

[nová] Čeština  
doma  
& ve světě

---

2 2014

---

---

## **Nová čeština doma a ve světě**

Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze  
2/2014

### **Redakce:**

Vedoucí redaktorka – Mgr. Kateřina Romaševská  
Výkonná redaktorka – Mgr. Katarzyna Vaculová  
Členové redakce – Mgr. Adriana Filas, Mgr. Oleksandr Sukhanek,  
Mgr. Maria Simeunovich-Skvortsova  
Korektorky – Mgr. Olga Fojtíková, Bc. Jana Georgievová, Bc. BcA. Markéta Kraevská,  
Mgr. Iva Pospíšilová

### **Adresa redakce:**

Katedra jihoslovanských a balkanistických studií FF UK  
nám. J. Palacha 2, 116 38 Praha 1  
Tel. (+420) 221 619 347, e-mail: ncds@ff.cuni.cz

### **Objednávky vyřizuje:**

Vydavatelství Filozofické fakulty UK v Praze,  
nám. Jana Palacha 2, 116 38 Praha 1, e-mail: books@ff.cuni.cz

Návrh grafické úpravy a obálky: Studio Lacerta ([www.sazba.cz](http://www.sazba.cz))  
Sazba: Lukáš Vavrečka, nakladatelství Pavel Mervart ([www.pavelmervart.cz](http://www.pavelmervart.cz))

# Obsah

Úvodní slovo	8
<b>Recenze</b>	10
Jiří Kraus Barešová, I. – Dytrtová, M. (2014): <i>Problematika české transkripce japonštiny a pravidla jejího užívání.</i> Olomouc: Univerzita Palackého.	11
Tereza Nakaya Barešová, I. – Dytrtová, M. (2014): <i>Problematika české transkripce japonštiny a pravidla jejího užívání.</i> Olomouc: Univerzita Palackého.	13
Eva Růžičková Kostelecká, Y. (2013): <i>Žáci-cizinci v základních školách. Fakta, analýzy, diagnostika.</i> Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.	17
Jarmila Valková Holá, L. – Bořilová, P. (2014): <i>Čeština Expres 3</i> Praha, Akropolis.	19
<b>Články</b>	35
Milan Hrdlička <i>O obtížnosti českého skloňování z pohledu jinojazyčných mluvčích</i>	36
Karel Kulich <i>K otázce kategorie životnosti a neživotnosti (V souvislosti s výukou češtiny pro cizince na základě ruštiny)</i>	44

Markéta Kraevská <i>Česká a bulharská komiksová citoslovce</i>	64
Zdeněk Salzmann <i>Apoteóza (oslava) piva</i>	75
O autorech tohoto čísla	81

Holá, L. – Bořilová, P. (2014):

**Čeština Expres 3.**

Praha, Akropolis.

Jarmila Valková

Učebnicí Čeština Expres 3 autorky Lída Holá a Pavla Bořilová navazují na práce Čeština Expres 1 a 2 (dále v textu ČE 1, ČE 2), poprvé vydané v letech 2011 a 2012. Čeština Expres 3 (dále v textu ČE 3) „pokrývá první polovinu úrovně A2“ (zadní str. obálky) a stejně jako ČE 1 a ČE 2 sestává ze dvou knih, zvukového nosiče a příručky pro učitele, umístěné na webových stránkách <http://www.czechstepbystep.cz>. Hlavní kniha je členěna do sedmi kapitol (lekci) a sestává ze dvou složek. Prvá složka tvoří základní učební materiál (ČE 3, 5–60), druhá obsahuje další, analogicky řazené procvičující aktivity (ČE 3: Pracovní sešit: 61–106). Samostatná kniha Příloha/Apendix doplňuje jednotlivé kapitoly hlavní knihy vždy seznamem slov s ekvivalenty ve zprostředkujícím jazyce, vysvětleními gramatických a lexikálních jevů s příklady a tabulkami tvarů. Metodologickým základem díla Čeština Expres 3 je, stejně jako u dvou předchozích děl, komunikační přístup k vyučování druhého jazyka (Communicative Language Teaching/The communicative

approach) (viz Littlewood 1981 a 2011, Savignon 1991, Richards – Rodgers 1986). Zásady a principy komunikačního přístupu se v učebnici projevují využitím řady obvyklých strategií a komponent, jak bude ukázáno dále.

