units of random occurrence; but also how to use sentences appropriately to achieve communicative purposes.“, s. 2.

Další dvojicí pojmů, jimiž se Widdowson zabývá, jsou *koherence* a *koheze*. (1978, s. 24–29)
V běžné komunikaci věty většinou nevyjadřují izolované nezávislé propozice, ale vážou se na jiné věty, s nimiž tvoří mluvený či psaný text. Podívejme se společně s autorem na dva rozhovory níže.

A: Co se stalo s úrodou?

A: Co se stalo s úrodou?

B: Úrodu zničil déšť.

B: Zničil ji déšť.

A: Kdy úrodu zničil déšť?

A: Kdy?

B: Úrodu zničil déšť minulý týden.

B: Minulý týden.

Levý dialog nám připadá nepřirozený právě z toho důvodu, že každá z jeho replik tvoří samostatnou propozici. *Koheze* je tedy způsob navazování výpovědí prostřednictvím lexikálních jednotek tak, jak to vidíme i v pravém dialogu, kde je např. kohezní vztah mezi prvními dvěma replikami vyjádřen anaforickým zájmenem *ji*.

Koherence označuje obecnou soudržnost mluveného či psaného textu tak, aby byl recipient schopný dekodovat záměr produktora. Zabývá se tedy vázaností výpovědí jakožto ilokučních aktů. Jako příklad *koherence* uvádí autor následující rozhovor.

A: Zvoní telefon.

B: Jsem ve vaně.

A: Dobře.

Ve smyslu ilokučních aktů je první výpověď (i přes svou indikativní formu) žádostí. Mluvčí A recipienta žádá, zda telefon může zvednout. V obdobném smyslu je replika B omluvou za to, že jeho žádosti nemůže vyhovět.

Výše popsanými příklady zdůrazňuje Widdowson skutečnost značné implicitnosti většiny reálných rozhovorů. Správné pochopení záměru účastníků komunikace je totiž silně vázáno na kontext, v němž se promluva uskutečňuje. Znovu tak poukazuje na nutnost vyučovat jazyk v kontextu reálných komunikačních situací.

William Littlewood se ve své knize *Communicative Language teaching* z roku 1981 zabývá nutností rozšířit obsah cizojazyčných lekcí o aktivity, jež studentům pomohou úspěšně komunikovat. Velkou její část proto tvoří návrhy různých komunikačních aktivit, jež by se daly ve výuce využít.

Autor podotýká, že v každodenní komunikační praxi se soustředíme na *smysl* toho, co říkáme nebo slyšíme mnohem spíše než na gramatickou formu tohoto sdělení. Považuje proto za žádoucí rozšířit vyučování o oblast komunikačních situací, v nichž bude studentova pozornost zaměřena na *smysl* sdělení spíše než na lingvistickou správnost. (1981/1990, s. 88–89). Tím v žádném případě nechce popírat důležitost strukturního pohledu na jazyk, pouze zdůrazňuje (podobně jako např. Hymes), že takový pohled nám sám o sobě nemůže ukázat, jak se jazyk užívá ke komunikaci. Neboť, jak v úvodu své práce explicitně zdůrazňuje, *jedním z nejcharakterističtějších rysů komunikační výuky jazyků je to, že věnuje systematickou pozornost funkčním i strukturálním aspektům jazyka.*⁷

Když se podíváme na Littlewoodův model *komunikační kompetence*, zahrnuje tento: schopnost rozumět jazykovým strukturám a lexiku, znalost *potencionálních* komunikačních funkcí lingvistických forem⁸ a schopnost vhodně vztahovat jazykové formy k mimojazykovým znalostem, díky čemuž jsme schopni interpretovat komunikační záměr mluvčího (1981/1990, s. 3). Na stejném místě rovněž tvrdí: *Vzhledem k tomu, že vztah mezi formami a funkcemi jazyka je variabilní, a mimo specifické situace jej nemůžeme předvídat, musí student mít příležitosti rozvíjet [komunikační] strategie, které mu pomohou interpretovat jazyk v jeho skutečném užití.*⁹

⁷ V orig.: „One of the most characteristic features of communicative language teaching is that it pays systematic attention to functional as well as structural aspects of language.“ s. 1

⁸ Např. indikativní formy může být užito jako otázky, výzvy, prostého sdělení apod.

⁹ V orig.: „Since the relationship between forms and functions is variable, and cannot be definitely predicted outside specific situations, the learner must also be given opportunities to develop *strategies* for interpreting language in actual use.“, s. 3.

Dalším významný model *komunikační kompetence* představují roku 1980 ve své práci *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing* M. Canale a M. Swainová. Sice souhlasí se zohledňováním hlediska sociokulturní dimenze, jak to učinil Hymes, a také jeho východiska do své práce přejímají, ale u některých soudobých prací spatřují až příliš velkou pozornost věnovanou úloze komunikačních funkcí a možností sociální interakce při výběru gramatických forem a naopak nedostatečnou pozornost věnovanou faktorům jako je gramatická *komplexnost* či *transparentnost* (1980, s. 22).

Jejich model *komunikační kompetence* proto zahrnuje složku *gramatickou*, *sociolingvistickou* a *strategickou* (1980, s. 27). Přičemž aby mohla být výuka cizího jazyka efektivní, měl by být na tyto tři složky kladen rovnoměrný důraz, tedy žádná z nich by se neměla přeceňovat na úkor jiné.

Komunikační metoda a čeština jako cizí jazyk

V českém prostředí se komunikační metodou soustavně zabývá především Milan Hrdlička (2002, 2009, 2010 aj.) a nověji pak Jarmila Valková (2014). Jelikož se jejich chápání řešené lingvodidaktické koncepce v mnohém odlišují, představíme si nejprve zásadní stanoviska obou autorů a následně učiníme vzájemné srovnání.

Pro Hrdličku jsou stěžejní především tři atributy komunikační metody, jež opakovaně ve svých pracích zdůrazňuje, a sice její *komplexnost, adresnost a užitečnost*. (Např. 2002, s. 48)

Správně uplatňovaná komunikační metoda je dle jeho názoru *komplexní* v tom smyslu, že se snaží rovnoměrně rozvíjet všechny čtyři řečové dovednosti, což ji zásadně odlišuje od předchozích koncepcí, jež takovouto vyváženost postrádaly. (Tak např. *metoda přímá* kladla příliš velký důraz na zvukovou stránku jazyka, a nevěnovala proto dostatečnou pozornost četbě a písemné produkci.) Později radí ke *komplexnosti* také zaměření výuky jak na jazykové, tak i mimojazykové faktory – tedy budování komplexně pojaté *komunikační kompetence*, jak byla vymezena výše (2009, s. 55).

Adresností pak rozumí zaměření se na konkrétního jazykového mluvčího; zohledňování různých typů studentů, jejich komunikačních potřeb, specifických cílů atp. „Máme-li na mysli účelnost, smysluplnost komunikačně koncipované jazykové výuky, je třeba kvalifikovaně zvážit, co je z kvantitativního a kvalitativního hlediska pro jednotlivé skupiny cizinců učících se česky nezbytné, bázové, a co má spíše povahu znalostí a dovedností doplňkových, rozvíjejících, fakultativních,“ zdůrazňuje autor (2009, s. 56).

