

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA BOHEMISTIKY

Funkce textu ve výuce češtiny jako cizího jazyka

Function of text in education of the Czech as a foreign language

Bakalářská práce

Martina Sovová
Česká filologie – jednoobor

Vedoucí práce: Mgr. Darina Hradilová, Ph.D.
Olomouc 2011

Prohlašuji, že jsem tuto práci vypracovala samostatně na základě uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 13. dubna 2010

.....

Na tomto místě bych chtěla poděkovat Mgr. Darině Hradilové, Ph.D. za odborné vedení bakalářské práce, cenné rady, trpělivost a za čas, který mi věnovala.

0 Úvod.....	5
1 Různé pohledy na pedagogickou gramatiku	6
2 Komunikační metoda	9
2.1 Autentické materiály	12
2.2 Obecná čeština ve výuce cizích jazyků.....	14
3 Společný evropský referenční rámec	16
3.1 Vymezení gramatické kompetence ve Společném evropském referenčním rámci	18
4 Analýza učebnic češtiny pro cizince se zřetelem k prezentaci gramatiky	23
4.1 New Czech Step by Step – Lída Holá.....	23
4.2 Česky, prosím I – Jitka Cvejnová	25
4.3 Communicative Czech: Elementary Czech – Ivana Rešková, Magdalena Pintarová	27
5 Kritéria výběru materiálu	28
6 Texty a cvičení s nimi související	29
7 Hodnocení způsobu výuky	31
8 Autenticita textů.....	32
9 Využití obecné češtiny	36
10 Gramatická kompetence.....	38
10.1 Prezentace jmenných kategorií	39
10.2 Prezentace slovesných kategorií	41
11 Závěr	44
12 Anotace	46
13 Zdroje.....	47
PŘÍLOHA 1 – GRAFY	49
PŘÍLOHA 2 – TABULKY	50

0 Úvod

Výuka cizinců je téma, na které je třeba klást velký důraz už vzhledem k tomu, že se náš stát stále více otvírá zbytku světa. S tím také souvisí zvýšený příliv cizinců do naší vlasti a růst poptávky po kvalitních učebnicích češtiny pro cizince, které budou vyhovovat jejich individuálním potřebám. Tedy učebnic pro studenty, kteří se chtějí naučit český jazyk, i pro ty, kteří se u nás potřebují pouze dorozumět v základních životních situacích.

Ve své práci se budu zabývat didaktickými texty ve třech učebnicích češtiny pro cizince: v *New Czech Step by Step* od Lídy Holé¹, *Česky, prosím I* od Jitky Cvejnové² a v *Communicative Czech* od Reškové Ivany a Pintarové Magdaleny³. Vzájemně je budu porovnávat a zkoumat, zda jejich texty jsou zaměřeny více na gramatiku nebo zda spíše odrážejí autentické situace.

V teoretické části se budu zabývat vývojem metodiky výuky češtiny pro cizince. Historický náhled pomůže pochopit současný stav zkoumaných učebnic. Dále budu pracovat se Společným evropským referenčním rámcem a zkoumat, jak jsou podle něj posuzovány gramatické kompetence uživatelů jazyka.

Mým záměrem je zjistit, která z těchto učebnic se ve svých textech zaměřuje více na přirozené dialogy a která klade větší důraz na procvičování gramatických jevů. Současně chci dospět k systematickému popsání vývoje výuky češtiny pro cizince, protože každé zkoumání tohoto tématu určitým způsobem pomáhá zkvalitnit výuku.

¹ HOLÁ, Lída: *New Czech step by step*. Akropolis, Praha 2006.

² CVEJNOVÁ, Jitka: *Česky, prosím I: učebnice češtiny pro cizince*. Karolinum, Praha 2008.

³ REŠKOVÁ, Ivana; PINTAROVÁ, Magdalena: *Communicative Czech: (elementary Czech)*. Ústav jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy, Praha 2004.

1 Různé pohledy na pedagogickou gramatiku

Každá ze zkoumaných učebnic zpracovává komunikační metodu odlišným způsobem. To souvisí s různými přístupy k výuce jazyka v průběhu dějin.

Každý, kdo se chce naučit cizímu jazyku, k němu přistupuje již se znalostí jazyka jiného (ať už mateřského nebo dalšího cizího). Tuto skutečnost je možno buď využít a nebo se jí pouze přizpůsobit. Výhodné je její uplatnění v tom případě, kdy se student hodlá naučit podobný jazyk (tedy student ze slovanské země například češtinu), a přizpůsobit se tehdy, když student ovládá jazyk jen s minimálními podobnostmi (když pochází například z oblasti mluvící čínsky).

Jak se můžeme dovědět z etymologického slovníku, slovo gramatika bychom mohli do češtiny přeložit jako mluvnické. Pochází z latinského slova grammatica, které dále vychází z řeckého slova grammatiké techné, tedy dovednost číst a psát. S tímto souvisí další řecké slovo, které zní gramma, což znamená písmeno, odtud je dále odvozena gramotnost.

Jazyk byl v minulosti od počátků vyučován především pomocí dvou metod, které se vzájemně více či méně doplňovaly. Byla to metoda gramaticko-překládová a metoda přímá. Metoda gramaticko-překládová se vyznačuje tím, že studentům předestře určitá pravidla, která se musí z paměti naučit a následně je aplikovat na příslušný text. Metoda přímá nutí studenta ihned používat cílový jazyk. Pomocí názorných ukázek si pojmy spojuje s předměty a až v zápětí dochází k obecnějším pravidlům.

V následující části bych se chtěla zabývat pedagogickou gramatikou, která se na rozdíl od lingvistické gramatiky věnuje didaktickým potřebám. Lingvistická gramatika formuluje mluvnická pravidla, vysvětluje souvislosti mezi jednotlivými jevy a celkové fungování jazyka. Pedagogická gramatika na tato pravidla navazuje, snaží se je přirozeně začlenit do výukové praxe a co nejspíše je podávat studentovi. Někdy je možno vysledovat snahu o srozumitelnost do takové míry, že dochází až k přílišnému zjednodušení. Nevysvětlují se příčiny jevu, ale studentovi se předloží pouze některá účelová

spojení, kde se daný jev objevuje. Nastává otázka, zda je takové zjednodušení gramatiky zapotřebí a zda si studenti opravdu snáze osvojí užívání těchto gramatických jevů, aniž jim hlouběji rozumějí.

Cl. Germain a H. Séguin ve své knize *Le point sur la grammaire en didactique des langues* rozdělili pedagogickou gramatiku na tři části:

- a) „způsob prezentace gramatiky ve výuce (grammaire d'enseignement), kdy jde v podstatě o „gramatickou mluvu“ vyučujícího v procesu výuky (o způsob výkladu látky, o prezentaci jednotlivých mluvnických jevů, o metodicky zaměřené rady, pokyny, doporučení);
- b) způsob zpracování gramatiky v učebních materiálech (grammaire d'apprentissage);
- c) prezentaci gramatiky v různých mluvnických příručkách (grammaire de référence) stojících na pomezí gramatiky lingvistické a pedagogické“⁴

V historii výuky gramatiky se postupně měnil přístup k ní a uvažování o nových metodách. Formovaly se rozdílné metody výuky: gramaticko-překládová, přímá a přirozená metoda, učení se v sériích a další. Gramaticko-překládovou metodou se zabýval W. Vietor (1850–1918), který doporučuje více se soustředit na zvukovou stránku jazyka.

Metoda přímá a jí podobná přirozená metoda je naznačena v práci G. Henneseho. Ten se zastává výuky bez využití gramatiky a výchozího jazyka. Metodu učení se v sériích navrhl Francouz F. Gouin (1831–1896), který jednotlivé děje popisuje pomocí reálné návaznosti dějů, čímž široce obohacuje slovní zásobu a naznačuje vztahy mezi jednotlivými slovy.

Dvacáté století je dobou, kdy se diskuze nad soudobým školstvím částečně zklidňovala. Přesto však bylo stále co objevovat a zlepšovat. Ve Velké Británii H. Palmer a A. S. Hornby přišli se situační metodou, kdy je slovní zásoba sjednocena jednou situací, pro kterou je určitá slovní zásoba a syntaktická konstrukce specifická.

⁴ HRDLIČKA, Milan: Gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka: k prezentaci gramatiky českého jazyka v učebnicích češtiny pro cizince. Praha, Karolinum, 2009. s. 31.

Ve Spojených státech amerických vzniká vojenský program ASTP – The Army Specialized Training Program (1942/43), který jazykově připravuje vojáky na zahraniční mise. V závěru toho programu vojáci podstupují zkoušku, při které je zjišťována úroveň jejich znalosti cizího jazyka. Tato zkouška se skládá z porozumění mluvenému, ústního projevu, porozumění psanému a psané komunikace. Hlavní metodou programu byl audioorální přístup.

Po druhé světové válce vzrůstá obliba angličtiny nad francouzštinou. Z tohoto důvodu byla ve Francii sestavena komise, která měla vytvořit materiály pro snadnější získání znalostí potřebných pro běžnou komunikaci a opětovné rozšíření francouzštiny. Teoretikové zpracovali metodu SGAV – strukturně globální audiovizuální metodu, která byla oproti předchozím rozšířena o vizuální rozměr.

J. Asher přichází s metodou reakcí pohybem, kdy vyučující testuje porozumění pomocí různých povelů, které po studentovi chtějí, aby nějak změnil svou polohu. Odborníci se také zabývají fixací chyb v procesu učení a odbouráváním negativních stresových faktorů při výuce.

2 Komunikační metoda

V první kapitole byla popsána hlavní line přístupu k výuce cizích jazyků a pedagogické gramaticy. Každá z používaných nebo navržených metod však trpěla některými nedostatky. Například přímá metoda či metoda situační preferují poslech a vlastní mluvené slovo před psaním a četbou.

„V polovině šedesátých let dvacátého století se proti audioorální metodě (ve Spojených státech amerických a v západní Evropě nejrozšířenějšímu lingvodidaktickému postupu) začínají ozývat první kritické hlasy.“⁵ Důvodů proč není ideální se našlo hned několik. Hlavním důvodem byla nedostatečná efektivita používání teoretických znalostí v běžném životě a nepřizpůsobivost výuky vzhledem k potřebám studenta. Výtky se týkaly hlavně nepraktičnosti uvedené metody.

Do budoucna se proto začínají hledat způsoby, které by výuku zefektivnily a přizpůsobily reálnému životu. Díky zapojení odborníků i z jiných oborů než pouze z lingvistiky, dochází na počátku sedmdesátých let dvacátého století k takzvanému komunikačně-pragmatickému obratu. Tato změna znamenala přesunutí pozornosti ze zkoumání systémových zákonitostí jazyka k jejich praktickému užití. Myšlenky navazují na odkaz Pražského lingvistického kroužku, v podstatě se přechází od langue k parole.

Díky této zásadní změně vznikla komunikační metoda, opírající se o pojem kompetence, který zavedl Noam Chomsky. Kompetenci pojímá jako osvojenou znalost jazyka a oproti ní staví performanci, která znamená využití této znalosti. Na něj navázal lingvista Dell Hymes. Ve své práci používá pojem komunikační kompetence a rozšiřuje jej o znalost zvyklostí národa, užívajícího daný jazyk. Nejširěji však pojem kompetence zkoumá Jan van Ek. Ten jej rozčleňuje na šest typů: kompetence jazyková, sociolingvální, diskurzivní, strategická, sociokulturní a společenská.

V souladu s Milanem Hrdličkou⁶ shledávám kladnými rysy komunikační metody: komplexnost – zabývá se všemi potřebnými dovednostmi rovnoměrně:

⁵ HRDLIČKA, Milan: Gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka: k prezentaci gramatiky českého jazyka v učebnicích češtiny pro cizince. Praha, Karolinum, 2009. s. 52.

⁶ HRDLIČKA, Milan: Gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka: k prezentaci gramatiky českého jazyka v učebnicích češtiny pro cizince. Praha, Karolinum, 2009. s. 55.

psaním, četbou, řečí i poslechem. Dále adresnost – obrací se k potřebám studentů a přizpůsobuje jim rozsah a formu probírané látky. V neposlední řadě užitečnost – měl by se hlavně učit jazyk, nikoliv učit o jazyce, přičemž velmi důležitá je také praktická využitelnost znalostí.

Všechny tyto rysy mají však i po třiceti letech užívání komunikační metody své slabé stránky. Například adresnosti nemohou všechny materiály a výukové hodiny dosáhnout přesně stejnou měrou. Nemáme totiž zpracované typologie mluvčích udávající směr, kterým se s daným studentem ubírat, a také to, jaké vyučovací materiály při výuce zvolit. Ve výkladech gramatiky chybí některá poučení, například zdůraznění rozdílu mezi tykáním a vykáním, nebo použití negace. Některé národy mají vlivem negativního transferu ze své mateřštiny tendence psát záporku ne- samostatně.

V komunikační metodě již gramatika nezaujímá primární roli, kdy se žáci museli slepě učit nesrozumitelné poučky, ale přizpůsobuje se životu a různým životním situacím. Texty jsou autentické, slouží jako návod v případě, že se žák dostane do obdobné situace. Cvičení jsou více kreativní, pestrá a jejich délka je uzpůsobena náročnosti probírané látky.