## Obsahový základ a tematická kompaktnost kapitoly

Jak je typické pro učebnice vycházející z tradice komunikačního přístupu, směřuje se ke kapitole jako tematickému celku poskytujícímu obsahový základ veškerým svým komponentám včetně gramatických. Obsahový základ kapitoly se vždy vztahuje k určité oblasti reality či využívá určitý způsob pohledu na skutečnost. Každá z kapitol učebnice je tvořena třemi menšími obsahovými jednotkami (A, B, C) se samostatnou soustavou komponent, poslední oddíl každé kapitoly pak tvoří kreslený příběh (D). V kapitolách 1–5 tvoří dílčí jednotky uvnitř kapitoly jednoznačný významový celek či spolu zjevně tematicky souvisejí. Například v kapitole 1 jsou to jednotky A: Seznamujeme se, B: Země, národnosti, jazyky, C: Kolik jazyků umíš, tolikrát jsi člověkem, kapitola 5 sestává z celků A: Jak vypadáme?, B: Nakupujeme oblečení, C: Proměna. Podobně jednotky v kapitole 6 spojuje téma práce, od domácích prací až po téma profesí a kariéry.

Ze záměru budování kapitol jako kompaktních obsahových celků vybírá Lekce 7. Ta není oproti ostatním jednoznačně tematicky profilovaná, ale zprostředkovává zvolený jazykový prostředek skrze obsahově nezávislé jednotky inspirované různými funkcemi tohoto prostředku v komunikaci. První z jednotek (A) staví na funkci kondicionálu jako nástroje zdvořilého jednání (Jak být zdvořilý), druhá a třetí (B a C) využívají funkce kondicionálu jako prostředku spekulace o různých možnostech (Cestování v čase, Co byste dělali, kdyby...?, 57/5), třetí představuje kondicionál ve významu litování něčeho, co se událo v minulosti (Kdyby–chyby, ČE 3: 58). Jednotky C a D (kreslený příběh) spojuje téma problémů s penězi. Společným prvkem všech jednotek (A, B, C a D) v kapitole 7 zůstává kondicionál jako cílový jazykový prostředek. Způsobem stavby kapitoly, přiřazením obsahově nezávislých celků na základě společného jazykového prostředku, se tak Lekce 7 jako jediná blíží kapitole budované na základě formálního principu. Kromě tohoto pozoruhodného rysu a výskytu několika obsahově heterogenních gramatických cvičení (viz níže citovaná aktivita tamtéž: 57/7) však i v této kapitole učebnice převažuje vyučování na obsahovém základě a další postupy obvyklé v komunikačním přístupu; uplatnění heuristických postupů (např. tamtéž: 54, 56), využívání přípravných aktivit (pre-tasks, např.

tamtéž: 54/1, 54/2, 56/1, 58/1), orientace na studenta a z ní vyplývajících strategií při práci se vstupním materiálem atd.

*„Co byste dělali, kdyby...? Tvořte věty podle modelu.*

*Například: Kdybych měl/a celý rok volno, cestoval/a bych.*

*Co byste dělali, kdybyste měli celý rok volno?*

*... kdybyste ztratili všechny doklady?*

*... kdybyste našli peněženku?*

*... kdybyste měli deset dětí?*

*... kdybyste museli žít bez mobilu?*

*... kdybyste museli změnit zaměstnání?*

*... kdyby na dovolené u moře celou dobu přšelo?*

*... kdyby vám někdo ukradl auto?*

*... kdybyste vyhráli milion dolarů?“*

*(tamtéž: 57/7)*

## **Obsahový základ a pragmatické zaměření**

Ve výběru a textovém i obrazovém ztvárnění tematických okruhů se velmi zřetelně projevuje úsilí o vytvoření materiálu, k němuž by se uživatelé dokázali vztáhnout na základě své zkušenosti s realitou a prostřednictvím pragmatické motivace k učení ve smyslu komunikačního zvládnání životních situací (ve shodě s činnostně definovanou komunikační kompetencí v práci Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment 2011).

Ve zpracování obsahového základu se projevuje cílená personalizace a snaha těžit z předpokládaných zájmů uživatele učebnice. To je zřejmé jednak z výběru témat, zejména běžných životních událostí a výzev typických pro adaptaci v novém jazykovém společenství, jednak ze snahy o přesvědčivou prezentaci postav jako realistických. Úspěšnost těchto postupů stojí mimo jiné na funkčnosti evokátorů – textových, grafických, obrazových a zvukových prostředků, které umožňují vnímat obsahový základ jako součást skutečnosti. Funkčnosti použitých prostředků zásadním způsobem napomáhá technická úroveň publikace dobrou kvalitou fotografického a zvukového materiálu.<sup>1</sup>

1 Mírným vybočením z přesvědčivé profesionální úrovně obrazové složky se nám jeví grafické zpracování komiksů, kde zvolená technika zjevně kladla určité překážky plynulosti kreslení.