Posledním určujícím atributem je *užitečnost*, jež představuje protipól formalistické výuky. Žáci by se neměli učit o jazyce, ale jazyku. A to jazyku, který budou moci prakticky uplatnit v reálných komunikačních situacích.

Hrdlička se mimo jiné zabývá i mnohými nedostatky, které se pojí s nevhodným aplikováním komunikační metody v českém prostředí (Např. 2010, s. 45–47). Za ty považuje především malou pozornost věnovanou písemnému projevu, absenci učebních materiálů pro diferenciované typy studentů, nesystematické užívání obecné češtiny v učebních materiálech a její nesignalizované míšení se spisovným jazykovým kódem atp.

Nejvíce pozornosti však v této souvislosti věnuje nebezpečí, jež s sebou přináší přílišná simplifikace české gramatiky ve snaze učinit výuku více „komunikativní“. Je paradoxně přesvědčen, že „obcházení systémových vlastností jazyka nutně vede ve svých důsledcích k neschopnosti, popř. k omezené schopnosti adekvátní řečové produkce a percepce.“ (2002, s. 49.)

Jarmila Valková prosazuje označení komunikační *přístup*. To je dle jejího názoru vhodnější, neboť se jedná o dynamický útvar, který je otevřen dalšímu vývoji. Připomíná rovněž, že jeho podstatná část se formovala v tzv. *postmetodickém období*, kdy se rezignovalo na přesné vymezení a definování jediné účinné metody k výuce jazyků (2014, s. 14–15).

Ve své práci *Komunikační přístup a učebnice češtiny pro nerodilé mluvčí* (2014) vyzdvihuje především jeho vázanost na přímou orální metodu. Při osvojování cizího jazyka z jejího pohledu tedy „není podstatná příslušnost využitých postupů, technik a učebních komponent ke konkrétní metodologické tradici, ale jejich hlubší povaha ve smyslu zastoupení přímého či nepřímého vyučování a učení.“ (2014, s. 58)

V souvislosti s výše řečeným je přesvědčená, že z výuky by měl být zcela vyloučen jakýkoli zprostředkovací jazyk a všechny její části by měly probíhat v jazyce cílovém.¹⁰ Zdůrazňuje ale, že (především v počátečních fázích výuky) je vhodné opírat se o univerzální dovednosti, jež student prostřednictvím mateřského jazyka získal. (Tímto zohledňuje Valková některé výtky, které byly vůči komunikační metodě v tomto ohledu vzneseny, jak to uvidíme dále např. u Swana.) Jeho explicitní zastoupení ve výuce však považuje za nežádoucí (2014, s. 35–38). Konkrétně je tedy přínosné stavět např. na studentově schopnosti rozlišovat různé typy promluv podle způsobu jejich intonace, ale třeba komparace gramatického jevu cílového jazyka s jazykem výchozím by podle ní v komunikačně pojatém vyučování neměla mít místo. Proti vyřazování mateřského jazyka se staví např. Wolfgang Butzkamm viz dále.

Za další důležitý rys komunikační metody/přístupu považuje učení gramatiky v komunikačním a funkčním kontextu oproti jejímu abstraktnímu oddělování a opětovnému usouvztažňování charakterizující nepřímé metody. S tím pak souvisí i prosazování induktivních postupů, při nichž mají studenti systémové a jiné jevy jazyka sami vyvozovat (z daného kontextu nebo ze svých dřívějších zkušeností s jeho užíváním), místo toho, aby s nimi byli seznamováni prostřednictvím výkladu učitele.

¹⁰ Cílový jazyk (TL) je jazykem, který se student učí. Zprostředkovací jazyk je pak jakýkoli jiný jazyk než cílový.

Zjednodušeně bychom mohli říct, že pro oba výše zmíněné autory je cílem komunikačně pojatého vyučování utváření a rozvíjení studentovy komunikační kompetence. Vzhledem k terminologickým neshodám nám však připadá zvláštní, že Hrdličkovo pojetí komunikační metody mnohem více reflektuje závěry a východiska postmethodického období. Je otevřenější kombinaci přímých i nepřímých postupů, hledá jejich vhodné uplatnění ve výuce. Navíc vychází z konkrétních podmínek. Neomezuje se pouze na postupy přímého vyučování.

Kritika komunikační metody

Velice kriticky se na adresu komunikační metody vyjadřuje Michael Swan. (1985, s. 2-12 a s. 77-87) Nelíbí se mu především přeceňování pragmatické složky jazyka, tak jak to spatřuje u mnohých lingvistů. Přirovnává to, co se stalo od sedmdesátých let (do doby, v níž článek vychází) k efektu „nové hračky“. Nové poznatky v oblasti jazykovědy, které s sebou přinesl tzv. komunikační obrat, jsou sice užitečné, ale zároveň mají své limity, a proto by se s nimi nemělo zacházet jako s dogmaty.

Dále se vymezuje proti tomu, aby bylo na studenta nahlíženo jako na „nepopsaný list“ (tabula rasa), čímž reaguje na některé myšlenky H. G. Widdowsona a jiných. Swan v této souvislosti zdůrazňuje, že žáci komunikační dovednosti získali prostřednictvím svého mateřského jazyka. Není je tedy potřeba učit komunikační strategie nýbrž slovní zásobu. (Domníváme se, že tuto výtku současná komunikační metoda alespoň částečně zohledňuje, jak jsme mohli explicitně vidět u Jarmily Valkové.)

Wolfgang Butzkam se ve svém článku z roku 2003 kritizuje přímou a komunikační metodu za to, že vyloučily mateřský jazyk z prostoru cizojazyčné výuky. Dle jeho názoru jsou lekce vedené pouze v cílovém jazyce vnějškově možné, ale učitelé stejně nemohou zabránit tomu, aby si studenti v hlavě dané jevy nepřekládali. V této souvislosti zajímavě poukazuje na to, prostřednictvím našeho mateřského jazyka jsme se naučili myslet. A nyní, ať se setkáme s čímkoli, budeme si to usouvztažňovat na jeho základě. Učitelé by měli proto s touto přirozenou tendencí pracovat, a ne ji ignorovat či se jí snažit dokonce zabránit.

Autor tvrdí, že doktrína monolingvního vyučování by měla být přehodnocena a uvádí některé postupy, jak s jazykem žáků vhodně pracovat. Takovým je např. tzv. „sendvičování“, kdy učitel vysloví výpověď v cílovém jazyce, pak ji v pozměněné intonaci pronese v jazyce výchozím, a poté znovu zopakuje jazyce cílovém. Pojednává také o možnostech využití doslovných i volných překladů atd.

Velice podobným způsobem tuto problematiku nahlíží i David Atkinson, který už v roce 1987 ve svém článku *The mother tongue in the classroom: a neglected resource?* zdůrazňuje, že vyloučení mateřského jazyka by znamenalo nerespektování významného vkladu, který si sebou student přináší do cizojazyčné výuky.

Závěr

V této části práce byly představeny čtyři různé lingvodidaktické koncepce. Mohli jsme si všimnout, že metoda gramaticko-překladová vychází z principů nepřímého vyučování. To se projevuje např. využíváním dedukce, zaměřováním se na jazykový systém, ale především explicitním zařazováním výchozího jazyka studentů do procesu učení. Přímá, audioorální a ve většině případů i komunikační metoda naopak pokládají za důležité vést lekce pouze v jazyce cílovém, což je v důsledku od nepřímých metod nejvýrazněji odlišuje.