Mnozí vyučující a teoretikové dnes nepojímají komunikační metodu s takovým záměrem, pro jaký původně vznikla. Výuku směřují pouze jako prostředek k dorozumění se a gramatiku úplně oklešťují. Stejně jako existuje rozdílné pojetí přístupu ke komunikační metodě, existují i její rozdílná pojmenování. Jedna skupina hovoří o metodě komunikativní a druhá o metodě komunikační. Tato dvě slova mají totiž odlišné významy. Slovo komunikační souvisí s komunikací, což můžeme vysvětlit jako vzájemnou interakci mezi mluvčími, a slovo komunikativní souvisí s komunikativností, tedy schopností domluvit se.

Výuka češtiny pro cizince je někdy ovlivňována angličtinou. To však není dobře, protože čeština je jazykem flexivním, na rozdíl od analytického jazyka anglického. Některé výukové materiály, ale i přístup učitelů vede k přílišnému zjednodušení, která oklešťují češtinu na hranici srozumitelnosti. Vychází to ze snahy, aby studenti nebyli přetěžováni gramatikou a také aby určitým způsobem nebyli zastrášováni obtížností jazyka (náročnost českého časování a skloňování).

Důležitou otázkou je rovněž tematika chybování jinojazyčných mluvčích, která je zatím nedostatečně probádána. Problém mezi jednotlivými jazyky tvoří „neparalelní gramatické kategorie a jevy“⁷, které Milan Hrdlička chápe jako „poměrně četné případy nekorespondence gramatické stavby výchozího a cílového jazyka, různé systémové „mezery“ a typologické odlišnosti v mluvnickém plánu jazyka mateřského a cizího.“⁸ Studentům převážně dělají problém jevy zdánlivě podobné jejich mateřskému jazyku nebo naopak jevy úplně neznámé. Problém také tvoří oblasti nedostatečně procvičené ale také ty, které jsou neúplně vysvětleny a brání tak přesnému porozumění a zapamatování.

Nevyvážený přístup ke všem čtyřem potřebným dovednostem (mluvení, psaní, čtení a poslech) se projevuje také v psané komunikaci. Cizinci mnohdy neví, jak se u nás zapisuje adresa, píše strukturovaný životopis nebo vyplňuje povolení k pobytu. S tímto praktickým problémem se váže nedostatečná znalost pravopisu, která se projevuje v nesprávném zápisu i/y, ě/je, mě/mně a dalších jevů. Je proto třeba k této metodě přistupovat vyváženě s rovnoměrným ohledem na všechny složky jazyka.

„Komunikační paradigma spočívá na předpokladu, že uspokojivá schopnost komunikovat v cizím jazyce může být dosažena pouze vyučováním, ve kterém hraje komunikace hlavní roli, ve kterém je tedy pozornost zaměřena na systematický nácvik cílové dovednosti. Dřívější metody naproti tomu předpokládaly, že schopnost komunikovat se dostaví jakoby automaticky poté, co žáci v dostatečné míře obeznámíme s jazykovými prostředky.“⁹

⁷ HRDLIČKA, Milan: *K otázce lingvodidaktického výkladu „neparalelních“ gramatických kategorií a jevů*. In Hasil, J.: *Čeština jako cizí jazyk V. Materiály z V. Mezinárodního symposia o češtině jako cizím jazyku*. Praha: Ústav bohemistických studií FF UK a Euroslavica, 2008, s. 63.

⁸ HRDLIČKA, Milan: *K otázce vodidaktického výkladu „neparalelních“ gramatických kategorií a jevů*. In Hasil, J.: *Čeština jako cizí jazyk V. Materiály z V. Mezinárodního symposia o češtině jako cizím jazyku*. Praha: Ústav bohemistických studií FF UK a Euroslavica, 2008, s. 63.

⁹ STORCH, Gunter: *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik*. München: Fink, 2001. s. 12. In: MARKOVÁ, Jana: *Czech Step by Step, Chcete mluvit česky?: koncepce a cíle, přání a skutečnost*. In: Šebesta, K; Hájková, E.: *Didaktické studie IV. Čeština jako druhý jazyk*. Praha, PF UK v Praze, 2008. s. 68-69.

2.1 Autentické materiály

Každá metoda pracuje s žáky jiným způsobem a s tím souvisí i jiný přístup k textu. Gramaticko-překládová metoda využívá text jako dokreslení pravdivosti vykládaných jevů na konkrétním příkladě, na rozdíl od komunikační metody, která využívá text ve většině případů, jako základní zdroj výkladu gramatiky.

Nejdříve je třeba si definovat, co se textem myslí, zda jakýkoliv psaný či mluvený projev, celá učebnice nebo jen její část. Ve Společném evropském referenčním rámci je text definován jako „jakýkoli jazykový projev (mluvený a/nebo psaný) vztahující se k určité oblasti užívání jazyka, který se v průběhu provádění úlohy stává konkrétní jazykovou činností, jež je buď podpůrným prostředkem, nebo cílem, výsledným produktem nebo procesem.“¹⁰

Za každým textem by měla následovat úloha nebo cvičení, které se k němu vztahují a nutí žáka přemýšlet nad tím, co si právě přečetl. Text s úkolem žáka aktivizují a tvoří základní tematickou osu vyučovací hodiny.

Autentické materiály v tomto procesu vedou k co největšímu přiblížení teoretické výuky realitě. Studenti jejich prostřednictvím poznávají kulturu a zvyklosti země, které se mnohdy výrazně odlišují od jejich domoviny. Jsou to materiály, které jsou primárně určeny pro rodilé mluvčí a pokud jim student porozumí a náležitě je zvládne, je motivován k další četbě (různé letáky, jídelní lístky, reklamy podél silnic nebo noviny).

Negativními stránkami práce s autentickým textem mohou být jeho větší náročnost a porušování některých mluvnických pravidel. To často vede k demotivaci studentů. Ti si zákonitě položí otázku, proč by se měli učit něco, co se pak ve skutečnosti nepoužívá nebo porušuje, a přesto to ve veřejném styku nikomu nevádí. Další nevýhodou je náročnost přípravy. Učitel musí vybírat texty adekvátní úrovni a znalostem žáků.

Na rozdíl od autentického materiálu je text didaktický přizpůsoben aktuálně probírané látce a přesto může mít obdobnou podobu. V didaktickém

¹⁰ *Společný evropský referenční rámec. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme.* Olomouc, Univerzita Palackého v Olomouci 2002. s. 10

materiálu převládá snaha zahrnout co nejvíce gramatických struktur na co nejmenším prostoru.

Je důležité dívat se na text z několika úhlů. Z a prvé z pohledu jazykové náročnosti, která by měla odpovídat jazykové kompetenci studenta. Za druhé je nutno zkoumat jeho tematiku a aktuálnost. Zajímavý text může být pro studenta jazykově náročnější. Díky jeho atraktivitě jej však mnohdy zpracuje stejně rychle jako text jednodušší, ale méně zajímavý.

Délka textu je třetím hlediskem rozhodujícím o míře pozornosti, kterou student textu věnuje. Delší texty jsou obecně náročnější na gramatiku, slovní zásobu i paměť. Následná aktivizace studenta vycházející z obsahu přečteného jej pak motivuje ke snaze o větší porozumění, než kdyby se ihned nelogicky přecházelo ke zcela jiné tematice.

Reakce na text může mít několik podob. Student může mít za úkol zformulovat hlavní myšlenku, definovat svůj názor na danou problematiku, ztvárnit text formou divadla, diskutovat o něm s partnerem nebo skupinou, nebo napsat krátké shrnutí.

Musíme si uvědomit rozdíl v přístupu k výuce češtiny pro cizince a pro rodilé mluvčí. Cizojazyční studenti se český jazyk učí převážně pro to, aby se dokázali dorozumět. Učíme je tedy užívat jazyk jako nástroj. Rodilí mluvčí se více učí o jazyku, o tom jak funguje a o jeho zákonitostech.

Zajímavá je také problematika vulgarismů, která se ve vyučovacích hodinách téměř nevyskytuje. Neměli bychom však přenášet předsudky z výuky dětí do učebních hodin dospělých, kteří se s vulgarismy u nás jistě budou setkávat. Je mnohem užitečnější je s nimi seznámit než vulgarismy úplně ignorovat.

2.2 Obecná čeština ve výuce cizích jazyků

Často diskutovanou oblastí výuky češtiny jako cizího jazyka je také otázka, jakým způsobem a zda vůbec by se měly učit jiné varianty českého jazyka, než je spisovná vrstva. Z toho důvodu, aby student dokázal porozumět češtině i mimo vyučovací hodiny, je důležité, aby věděl, že existují i odlišné varianty jazyka, než je pouze ta, kterou se primárně učí v hodinách.

Bez této vědomosti, by se mohlo stát, že si bude myslet, že se ve škole učí něco, co se běžně nepoužívá, takže je to pro něj zbytečné. Je však důležité, aby cizinec uměl používat spisovnou češtinu, protože je to neutrální způsob vyjadřování. Všechny skupiny obyvatel mu porozumí a nemusí se obávat nechtěné zvýšené pozornosti v žádném prostředí. Cizinec používají hanácký dialekt by například v Praze nežádoucí pozornost určitě vzbuzoval.

Obecná čeština je pro cizince nejčastěji slýchaná nespisovná varianta jazyka, která se nevyskytuje pouze v běžné mluvě, ale i v dabingu ve filmech, rádiu i v televizi. V případě, že student absolvuje vzdělávací kurz na Moravě, setkává se s dalšími proměnami jazyka a o to náročnější je vysvětlit adekvátnost jednotlivých vrstev.

Proto je otázkou, zda by učitelé měli mluvit na své žáky pouze spisovně a nakolik mají nutit mluvit spisovně studenty, kteří některé z těchto nespisovných tvarů použijí v hodině.

V jiné situaci se samozřejmě nacházíme, když výuka probíhá mimo naše území. Student, který se téměř nesetkává s rodilými mluvčími, ani nemusí zjistit, že nějaké nespisovné varianty jazyka vůbec existují. Po příjezdu do České Republiky může dojít k velkému překvapení, když se po dlouholetém studiu nedokáže domluvit s obyvateli, kteří nepoužívají spisovnou češtinu.

Podobnou zkušenost zažil zahraniční lingvista Charles Townsend, který po absolvování výuky češtiny v zahraničí přijel navštívit naše hlavní město. Po příjezdu byl velmi překvapen a rozhněván, když nedokázal porozumět ani průvodkyni, která mluvila obecnou češtinou. Tuto tematiku poté rozebral ve své knize *They spoken Prague Czech* a při své přednášce před akademickou obcí vyvolal kontroverzní diskusi týkající se právě této problematiky, protože nám

radil, abychom si udělali jasno ve vlastním jazyce a užívali pouze jednu variantu.¹¹

Na obecnou češtinu je možno pohlížet z několika úhlů. Jednak jako na interdialekt, který má svou škálu nespisovných prvků střídajících se v promluvě se spisovnou slovní zásobou a také jako na míšení nářečního kódu se spisovným jazykem. Protože spousta slov spisovného jazyka nemá svou variantu v obecné češtině, je přirozenější uvažovat o míšení kódů. Když mluvím nespisovně, tak nestřídám neustále každým slovem vrstvy jazyka, ale využívám slovní zásobu z jedné oblasti. Výjimkou jsou ovšem promluvy záměrně střídající varianty, protože mluvčí má záměr zvýšit jejich expresivitu.

V dnešní době je kladen tlak na vydavatele nových učebnic, aby adekvátně zařazovali autentickou mluvu do učebních textů. Začlenění nespisovných variant češtiny se však v těchto učebnicích mnohdy nespécifikuje (není žádný odkaz ani zmínka v předmluvě nebo anotacích).

Hovorová čeština je úzce spjata s její spisovnou variantou. Je to vrstva jazyka, která přenáší prvky nespisovné češtiny. Ty se postupným užíváním stanou natolik běžnými, že se přesunou do spisovného jazyka.

„Jestliže však ‘hovorovou češtinu’ chápeme jako mluvenou formu spisovného jazyka, pak by nespisovné, tj. nekodifikované jevy do ní patřit neměly, ať mají povahu obecně českou nebo i nespisovnou celonárodní. Že se do ní v různé míře zahrnují, vyplývá z toho, že pod pojmem hovorový jazyk se myslí dvě různé věci: 1. hovorová vrstva prostředků spisovného jazyka, 2. hovorová forma jazykových projevů.“¹²

Vedle pojmu hovorová čeština se v učebnicích se v učebnicích zkoumajících stratifikaci národního jazyka vyskytuje i pojem běžně mluvená řeč. Ta je pojata jako mluva, při které využíváme prvků spisovných i nespisovných. Není to však vyhraněná skupina slov, co se slovní zásoby týká a ani vzhledem k územnímu rozvrstvení.

¹¹ HÁDKOVÁ, Marie: *Funkční stratifikace češtiny a výuka češtiny pro cizince (Čemu učít, máme-li naučit cizince česky?)*. Přednáškový cyklus Didaktika češtiny pro cizince. FF UP Olomouc, 15.3. 2011.