## Překrývání tematických okruhů

Ve vztahu díla *Čeština Expres 3* k učebnicím *ČE 1* a *ČE 2* můžeme zaznamenat jistou míru překrývání tematických okruhů. *Čeština Expres 3* se znovu věnuje některým oblastem reality tematizovaným již v předchozích dílech, přičemž témata jsou dále rozvíjena tak, aby poskytla obsahový základ k práci s novými specifickými jazykovými prostředky. Znovu se například čerpá z tematického okruhu jídla, uplatněného již v práci *ČE 1*. V *ČE 3* se oblast nově rozšiřuje o téma národních a lokálních produktů (*České a moravské speciality, ČE 3: 17–18*), což poskytuje obsahový základ pro zapojení specifičtější slovní zásoby a systematickou prezentaci instrumentálu singuláru. Téma rodinných vztahů, využité již v *ČE 1* (Lekce 4, s. 29–36), se v *ČE 3* rozvíjí a specifikuje tak, aby přineslo příležitost k uplatnění slovní zásoby k pokročilejšímu popisování vztahů a lidských vlastností (Lekce 5, zejm. s. 21–24). Znovu se objevuje téma profesí, hledání práce a psaní životopisu, využité již v učebnici *ČE 2* (s. 53–60), k němuž se nyní přidružuje tematický okruh domácích prací, přinášející poměrně důkladný rozvoj tematické slovní zásoby (*ČE 3: 45–52*), jak ilustrují položky poslechového úkolu (tamtéž: 48/4):

*„Co Dita plánuje, že udělá o víkendu? Označte: napíšu vánoční přání, umyju okna, vytřu podlahu, uvařím oběd, utřu prach, nakoupím jídlo a pití, vyluxuju koberce, upeču dort, vyžehlím prádlo, uklidím si oblečení ve skříni, vyperu prádlo, umyju nádobí, zaliju kytky, opravím lampu.“*

## Budující princip kapitoly

Jako příklad budujících postupů využitých v *ČE 3* uvedme práci s konkrétní postavou v učebnici. Textovými a vizuálními prostředky je představena Britka Monica pracující v České republice, která se učí česky a sžívá se s českým prostředím za pomoci českého partnera a přátel. Půdorys vytvořený společenskými vazbami a vztahy postav slouží jako základ dílčích obsahových celků se samostatnými situačními základy: s Monicou v učebnici procházíme přihlašováním se do jazykového kurzu (soubor úkolů *ČE 3: 7*), seznámením se s partnerovými přáteli (tamtéž: 6) a mezinárodními spolužáky v jazykové škole (čtecí úkoly tamtéž: 8). Tyto menší celky se samostatnými situačními základy slouží k zapojení jazykových prostředků jako nástrojů ke komunikačnímu zvládnutí obdobných situací a komunikačních výzev. Například na sérii textů představujících Moničiny mezinárodní spolužáky



navazuje jednotka rozvíjející slovní zásobu (lexikální follow-up) s pojmenováními národností, zemí a jejich obyvatel (tamtéž: 9). Podobně kontextový rámec rozhovoru dvou přítelkyň o vztazích s blízkými (tamtéž: 24) poskytuje základ pro využití substantiv a adjektiv pojmenovávajících příbuzenské vztahy a lidské vlastnosti.

## Spojení obsahového základu a výslovnostních cvičení

Čeština Expres 3 ve srovnání s pracemi ČE 1 a 2 jde na cestě v prosazování obsahového základu učení a propojenosti jednotlivých složek ještě o poznání dále. Pozoruhodnou ukázkou tohoto vývoje nám jsou i výslovnostní cvičení. V práci ČE 1 jsou ještě zcela obsahově indiferentní: k demonstraci fonologického jevu slouží jakýkoli jazykový element, bez ohledu na jeho nociónální význam i jazykovou úroveň slova (viz následující ukázka ČE 1: 44)

„Procvičujte výslovnost. Poslouchejte a opakujte.“

<b>be - bě:</b>	<b>pe - pě:</b>	<b>ve - vě:</b>	<b>me - mě:</b>
bez - běs	pes - pět	ven - věc	mech - měch
zaber - záběr	petice - pětice	vedro - vědro	prameny - proměny
Robe - robě	klepe - slepě	plave - plavě	láme - rámě

V pracích ČE 2 a ČE 3 již jazykový materiál výslovnostních cvičení koresponduje s obsahem kapitoly, například výslovnostní cvičení za čtecím úkolem s texty představujícími jednotlivé spolužáky a jejich činnosti recykluje slovní zásobu textu (ČE 3: 8/12). Výslovnostní cvičení v závěru kapitol v učebnicích ČE 2 a ČE 3 výběrově rekapituluji tematickou slovní zásobu z jednotlivých obsahových jednotek dané kapitoly. V ČE 2 se ve výslovnostních cvičeních na koncích kapitol objeví několik nezávisle volených slov pouze k demonstraci fonologického jevu. V ČE 3 již všechna slova ve výslovnostních cvičeních pocházejí ze slovní zásoby dané lekce.