Co se týče metody komunikační, ukázali jsme si, jak se od doby svého vzniku až po současnost v závislosti na proměně chápání komunikační kompetence vyvíjela. Ale také na to, že se její pojetí u konkrétních autorů může velice různit. To bylo nejvíce patrné v rámci českého kontextu, který zde reprezentovali Milan Hrdlička a Jarmila Valková. Zatímco Hrdlička vychází především z konkrétních vlastností češtiny jakožto flektivního jazyka a nebrání se ani postupům nepřímého způsobu výuky. Koncepce Valkové by se zjednodušeně dala označit za zrevidovanou metodu přímou.

V závěru jsme si pak ukázali, že mnozí autoři mají k některým aspektům komunikační metody výhrady. Především se staví proti tomu, že mateřský jazyk by měl být nadále z jinojazyčné výuky vyloučen. A navrhují různé techniky, jak s ním v rámci lekcí pracovat, aby bylo vyučování co nejefektivnější.

ÚVOD K PRAKTICKÉ ČÁSTI

V praktické části bakalářské práce se zaměříme na analýzu konkrétních učebních materiálů pro výuku češtiny jako cizího jazyka. Vzhledem ke skutečnostem, o kterých jsme pojednali v části teoretické, jsme se rozhodli zkoumat učebnice, které se explicitně hlásí ke komunikační metodě, a to z hlediska následujících kritérií:

- 1.) Zda a v jaké míře se učební text zaměřuje na rozvíjení všech čtyř hlavních řečových dovedností: čtení, poslech, mluvenou a písemnou produkci.
- 2.) Zda a jakým způsobem je v učebnici zastoupen zprostředkovací jazyk.
- 3.) Jakým způsobem učebnice zpracovává konjugaci sloves v indikativu přítomnosti.

Při výběru konkrétních textů jsme zohlednili především jazykovou úroveň, pro kterou jsou určeny, rok jejich vydání a oblíbenost užívání těchto publikací v rámci kvalifikované výuky.

Z hlediska kritérií, která chceme ve své práci uplatňovat, považujeme za vhodné porovnávat učebnice stejné jazykové úrovně. Nakonec jsme se rozhodli zaměřit na ty pro začínající studenty. Konkrétně tedy na učební texty, jimž dle Společného evropského referenčního rámce odpovídá úroveň A1. Hlavním důvodem tohoto rozhodnutí bylo, že zpravidla zpracovávají podobná témata (jako je: jídlo a pití, orientace, moje rodina aj.) i gramatické a lexikální jevy.

Jelikož v rámci výuky cizích jazyků dochází k neustálému vývoji, považovali jsme za nutné zkoumat učebnice nové, které vyšly přibližně ve stejném období. Proto pracujeme s texty, jež byly poprvé vydány v letech 2006–2016.

Dále jsme zvolili materiály, o nichž víme, že jsou preferovány v renomovaných jazykových školách jako James Cook language institut či Berlitz Praha, uplatňují se při výuce češtiny pro cizince na FF UK apod.

V neposlední řadě jsme se rozhodli zařadit ty učebnice, se kterými jsme sami při výuce češtiny jako cizího jazyka již pracovali. Díky tomu můžeme připojit i své vlastní zkušenosti s jejich uplatňováním ve výuce, což se nám zdá vzhledem k tématu práce užitečné.

Do hlavního okruhu analyzovaných textů jsme na základě výše řečeného proto zařadili následující knihy:

ADAMOVIČOVÁ, A.; IVANOVÁ, D.: *Basic Czech I*. Praha: Karolinum, 2009.

HOLÁ, L.: *Česky krok za krokem 1*. Praha: Akropolis, 2016.

HOLÁ, L.; Bořilová, P.: *Čeština Expres 1*. Praha: Akropolis, 2011.

Danou učebnici vždy nejprve představíme, přičemž nám nepůjde o její souhrnnou charakteristiku, ale spíš o vyzvednutí některých specifických rysů. Následně se zaměříme na její rozbor dle jednotlivých kritérií. V závěru pak získané poznatky z jednotlivých textů porovnáme a připojíme i vlastní doporučení.

BASIC CZECH I

Tato učebnice se skládá ze šesti kapitol, jež pokrývají úroveň A1 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. Z gramatiky (v širokém smyslu) se zaměřuje především na správnou výslovnost, rody jmen, slovesa, některé prepozice a pády (nejvíce pak na nominativ a akuzativ). Tyto jevy jsou prezentovány na pozadí témat, s nimiž se studenti setkávají v běžném životě jako: *V restauraci*, *V obchodě*, *Orientace v Praze* atd. Učebnice se primárně soustředí na anglicky mluvící studenty žijící v Praze, jak můžeme vidět i z obsahu jednotlivých lekcí. Na každou z nich by mělo připadnout minimálně deset vyučovacích hodin a ke všem je připraven opakující test. Učebnice na rozdíl od následujících dvou neobsahuje pracovní sešit. V této práci vycházíme ze třetího vydání z roku 2013.¹¹

Krátká předmluva v češtině i angličtině odkazuje na stránky www.cupress.cz, kde je možné si bezplatně stáhnout doplňující materiály k učebnici, klíč ke cvičením i nahrávky dialogů. Rovněž zde najdeme úvodní slovo pro lektory a podrobný manuál, jak s knihou pracovat. Autorky Ana Adamičová a Darina Ivanovová na tomto místě upozorňují, že učebnice se nejvíce hodí pro krátké intenzivní individuální i skupinové kurzy, ale díky výstižným vysvětlivkám ve zprostředkovacím jazyce může být využita i při samostudiu. (Kniha je koncipovaná na bázi angličtiny, ale na zmíněných webových stránkách jsou ke stažení i pokyny pro studenty v ruštině a čínštině.)

¹¹ Poprvé vyšla v roce 2006.

Metodologicky vychází učebnice dle autorek z principů komunikační a komparativní metody. Jsou přesvědčeny, že komunikačně pojatého vyučování bude nejlépe dosaženo začleněním co nejvíce otázek do učebních materiálů, resp. do výuky. Ty tvoří proto společně s prakticky orientovanými tématy těžiště jednotlivých kapitol. (Například pro téma páté lekce *Na nádraží* jsou stěžejní otázky Kam?; Kde?; Čím?) Z technik náležejícím ke komparativní metodě zmiňují mimo jiné tzv. negativní pravidlo, které studenty dopředu upozorňuje na určité kombinace, jež nejsou v češtině možné, ale studenti by je s ohledem na svou mateřštinu měli tendence tvořit. (Jako např. typické chyby anglicky mluvících studentů: *Jsem pozdě, *jsem dobře, aj.) V této souvislosti vyslovují přesvědčení, že pokud bude žák na podobné jevy předem průběžně upozorňován, sníží se tak pravděpodobnost negativního transferu.