¹² HRBÁČEK, J: *Hovorová čeština*. In.: *Přednášky z XXXIV. a XXXV. Běhu Letní školy slovanských studií*. Praha, Filozofická fakulta Univerzity Karlovy 1995, s. 54-55.

Otázkou zůstává na kolik od sebe můžeme odlišit výše nastíněné způsoby mluvy. I přesto, že je zde použit pojem mluva, nemusí se jednat jen o zvukově realizovanou promluvu. Pojem mluva zahrnuje i psanou formu komunikace. To lze odvodit i z faktu, že učebnice používají hovorovou češtinu na svých stranách ve formě textu spíše než ve formě audio nahrávek.

Aby začlenění nespisovných variant mělo smysl, musí být komplexní a nesmí zbytečně zatěžovat paměť žáka. Proto je lépe přistupovat k začlenění nespisovných vrstev jazyka do výuky až u pokročilejších studentů. Dále je třeba zvážit, zda prezentovat pouze obecnou češtinu, nebo zmiňovat i ostatní varianty používané například na Moravě.

3 Společný evropský referenční rámec

Výuka jazyků se v rámci Evropské unie řídí jednotnou jazykovou politikou. Pod dozorem a po vzájemné shodě odborníků z Rady Evropy, která vznikla v roce 1949, byl v roce 2000 sestaven ve Štrasburku Společný evropský referenční rámec. Ten „poskytuje obecný základ pro vypracování jazykových sylabů, směrnic pro vývoj kurikulí, zkoušek, učebnic atd. v celé Evropě. V úplnosti popisuje, co se musí studenti naučit, aby užívali jazyka ke komunikaci, a jaké znalosti a dovednosti musí rozvíjet, aby byli schopni účinně jednat. Popis se rovněž týká kulturního kontextu, do něhož je jazyk zasazen. Rámec také definuje úroveň ovládnutí jazyka, které umožňují měřit pokrok studentů v každém stádiu učení se jazyku a v průběhu celého života studenta“¹³

Společný evropský referenční rámec by měl napomáhat porozumění mezi lidmi v různých částech světa, kde se používají různé studijní systémy s odlišnými závěrečnými znalostmi a schopnostmi. Naznačuje cíl, ke kterému bychom měli ve výuce směřovat.

Jak je v samotném Rámci uvedeno, učební programy vytvořené podle těchto principů mohou být disproporční. Tento stav je výhodný, protože se co nejvíce přizpůsobuje potřebám studentů. Například děti cizinců se po příchodu do nového prostředí potřebují ve škole, co nejdříve domluvit.

¹³ *Společný evropský referenční rámec. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme.* Olomouc, Univerzita Palackého v Olomouci 2002. s. 1

Pro zařazení a vzájemné porovnání schopnosti ovládat cizí jazyk nám dnes slouží jejich popisy. Pro český jazyk jsou definovány úrovně A1, A2, B1 a B2. Těmto popisům se pak přizpůsobují učebnice. Ne všechny však následují těchto principů, některé se vědomě odlišují a snaží se hledat jiné způsoby výuky.

Požadavky na jednotlivé jazykové úrovně nevytvořil pouze jeden tým jazykovědců. „A1 – popis vznikl jako výsledek Zakázky MŠMT LS 0303 pod vedením PhDr. Marie Hádkové, Ph.D, na Univerzitě Palackého v Olomouci. Popis A2 je výsledkem stejné zakázky a vznikl pod vedením PhDr. Milady Čadské, CSc., na Ústavu jazykové a odborné přípravy FF UK v Praze. Popis B1 byl publikován již v roce 2002 pod názvem Prahová úroveň – čeština jako cizí jazyk a vznikl pod vedením doc. PhDr. Milana Šáry, CSc., na FF UK a na ÚJOP UK. První popsaná nadprahová úroveň B2 vznikla také s podporou Zakázky MŠMT LS 0303. Vedoucím tohoto projektu byl doc. PhDr. Jan Holub, CSc.“¹⁴

Společně s tímto řazením do úrovně vzniklo i Evropské jazykové portfolio, což je osobní doklad každého studenta cizího jazyka. Portfolio si student sám aktualizuje, sám sebe hodnotí a shromažďuje údaje o absolvovaných vzdělávacích kurzech, školách a dalších aktivitách spojených s výukou cizích jazyků.

Každé Evropské jazykové portfolio se skládá ze tří navzájem propojených částí: jazykového pasu, jazykového životopisu a osobního souboru dokumentů a prací. Na jednotlivých stupních škol a v období dospělosti se však používají odlišné verze.¹⁵

Tyto popisy mají za cíl, aby jazyková různorodost po celé Evropě, která brání ve vzájemném porozumění, byla pomocí kvalitnější výuky přeměněna na možnost intenzivnějšího poznávání a porozumění odlišných kultur. Tím dopomohou k překonání předsudků, zvýšení interakcí mezi Evropany a usnadní dorozumívání se mezi institucemi.

¹⁴ HÁDKOVÁ, Marie: *Evropské modely ve výuce cizích jazyků*. Bohemistika 3/2006, s. 164

¹⁵ <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/evropske-jazykove-portfolio?highlightWords=evropské+jazykové+portfolio> (22. 4. 2011)

3.1 Vymezení gramatické kompetence ve Společném evropském referenčním rámci

Učením se cizím jazykům si rozvíjíme své schopnosti pro adekvátní působení v odlišných kulturách a prostředích. Tyto schopnosti jsou v podstatě kompetence, které „jsou souhrnem znalostí, dovedností a vlastností, které jedinci umožňují provádět určité úkony.“¹⁶

Kompetencí máme několik různých druhů. V nejširším okruhu jsou to obecné kompetence, které nám umožňují fungovat v nejrůznějších oblastech, jak při fyzických činnostech, tak také při vzdělávání se a využívání svých lingvistických znalostí.

Kdybychom chtěli být konkrétnější, narazili bychom na komunikativní jazykové kompetence, které využijeme při výlučně jazykových operacích. Komunikativní kompetence mají dále tři složky: sociolingvistické, pragmatické a lingvistické kompetence.

Sociolingvistické kompetence nám slouží pro pochopení dané společnosti, jejích zdvořilostních norem a vztahů mezi jednotlivými lidmi, skupinami i národy.

Pragmatické kompetence vycházejí z ustálených vzorců promluv, které poskytují studentům předpoklady, jak se adekvátně zachovat v určitých situacích.

Lingvistické kompetence jsou otázkou debaty, co vlastně bude centrem našeho zájmu. Zkoumat pouze spisovný jazyk, který byl ustálen jako nejideálnější forma, je nedostačující a nezachycuje jazyk v celém jeho komplexu. Ve všech zemích s vyspělejší společností je jazyk natolik různorodý, že žádný z jeho uživatelů nemůže znát plně všechny jeho formy. Jazyk se neustále vyvíjí a mění vzhledem k aktuálním situacím, ve kterých je používán.

Ve Společném evropském referenčním rámci jsou dále rozlišovány kompetence, které podrobněji mapují lingvistickou kategorii. Jsou to: lexikální, gramatická, sémantická, fonologická, ortografická a ortoepická kompetence.

¹⁶ *Společný evropský referenční rámec. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme.* Olomouc, Univerzita Palackého v Olomouci 2002. s. 9

Jsou zde také naznačeny stupnice, podle kterých je možno klasifikovat žáka a jeho pokrok.

Protože se dále budeme zabývat gramatickou nasyceností textů, zaměříme se nyní na gramatickou kompetenci. Ta nám pomůže určit, zda je vybraný text adekvátní pro danou lekci, nebo zda spíše dbá o znázornění přirozených textů pro studenta neznalého našeho prostředí.

„Gramatická kompetence může být definována jako znalost jazykových prostředků určitého jazyka a schopnost je používat.“¹⁷ Gramatika pro nás může znamenat rozčlenění jevů do smysluplných kategorií, gramatická kompetence je pak schopnost těmto kategoriím porozumět a uplatnit je.

Schopnost užívat odlišného jazykového kódu, který pro nás není mateřským jazykem, a uspořádat v něm věty tak, aby splňovaly požadovaný význam, je stěžejním prvkem v rámci komunikace. Výuka a memorovací cvičení začínají od jednoduchých vět až po obsáhlá souvětí.

Rámec nestanovuje přesné pořadí gramatických jevů. Pro každý národ je obtížnější jiný gramatický jev. Záleží na příbuznosti daného jazyka. Důležité je také dbát na vnější faktory, kterým by se výuka měla přizpůsobovat.

Své gramatické kompetence si rozšiřujeme četbou textů, jejich následným hodnocením a hledáním zákonitostí, které jej tvoří. Tyto texty by měly být vytvořeny speciálně tak, aby nám demonstrovaly požadované jevy, které se po té procvičí na dalších příkladech a znázorní v gramatických tabulkách.

Na následujících řádcích jsou vypsány gramatické kompetence, které by měl student ovládat na daných úrovních tak, jak je stanovuje Společný evropský referenční rámec.

	„GRAMATICKÁ SPRÁVNOST
C2	Dokáže důsledně ovládat gramatiku jazyka v její komplexnosti, i když věnuje pozornost něčemu jinému (např. promýšlení dalšího sdělení, sledování reakce jiných).

¹⁷ *Společný evropský referenční rámec. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme.* Olomouc, Univerzita Palackého v Olomouci 2002. s. 114.

C1	Dodržuje důsledně vysoký stupeň gramatické správnosti; zřídka se dopouští chyb a chyby jsou sotva postřehnutelné.
B2	Ovládá dobře gramatiku: jen občas se dopouští malých nebo nesystematických chyb a mohou se objevit menší nedostatky ve větné stavbě, ale nejsou časté a mohou být zpětně opraveny.
	Ovládá gramatiku v relativně vysoké míře. Nedopouští se chyb, které by mohly způsobit nedorozumění.
B1	Komunikuje přiměřeně správně ve známých kontextech; všeobecně ovládá gramatiku dobře, ačkoliv vliv mateřského jazyka je postřehnutelný. Chyby se objevují, ale je jasné, co chce vyjádřit.
	Přiměřeně správně používá repertoár běžných gramatických prostředků a vzorců v rámci snadno předvídatelných situací.
A2	Používá správně některé jednoduché struktury, ale při tom se systematicky dopouští elementárních chyb – např. má sklon k zaměňování časů, zapomíná na gramatickou shodu. Nicméně je stále jasné, co se pokouší vyjádřit.
A1	Ovládá jen v omezené míře několik základních gramatických struktur a typů vět, které jsou součástí osvojeného repertoáru. ¹⁸

Podle této tabulky, jako ukázky způsobu definování kategorií ve Společném evropském referenčním rámci, můžeme odvodit požadavky:

1. „srozumitelně (a to i pro nelingvistu) formulovat společné východisko pro tvorbu kurikul, sylabů kurzů, požadavků ke zkouškám, učebnic atd.;
2. odstranit neprůhlednost názvů kurzů (např. středně a více pokročilí apod.);
3. odstranit bariéry vyplývající z odlišných teoretických pohledů na cíle výuky (gramatika jako cíl versus gramatika jako prostředek);
4. posílit transparentnost výuky v každé její fázi (zřetelný rozvoj ovládnutí jazyka za určité období výuky);

¹⁸ Společný evropský referenční rámec. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. Olomouc, Univerzita Palackého v Olomouci 2002. s. 116

5. zcela jednoduše a přehledně popsat rozsah kompetence studenta (čemu se student skutečně naučil, čeho je v řečové praxi schopen).¹⁹

Důležité je si uvědomit, že hodnocení Rámce se vztahuje i na děti, nebo hlavně na ně, protože do tříd už od základních škol přichází stále více cizinců, kteří neumějí naši řeč. Dříve to byli převážně Romové později Vietnamci. To bylo v době, kdy se jazykovou odlišností cizinců ještě nikdo seriózně nezabýval. S narůstajícím procentem cizinců z různých zemí se objevila nutnost, aby jim učitelé přizpůsobili výuku a adekvátně je hodnotili.

Malé děti ještě nemají vybudovanou schopnost přirozeně reagovat ve všech situacích, proto je u nich obtížnější rozvíjet dále jejich vědomosti, když nezískaly pevné základy ve svém mateřském jazyce.

Pro co nejefektivnější způsob předání nových informací studentům je důležité přesně, jasně a výstižně formulovat mluvnické poučky v učebnicích. Žáci si pak snadněji odvodí za pomoci dedukce, ve kterých situacích je třeba daného pravidla užít. Kvalitní formulace tak urychluje proces upevnění nového jazykového kódu.

„Lingvodidaktické pravidlo bychom tedy mohli v této souvislosti definovat jako lingvodidaktickou instrukci respektující relevantní charakteristiky adresáta, která popisuje systémovou (formální) stránku mluvnických jevů příslušného jazykového kódu i jejich řečové fungování v podmínkách společné komunikace.“²⁰

Takto efektivně formulovaná pravidla, by měla vyvolávat ve studentovi touhu dále induktivně pracovat a zajímat se o jazyk. Tento následný postup je přirozenější pro zapamatování si nových věcí, nese s sebou však svá negativa. Jedním z nich je zdouhavější výuka a nebezpečí nesprávně pojaté problematiky. Student by měl v ideálním případě přecházet od dedukce k indukci. Otázkou ovšem je v jakém poměru by se tyto dva přístupy měly vyskytovat.