## Skladba úseku zaměřeného na specifické jazykové prostředky

Jak v předchozích dílech učebnice, tak i v ČE 3 za obsahově zaměřenou fází (např. ČE 3: 38) následuje úsek zaměřený na specifické jazykové prostředky (follow-up). Prvním krokem fáze vědomého zaměření je, opět zcela tradičně, heuristická komponenta vyzývající uživatele k tomu, aby si všiml

nového jazykového prostředku (noticing) ve vstupním materiálu (ČE 3: 38/3), jenž byl předtím předmětem série obsahově zaměřených úkolů.

*„Jazyk pod lupou: Nominativ a akuzativ plurálu Mi, F, N*

*Ve cvičení 2, 3 a 5 na předchozí straně najdete výrazy v plurálu a vypište je. Označte koncovky.*

*mladší sestry, černé kudrnaté vlasy“  
(tamtéž: 3/39)*

V některých případech autorky za heuristickou komponentu považují, obvyklou v tradici komunikačního přístupu, přidávají ještě komponentu vysvětlující. Ta má podobu rámečku s textem explicitně předkládajícím určité informace o daném jazykovém jevu s odkazem na další vysvětlení v samostatné Příloze a příslušné procvičující aktivity v oddílu Pracovní sešit. O vysvětlujících komponentách bude pojednáno dále. Po dalších obvyklých fázích utřídění a potvrzení pravidel fungování daného prostředku následují komponenty procvičování se snižující se mírou řízenosti a zvyšujícím se podílem studentovy invence a volnosti ve volbě řešení.

## **Komponenty učebnice / hlavní kniha**

### **Vytváření potřeby osvojení nových prostředků**

Podobně jako v pracích ČE 1 a ČE 2, tak i v ČE 3 kapitolu ve všech případech zahajuje obrazová komponenta sestávající ze tří fotografií. I tentokrát, stejně jako v ČE 1 a ČE 2, je však prostá zadání; je možné, že se zde počítá s učitelovou invencí při vytváření mluvních úkolů. Účel vstupní obrazové komponenty je v kontextu komunikačního přístupu předvídatelný. Výběr vyobrazení svědčí o tom, že je cíleně sestavena tak, aby pokus o jazykové uchopení zobrazované skutečnosti vyvolával potřebu osvojení jazykových prostředků zprostředkovaných v nadcházející kapitole.

### **Heuristické komponenty**

Co se týče představování jazykových prostředků, pomáhající role učitele, potažmo i autora učebnice se v průběhu vývoje didaktiky druhého jazyka

transformovala. V gramaticko-překladové metodologii pomoc učitele obvykle obnáší explicitní a často apriorní předkládání pravidel (srov. Stern 1990), takto postupují např. Davis – Rimmer (2011) nebo Lloyd – Day (2011). V tradici komunikačního přístupu se didaktické vedení projevuje přípravou a specifickým řazením učebních komponent s převažujícím podílem aktivní práce studenta a jeho postupným provedením těmito aktivitami. „An alternative to giving explanations would be to create activities that allow learners to generate their own discoveries and explanations. Tasks at just the right level will draw attention to interesting language issues. Teacher questions (and use of other techniques) will 'nudge' the learners towards key points. In this way, long explanations can be avoided and learners can take a more active role in their own progress.“ (Scrivener 2011: 166).