Co se týká řečových dovedností, připadá nám, že se učebnice zaměřuje především na mluvenou produkci a čtení krátkých (často dialogických) textů. Ty jsou přítomny i v audio podobě, ale s jejich využitím se v manuálu k jednotlivým lekcím nepočítá. (Pravděpodobně mají sloužit jako vzor správné dikce, což ocení především studenti, kteří s učebnicí pracují sami.) S písemnou produkcí se v knize pracuje minimálně. Objevují se tu pouze dvě cvičení, kde je vyžadován souvislejší písemný projev. V jednom mají žáci napsat něco o sobě (s. 116) a ve druhém popsat svůj pokoj (s. 58). Na opravdu velké množství otázek, jež se v námi analyzovaném textu objevují, je sice možné odpovídat i písemně, ale v těchto případech se jedná o tvorbu jedné, maximálně dvou vět.

Absence poslechových cvičení (jež naopak považujeme za velice dobře zpracované v následujících dvou knihách) nám připadá jako největší nedostatek této učebnice. Částečně se dá vyřešit tak, že si učitel sám připraví nějaké otázky k nahraným rozhovorům. (Např. k dialogu *Potraviny* na straně 96 se může před jeho poslechem studentů zeptat.: Co kupuje Jan?; Kolik platí?; Jaké jsou rohlíky? apod.) Po přehrání audia mohou následovat úkoly, v nichž žáci např. zaškrtaávají pravdivá či nepravdivá tvrzení, dá se využít i práce s neúplnými texty, do nichž se na základě poslechu doplňují chybějící informace atd.

Jak jsme již zmínili, učebnice je psaná na bázi angličtiny. V této části se zaměříme na to, kde a jakým způsobem je jí užíváno.

Za velice pozitivní považujeme např. snahu přiblížit studentům výslovnost některých hlásek komparací s jejich mateřštinou (s. 12). Z praxe víme, že pouhé opakování na základě poslechu pro mnohé z nich není dostatečně efektivní. (Ještě více to ocení studenti, kteří učebnici používají k samostudiu.) Snad bychom pouze zařadili více příkladů s různými kombinacemi vokálů a konsonantů.

Co se týká hlásky „ř“, spousta žáků ji předem považuje za nevyslovitelnou a mají tendenci se jí vyhýbat. Proto nám připadá, že poznámky v učebních textech by je v tomto ohledu měly především motivovat. Pokud bychom chtěli anglicky mluvícím studentům tuto hlásku přiblížit, můžeme je odkázat například na slovo *aubergine*, kde se podobný zvuk vyskytuje.

V angličtině jsou psány i lingvodidaktické poučky a jiné vsuvky, které jsou krátké a většinou výstižné. Takto se nám jeví např. pojednání o adjektivech (s. 78), které ve dvou větách a s doplněním relevantních příkladů zhuštěně shrnuje časté způsoby jejich derivace. Velice vhodné nám připadá i navazující cvičení, v němž si může student nabyté vědomosti rovnou vyzkoušet. Na základě slovní zásoby z předchozí lekce jsou zde studenti najednou schopni tvořit značné množství nových slovních spojení, která jsou pro ně z hlediska používání jazyka v běžném životě velmi užitečná. Navíc je zde komunikační formou procvičovaná i forma akuzativu singuláru.

Za zbytečné naopak považujeme soustavné užívání anglických zadání. A to především proto, že se typy zadání v knize neustále opakují. Navíc jsou často poměrně vágní a jejich případná absence by pravděpodobně nenarušila pochopení daných úkolů. (Nejčastější instrukcí v učebnici je „odpovídejte“, po níž zpravidla následuje cvičení se samými otázkami.) Dle našeho názoru by bylo nejlepší pokyny přeložit v úvodu knihy a následně používat české ekvivalenty.

V této učebnici nacházíme dle našeho názoru zajímavé a pro účely intenzivního kurzu velice zdařilé zpracování gramatiky a jejího efektivního propojení se slovní zásobou. Na tomto místě se budeme soustředit především na zpracování sloves v přítomnosti.

V první lekci je představena kladná i záporná forma slovesa být ve všech osobách. Obě jsou zachyceny v přehledné tabulce¹² se zdůrazněním nepravidelného tvaru 3. osoby singuláru. Studenti se v jednoduchých poučkách dozvídají, jak s pomocí tohoto slovesa vyjádřit formální a neformální vztah, tvořit otázky a zápor. Na konci lekce budou schopni říkat, odkud jsou oni a jejich přátelé, a odpovídat na otázky *Kdo to je? Co to je? Kde to je? Co tam je?* aj. Kromě toho se naučí formálně i neformálně ptát, jak se někdo má, a získají povědomí o poměrně velkém množství různých odpovědí na tuto otázku (s. 20).

V následující kapitole je prezentováno sloveso *mít*, jehož polovinu tvarů už v tuto chvíli studenti znají. V duchu negativního pravidla jsou upozorňováni na to, že se v češtině sice tak jako v angličtině říká „mám nápad“, ale v opačné situaci se běžně užívá „nevím“ (s. 54). Dále jsou zmíněny některé konstrukce s tímto slovesem, jež angličtina tvoří pomocí slovesa být. (Mám hlad, štěstí, volno aj.) A poukázáno je i na užívání dvojitého/vícenásobného záporu v češtině. Na tomto místě si žáci rovněž osvojí konstrukce „mám rád“ a „líbí se mi“. To společně s doposud probraným lexikem zajistí, že jsou schopni vyjadřovat svůj názor na značné množství skutečností.

Třetí lekce seznamuje studenty s časováním sloves typu *dělat* a *mluvit*. K prvnímu náleží i verbum *mít*, jehož konjugaci už žáci zvládli v lekci předchozí. Opět jsou připojeny přehledné tabulky, kde studenti vidí i typická zakončení infinitivů sloves náležejících k té které třídě a několik výjimek z těchto pravidel. Pod nimi se nacházejí dvojjazyčné seznamy čítající celkem čtyřicet základních sloves (s. 66 a 68).

Krátké poučky upozorňují na druhou pozici reflexivního formantu *se/si* a na tvorbu otázek u sloves s obligatorní předložkovou vazbou (s. 71). Zvláště jsou představena verba znát, vědět, umět, která náleží ke dvěma probíraným třídám. (Autorky pokládají za důležité představit obě formy 3. osoby plurálu: *vědí/ví, jedí/jí*, proto jejich konjugaci zachycují ve zvláštní tabulce.)

Obdobným způsobem jako předchozí dva je v následující kapitole představen i třetí typ přítomného paradigmatu reprezentovaný zde verbem studovat (s. 101). Oceňujeme především

¹² Zachycování afirmativní i negativní formy v přehledných tabulkách

lingvodidaktickou poučku, v níž se studenti dozvídají, že k tomuto typu náleží přejatá a nově formovaná slovesa jako e-mailovat, surfovat, faxovat, komunikovat, kontrolovat a mnohá další. Studenti si mohou na základě svého výchozího (či jiného) jazyka zkusit vytvořit české slovesné ekvivalenty. Tím si jednak značně rozšíří slovní zásobu, ale především je to motivuje ke kreativní práci s jazykem, což považujeme za velice pozitivní.

V této lekci si zopakují i vazbu *mít rád* a naučí se ji odlišovat od vazby *rád dělat*. Dále se seznámí s budoucím časem slovesa *být* a na jeho základě pak s tvorbou složeného futura.