¹⁹ HÁDKOVÁ, Marie: *Popis referenční úrovně A1 pro češtinu – může sloužit učitelé?* In Štindlová, B.; Čemusová, J. (eds.): *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka 2006-2007*. Praha: Nakladatelství Akropolis, 2007. s. 17-18.

²⁰ HRDLIČKA, Milan: *Gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka: k prezentaci gramatiky českého jazyka v učebnicích češtiny pro cizince*. Praha, Karolinum, 2009.

Kvalitní formulace takového pravidla by měla být snadno naučitelná, ale přesto by neměla příliš zjednodušovat. Měla by být komplexní, ale ne obsáhlá ani naopak co nejstručnější.

Zajímavou problematikou s tímto související je volba zprostředkujícího jazyka. I přesto, že je v dnešní době asi nejvíce užívaná angličtina, stále se najdou učebnice, ve kterých jsou gramatická pravidla formulována pouze v češtině. Tento postup vyžaduje větší soustředění a kreativitu vyučujícího pro přesné podání nové problematiky. Souvisí s tím také jednodušší formulace, kterou by byl schopen pochopit student i samostatně.

Dalším jazykem, který se objevuje ve formulaci gramatických pouček je latina. V ní je vyjádřeno univerzální pojmosloví, které umožní převod gramatických pojmů i do jiného jazyka, kde se daný jev vyskytuje.

4 Analýza učebnic češtiny pro cizince se zřetelem k prezentaci gramatiky

Následující část je určena rozboru tří učebnic určených studentům-cizincům, kteří se chtějí dostat ve svých znalostech českého jazyka na prahovou úroveň B1. Jsou to učebnice v současnosti u nás jedny z nejčastěji užívaných a nejdostupnějších.

Budu zde vycházet z výše popsaných teoretických základů. Soustředím se na funkci textů v těchto knihách, na způsob, jakým prezentují gramatické jevy a na to, jak jejich struktura odpovídá moderně pojaté komunikační metodě. Dále se budu zabývat jejich autentičností a s tím související mírou použití nespisovných prvků. Mým záměrem je také zjistit, do jaké míry mají učebnice gramaticky zatížené texty.

4.1 New Czech Step by Step – Lída Holá

Jedná se o první díl dvoudílné učebnice češtiny pro cizince s názvem *New Czech Step by Step*, jehož autorkou je PhDr. Lída Holá, která „vystudovala angličtinu a ruštinu na katedře překladatelství a tlumočnictví FF UK v Praze. Po dokončení studia pracovala jako překladatelka. Od roku 1993 se teoreticky i prakticky zabývá výukou češtiny pro cizince.“²¹

Tato učebnice je jednou z nejpoužívanějších u nás, jako její varianta existuje *Tschechisch Schritt für Schritt*, která využívá němčiny jako zprostředkovacího jazyka.

Knihu doplňuje pracovní sešit s podtitulem *activity book*, poslechové CD a příloha – česká gramatika v kostce. Na internetu je dále přístupný učitelský manuál a jiné praktické informace a pomůcky k výuce. „Z hlediska evropského referenčního rámce zaručuje učebnice studentům dosažení prahové úrovně znalosti jazyka, tj. úrovně B1.“²²

²¹ <http://www.czechstepbystep.cz/>

²² HOLÁ, Lída: *New Czech Step by Step*. Praha, Akropolis, 2006. s. 4.

Autorka v úvodu své učebnice proklamuje, že je určena pro studenty, kteří mají potřebu dorozumět se česky v běžném životě a ne teoreticky a do hloubky se zabývat češtinou. Učebnice může být využita stejně tak pro kolektivní jako pro individuální výuku, takže speciální určení cílového žáka není příliš konkretizováno. V předmluvě se však nevyskytují přesné informace o zařazeném učivu. Autorka uvádí, že se v tomto vydání více zaměřuje na slovesa a předložky – na rozdíl od vydání předchozího.

Vizuálně je učebnice barevně a přehledně zpracována. Pro grafické ztvárnění učebnice bylo využito techniky koláží. Pro zjednodušení výkladu je využívána angličtina jako zprostředkovací jazyk. To vyplývá již ze samotného názvu knihy.

Na začátku každé lekce jsou vypsána ve zkratce témata a gramatické jevy, kterým se daná lekce bude věnovat. Podle těchto bodů je kapitola i rozdělena. Vezměme si konkrétní příklad páté lekce, kde se probírá akuzativ, objednávání jídla v restauraci a vyjádření toho co chci, vlastním nebo mám rád.

Využití akuzativu je nejdříve znázorněno pomocí textu. V něm jsou vyznačena všechna podstatná jména, ve kterých je tento pád použit. Na druhé polovině stránky je text napsán ještě jednou, ale tentokrát v angličtině. Dále je uvedena gramatická pasáž anglicky vysvětlující akuzativ a jsou popsány tři způsoby užití, ve kterých se akuzativ objevuje. Tento jev je pak rozvinut dalšími příklady užití.

Následující strana obsahuje tabulku, kde je tento pád zařazen do celého pádového systému. Spolu s ostatními pády jsou v každé kategorii uvedeny příklady, na kterých je doložen rozdíl mezi jejich užíváním. Dále je akuzativ uveden v kontextu se zájmeny, pod kterými je zmínka odkazující na rozdíl mezi spisovnou a hovorovou vrstvou jazyka.

Téma této kapitoly – V restauraci – je probíráno uprostřed lekce. Je uvozeno fotografií z prostředí restaurace. Pod fotografií jsou uvedeny nejčastější fráze běžně užívané v tomto prostředí. Následuje první cvičení páté lekce, kdy má student hádat, na jakém místě se může s těmito konverzacemi setkat. Je zde také zobrazen jídelní lístek i s obrázky nejtypičtějších jídel české kuchyně. Následují dvě cvičení. První cvičení udává témata ke konverzaci, ve druhém jsou procvičovány čísla od 1 do 1000. Toto učivo bylo probráno v první lekci, v páté lekcí se již pouze opakuje.

Následuje druhá gramatická část, která vysvětluje problematiku slovesa mít rád. Jsou zde uvedeny příklady se situačními obrázky, u kterých se autorka zřejmě domnívá, že jsou typické pro české prostředí. Pod krátkým vysvětlením opět v angličtině jsou tři cvičení na tvoření vět. Stejným způsobem je zpracována problematika modálních sloves řešící spojení mít hlad nebo mít žízeň a Petr chce mapu. Lekce je ukončena stránkou s novou slovní zásobou.

4.2 Česky, prosím I – Jitka Cvejnová

„Česky, prosím I je první díl čtyřdílné série učebnic češtiny pro cizince, která postupně zahrne čtyři úrovně A1, A2, B1, B2 *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme* (česky, Olomouc 2002). Tento první díl se svým obsahem opírá o českou verzi referenčního popisu češtiny *Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A1* (MŠMT, Praha 2005), kterou zpracovali Marie Hádková, Jan Línek a Kateřina Vlasáková.“²³

Jak je předestřeno v předmluvě, učebnice je vhodná pro skupinovou výuku i pro jednotlivce, pro intenzivní programy i pro hodinově méně dotované kurzy. Současně může sloužit pro prvních asi sto hodin výuky začátečníků i pro ty, kteří chtějí jen získat základní informace o jazyku a dále je nerozšiřovat. Je zde explicitně řečeno, že je určena dospívajícím nebo dospělým studentům.

Všechny tyto informace jsou při výběru vhodného studijního materiálu velmi užitečné. Může se je však dozvědět pouze ten, kdo již ovládá český jazyk, neboť předmluva je zde psána pouze českým jazykem. Pomocí tedy může hlavně učitelům a školám, které vybírají své výukové materiály.

Součástí učebnice je „přehled fonetického systému češtiny, přehled probraného gramatického učiva, tematický přehled lexika ke konverzaci a přehled probraných jazykových funkcí dle deskriptorů, jež se opírají o zásady *Evropského jazykového portfolia*.“²⁴ Učebnici doplňuje pracovní sešit, ve kterém je řada cvičení i fonetické přepisy textů a poslechové CD. Učebnice

²³ CVEJNOVÁ, Jitka: *Český, prosím I: učebnice češtiny pro cizince*. Karolinum, Praha 2008. s. 7.

²⁴ CVEJNOVÁ, Jitka: *Český, prosím I: učebnice češtiny pro cizince*. Karolinum, Praha 2008. s. 7

nevyužívá mediačního jazyka i gramatické tabulky jsou psány česky s latinskou terminologií.

Pro konkrétnější přiblížení učebnice se zaměřím na lekci číslo šest. Ta je stejně jako všechny ostatní lekce rozdělena na čtyři části – A, B, C a D. Lekce je na první straně uvozena krátkým přehledem tematických okruhů, které budou probírány. Následuje oddíl A s tematikou *Co si přejete?*. Začíná rozhovorem prodavačky a zákaznice odehrávajícího se v obchodě s oblečením. Dialog je doprovázen sérií kreslených obrázků, přibližující slovní zásobu s obchodem s oděvy související. Nové gramatické jevy jsou v textu zvýrazněny, následuje gramatická tabulka a dvě cvičení, která se k textu vztahují. Po cvičeních následuje opět menší gramatická tabulka a stránka končí dalšími cvičeními.

Oddíl B se vztahuje k tématu *Co rád/a jíš / jíte?*. Je tematicky navozen dvouřádkovými zjišťovacími otázkami. Následuje text o jídle, který je doplněn obrázky popisujícími jídelníček celého dne. Až do konce oddílu jsou zařazeny úkoly na procvičování.

Oddíl C nastiňuje tematiku *Co si dáte?* Textová část obsahuje rozhovory probíhající mezi číšníkem a zákazníky. Následují úkoly na doplňování údajů z rozhovorů, která se vztahují k textu a další procvičování.

Poslední oddíl D nazvaný *A ještě něco navíc* začíná opět textovou částí, za kterou následují tři cvičení. V jednom cvičení je ukázka chybně sestaveného jídelního lístku a úkolem je jídelní lístek správně přerozdělit do jednotlivých kategorií – nápoje, polévky a další. Až do konce lekce jsou pak cvičení. Celá lekce je ukončena kontrolním testem.

4.3 Communicative Czech: Elementary Czech – Ivana Rešková, Magdalena Pintarová

Tato učebnice má rovněž dva díly. První díl je určen pro úplně začátečníky. Využívá angličtiny jako mediačního jazyka, ale vysvětlení gramatiky, zadání cvičení, komentáře i předmluvu podává i v češtině. Není úplnou nutností zprostředkovací jazyk užívat. Název tohoto dílu obsahuje jako podnadpis *Elementary Czech*, na který navazuje druhý díl *Communicative Czech: Intermediate Czech*.

Podle předmluvy si můžeme odvodit, že autorka, aby učebnice byla komunikativní a co nejautentičtější. Kniha obsahuje 12 lekcí a všechny jsou strukturovány stejným principem. Nejdříve je uveden text, který navodí téma dané lekce, na něj pak navazují úkoly ověřující porozumění textu. Dále pokračují gramatické tabulky a další úkoly procvičující právě probírané jevy. Další cvičení jsou určena na rozvíjení všech kreativních schopností studenta.

Asi v polovině každé lekce jsou autorkou učebnice předkládány autentické texty. Učebnici sporadicky doprovázejí kreslené obrázky, které by měly studentům pomoci lépe proniknout do probírané tematiky..

„Součástí učebnice **Elementary Czech** jsou dále:

- anglicky psaný *Přehled české gramatiky* (Grammar notes), obsahující detailnější informace o jednotlivých gramatických jevech (funkce pádů, systém českých sloves atd.)
- *Souhrný slovník* (Glossary)
- *Klíč ke cvičením* (Key to exercises)
- *Přehled české deklinace* (Reference tables)
- *Libreto k audionahrávce* (Tapescript), obsahující přepis doplňkových textů a dialogů. Nahrané texty z lekcí jsou označeny symbolem.²⁵

Je však třeba konstatovat, že tato kniha a ani předchozí učebnice *Česky, prosím I* není doprovázena učitelským manuálem, což může být pro některé vyučující problém. V dnešní zrychlené době je tak kladen větší důraz na kreativitu učitele. Na druhou stranu tento tlak může zkvalitnit výuku tím, že se učitel bude muset

²⁵ REŠKOVÁ, Ivana; PINTAROVÁ, Magdalena: *Communicative Czech: (elementary Czech)*.

Ústav jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy, Praha 2004. s. 6.

připravovat na každou hodinu intenzivněji a může tak výuku mnohem více obohatit o nové funkční prvky.