Jak známo, pro postupy vytvářející pro studenty příležitosti k objevování zákonitostí a významů se v diskursu komunikačního přístupu vžil termín *guided discovery* (Scrivener 2011: 166–168). Proces řízeného objevování na sebe v učebnicích bere podobu heuristických komponent, přičemž mezi obvyklé patří aktivita k doplňování pravidel studentem, výběr správného dokončení pravidla, zodpovídání otázek zaměřených na formu, funkci či význam jazykového prostředku, spojování prvků (synonym, částí vět, slov a obrázků atd.), doplňování tabulky tvarů po jejich identifikaci ve vstupním materiálu, třídění položek do kategorií podle určitého znaku a další. V učebnici *Čeština Expres 3* jsme zaznamenali výraznou preferenci využívání heuristických komponent před prostým předkládáním informací. Aktivní úsilí uživatele je vyžadováno při práci s lexikem i gramatikou. Pravidelně se uplatňují tyto typy heuristických komponent:

- Povšimnutí (např. ČE 3: 42/10, 58/5, 39 / Jazyk pod lupou).
- Dohledávání a doplňování pravidel, pravidelností či paradigmát jak u gramatických, tak lexikálních jevů (např. vyvození pádových tvarů tamtéž: 14, 15, 18; doplňování tabulky deklinace zájmen *kdo, co*, doplňování tvarů adjektiv při stupňování – tamtéž: 41; odhadování kolokace – tamtéž: 38/7).
- Spojovací aktivity, a to lexikální – tamtéž: 22/4, 24/3, 40/2, 50/11<sup>2</sup> i gramatické – tamtéž: 22/4, 47/10, 57/5.

2 Lexikální heuristická komponenta je v ČE 3 buď čistě textová (spojování výrazů s jejich vysvětleními či synonymy, např. 50/12), či má formu přiřazování výrazů k obrázkům (např. aktivita 49/2).

## Vysvětlující komponenty

V kontrastu s výše uvedenými postupy v učebnici *Čeština Expres 3* nalezneme příklady komponent explicitně předkládajících poznání, k němuž by v dané fázi osvojování jazyka bylo možné studenty přivést skrze heuristické komponenty. Zajít ještě dále ve svěřování aktivní práce studujícímu by bylo z našeho hlediska možné například u komponenty na s. 16 / Jazyk pod lupou (tamtéž: 16) (viz níže) a předkládanou informaci jej nechat samostatně objevit při třídění výrazů do skupin podle stylové příslušnosti (expresivní, neutrální) a příslušnosti k vrstvě jazyka (spisovné, nespisovné) na základě percepce jejich kontextualizovaného použití ve vstupním materiálu (exposure – Scrivener 2011: 126–8) a s využitím dosavadní jazykové zkušenosti.

V restauraci se také můžeme setkat s běžně mluvenou (kolokviální) češtinou a deminutivy. Porovnejte:	
Ta polévka není není dost slaná. – Ta polívka není dost slaná.	pivo – pivečko
To pivo je moc teplé. – To pivo je moc teplý.	káva – kávička
Ten grilovaný losos byl výborný. – Ten grilovanej losos byl výbornej.	bramboráky – bramboráčky
Mám ještě chuť na něco sladkého. – Mám ještě chuť na něco sladkého.	knedlíky – knedlíčky

Podobně u následujících dvou příkladů komponent bychom od autorek, mnohokrát prokázavších dovednost využívat repertoáru obvyklých technik komunikačního přístupu v tvorbě učebnic češtiny pro nerodilé mluvčí, očekávali spíše zdařilé uplatnění heuristických postupů nežli prosté předkládání informací.

*„Slovesa udělat, nakoupit, uvařit... jsou perfektní, ale mají také imperfektivní formy. Co ‚imperfektivní‘ a ‚perfektivní‘ znamená?*

Imperfektivní formy (například dělat, nakupovat, vařit...) vyjadřují ne-limitovaný nebo opakovaný proces.

*Perfektivní formy (například udělat, nakoupit, uvařit...) vyjadřují výsledek (= rezultat) děje nebo děj v určitém okamžiku.“* (ČE 3: 47)

*„Sloveso mít má také modální význam. Používáme ho v kondicionálu pro vyjádření rady nebo doporučení, například: Měla bys mít kratší vlasy.“* (tamtéž: 3: 41)

Jazyk posledně citovaného vysvětlujícího textu se zdá také mírně překračovat jazykovou úroveň v dané fázi učení. Vysvětlující texty v cílovém jazyce na úrovni převyšující pokročilost textu okolních komponent jsou

častým jevem v gramaticko-překladové tradici tvorby učebnic; tento pozoruhodný jev můžeme sledovat např. v díle *Czech for Foreigners* (Parolková – Nováková 2004).