Předposlední kapitola obsahuje čtvrtou slovesnou třídu, k níž náleží slovesa typu *jet*. Jelikož tento typ doprovází časté alterace kmenových hlásek, seznam sloves, které si žáci mají zapamatovat, je zde podstatně kratší. Líbí se nám doprovodné cvičení (s. 124), v němž jejich zbylé tvary sami odvozují a následně doplňují do přehledné tabulky. Díky / vzhledem k tomu, že si již osvojili futurum slovesa *být*, nejsou pro ně zakončení těchto tvarů cizí.

Z probírané třídy se pozornost pak zaměří na slovesa pohybu (*jít* a *jet*). Bude představen způsob tvorby jejich budoucího času i některé základní prepozice, s nimiž se pojí. Studenti budou schopni říct, kam a čím jedou, a naučí se i některé základní instrukce, které se pojí s orientací ve městě.

V poslední části knihy se objeví konjugace pro verba *chtít*, *muset*, *mocet* a různé způsoby jejich užití. Následně se pozornost přesouvá k tvorbě préterita.

Tato učebnice Lídy Holé a Pavly Bořivojové, jejíž první díl vyšel poprvé v roce 2010, je přepracováním jejich o několik let starší publikace *Czech express*, která se v současné době již nevydává.

Na webových stránkách www.czechstepbystep.cz najdeme společně s mnohými dalšími materiály i rozsáhlejší předmluvu, v níž autorky vyzdvihují snahu novou publikaci adaptovat pro účely komunikačního vyučování. Jako jednu z metod, kterou z tohoto hlediska v předkládané práci uplatňují, je technika tzv. *řízeného objevování*, kdy studentům nejsou předkládána hotová gramatická pravidla, ale mají je v učebním textu sami (za asistence učitele) objevit a následně doplnit do předepsaných tabulek. S něčím podobným jsme se setkali ojedinele už v *Basic czech*. Ale zde je na této technice prezentace gramatiky opravdu důsledně vystavěna.

Učebnice tvoří společně s pracovním sešitem jeden celek, který je velice přehledně zpracovaný a přináší mnoho barevných obrázků a fotografií. Na konci každé kapitoly se nachází i shrnutí nově probrané látky. Jako samostatný sešit je pak zpracována příloha (apendix). Ta obsahuje gramatické tabulky, slovní zásobu a pojednání o některých gramaticko-lexikálních jevech. Apendix je v současné době možné zakoupit v anglické, německé, polské, ruské, ukrajinské a španělské verzi.

V naší práci se zaměříme především na první díl této knihy, neboť v něm je představena konjugace sloves. Ale vzhledem k tomu, že tento pokrývá pouze polovinu jazykové úrovně A1, zohledníme částečně i díl druhý. Budeme také pracovat s anglickou a polskou verzí příloh. Všechny zmíněné učební texty, jež budeme v této části analyzovat, jsou z roku 2011.

V předmluvě k této učebnici se tvrdí, že se zaměřuje především na poslechová cvičení a mluvený projev. (Autorky mimo jiné poznamenávají, že bez práce se zvukovým materiálem v podobě přiloženého CD se učebnice stává nepoužitelnou.) Poslechová cvičení skutečně tvoří markantní část učebního materiálu. A jsou nesmírně důležitá pro osvojování si nové slovní zásoby a systémových jevů jazyka

Vzhledem k výše řečenému bychom na tomto místě rádi zdůraznili, že v rámci námi zkoumaných publikací pracuje tato dle našeho názoru nejlépe s písemnou produkcí. Zatímco v prvním díle nacházíme převážně úkoly, v nichž mají žáci psát krátké texty např. o své rodině (s. 34) či o slavných lidech (s. 46), písemná cvičení v díle následujícím už více zohledňují užívání jazyka v konkrétních komunikačních situacích, což pokládáme za velice vhodné. Studenti se zde učí psát emaily s různým obsahem (s. 10, 26, 66, 67), vyplňovat formuláře (s. 47, 95), tvořit životopis (s. 56), psát blahopřání (s. 82) apod.

Učebnice i pracovní sešit *Čestiny expres* jsou psány výhradně česky. Ani základní pokyny a užitečné fráze v úvodu knihy nejsou přeloženy, nýbrž je vysvětlují připojené ilustrace. Jazyk zadání je pro studenty většinou pochopitelný. Cvičení jsou navíc doprovázena příkladem, jenž jim naznačuje, jak při jejich řešení postupovat (s. 16).

Všechny gramaticko-lexikální poučky, které se v učebním textu nacházejí, jsou maximálně zjednodušeny a často využívají obrázky či symboly (s. 25, 31, 41). Pokud se snaží pojednat o složitějším jevu, je u nich přítomna poznámka s odkazem na konkrétní stranu apendixu, kde se nachází podrobnější vysvětlení v mateřském jazyce studenta.

Za velice pozitivní pokládáme skutečnost, že jednotlivé přílohy, jež k učebnici náleží, nejsou pouhými překlady do zmiňovaných jazyků, ale jsou vždy s ohledem na konkrétní jazyk přepracovány. Tak např. úvodní stránky anglické verze studenty seznamují s tím, proč má čeština pádový systém či naopak absentuje členy, zatímco v polském vydání se vyskytuje komparace deklinačních systémů obou jazyků a upozorňuje se na některé podobné i problematické jevy, které jsou způsobeny příbuzností obou jazyků.

Po výše zmiňovaném komparativním úvodu následuje v apendixech poučení o gramatických či lexikálních jevech, které se vyskytují v rámci jednotlivých lekcí. Jsou zde přítomny i tabulky a dvojjazyčné seznamy slovíček. Oceňujeme velice přehledné a srozumitelné zpracování dané problematiky. Studenti se s ní tak mohou i sami dopředu seznámit, což jim pak pomáhá rychleji si osvojit následně probíranou látku.

Domníváme se, že využívání těchto apendixů zefektivňuje výuku a především u neslovanských mluvčích značně napomáhá vedení kvalitních lekcí pouze v cílovém jazyce.

Stejně jako ve všech námi rozebíraných učebnicích, vyskytuje se zde (pro účely cizojazyčné výuky typické) zjednodušení časování sloves v přítomnosti na čtyři slovesné třídy. Autorky přitom první tři z nich označují podle kmenotvorných přípon (většiny) přítomných tvarů jako *-á*, *-í* a *-e* konjugace; čtvrtou pak podle infinitivního zakončení *-ovat*, které je pro slovesa náležející k tomuto typu určující.

V první lekci se studenti seznamují se slovesem být a s tzv. „*-á* slovesy“ reprezentovanými zde verbem dělat. Podíváme-li se na následující tabulku (s. 8), můžeme si všimnout, že s implicitním způsobem práce s gramatikou se setkáváme již v začátku učebnice. (Kompletní tabulky pro jednotlivé třídy najdeme jednak na konci kapitol a ještě jednou se s nimi setkáme v příloze.) V tabulkách je navíc vždy představeno préteritum a složené futurum pro tzv. „*já*-formy“. V anglické verzi appendixu, k němuž výše zmíněná tabulka odkazuje, se mimo jiné pojednává i o horizontálních vztazích osobních koncovek. (Užívání *-š* pro 2. os. sg, *-me* pro 1. os. pl. atd.) Studenti se na konci úvodní lekce umí představit, říct, odkud jsou, dát své telefonní číslo apod. Vidíme, že i v tomto učebním textu jsou systémové a lexikální jevy cíleně prezentovány v kontextu relevantních komunikačních situací.