5 Kritéria výběru materiálu

Všechny tři učebnice jsou tedy určeny pro začátečníky. Autorky mají snahu, aby studenti pomocí jejich učebnic dosáhli znalostí odpovídajících prahové úrovni B1 podle Společného evropského referenčního rámce. Všechny učebnice jsou prvním dílem ze série, na který navazují nebo by v budoucnu měly navazovat další knihy. Na následujících stranách budou vzájemně srovnávány. Cílem je zjistit, kolik prostoru je v učebnicích věnováno textu a jakým způsobem a v jaké míře je prezentována gramatika.

Do vyhodnocování a tabulek jsem zařadila pouze souvislé texty nebo dialogy, na kterých je možno zkoumat míru zatížení gramatickými jevy. Ze základních materiálů jsem vyřadila ukázkou televizního programu, která je ve třetí lekci v knize *New Czech Step by Step*, protože zde nejsou uváděny souvislé věty, ale pouze názvy programů s jejich časovým řazením. Televizní program je do této lekce zařazen z důvodu procvičení otázky: *Kdy je...?*

Dále jsem z páté lekce této učebnice vyřadila jídelní lístek z typického českého stravovacího zařízení, kde by bylo rovněž zkreslující dokládat počet gramatických jevů.

Z knihy *Česky, prosím I* jsem vynechala zápis adresy na dopisní obálce ve třetí lekci, vyplnění adresy a pozdravu na pohlednici ve čtvrté lekci a kartu do tenisového klubu v páté lekci, které jsou taktéž autentické, ale nepovažuji je za souvislý text.

V učebnici *Communicative Czech* jsem také jako u předchozích nehodnotila televizní program ze sedmé lekce, jídelní lístek z páté lekce a ani pozvánku na film *Želary*.

Přes tyto výhrady si ale uvědomuji, že přesně tyto materiály jsou jedny z nejvíce přirozených a zahrnu je do závěrečného hodnocení týkajícího se autenticity jednotlivých textů.

6 Texty a cvičení s nimi související

Učebnice *New Czech Step by Step* je rozdělena do dvaceti lekcí. Každá lekce zahrnuje část výkladovou, procvičovací a gramatickou. I když první lekce je lekcí úvodní, dodržuje překvapivě stejné schéma řazení textu a úkolů jako ostatní lekce v učebnici. Dalo by se totiž předpokládat, že pro studenty s dosavadní nulovou znalostí českého jazyka bude strukturována jinak, ale překvapivě tomu tak není. Všechny lekce totiž dodržují téměř stejné schéma řazení textů a úkolů.

Ke každé lekci se vztahuje jeden až pět textů. Neznamená to však, že by textů bylo příliš mnoho. Texty jsou totiž nejčastěji tvořeny velmi krátkými dialogy. Počet cvičení vztahujících se přímo k textu je minimální, i přesto že některá cvičení jsou textu tematicky blízká.

V každé lekci je nastoleno nějaké téma, které signalizuje situace v běžném životě, které studenty mohou potkat. Jsou to například jídlo, denní program nebo orientace. Nejdříve je vypsán krátký dialog, za kterým následují někdy i dvoustránkové gramatické tabulky. Z těch je patrné, že právě tento text slouží pouze na doložení probíraného jevu.

Textů je v učebnici celkem šedesát osm, pouze dvacet jedna textů je doprovázeno úkolem nebo cvičením. U každého textu je vždy jen jedno cvičení. Kromě jediného textu v patnácté lekci, kdy k jednomu textu připadly dva úkoly. Gramatika byla řazena v souvislých velkých blocích (až dvě strany).

Po prohlédnutí celé učebnice a spočítání textů se musím přiklonit k názoru Jany Markové a to, že „v obsahu a v úvodech k lekcím jsou sice na prvním místě uvedena témata mapující oblasti běžné životní zkušenosti (v *supermarketu*, *rodina*, *denní program*, *v restauraci*, *volný čas* apod.), jejich zpracování však určuje především gramatika.“²⁶

Druhá zkoumaná učebnice – *Česky, prosím I* v celkem deseti lekcích rozdělených na čtyři oddíly obsahuje třicet šest textů, ke kterým je přiřazeno dvacet sedm úkolů. Těch je tedy nepoměrně více než v učebnici předchozí.

²⁶ MARKOVÁ, Jana: *Czech Step by Step, Chcete mluvit česky?: koncepce a cíle, přání a skutečnost*. In: Šebesta, K; Hájková, E.: *Didaktické studie IV. Čeština jako druhý jazyk*. Praha, PF UK v Praze, 2008. s. 60.

Gramatické tabulky nenásledují přímo za texty, takže na první pohled nepůsobí tak stroze a samoúčelně, jako v učebnici *New Czech Step by Step*.

Třetí zkoumaná učebnice je nejobsáhlejší, co se týká množství textu. Každá ze dvanácti lekcí obsahuje jeden až šest delších textů, což je celkem čtyřicet tři. Všechny texty, kromě šesti z nich, jsou doprovázeny úkoly nebo cvičeními. U jmenovaných šesti textů byl pouze podán odkaz na slovní spojení, kterých by si čtenář měl více povšimnout a porovnat je.

Všechny tři knihy mají téměř stejný počet stran, *New Czech Step by Step* má dvě stě padesát pět stran, ale již od strany dvě stě deset začínají přílohy a gramatické tabulky. *Česky, prosím I* má dvě stě devatenáct stran a lekce u ní končí na straně sto sedmdesát dva. Kniha *Communicative Czech* má dvě stě šedesát dva stran, ale pouze na dvě stě třinácti stranách se rozkládají vyučovací lekce. Učebnice jsou tedy vesměs srovnatelné s výjimkou *Česky, prosím I*, která má o čtyřicet stran méně.

Nesmíme se nechat zmást množstvím textu u učebnice *New Czech Step by Step*, protože jsou to někdy jen krátké několikavěté dialogy. Jsou zde jen pro ilustraci probíraného jevu nebo situace, kterou si student má představit. Nejvíce prostoru pro text jednoznačně dává třetí ze jmenovaných učebnic, a tedy *Communicative Czech*, která věnuje v rámci lekce až čtvrtinu prostoru pro texty a další část věnuje cvičením, která je doprovázejí.

Můžeme si rovněž položit otázku: Je vhodné užívat v učebnici pouze latinskou terminologii? Nebo je lepší držet se striktně českých pojmů? Latina je výhodná a univerzální pro ty mluvčí, kteří si již osvojili jiný jazyk nebo pro ty, kteří by si v budoucnosti chtěli i dále rozšiřovat své jazykové znalosti. Jednotné pojmosloví u více jazyků je užitečné.

Na druhou stranu se mohou ozvat hlasy, proč zatěžovat studenta kromě českých slov, která ho jistě sama o sobě překvapila náročností, ještě navíc latinskými pojmy. Obzvláště studenti ze slovanských zemí by mohli spíše pomocí českého pojmosloví pochopit význam probírané problematiky, kterou ve své mateřštině nemusí mít obsaženou. V těchto učebnicích se využívá výhradně latinské terminologie bez českého překladu, proto by z výše uvedených důvodů bylo vhodnější připojit i český překlad.

7 Hodnocení způsobu výuky

Do jaké míry tedy vybrané učebnice korespondují s komunikační metodou? Je prostor věnovaný v učebnicích všem čtyřem dovednostem, tedy čtení, psaní, poslechu a vlastní mluvě, rovnoměrný? Jsou dodržovány všechny rysy komunikační metody?

V předmluvách všech zkoumaných učebnic se zdůrazňuje, že se autorky snaží o to, aby jejich práce byly co nejvíce komunikativní a autentické. S tímto přístupem však souvisí i adresnost.

New Czech Step by Step je určena začátečníkům. To ale cílovou osobu nepopisuje náležitým způsobem. Není zřejmé, zda je učebnice určena pro děti nebo pro dospělé. Dále se v předmluvě udává, že je učebnice vhodná pro studenty, kteří se nechtějí stát erudovanými bohemisty, ale kteří se naopak jen chtějí dorozumět v základních životních situacích česky. Chybí ale sdělení, zda je učebnice vhodnější pro studenty ze slovanských nebo ostatních zemí.

Učebnice Česky, prosím I se také snaží pokrýt co největší pole adresátů, ale na rozdíl od předchozí knihy uvádí náš fonologický systém, který může sloužit jako důležitá opora, pro studenty neznající slovanské jazyky. Také uvádí, že je určena starším uživatelům, což je důležitá informace.

Autorka předmluvy k učebnici Communicative Czech je co se týká určení osoby, pro kterou je kniha vytvořena, nejvíce skoupá. Uvádí jen, že chce být co nejkomunikativnější. Na druhou stranu je to pochopitelné, protože je propagačně výhodnější pojmout, co největší možný okruh budoucích odběratelů, kteří by knihu mohli využít. Nasnadě ale zůstává situace, kdy zákazník vezme do ruky tuto všeobjímající učebnici a do druhé ruky si vezme přímo pro něj přizpůsobenou učebnici. Kterou si asi vybere?

Sociokulturní kompetenci svým způsobem rozvíjejí všechny učebnice pomocí obsahu dialogů.

Všechny učebnice rovnoměrně rozvíjejí všechny čtyři základní dovednosti – čtení, psaní, mluvení a poslech, které jsou potřebné pro uplatnění se v cizojazyčném prostředí.

Nedostatkem těchto učebnic, které jsou charakterizovány jako komunikační materiály, je fakt, že texty jsou povětšinou prostředkem dokreslení gramatických jevů, místo toho, aby byly základním zdrojem nové gramatiky.

Nejvíce je tento postup používán v učebnici New Czech Step by Step, kde je zobrazení gramatických tabulek ihned za textem téměř pravidlem. Na rozdíl od učebnice Česky, prosím I, která má těchto tabulek úplně minimum.

8 Autenticita textů

Podle jakých charakteristik můžeme hodnotit zda je text autentický? Nejprve hodnotíme, zda je možné jej místo do učebnice zařadit do každodenního života, aniž by ztratil smysluplnost. Dále zkoumáme, jestli se takový text opravdu objevují v běžném životě obyvatele České Republiky.

Na druhou stranu, jak můžeme poznat čistě didaktický text, který vznikl pouze pro účely učebnice? Autoři takového textu se v něm snaží maximálně využívat aktuálně probíranou gramatiku nebo základní fráze, které mají co nejrychleji upevnit znalosti studentů.

Snažit se vyvážit tyto dva protikladné typy textů natolik, aby oba působily přirozeně a současně neobsahovaly příliš náročnou gramatiku a slovní zásobu, klade větší náročnost na jejich přípravu a podrobné zkoumání. Použití sice autentický text, ale nepřizpůsobený potřebám vyučovací hodiny, může spíše uškodit než pomoci rozvíjet komunikační schopnosti. Student s takovým textem může pracovat s nechutí a bez motivace, která je tolik potřebná pro zvládnutí učiva..

Jak se tedy podařilo skloubit požadavek autentičnosti a aktuálnosti vybraných témat ve sledovaných učebnicích?

New Czech Step by Step obsahuje spoustu textů, které se snaží být co nejpřirozenější, až někdy téměř na úkor pravdivosti textu. Převažují zde krátké dialogy, které uvozují lekci a novou gramatiku, zbylé texty v lekcích jsou sice mírně přizpůsobené nové látce, ale snaží se být spíše tematicky sourodé a opakují již dříve probrané jevy.

Co se obsahu těchto textů týká, zaujalo mě hned několik informací. Ve čtvrté lekci, v tématu o příjezdu Američanů do České Republiky za obchodem a v jejich následném představování se, nebylo jednoznačně vysvětleno české použití koncovky –ová u ženského příjmení, což může být pro cizince matoucí. Neznamená to, že by to byl zásadní problém, ale myslím, že by bylo vhodné zde

aspoň částečně vysvětlit problematiku cizích ženských příjmení, která se u nás objevují.

Pro studenty je dozajista příjemnější a souvislejší, když mohou v průběhu knihy sledovat vývoj vztahů několika přátel – Čechů i Američanů. Mohou si tak snadněji odvodit souvislosti a porozumět textu. Zajímavý je zde i kontrast ve smýšlení těchto dvou národů. Odlišnost se projevuje například ve vnímání Prahy ve čtvrté lekci, kdy Američanka píše dopis své kamarádce a říká, že Praha je malá, ale krásná. Kdežto pro nás je Praha velkoměstem.

Výběr různých příběhů ze života Čechů i Američanů v učebnicích je výhodný i z toho důvodu, že autenticky popisuje situace, do kterých se cizinci při studiu našeho jazyka velmi často dostávají. S tím souvisí i poznávání místních reálií a slavných osobností, například Karla IV. v šesté lekci.

Prvky, které na druhou stranu nehodnotím pozitivně jsou stereotypní konstrukce použité v mnoha dialogích. Žena je vykreslena jako kuchařka, která kromě vaření neustále nakupuje oblečení. Muž nejčastěji hovoří o pití piva. Konstatování, že: „Petr je typický Čech. Má rád pivo. Eva není typická Češka. Má ráda mléko“²⁷ mi nepřipadá nejvhodnější.

Po prozkoumání učebnice *New Czech Step by Step* docházím k závěru, že autentické texty se tu takřka nevyskytují. Na ploše zhruba dvou set stran se vyskytují pouze čtyři texty, které bych zařadila mezi autentické. Prvním z nich je jednoduchá a krátká pohádka O dvou bratrech, u které ale není patrné na kolik je přizpůsobena potřebám lekce a na kolik je to její původní znění. U pohádek je to však s původností někdy také problematické.