Následující komponenta je ukázkou postupu, v němž autorky upřednostnily předložení pravidla před vytvořením příležitosti k jeho konsolidaci uživatelem učebnice:

*„Jazyk pod lupou: Kolik mu/jí je?*

*K vyjádření věku používáme dativ. Všimněte si substantiv a osobních zájmen v dativu.*

*Adamovi je 38 let. = Je mu 38 let.*

*Evě je 37 let. = Je jí 37 let.“<sup>3</sup>*

*(ČE 3: 23)*

Z hlediska zásady zaměření na studenta je komponenta příznivá učení v tom smyslu, že nepřináší vysvětlení apriorní a z hlediska obsahu kontextově nezapojené. Následuje totiž až po aktivitě (tamtéž: 23/6 níže), v níž je studující vystaven smysluplnému použití daného prostředku (restricted exposure – Scrivener 2011: 127), a zároveň má již aktivně pracovat s jeho významem.

<b>Kdo z Adamovy rodiny to je?</b>	
<b>Například:</b> Je ještě malý. Je mu 8 let. – David.	
1. Je to miminko, je jí půl roku. –	4. Je už dospělá. Je jí 30 let. –
2. Je ještě mladá. Je jí 30 let. –	5. Je už to starší pán. Je mu 72 let. –
3. Je v pubertě. Je mu 14 let. –	6. Je to už starší paní. Je jí 63 let. –

## Vstupní materiál a obsahově zaměřené úkoly

Jádrém výukové jednotky je čtecí či poslechový vstupní materiál – personalizovaný, v možnostech dané jazykové úrovně relativně specifický a konkrétní (viz např. ČE 3: 17, České a moravské speciality, celek *Proměna* – tamtéž: 41–2) a zároveň se zřetelnou snahou o zaměření na **univerzálně lidská** témata. Výuková jednotka začíná obsahově zaměřenou fází, sestávající z přípravné aktivity a obvykle dvou obsahově zaměřených úkolů pracujících se vstupním materiálem. Přípravná aktivita se objevuje ve dvou

3 Omlouváme se, že naše citace v této recenzi nedodržují barevné rozlišení rodů v učebnici.

běžných formách: jako mluvní úkol s instrukcemi v podobě personalizovaných otázek otevírajícími daný diskurs a jako příprava slovní zásoby vstupního materiálu (pre-teaching vocabulary, viz např. aktivita tamtéž: 25/1).

*„Podívejte se na fotografie. Kdo má...? Dívka číslo 1, 2, nebo 3?*

*1. Kdo má světlé rovné vlasy a modré oči?*

*2. Kdo má černé kudrnaté vlasy?*

*3. Kdo se hodně maluje?“*

*(tamtéž: 38/2)*

Hlavní čtecí či poslechové úkoly jsou cyklicky uspořádané: vyžadují dvojí percepci téhož vstupního materiálu, přičemž první vede k obecnější orientaci v textu (viz tamtéž: 30/3), druhý k přesnějšímu či podrobnějšímu porozumění (viz tamtéž: 30/4).

*Linda, Dalibor a Radim studují v Praze na vysoké škole. Povídají si o tom, odkud jsou. Přečtěte si rychle text a zjistěte, jak se místa na fotografiích jmenují.* (tamtéž: 30/3)

*Přečtěte si text ještě jednou a odpovězte na otázky.“* (tamtéž: 30/4)

## **Hlavní postupy práce s deklinací**

V práci s pády v učebnicích *Čeština Express 1, 2 a 3* jsme zaznamenali tři hlavní postupy, které se při vzájemné návaznosti uplatňují ve všech třech dílech učebnice. Těmito postupy jsou:

### **1. Instantní vstup**

Vybrané gramatické prostředky nabízejí autorky spíše jako fráze k okamžitému použití tehdy, kdy je jejich uplatnění příhodné z hlediska naplňování komunikačních funkcí vyplývajících ze zvoleného obsahového základu či situačního zarámování, ale autorky v daném úseku nevolí systematické představení celého paradigmatu. Pomocí instantního vstupu jsou například prezentovány dativní tvary osobních zájmen *on, ona*, když se hodí k vyjádření věku v tematickém celku *Lidé kolem nás*.

„Jazyk pod lupou: Kolik mu/jí je?

K vyjádření věku používáme dativ. Všimněte si substantiv a osobních zájmen v dativu.

Adamovi je 38 let. = Je mu 38 let.

Evě je 37 let. = Je jí 37 let.“

(tamtéž: 22–23)

Podobně v učebnici ČE 1 autorky formou instantního vstupu podávají genitivní formy tematicky zapojených substantiv centrálních vzorů jako nástroj k základnímu popisu umístění objektů: „vedle obchodu, vedle banky, vedle restaurace, vedle kina“ (ČE 1: 14). Uplatnění analogie se v témže úseku připravuje barevným rozlišením rodů a podáváním modelů genitivu spolu s nominativním tvarem.