Ve druhé lekci se setkáváme s „*-í* konjugací“. Jsou představena slovesa rozumět, vědět, vidět, muset, a mluvit. Žáci se zde učí především ptát na cestu a dávat instrukce. Objevují se proto konstrukce jako: *musíte jít (doprava)*, *musíte jet (metrem)*, *hledám (hotel)* apod.

V následující kapitole si studenti na pozadí tématu *V restauraci* osvojují objednávání jídla a pití. Představena jsou i některá nepravidelná slovesa náležející k „*-e* konjugaci“. Žákům je doporučeno, aby se společně s infinitivem naučili nazpaměť i tvar pro 1. osobu jednotného čísla, což považujeme v této části výuky za vhodnou strategii. Líbí se nám i to, že všechna slovesa tohoto typu jsou v učebnici důsledně označována hvězdičkou. Na tomto místě je rovněž prezentována vazba mít rád vyžadující přímý objekt v akuzativu.

S posledním typem konjugace se setkáváme ve čtvrté lekci na pozadí sloves pracovat, studovat a jmenovat se. V souvislosti s posledním z nich se obsahuje i poučení o obligatorní pozici reflexivního formantu „se“. Žáci se v této části za pomoci nově osvojené gramatiky a lexika naučí představovat sebe a svou rodinu.

V další kapitole jsou přítomna modální slovesa: chtít, moct a muset. (Všimněme si, že s verbem muset jsme se již setkali ve druhé lekci.) A dále jsou na tomto místě procvičovány rozdíly mezi výpověďmi jako „mám rád tenis“ a „rád hraju tenis“.

V šesté lekci pak nacházíme verba znát, vědět a umět. A také se zde začíná pracovat i s minulým časem, který je zásadní i pro lekci následující.

ČESKY KROK ZA KROKEM 1

Tato učebnice Lídy Holé, která vyšla nově v loňském roce, je rozšířeným a v mnohých ohledech podstatně přepracovaným vydáním dřívější práce *New Czech Step by Step* z roku 2004.¹³

Již na první pohled nás zaujme moderní design knihy s velkým množstvím barevných obrázků a fotografií. Na konci každé lekce se místo dřívějších dvojjazyčných seznamů nachází vždy patnáct fotografií vztahujících se k určitému tematickému okruhu, ke kterým jsou připojeny české a cizojazyčné ekvivalenty (2016, s. 16).

Co se týče obsahu, nacházíme zde oproti dřívějším verzím čtyři kapitoly navíc. Z těchto dvaceti čtyř lekcí pokrývá první polovina jazykovou úroveň A1 a druhá úroveň A2.

V současné době vychází učebnice v anglickém, německém, ruském a ukrajinském překladu. Po jejím úspěšném zvládnutí mohou žáci plynule pokračovat učebnicí *Česky krok za krokem 2*. Domníváme se, že právě druhý díl posloužil autorce jako vzor, na jehož základě původní materiál pro začátečníky přepracovala.

Ke knize náleží samostatná příloha, která zahrnuje klíč ke cvičením, slovníček a pojednání o některých gramatických jevech v jednom ze čtyř zmiňovaných jazyků. Dále obsahuje CD s nahranými texty a dva pracovní sešity, na kterých spolupracovaly i Petra Bulejčíková a Silvie Převrátilová. Ty mohou být využity jak v hodinách, tak pro domácí přípravu a zahrnují opravdu velké množství cvičení, na nichž si žáci mohou látku představenou v učebnici procvičovat. (Jsou zde připojena i pravopisná cvičení, obtížnější úkoly pro náročnější žáky apod.)

¹³ Ani toto vydání však nebylo původní, nýbrž bylo přepracováním autorčiny dřívější učebnice *Czech step by step: a basic course in the Czech language for English speaking foreigners* z roku 2000.

Ke starším vydáním je na adrese/stránkách www.czechstepbystep.cz připojen podrobný návod k jednotlivým lekcím, kde učitelé najdou i různé tipy, hry a doplňující materiály. Na manuálu k novému vydání autorky zatím pracují. Využít se však dají některé aktivity navržené pro *New Czech Step by Step*, jež se nevážou k textům a poslechovým cvičením. Ty jsou totiž v nové verzi značně přepracovány.

Jak již bylo řečeno, zabýváme se v této/naší práci lingvodidaktickými texty pro nejnižší jazykovou úroveň, a proto zde budeme vycházet jen z první poloviny učebnice *Česky krok za krokem 1* / této publikace a zohledníme pouze první její pracovní sešit. Ze čtyř dostupných překladů jsme si zvolili ten anglický.

Lída Holá v předmluvě k této učebnici avizuje, že jejím cílem je rozvíjení všech čtyř řečových dovedností, což se jí dle našeho názoru daří. Již v předchozím vydání hojně pracovala se čtením a poslechem s porozuměním. Velmi ale oceňujeme, že nové (mluvené a psané) texty jsou kratší, aktuální a působí realističtějším dojmem. (Např. s. 31 a 61).

Mnohem soustavněji se zde rovněž pracuje s písemnou produkcí. V rámci lekce se většinou objevuje několik cvičení, v nichž mají studenti napsat krátké texty např. o své rodině, oblíbeném svátku, plánech na víkend apod. Z hlediska užívání jazyka v reálných situacích se nám ale zdají být mnohem vhodnější úkoly, jako je psaní e-mailů (s. 87) či vyplňování ubytovacího formuláře (s. 63), které se v učebnici vyskytují spíše ojediněle.

Za pozitivní inovaci pokládáme především pravopisná cvičení, jež jsou přítomna na konci kapitol v pracovním sešitě. Studenti si v nich osvojují např. distribuci dlouhých a krátkých samohlásek, psaní háčků, rozlišování znělých a neznělých konsonantů apod.

Zprostředkovací jazyk se objevuje nejvíce v samostatně zpracované příloze, kde jsou jím vysvětlovány funkce pádů, základní pravopisná a výslovnostní pravidla aj. V učebnici je pak angličtina jazykem gramatických a lexikálních pouček, které jsou po vzoru *Čestiny expres* označovány symbolem lupy. Pracovní sešity jsou psány pouze česky.

Za poměrně problematickou považujeme skutečnost, že v rámci lingvodidaktických pouček angličtina a čeština splývají v jednolitý text. (Nejsou od sebe odlišeny například barevně, typem písma apod.) Autorka sama v jednom ze svých článků publikovaných na výše uvedených stránkách zdůrazňuje, že pokud už učitel chce užívat při výuce jiný jazyk než cílový, měl by si dát pozor, aby si studenti vždy uvědomili, že na ně v danou chvíli nemluví česky. Domníváme se, že při mluveném projevu toho můžeme docílit třeba pauzou či změnou intonace. A v psaném textu pak právě grafickým rozlišením. Jinak se výpověď může pro někoho stát nepřehlednou až matoucí (s. 53).

V učebnici se zmiňovaných anglicky psaných pouček vyskytuje opravdu velké množství. Doprovázejí všechny tabulky deklinací a konjugací a vysvětlují i další systémové jevy jazyka. Oproti předchozím analyzovaným pracím se nám zde zdají být poměrně dlouhé (s. 68). Rovněž v nich pozorujeme tendenci pojednávání fenomény spíše explicitně popisovat než je studentům přiblížit na příkladech, grafy či komparacemi. Poučky odkazují jednak na sebe navzájem a také na obsáhlejší pojednání o dané problematice v příloze.