Druhým autentickým textem je píseň *Náměšť* od Jaroslava Hutky i s jejími historickými okolnostmi. Studenti si ji mohou i poslechnout. Proto tento text a zvukovou nahrávku hodnotím jako nejautentičtější z celé knihy. Jediné problematické místo bych viděla v tom, že je to zpívané slovo a ne slovo běžně mluvené. Historiky ze života bych také řadila mezi autentické, protože rozvíjejí spíše slovní zásobu a nejsou tolik zaměřeny na aktuálně probírané jevy.

Poslední autentickým textem je adaptovaný úryvek z knihy *Kriminální případy pro detektivy začátečníky*. Když si to vše shrneme, tak ryze autentický

²⁷ HOLÁ, Lída: *New Czech Step by Step*. Praha, Akropolis, 2006. s. 59.

text bez výtek bychom zde nenašli. Uvedené čtyři texty lze považovat za poměrně autentické.

Za další autentický prvek knihy považuji zařazení ukázky televizního programu, který je jistě pro dnešní „televizní“ lidstvo užitečný. Také jídelní lístek z neurčité restaurace je autentickým prvkem, i když je vytvořen zcela jistě jen pro účely knihy, ale pomůže studentům při orientaci v cenách, které odpovídají realitě.

Pokud jsem měla pochybnosti o množství autentických textů v předcházející učebnici, tak v *Česky, prosím I* se nevyskytují téměř vůbec. Jediné prvky, které zde je možno považovat za autentické je zápis adresy na dopisní obálce ve třetí lekci a popisy na klubové kartě na tenis. Ani jeden z těchto záznamů však není souvislý text, proto nebyly zařazeny do mého zkoumání, které je rozebráno v dalších kapitolách.

Jediný prvek, který by se dal hodnotit jako autentický a byl zařazen do tabulky je vtip ze šesté kapitoly. Při zkoumání významu textů mě překvapil jediný text, kdy řidič těsně po dopravní nehodě mluví s náhodným kolemjdoucím a říká mu:

„A: Pomoc!!!

B: Co se vám stalo?

A: Měli jsme autonehodu. Auto je rozbité. Já jsem zraněný a moje žena se nehýbe.

B: To bude v pořádku. Zavolám záchranku.

A: Je to hrozná smůla. Auto je úplně nové a ještě není pojištěné.“²⁸

Toto cynické konstatování ohledně auta je zarážející v kontextu s tím, že žena řidiče se nehýbe. Můžeme jen doufat, že tyto dialogy nevnáší negativní světlo na naši typickou českou povahu.

Autenticita textů v *Communicative Czech* je na stejné úrovni jako u předchozí knihy. Převažují spisovné výrazy a články, ale v dialogích se převážně užívá hovorové formy jazyka. Je to možno vidět hlavně u sloves, kde

²⁸ CVEJNOVÁ, Jitka: *Český, prosím I: učebnice češtiny pro cizince*. Karolinum, Praha 2008. s. 164.

je nejčastějším tvarem – jmenuju, studuju, pracuju a další, v množném čísle to pak byly – kupujou, studujou.

Častý výskyt těchto tvarů pro rodilé Čechy může působit nepatříčně. Vzhledem k četnosti užití v běžné komunikaci, si však troufám říci, že se tyto výrazy občas omylem objeví i u vyučujících. Je proto efektivní, aby tyto tvary slov byly v učebnici zmíněny.

Překvapivé je zařazení vyplňování telegramu ve třetí lekci. To už určitě nepatří v dnešní době mezi základní dovednosti. Na druhou stranu je vysoce využitelná kapitola o počasí s důrazem na Českou Republiku. Jídelní lístek byl opět očividně přizpůsoben potřebám dané lekce, ale i přesto je to dozajista jedna z prvních věcí, se kterou se lidé z jiných krajin u nás setkají.

Sociokulturní kompetence je rozvíjena pomocí informací o našich předních literátech, například ve třetí lekci zmínka o knize Žert od Milana Kundery, nebo informace o životě Marty Navrátilové, z filmové oblasti to pak byla pozvánka na Želary.

9 Využití obecné češtiny

Nejaktuálněji vydávané učebnice se již snaží zařadit i jiné varianty jazyka, než jsou ty spisovné a tím vycházet vstříc požadavkům svých zákazníků na to, aby po jejich zvládnutí mohli bez problémů uspět v běžné komunikaci. Problém nastává ovšem ve zpracování tohoto tématu. Ne vždy je pojato přijatelně.

Autorka učebnice *New Czech Step by Step* Lída Holá se snaží začleňovat do své struktury i hovorové prvky, ale ne příliš systematicky. Nedostatkem je také to, že řádně nezdůrazní skutečnost, že uvedený prvek v textu je hovorovou variantou. Může tak docházet k nesprávnému pochopení stratifikace češtiny. Pokud je použito expresivně působící spojení, pak je v článku vždy jen jedno. Například „lidi telefonují“ v deváté lekci, což působí zarážejícím dojmem.

Hovorovou formu jazyka zařazuje i do gramatických tabulek, ale nevysvětluje v nich ani nerozlišuje, která varianta je adekvátní pro jakou situaci a kde je častěji užívána. Pod tabulkou však podává odkaz na hovovou češtinu a její variantu. Konkrétně je to zde u přivlastňovacích zájmen v akuzativu singuláru, která se vyskytují ve škále *moje – mé – mý, tvoje – tvé – tvý*.

Kladem této učebnice určitě je to, že se zde objevují v kontrastu formální a neformální dialogy, které studenti mají rozlišit. To jistě přispívá k prohloubení jejich sociokulturní kompetence. V těchto pasážích však není vyloženě nářeční způsob mluvy. Jde jen spíše o tykání a neformální pozdravy.

Kniha *Česky, prosím I* se preventivně vyhnula všem sporným a problematickým místům týkajícím se zapojení obecné češtiny a jednoduše ji nezařadila téměř vůbec. Jediné, co bych v souvislosti se snahou přiblížit běžné dialogy ocenila, je důsledné rozlišování a uvádění do kontrastu formální dialogy s neformálními. Pro úspěšnou komunikaci je důležité vědět, že například učitelé ve škole nemají být zdraveni: *Ahoj, jak se máš?*

Materiál *Communicative Czech* je pravděpodobně nejvíce naplněn hovorovými koncovkami, ale převážně u sloves. Ve svých gramatických tabulkách ale překvapivě neuvádí rozlišení mezi vrstvou spisovnou a hovorovou a také nepoukazuje na tvary obecně české, proto její studenti nemohou mít jasnou představu o způsobu střídání vrstev jazykového kódu.

Zajímavé je, že učebnice zařazují hovorové koncovky do gramatických tabulek ne stejném místě a nezdůrazňují primárně spisovnou podobu. Je pravda, že s ohledem na komunikační metodu je to pochopitelný přístup, ale určitou kulturu projevu je třeba stále udržet.

Nejkvalitnější způsob podání variant našeho národního jazyka v rámci možností podává učebnice *New Czech Step by Step*, která však nepodává ucelený pohled na varianty jazyka, ale jen pravidelné odkazy na obecnou češtinu.

Z výše vyložených faktů vyplývá, že by se mělo průběžně v lekcích zmínit, že existují jiné varianty a vyslovit je. Cizinci by se je však neměli učit užívat, protože z jejich úst to mnoho lidí považuje za neadekvátní. Tím, že by používali nespisovnou variantu by je však Češi mohli považovat za vyspělejší v tomto jazyce, než ve skutečnosti jsou. To by mohlo vést k tomu, že s nimi začnou mluvit více nářečně a tak by se cizinci dostali do situace, že by nemuseli rozumět už vůbec.

10 Gramatická kompetence

Gramatická kompetence je v každé učebnici prohlubována odlišným způsobem, proto se v následující kapitole budu zajímat o to, jak k této problematice přistupují autorky našich učebnic. Základním ukazatelem se stanou čísla.

Nejdříve jsem si vyhledala všechny texty a spočítala jsem, kolik slov obsahuje každý z nich. Zajímala mě tedy délka textů a stou jsem porovnávala jejich zatíženost gramatickými jevy.

Tento ukazatel mi naznačil, k čemu texty převážně slouží, zda k zobrazení reálných situací nebo k rozvíjení gramatické kompetence. Pokud učebnice následuje komunikační principy, tak by text neměl znamenat hlavně procvičení gramatiky.

Za jev jsem považovala například, když se ve čtvrté kapitole New Czech Step by Step probíral nově lokál singuláru, tak jsem spočítala kolikrát se v daném textu objevil a k tomu jsem připočetla jevy z předchozích lekcí, zde to konkrétně byla rodová odlišnost – fotograf, fotografka.

Po té jsem tyto dvě čísla vzájemně vydělila, počet slov ku počtu jevů. Tak vzniklo číslo udávající množství gramatiky. Na grafu pak platí nepřímá úměrnost. Čím níže je linka grafu, tím více je daný text gramaticky zatížen.

První učebnice New Czech Step by Step obsahuje nejvíce textů, celkem šedesát osm. Při podrobnějším rozboru si v první řadě povšimneme, že jsou zde převážně texty didaktické, které mají znázornit praktické užívání nového učiva. Tyto texty mají také nejvíce gramaticky zatížené věty. Tento fakt je možno vysledovat i z grafu 1 v přílohách.

Druhým typem textů jsou zde ty, které opakují předchozí využití gramatických oblastí v nových situacích, ale se stejným významem. Tyto texty tedy mají nula nových jevů ale o to více vět určených k opakování.

S tímto začleňováním textů se New Czech Step by Step poměrně rozchází s pojetím textu v komunikační metodě, ve které slouží jako základní ukazatel gramatiky. V této učebnici je však použita spousta gramatických tabulek a text slouží pouze k jejich dokreslení. Texty jsou nejvíce gramaticky zatížené a navíc nejsou doprovázeny cvičeními.

U Česky, prosím I je důležité zmínit, že nebuduje gramatickou kompetenci na základě přesně stanovených gramatických jevů, ale pro vyučovací okruhy se spíše řídí typy spojení užitečnými pro danou situaci. To znamená, že se student seznámí s novými věcmi aniž by se více zdůrazňovalo, že se ve frázích učí například právě akuzativ.

Když se podíváme na grafy, tak zjistíme, že zatíženost gramatikou je u obou učebnic vesměs stejná. New Czech Step by Step se pohybuje průměrně v rozmezí, kdy na každém pátém až desátém slovu je gramatický jev buď opakovací nebo nový. Česky, prosím I je na tom obdobně jen je nepatrně více zatížena, tedy v rozmezí každých čtyři až osmi slov se vyskytuje nějaký jev.

Třetí ze zkoumaných učebnic, Communicative Czech: Elementary Czech proklamuje v předmluvě, že i přes pravidelné začleňování dialogů založených na reálných situacích důsledně začleňuje gramatické jevy na procvičení. Proto je překvapivé, že jejich zatíženost gramatikou je nejnižší oproti ostatním knihám. Texty obsahují gramatické jevy průměrně každé čtvrté až dvanácté slovo, což je široký rozptyl.

Tematické okruhy v učebnicích se sice mírně odlišují, ale základní situace typu: jídlo, rodina, kultura a cestování, se prolínají do každé z nich. Stejný mají i způsob probírání nových jevů, pády se vyučují odděleně, stejně tak jednotné i množné číslo, s tímto postupem však může docházet ke tříštění uceleného systému češtiny.

10.1 Prezentace jmenných kategorií

V prvních kapitolách je zařazen hlavně akuzativ singuláru a je mu věnována největší část výuky ve všech učebnicích. Objevuje se tu společně s některým slovesem například znát, mít rád, nebo chtít. Je to objektový pád a tak jeho vysoká frekvence užití není překvapivá. Následuje akuzativ a nominativ plurálu. Po té převážně následuje genitiv, který je vzhledem k akuzativu značně komplikovanější, ale také velmi často v mluvě užívaný. Až v závěrečných lekcích se objevil vokál, který je pravděpodobně pro uchování významu ze všech pádů nejméně stěžejní.

Během těchto prvních dílů učebnic se postupně probere každý pád v různých situacích a užitích. Pády bývají řazeny povětšinou podle frekvence

jejich užívání a nutnosti jejich užití v základních situacích. Jejich sled není v učebnicích zcela totožný, protože autoři zřejmě dávali odlišný důraz na jednotlivé pády. Všechny pády se pravidelně ihned objeví v některém z procvičujících textů, což se následně projevuje na jejich zatíženosti gramatickými jevy.

Problematické u těchto učebnic je nedostatečné vysvětlení rozdílu mezi uvedenými dubletami v systému pádových koncovek, například Američani – Američané v učebnici *Communicative Czech* nebo nedostatečné vysvětlení rozdílu ve významu koncovek -i / -ové, přestože jsou obě spisovné.