## 2. Systematické představení jednoho pádu

Způsob, který nazýváme systematickým představením pádu, uživatele vede k postupnému odhalení paradigmatu a aktivnímu osvojení zákonitostí vedoucích k vědomému výběru gramatického tvaru. K získání pravidla se nejčastěji směřuje obvyklými komunikačněpřístupovými<sup>4</sup> kroky; po obsahově zaměřené práci se čtecím či poslechovým vstupním materiálem následuje úsek zaměřený na formu, obsahující prvky povšimnutí, utřídění a konsolidace poznatků, a dále procvičování se snižující se mírou řízenosti, přičemž všechny tyto komponenty sdílejí obsahový základ.

## 3. Souborné představení více pádů

Na konkrétním obsahovém základu se představuje několik různých pádů jako prostředků ke komunikačnímu zvládnutí dané oblasti skutečnosti či nástrojů při dosahování komunikační kompetence v určitém situačním rámci. Takto autorky například zasazují průřezové shrnutí lokativu, genitivu a instrumentálu sg. s prepozicemi místa do tematického celku A, Místo, kde bydlím (ČE 3: 30–31). V následujícím celku, B: Jak se tam dostanu, přináší tručné opakování sloves pohybu a obdobným způsobem zpracovávají

4 Dovolujeme si zde zahájit používání adjektiva komunikačněpřístupový v psaném textu, a to ve smyslu náležitější komunikačnímu přístupu k vyučování druhého jazyka, nesoucí znaky komunikačního přístupu či naplňující dosavadní zásady komunikačního přístupu k vyučování druhého jazyka.

výběrový průřez genitivem, akuzativem a dativem singuláru centrálních vzorů s předložkami po slovesech pohybu (tamtéž: 32).

## **Prvky cyklického představování gramatických prostředků**

Při celkovém pohledu na práce ČE 1, 2 a 3 odhalíme sklon k cyklickému představování gramatických prostředků. Například prvou fází představení genitivu singuláru je již zmíněný instantní vstup (ČE 1: 14, Lekce 2), v němž genitivní tvary vybraných substantiv centrálních vzorů slouží k základnímu popisu umístění objektů (vedle obchodu, vedle banky, vedle restaurace, vedle kina). Další spíše lexikální představení tvarů genitivu následuje v téže učebnici v Lekci 7 (u doktora, u kamaráda, u holiče, u kamarádky, u doktorky, ...), kde se genitiv singuláru přiřazuje k lokativu singuláru v širším, funkčně vymezeném rámci vyjadřování lokace. V práci ČE 2 je pak genitiv sg. centrálních vzorů substantiv (u Mi, F, N) představen systematicky (ČE 2: 8). V ČE 3 se genitiv sg. vrací v souborných komponentách (s. 31, 33).

Podobně učebnice ČE 3 přináší soubornou práci s nominativem, akuzativem a lokativem singuláru, pojatých systematicky již v ČE 1 a ČE 2. Celek s tématem osobních preferencí (ČE 3: 6) umožňuje u zmíněných pádů jednak opakování ve změněném kontextovém rámci, jednak rozšíření souvisejícího tematického funkčního jazyka (výrazy mám rád/a, vím, že rád/a, líbí se mi, líbí se mi v..., jak se ti líbí..., chutná mi). Lekce 2 učebnice ČE 3 se na obsahovém základu s tématem jídla a pití vrací k nominativu singuláru substantiv a adjektiv. Na tuto jednotku v téže lekci bezprostředně navazuje celek s tématem v restauraci (tamtéž: 15-16), připojující shrnutí akusativu singuláru týchž vzorů substantiv s tvrdým adjektivem.

## **Mluvní aktivity**

Některé z mluvních aktivit se podle našeho soudu mohou dále rozvíjet a specifikovat tak, aby poskytovaly jednak podrobnější, jednak pevnější vodítka k souvislému vyjadřování. Máme na mysli ty, u nichž je relativně snadné se plynulému projevu vyhnout jednoslovnými odpověďmi. K této úvaze nás vede zkušenost se studujícími, kteří dokáží splnit úkol se zadáním „*Mluvte o sobě. Kde jste byli včera? Co jste dělali?*“ odpovědí „*Byl jsem celý den v práci a pracoval jsem.*“. Vyzýváme čtenáře, aby si u níže citované aktivity (tamtéž: 41/1) představil reakce studenta, který neoplyvá ochotou hovořit. Naše verze minimálních odpovědí je připsána po pravé straně úkolu.