Pokud jsme např. v *Basic czech* viděli, že autorky studentům informace prostřednictvím anglických komentářů postupně „dávkovali“, zde naopak pozorujeme snahu o co největší přesnost a ucelenost předkládané informace. V následujícím komentáři (s. 29) autorka nejprve představí všechny rodové koncovky slova rád (včetně z hlediska užívání periferního tvaru pro neutrum plurálu). Následně studentům sdělí, že „aby si to zjednodušili“, budou užívat pro množné číslo pouze tvar *rádi*.¹⁴

¹⁴ V této poučce však považujeme za problematičtější absenci formantu „bych“ u příkladu tvoření kondicionálu.

Podobně ve snaze podat studentům co nejpřesnější informace o distribuci koncovek u rodů substantiv (s. 18) může daná tabulka studenty spíše mást. V této části výuky se nám zdá vhodnější tuto problematiku podstatně zjednodušit. A pokud bychom chtěli přidat nějaké rozšiřující informace, mohli bychom studenty spíše seznámit s větším množstvím typických sufixů pro jednotlivé rody. (Značnou část feminin zakončených na konsonant tvoří abstrakta utvořená sufixem *-ost*, sufix *-áz* se zas vyskytuje u feminin přejatých především z románských jazyků, ženský rod je typický i pro příponu *-eň* apod.)

Co ale u prezentace gramatických rodů v této velmi knize oceňujeme, je jejich čtyřbarevné rozlišování, které je v učebnici soustavně dodržováno, a dokonce jsou takto označována i substantiva vypsána ve slovníčku.

Zatímco gramatika je v učebnici vysvětlována zásadně ve zprostředkovacím jazyce, zadání je zde naopak psáno pouze jazykem cílovým. Přestože jsou v úvodu učebnice přeloženy základní instrukce do angličtiny a uvedeny symboly, které budou doprovázet různé typy cvičení, formulace, jimiž jsou následně úkoly uvozovány, jsou pro studenty (jejichž mateřštinou není slovanský jazyk) hlavně v počátku knihy příliš složité. Tak se např. už v úvodní lekci setkáme s instrukcemi jako: „Představte si, že jste slavní lidé. Představujte se navzájem. Používejte tyto výrazy;“ či „Procvičujte profese na straně 16 podle modelu. Všimněte si intonace otázky;“ (s. 14).

V *Česky krok za krokem 1* je pojednání o přítomné konjugaci ve srovnání se dvěma předchozími učebnicemi značně odlišné.

Podíváme-li se na stranu 13, vidíme, že na prostoru jedné stránky jsou prezentována osobní zájmena, tvary slovesa být a tři ze čtyř přítomných slovesných tříd. Upozorňujeme, že se nacházíme v první lekci učebního materiálu a studenti v tuto chvíli znají pouze několik základních frází. Na následující stránce budou na základě dialogu odpovídat na otázky: „Odkud je?“ a „Co dělá?“, přičemž odpovědi jsou ve cvičení z části předepsané, úkolem je tedy doplnit název země a profesi. Dále se budou navzájem představovat a simulovat jednoduché situace, k čemuž mohou využít slovní zásobu z několika dialogů a úvodní fráze na první straně. Závěrem lekce se ještě seznámí s konjugací verba *mít*. A naučí se zeptat na telefonní číslo a nadiktovat své vlastní.

Ve druhé kapitole se studenti učí, kde co je a jak se tam dostat. V této souvislosti používají spojení: *musíte jít / musíte jet*. Dále si osvojí fráze: „*Líbí se mi / nelíbí se mi...*“, „*Chutná mi / nechutná mi...*“ a „*Jsem ráda, že jsem tady.*“

Třetí lekce je seznamuje s konstrukcí „*Dám si...*“, s jejíž pomocí si zkusí objednávat jídlo a pít. Je zde také představena přítomná konjugace posledního typu sloves, která jsou dle jejich kmenotvorné přípony (tak jako v *Češtině expres*) označována jako *-e slovesa* (s. 29). Jak vidíme v tabulce, autorka uvádí sedm typických zakončení infinitivu sloves, jež náleží k této slovesné třídě, což nám nepřipadá příliš užitečné. Jednak je toto číslo příliš vysoké, a navíc se nejedná o konečný seznam. (Tak např. mnohá slovesa se sufixem *-át*, který je jinak typický pro první slovesnou třídu, budou náležet k této skupině.)

Na tomto místě rovněž vyslovujeme domněnku, že v případě sufixu *-it* se jedná o překlep. A to i přesto, že tento sufix nacházíme ve stejné souvislosti také v appendixu. (Domníváme se, že místo přípony *-it*, které je typická pro druhou slovesnou třídu, zde měla autorka pravděpodobně na mysli příponu *-ít*.)

Za užitečné považujeme doporučení, aby se studenti učili „já-formu“ nepravidelných sloves nazpaměť. A oceňujeme i to, že jsou v rámci učebního textu (podobně jako v předchozí učebnici) tato slovesa označována symbolem hvězdičky. Za velice problematickou ale považujeme tabulku, která zachycuje tvary sloves, u nichž dochází k alteracím kmenových hlásek (s. 211). U všech perfektivních sloves v této tabulce je totiž jejich tvar futura prezentován jako prézens.

V rámci této kapitoly jsou ještě představeny konjugace sloves: chtít, jíst a mít rád. A dvacet frází se slovesem mít (s. 31).

Ve čtvrté kapitole získají studenti povědomí o reflexivních slovesech a o obligatorní druhé pozici formantu „se“ ve větě.

Následující lekce představuje modální slovesa: chtít, rád, moct a umět. Studenti se také učí tvořit různé druhy výpovědí se slovem „rád“. Dochází i k procvičování čtyř dříve probraných slovesných tříd. A rozšíření slovní zásoby o nová užitečná slovesa. (Do této chvíle bylo pracováno s opravdu limitovaným počtem sloves.)

Poslední lekce, kterou v této části zohledníme, začíná prezentací minulého času. Na jejím konci je připojeno pojednání o verbech znát, vědět a umět, po němž následuje krátké cvičení.

VÝSLEDKY ANALÝZY

Z hlediska komplexního rozvíjení všech čtyř řečových dovedností se jeví jako nejúspěšnější učebnice *Čeština expres 1* (především její druhý díl, který nejvhodnějším způsobem pracuje i s písemnou produkcí). Velice dobře s je problematika zpracována i v *Česky krok za krokem 1*, kde oceňujeme především pravopisná cvičení v pracovním sešitě. Kniha *Basic czech 1* by se v tomto ohledu měla zaměřit na práci s poslechovémi úkoly a zařadit více cvičení, jež budou rozvíjet písemný projev žáků.

Co se týče sloves v indikativu přítomnosti, všechny analyzované knihy je zjednodušeně rozdělují pouze na čtyři konjugační typy, což se nám zdá pro účely cizojazyčné výuky vhodné. Za nevhodněji prezentovanou považujeme tuto problematiku v *Basic czech 1*, která se celkově snaží o co nejlogičtější návaznost probírané látky. Líbí se nám tendence vytěžit z právě nabytých znalostí co nejvíce. Proto studenty s různými slovesnými třídami seznamuje postupně a snaží se na ně spíše navázat větší množství lexika a zapojit je do konkrétních komunikačních situací. Zajímavé a z hlediska zpracování knihy užitečné se nám jeví i nedodržení „tradiční“ posloupnosti při prezentaci časů a představení složeného futura před čtvrtou přítomnou třídou sloves.