Bylo vhodné zvážit užití metody, kdy student nejdříve zvládne všechny pády současně a až po té s nimi rozvíjí svou komunikační kompetenci. Tento způsob výuky s sebou nese značné zatížení studentů hned v úvodu kurzu, ale postupem času urychlí získání schopnosti dorozumět se. Učebnice by pak od začátku mohla mít více autentických textů vzhledem k tomu, že by žáci již měli znalosti všech pádů.

Na druhou stranu studenti, kteří se učí jazyk dobrovolně a ne z nutnosti získání práce nebo občanství, mohou být snáze odrazeni od dalšího vyvíjení aktivity zdolat náš jazyk.

Učebnice *New Czech Step by Step* tyto dva přístupy poměrně zdařile skloubila dohromady. V lekcích sice probírá významy vždy jen jednoho pádu, ale k němu uvádí tabulku i s pády ostatními, takže si student může i přes tento tříštivý přístup udělat představu o komplexním systému češtiny. Ale přesto zde zůstává jeden problém, a to probírání deklinace na příliš velkém prostoru učebnice.

Ostatní učebnice tyto tabulky zahrnují až ve svém závěru, kde student může najít zařazení daných pádů do paradigmatu. Ale otázkou je, zda to opravdu udělá a zda se mu to zažije. Důležité je, aby na tento prvek ve svém zájmu učitelé odkazovali.

Některé pády se však objevují v textech dříve než by byly jakkoliv vysvětleny, což zákonitě vede k nejistotě u těchto prvků. Student je pak buď akceptuje nebo přeskočí s tím, že tato problematika bude snad v budoucnosti probrána. Například ihned v první lekci učebnice *Communicative Czech* se ve

cvičení při doplňování tvarů slovesa být objevuje ve větě akuzativ plurálu masculina animáta: „Vy...studenti?“²⁹

Při tomto postupu je zajímavé zaměřit se na dostatečnost procvičení jednotlivých pádů. Vzhledem k počtu lekcí, kde se objevují, je to častá problematika. Téměř v každé lekci musí být zařazeno minimálně jedno cvičení určené k procvičení povětšinou právě nových pádů. Je však otázkou, zda jsou třeba i tři krátká cvičení dostatečná pro zažití nové problematiky. Může se stát, že pády jsou v takovém případě nedostatečně procvičeny.

Ve všech učebnicích dochází k různým zjednodušením v gramatice, která někdy mohou vést k nedostatečnému pochopení probraného jevu. Také se zde objevují odlišné vzory než u rodilých mluvčích. Děje se tak proto, aby požívána co nejběžnější slova a studenti nebyli zatěžováni další slovní zásobou. Například vzor sešit namísto našeho klasického vzoru hrad, jehož použití je v hodinách užitečnější.

Pokud se zaměříme na způsob zpracování slovesných tříd, dochází i zde ke změnám v běžně vyučované mluvnici na našich školách.

10.2 Prezentace slovesných kategorií

Slovesa jsou stejně jako podstatná jména probírána v průběhu celých učebnic. Dělí se pomocí několika principů. Mají ale společnou jednu věc a to primární probírání slovesa být. Po té se začne probírat pomocí principu časů, nebo pomocí jednotlivého probírání slovesných tříd.

New Czech Step by Step začíná ve svých kapitolách slovesem být následovaným ve třetí lekci tabulkou podávající přehled sloves, která dělí do čtyř kategorií na: „Á-verbs, Í-verbs, regular E-verbs a irregular E-verbs“³⁰ Dělí zde slovesa podle vokálu, který se vyskytuje v jejich osobních koncovkách v přítomném čase. Za vzory tak uvádí sloveso dělat, rozumět, pracovat a číst. Dále následuje minulý čas, budoucí čas je vprostřed knihy a v závěru je imperativ. Do kapitol se tedy slovesa dělí pomocí principu časů.

²⁹ REŠKOVÁ, Ivana; PINTAROVÁ, Magdalena: *Communicative Czech: (elementary Czech)*.

Ústav jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy, Praha 2004. s. 20.

³⁰ HOLÁ, Lida: *New Czech Step by Step*. Praha, Akropolis, 2006. s. 35.

Communicative Czech: Elementary Czech má dosti podobný princip třídění sloves do lekcí. Také začíná slovesem být. Samotná slovesa však třídí dle jejich zakončení v infinitivu na první skupinu -AT, druhou skupinu -IT, -ET/ĚT a třetí skupinu -OVAT, a také zde řadí nepravidelná slovesa. Objevují se vzory dělat, mluvit, studovat a nepravidelná slovesa číst, psát, jít, jet a mnoho dalších.

Právě tato lekce se slovesy je problematická v tom ohledu, že je zde uvedeno třicet šest nových sloves, která mají ilustrovat novou problematiku. Právě proto je však nepravděpodobné, že je možné všechna tato slovesa procvičit a náležitě zažít. Až v závěru knihy se opět objevuje imperativ.

Česky, prosím I má řazení sloves poněkud méně přehledné a více roztržité, na druhou stranu má však student více prostoru pro procvičení jednotlivých slovesných typů. V první lekci začíná třídění sloves podle infinitivu, ale uvede pouze skupinu se zakončením na -IT, -ET a -ĚT s jediným reprezentantem v tabulce a to slovesem mluvit. Ve druhé lekci je zobrazen první nepravidelný infinitiv slovesa mít.

Další pravidelný infinitiv uvádí až ve čtvrté lekci a to se zakončením na -AT. Reprezentantem této skupiny je sloveso vstávat. Současně s tímto uvádí nepravidelné infinitivy sloves číst a psát. Nevýhodou tabulek v této učebnici je fakt, že nejsou vůbec okomentovány, takže u skupiny sloves -AT není poukázáno na nebezpečí záměny se slovesy -OVAT.

Oblastí sporných otázek je i zpracování imperativu. V učebnicích je probírán sice až v závěrečných lekcích, objevuje se však v zadání většiny cvičení a dozajista jej studenti slychají i od svých učitelů, pokud nepřistupují k výuce samostudiem.

Jeho výklad také není zcela komplexní, nejvýhodnější forma prezentace je společně s vokativem, tak jak jej prezentuje učebnice New Czech Step by Step, přesto že je to až v poslední lekci. Naopak učebnice Communicative Czech: Elementary Czech jej prezentuje samostatně, ale také v poslední lekci

Ve všech těchto učebnicích se za novými gramatickými jevy objevují cvičení, která je přímo procvičují spolu s texty, ve kterých se nová slovesa procvičují. Bohužel u některých tabulek s novými jevy se nevyskytuje podání byť jakéhokoliv vysvětlení o užívání daného jevu. Tento problém se vyskytuje

v učebnici Česky, prosím I. Když už se soustředí autoři učebnice na daný jev, tak spíše po stránce formální než obsahové.

Gramatická kompetence je tedy v učebnicích rozvíjena postupně a primárně pomocí tabulek, které jsou následně rozvíjeny texty a cvičeními. Gramatika je v nich povětšinou roztržštěná, to znamená, že velmi málo jevů je uvedeno v rámci jediné kapitoly. Proto student nemůže učivo náležitě vstřebat. Je otázkou, zda právě toto kouskování gramatiky nezpůsobuje u cizinců pocit, že je příliš náročná a nedá se ji zcela naučit.

11 Závěr

Cílem tohoto výzkumu bylo zmapovat funkci textů v učebnicích češtiny pro cizince a zaměřit se na gramatickou kompetenci tak, jak ji definuje Společný evropský referenční rámec. Dalším cílem bylo zhodnotit metody, které používají autorky učebnic k výuce a také zhodnotit, zda učebnice obsahují texty spíše autentické nebo čistě didaktické.

Bylo nutno vybrat materiály, které se staly předmětem hodnocení, a také vybrat jevy, které se objevovaly nově, ale i ty které se opakovaly. Ve všech textech bylo nutno spočítat veškerá slova a přiřadit k nim počet gramatických jevů, což byl vzhledem k četnosti textů obtížný úkol.

Všechny učebnice se snaží prohlubovat základní prvky komunikační metody rovnou měrou. Přesto však cvičení, která následují za textem nejsou příliš častá a ani obsáhlá. Pokud učitel z vlastní iniciativy více nepracuje s danými texty a dostatečně je nerozebírá, není příliš pravděpodobné, že by si je žáci mohli podrobněji osvojit. Nedostatek cvičení musí učitel kompenzovat svojí kreativitou.

V současnosti je nejčastěji používanou metodou pro prezentaci cizího jazyka komunikační metoda. Také autorky zkoumaných učebnic ji ve své práci používají. Učebnice lze hodnotit jako aktuální a moderní. Texty sice příliš čistě autentické nejsou, ale je na nich patrná snaha o přiblížení se hovorové mluvě, i když převládají gramatické prvky.

New Czech Step by Step je po shrnutí všech jejích rysů velmi gramaticky zatížena, ale překvapivě s touto charakteristikou je nutno dodat, že se u ní vyskytuje i největší míra autentických textů, což dohromady vyznívá pro tuto učebnici velmi pozitivně. Vzhledem k její vizuálně největší hravosti je současně nejvíce uzpůsobena pro co nejdelší udržení zájmu studenta. Patří díky tomu zřejmě mezi nejpoužívanější učebnice ve výukových hodinách češtiny pro cizince.

Česky, prosím I nejvíce zaostává za zbylými dvěma knihami. Má nejvíce gramaticky zatížené texty, avšak nekompensuje je po vzoru předchozí knihy autentickými materiály. S více gramaticky zatíženými texty souvisí nižší množství tabulek a jejich menší obsáhlost. Tento postup prezentace gramatiky sice kopíruje komunikační metodu, ale nedostatek autentických textů hodnotu

učebnice snižuje. Graficky také doprovází barevně texty, i když je nutno dodat, že nejvíce barevné jsou právě gramatické tabulky, které mohou svou barevnou výrazností skoro odrazovat, a nebo naopak poutat oči k opětovnému přečtení a prostudování.

Communicative Czech: Elementary Czech má nejvíce tematicky zajímavé a přirozené texty. Oproti New Czech Step by Step se nesnaží vytvářet stereotypní představu typického českého muže a ženy, která může být jen na škodu. Bohužel v této knize je zanedbána grafická spontánnost a barevnost. Je příliš strohá a vizuálně nezajímavá.

Vzhledem k výše uvedeným závěrům je třeba dodat, že text se podílí na vytváření gramatické kompetence značnou měrou, neboť je to nejdůležitější spojovník mezi učebnicovými příklady a situacemi z reálného života, kvůli kterým je cizí jazyk pomocí komunikační metody primárně vyučován.

Komunikační metoda je zde sice následována, ale ne vždy plně dodržena, protože se zde stále setkáváme s prvky metody gramaticko-překladové. Setkáváme se s nimi například v situaci, kdy je text pojímán pouze jako doplněk gramatické tabulky a jeho obsah je tvořen jen několika větami, které dokreslují danou problematiku.

Hotové učebnice se hodnotí a porovnávají již poměrně snadno. Je však třeba při jejich porovnávání brát na zřetel všechny okolnosti, které museli autoři a i autorky brát při jejich tvorbě v úvahu. Na každé učebnici je možno najít nějakou vadu, nebo s něčím nesouhlasit, ale vytvořit kvalitní a užívanou učebnici zas tak snadné není.

Ostatně nakonec nezáleží tolik na učebnici, zda a co předkládá ve svých kapitolách, nejstěžejnějším prvkem výuky je totiž učitel, který provází studenty během osvojování si nového jazyka a ukazuje jim správnou cestu, kterou by se měli vydat po opuštění výukového kurzu.

12 Anotace

Příjmení a jméno: Sovová Martina

Vysoká škola: Univerzita Palackého v Olomouci

Název fakulty a katedry: Filozofická fakulta, Katedra bohemistiky

Název práce: Funkce textu ve výuce češtiny jako cizího jazyka (zaměřeno na gramatickou kompetenci, tzv. didaktický text)

Vedoucí práce: Mgr. Darina Hradilová, Ph.D.

Počet stran: 45

Počet příloh: 2

Počet znaků: 73 972

Počet titulů použité literatury: 18

Klíčová slova: New Czech Step by Step

Communicative Czech: Elementary Czech

Česky, prosím I

Společný evropský referenční rámec

gramatická kompetence

Cílem bakalářské diplomové práce je posoudit jakou roli hraje v současných učebnicích češtiny jako cizího jazyka text při budování gramatické kompetence, která je založena na popisech Společného evropského referenčního rámce. Hodnotí a porovnává texty tří učebnic: New Czech Step by Step, Communicative Czech: Elementary Czech a Česky, prosím I. Zaměřuje se také na míru jejich autenticity.

The bachelor thesis is focused on describing what role text plays in contemporary textbooks of Czech as a foreign language in the creation of grammatical competence, which is based on the descriptions of the Common European Framework of Reference. Evaluates and compares the texts of three books: New Czech Step by Step, Communicative Czech: Elementary Czech and Czech, please I. It also focuses on the degree of their authenticity.

13 Zdroje

BULEJČÍKOVÁ, Petra: *Prezentace gramatiky ve vyučování češtiny pro cizince*. In: Šebesta, K; Hájková, E.: *Didaktické studie IV. Čeština jako druhý jazyk*. Praha, PF UK v Praze, 2008. s. 59-71.

CVEJNOVÁ, Jitka: *Český, prosím I: učebnice češtiny pro cizince*. Karolinum, Praha 2008.

HÁDKOVÁ, Marie: *Dokumenty evropské jazykové politiky ve výuce češtiny pro děti-cizince?* In: Šebesta, K; Hájková, E.: *Didaktické studie IV. Čeština jako druhý jazyk*. Praha, PF UK v Praze, 2008. s. 111-122.

HÁDKOVÁ, Marie: *Funkční stratifikace češtiny a výuka češtiny pro cizince (Čemu učit, máme-li naučit cizince česky?)*. Přednáškový cyklus Didaktika češtiny pro cizince. FF UP Olomouc, 15.3. 2011.

HÁDKOVÁ, Marie: *Evropské modely ve výuce cizích jazyků*. *Bohemistyka* 3/2006, s. 161-167.

HASIL, Jiří: *Učebnice češtiny jako cizího jazyka a Společný evropský referenční rámec pro jazyky*. *Bohemistyka* 4/2007, s. 294-299.

HOLÁ, Lída: *New Czech Step by Step*. Praha, Akropolis, 2006.

HOLUB, Josef; LYER, Stanislav: *Stručný etymologický slovník jazyka českého se zvláštním zřetelem k slovům kulturním a cizím*. Praha, Státní pedagogické nakladatelství, 1968.

HOMOLOVÁ, Eva: *Autentický materiál ako prostriedok rozvoja jazykových a komunikatívnych kompetencií žiakov*. Banská Bystrica, Univerzita Mateja Bela, 2003.

HRBÁČEK, J: *Hovorová čeština*. In.: Přednášky z XXXIV. a XXXV. Běhu Letní školy slovanských studií. Praha, Filozofická fakulta Univerzity Karlovy 1995, s. 53-61.

HRDLIČKA, Milan: *Gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka: k prezentaci gramatiky českého jazyka v učebnicích češtiny pro cizince*. Praha, Karolinum, 2009.

HRDLIČKA, Milan: *K otázce lingvodidaktického výkladu „neparalelních“ gramatických kategorií a jevů*. In Hasil, J.: *Čeština jako cizí jazyk V. Materiály z V. Mezinárodního symposia o češtině jako cizím jazyku*. Praha: Ústav bohemistických studií FF UK a Euroslavica, 2008, s. 63-70.

MARKOVÁ, Jana: *Czech Step by Step, Chcete mluvit česky?: koncepce a cíle, přání a skutečnost*. In: Šebesta, K; Hájková, E.: *Didaktické studie IV. Čeština jako druhý jazyk*. Praha, PF UK v Praze, 2008. s. 59-71.

REŠKOVÁ, Ivana; PINTAROVÁ, Magdalena: *Communicative Czech: (elementary Czech)*. Ústav jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy, Praha 2004.

SLEZÁKOVÁ, Markéta: *Pepíčku, to se neříká aneb Je tabu učit sprostá slova cizince?* In: Uličný, Oldřich: *Eurolingua & Eurolitteraria*. Liberec, Technická univerzita v Liberci, 2009. s. 187-196.

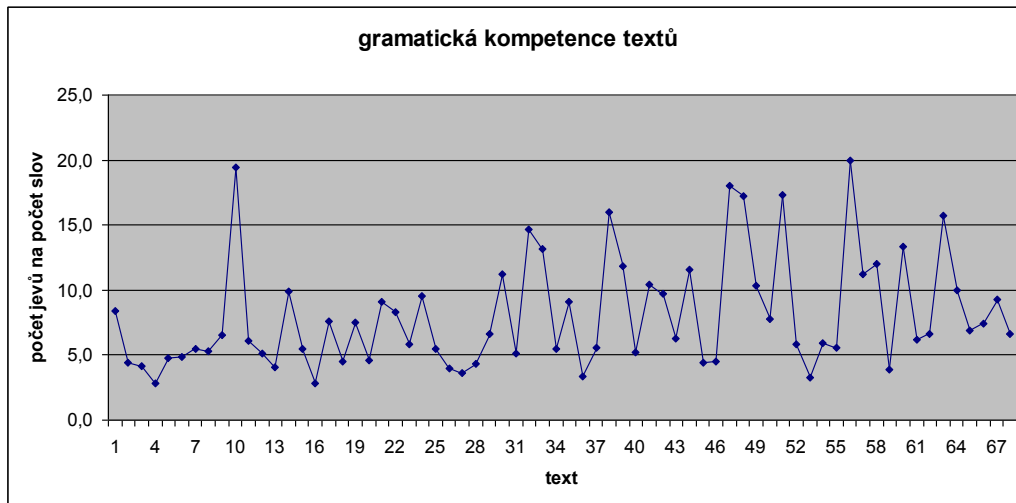
ŠTINDLOVÁ, Barbora; ČEMUSOVÁ, Jana (eds.): *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka 2006-2007*. Praha: Nakladatelství Akropolis, 2007.

<http://www.czechstepbystep.cz/>

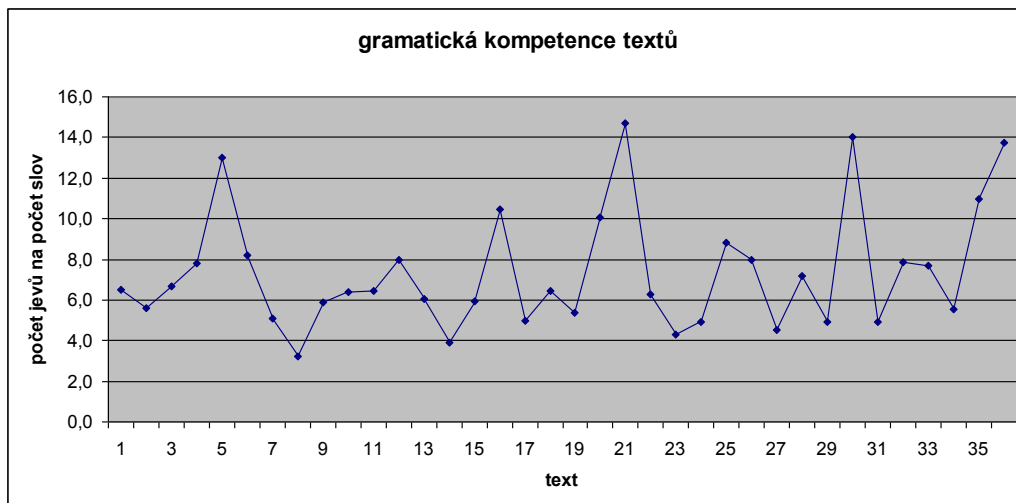
<http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/evropske-jazykove-portfolio?highlightWords=evropské+jazykové+portfolio>

PŘÍLOHA 1 – GRAFY

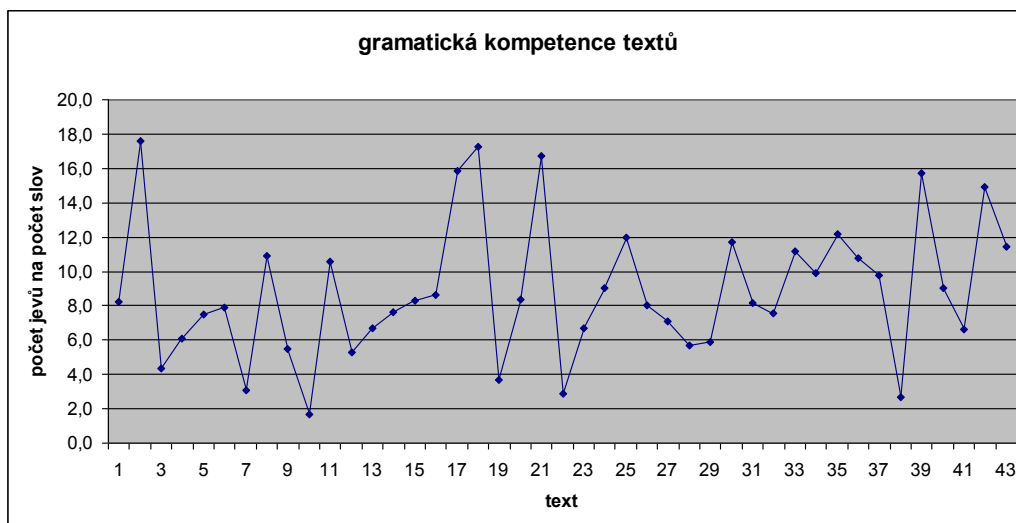
1. NEW CZECH STEP BY STEP



2. ČESKY, PROSÍM I



3. COMMUNICATIVE CZECH: ELEMENTARY CZECH



PŘÍLOHA 2 – TABULKY

1. NEW CZECH STEP BY STEP

lekce	text	počet jevů	počet slov	poměr
1	1	5	42	8,4
	2	15	66	4,4
2	3	15	62	4,1
	4	31	89	2,9
	5	16	76	4,8
	6	32	155	4,8
3	7	16	87	5,4
4	8	18	95	5,3
	9	13	84	6,5
5	10	8	155	19,4
	11	32	194	6,1
	12	20	101	5,1
	13	15	61	4,1
	14	13	129	9,9
6	15	21	116	5,5
	16	11	31	2,8
	17	20	152	7,6
	18	11	49	4,5
	19	35	263	7,5
7	20	81	376	4,6
	21	15	137	9,1
	22	16	133	8,3
	23	9	52	5,8
8	24	15	142	9,5
	25	42	230	5,5
	26	3	12	4,0
9	27	15	54	3,6
	28	23	98	4,3
	29	21	139	6,6
10	30	20	224	11,2
	31	20	102	5,1
	32	19	132	14,7
	33	23	303	13,2
11	34	19	105	5,5
	35	33	299	9,1
	36	17	58	3,4
12	37	10	56	5,6
	38	8	128	16,0
13	39	10	118	11,8
	40	11	57	5,2
	41	15	156	10,4
	42	19	184	9,7
14	43	19	119	6,3
	44	14	163	11,6
15	45	11	48	4,4

16	46	6	27	4,5
	47	15	272	18,0
	48	12	206	17,2
	49	7	72	10,3
	50	16	124	7,8
	51	24	176	17,3
17	52	6	35	5,8
	53	16	53	3,3
	54	19	112	5,9
	55	14	79	5,6
	56	9	180	20,0
	57	5	56	11,2
18	58	11	132	12,0
	59	11	43	3,9
	60	13	173	13,3
19	61	13	81	6,2
	62	19	125	6,6
	63	18	283	15,7
20	64	23	230	10,0
	65	8	55	6,9
	66	5	37	7,4
	67	14	130	9,3
	68	10	66	6,6

2. ČESKY, PROSÍM I

lekce	text	počet jevů	počet slov	poměr
1	1	14	91	6,5
	2	5	28	5,6
	3	9	60	6,7
2	4	9	70	7,8
	5	2	26	13,0
	6	5	41	8,2
3	7	11	56	5,1
	8	16	52	3,3
	9	7	41	5,9
4	10	25	160	6,4
	11	15	97	6,5
5	12	16	128	8,0
6	13	14	85	6,1
	14	34	132	3,9
	15	24	142	5,9
	16	13	136	10,5
	17	4	20	5,0
	18	9	58	6,4
7	19	25	134	5,4
	20	13	131	10,1
	21	10	147	14,7
	22	4	25	6,3
8	23	13	56	4,3
	24	25	123	4,9
	25	10	88	8,8
	26	18	144	8,0
	27	18	81	4,5
	28	11	79	7,2
9	29	35	173	4,9
	30	10	140	14,0
	31	11	54	4,9
	32	20	157	7,9
	33	26	200	7,7
10	34	19	105	5,5
	35	17	186	10,9
	36	11	151	13,7

3. COMMUNICATIVE CZECH: ELEMENTARY CZECH

lekce	text	počet jevů	počet slov	poměr
1	1	15	123	8,2
	2	7	123	17,6
3	3	11	48	4,4
	4	15	91	6,1
4	5	6	45	7,5
	6	17	134	7,9
5	7	19	58	3,1
	8	10	109	10,9
6	9	24	131	5,5
	10	22	37	1,7
7	11	14	148	10,6
	12	39	205	5,3
8	13	7	47	6,7
	14	11	84	7,6
9	15	10	83	8,3
	16	17	147	8,6
10	17	8	127	15,9
	18	4	69	17,3
11	19	18	66	3,7
	20	20	167	8,4
12	21	13	217	16,7
	22	21	61	2,9
13	23	43	289	6,7
	24	5	45	9,0
14	25	6	72	12,0
	26	27	217	8,0
15	27	10	71	7,1
	28	15	85	5,7
16	29	10	59	5,9
	30	13	152	11,7
17	31	13	106	8,2
	32	15	113	7,5
18	33	16	179	11,2
	34	12	119	9,9
19	35	13	158	12,2
	36	20	216	10,8
20	37	19	185	9,7
	38	21	56	2,7
21	39	8	126	15,8
	40	11	99	9,0
22	41	10	66	6,6
	42	10	149	14,9
23	43	23	263	11,4