I druhá zkoumaná učebnice se snaží představovat jednotlivé typy konjugací postupně a v rámci vhodných komunikačních kontextů. Oproti výše zmiňované učebnici ale studenty neseznamuje s tak velkým počtem konkrétních sloves. Jako drobný nedostatek vnímáme i to, že se tabulky se čtyřmi slovesnými třídami v žádném z jejích učebních textů nevyskytují pohromadě. (Takto vedle sebe bychom je zařadili do samostatného sešitu přílohy.) Co považujeme za pozitivní, je induktivní práce s gramatikou, a to už od úvodní lekce.

Poslední analyzovaný učební text zařazuje tři ze čtyř konjugačních typů do první lekce hned vedle časování slovesa být, což považujeme za poměrně nešťastné řešení. Mnoho studentů je takovýmto množstvím informací zahlceno. S představenými slovesy se pak navíc v rámci lekce více nepracuje, což z hlediska užitečnosti probírané látky není dle našeho názoru ideální. Celkově se až do páté lekce pracuje se značně omezeným repertoárem sloves. Gramatická cvičení, která je mají (především v pracovním sešitě) více procvičovat, jsou kvůli tomu stereotypní a nepomohou studentům přiřazovat nová slovesa k určité slovesné třídě.

Výše řečené skutečnosti mají často za následek, že studenti ještě v páté lekci, kde jsou slovesa více procvičována (v šesté lekci už se začíná s minulým časem), v jejich časování dělají výrazné chyby.

Jak jsme ukázali výše, objevuje se zprostředkovací jazyk v určité míře ve všech zkoumaných učebních materiálech. Domníváme se, že nejvhodněji je s ním pracováno v *Češtině expres*, kde jsou jeho prostřednictvím objasňovány gramaticko-lexikální jevy v samostatně zpracované příloze, tedy mimo vlastní text učebnice. Na této příloze rovněž oceňujeme, že nevyužívá mateřského jazyka studentů pouze jako zprostředkovatele informací o obtížnějších jevech češtiny, ale spíše jako srovnávacího nástroje, jenž může vyzdvihováním shodných či rozdílných prvků přispět k rychlejšímu osvojení cílového jazyka. Jako velice pozitivní vnímáme samozřejmě i to, že autorky tyto přílohy adaptovaly pro šest různých jazyků.

Podobným způsobem pracuje s komparací výchozího a cílového jazyka i učebnice *Basic czech I*. Ta se ale více soustředí na příklady konkrétního užití jazyka, na jejichž pozadí se snaží studenty upozornit na chyby, jež by na základě své mateřštiny mohli tvořit. U této učebnice oceňujeme i užívání komparativních technik k prezentaci českých hlásek.

Učebnice *Česky krok za krokem I* obsahuje nejvíce textu v jiném jazyce než cílovém. Jak jsme doložili na různých příkladech, používá pro objasňování systémových jevů poměrně složitý metajazyk. Jako největší nedostatek pak vidíme nedostatečné oddělování obou jazykových kódů.

Závěrem bychom rádi zdůraznili, že při výběru konkrétního lingvodidaktického materiálu vždy záleží na mnoha specifických faktorech. A každá z těchto učebnic bude mít svá pozitiva pro různé typy výuky.

Pro účely intenzivního kurzu se nám (alespoň pro anglicky mluvící studenty) jako nejvhodnější jeví *Basic czech I*, ke které by si ale učitel měl v ideálním případě připravit ještě nějaká poslechová a písemná cvičení navíc.

Učebnice *Čeština expres I* dle našeho názoru vychází nejvíce z tradice komunikační metody. Oceňuji ji především Neslovani, neboť gramatika je prezentována přístupnou formou, kapitoly a sama učebnice jsou krátké a obsahují velké množství poslechových cvičení. Tato kniha je vhodná i pro studenty, kteří se chtějí česky domluvit pouze v základních komunikačních situacích a nepotřebují příliš rozumět systémovým vztahům jazyka.

Česky krok za krokem I bude naopak vyhovovat náročnějším studentům, kteří se chtějí něco dozvědět i o systému češtiny. Přestože bylo nové vydání této učebnice v mnohých ohledech adaptováno pro účely komunikačního vyučování, vzhledem ke způsobu prezentace gramatiky si stále zachovává výrazné rysy gramaticko-překladové metody. Tato kniha se hodí především pro studenty, jejichž mateřštinou je slovanský jazyk, pro něž jsou učebnice typu *Čeština expres* příliš jednoduché.

SEZNAM LITERATURY

BRUMFIT, CH. (1984). *Communicative Methodology in Language Teaching. The roles of fluency and accuracy*. Cambridge: Cambridge University Press.

BUTZKAMM

, W. (2003). *We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classroom: dech of a dogma*.

CANALE, M. - SWAIN, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. In *Applied linguistics*, 1, s. 1-47.

ČERNÝ, J. (2005). *Malé dějiny lingvistiky*. Praha: Portál.

HENDRICH, J. a kol. (1988). *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN.

HOWATT, A. - WIDDOWSON, H. G. (2004). *A History of English language teaching*.

HRDLIČKA, M. (2002). *Cizí jazyk čeština*. Praha: ISV.

HRDLIČKA, M. (2009). *Gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka*. Praha: Karolinum.

HRDLIČKA, M. (2010). *Kapitoly o češtině jako cizím jazyku*. Plzeň: ZČU.

HYMES, D. (1972). On Communicative Competence. In Pride, J.B. - Holmes, J.: *Sociolinguistics*, Penguin.

CHAULDRON, C. (1988). *Second Language Classrooms. Research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge university press.

CHOMSKY, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.

CHOMSKY, N. (1957). *Syntactic structures*. The Hauge: Mouton.

KRASHEN, S. D. - TERRELL, T. D. (1983). *The Natural Approach*. Oxford: Pergamon Press.

LYNCH, T. (1996). *Communication in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.

LITTLEWOOD, W. (1981/90). *Communicative Language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press 1990.

LARSEN - FREEMAN, D. (1986/2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press 2000.

MAŇÁK, J.; KLAPKO, D. (2006) *Učebnice pod lupou*. Brno: Paido.

- PRŮCHA, J. (1998) Učebnice: teorie a analýza edukačního média. Brno: Padio.
- RICHARDS, J. C. - RODGERS, T. S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching. A Description and Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SWAN, M. (1985). 'A critical look at the Communicative Approach (1).' *ELT Journal* 39/1, s. 2-12.
- SWAN, M. (1985). 'A critical look at the Communicative Approach (2).' *ELT Journal* 39/2, s. 77-87.
- ŠEBESTA, K. (2005). *Od jazyka ke komunikaci*. Praha: Karolinum.
- VALKOVÁ, J. (2014). *Komunikační přístup a učebnice češtiny pro nerodilé mluvčí*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.
- WIDDOWSON, G. H. (1978/1990). *Teaching language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- WILLIS, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman.
- WILLIS, J. - WILLIS, D. (2003). *Challenge and change in Language teaching*. Oxford: Heinemann Macmillan.