<b>Povídejte si.</b>	
1. Znáte někoho, kdo se v poslední době fyzicky změnil a vypadá jinak – například zhubl, ztloustl, nechal si ostříhat nebo obarvit vlasy?	<b>Ne.</b>
2. Chtěli byste se taky nějak změnit?	<b>Ne.</b>
3. Viděli jste v televizi nebo na internetu pořad, který se jmenuje Proměna?	<b>Ano.</b>

Domníváme se, že při snaze studenta říci co nejméně se podaří odpovídat velmi úsporně např. v aktivitách 10/7, 17/1, 18/11, 33/8, 39/11, 40/1, 46/6 (současně samozřejmě věříme, že aktivnější studující v týchž úkolech podá obsažnou a plynulou odpověď). V situacích, kdy studující příležitosti k plynulému sdílení nevyužije, začnou zkušení učitelé často generovat rozvíjející otázky a motivující kontextové nápovědy. Ty by však mohly být již součástí aktivity v učebnici, čímž by se z ní stal strukturovaný mluvní úkol. Kvalita výstupu by tak mohla méně záviset na vyjadřovací ochotě studenta či kreativním úsilí vyučujícího. Učebnice ČE 3 však kromě úkolů se specifickým úskalím minimálních odpovědí má i řadu strukturovaných mluvních úkolů, které uživatele k obsáhlejšímu mluvnímu vyjadřování směřují velmi účinně. Podle našich dosavadních zkušeností s učebnicí ČE 3 ve vyučování jsou zejména aktivity 24/6, 25/4, 30/2, 30/7, 38/8, 46/8, 49/4.

Pokud na mluvní aktivity v ČE 3 pohlédneme z hlediska obsahu, ukazují se jako značně zdařilé především co do formulace zadání coby výzvy ke skutečné komunikaci, jejíž smysluplnost ob stojí i mimo učební prostředí. Autorkám se daří vytvářet pragmatický účel použití jazyka a využívat přítom přírodních zdrojů zájmů a potřeby sdílení. K tomu jim slouží již popsany realistický a poutavý obsahový základ a využití postupů personalizace.

#### *Povídejte si*

- 1. Jak jste si vybral/a práci, kterou děláte nebo chcete dělat?*
- 2. Co jste chtěl/a dělat, když jste byl malý / byla malá?*

*Například: Když jsem byl malý, chtěl jsem být doktor/doktorem.“ (tamtéž: 50/6)*

*Mluvte o vašich příbuzných a kamarádech. Jaké s nimi máte vztahy? Použijte tyto výrazy.*

*Nejradši mám..., protože... Miluju... Nesnáším... Obdivuju...*

*Když mám nějaké problémy, telefonuju...*

*Mám výborný vztah s... Někdy se hádám s...<sup>5</sup> (tamtéž: 24/6)*

Pozoruhodným vybočením z obsahové relevance mluvních cvičení v ČE 3 se nám zdá být zadání aktivity 55/9: Zapamatujte si zdvořilé výrazy z předchozích cvičení. Tvořte podobné dialogy. Absencí kontextualizace, pragmatického účelu, informační mezery a jakéhokoli důvodu k řečovému jednání platnému vně učební situace připomene tzv. řízenou dialogizaci známou z učebnic vzniklých v tradici uvědoměle praktické metody (srov. Choděra 2006). Tato nenápadná reminiscence nepřímých postupů v učebnici s převahou strategií komunikačního přístupu a vzniklý kontrast je pro nás připomínkou toho, jak obrovskou cestu vývoje urazilo vyučování druhého jazyka od čtyřicátých let dvacátého století, v tomto případě ohledně procvičování specifických prostředků (srov. Lyster 2011).

## **Příloha/Apendix**

Prvých sedm kapitol knihy Příloha/Apendix přímo koresponduje se sedmi kapitolami hlavní knihy. Zatímco v hlavní knize jsou nové jazykové jevy zprostředkovány převážně pomocí obvyklých strategií komunikačního přístupu, v Příloze jsou pak těm samým jevům věnovány vysvětlující texty, další exemplifikace a kompletní tabulky tvarů. Ve vysvětlujících textech autorky komunikují s uživatelem prostřednictvím souvislého textu ve zprostředkujícím jazyce (podle zvolené jazykové mutace), způsobem blízkým materiálům pro samostudium a se zřetelnou snahou o čtenářskou přístupnost a navázání vztahu s uživatelem: „Just as a craftsman needs tools for his work, you need some basic grammatical terms for study of a language. You can find an overview of them in the following table. You will certainly know some of them from studying your first language at school, others will be new to you. [...]“ (ČE 3, Příloha/Apendix: 3).

- 5 Úkoly s podobnou mírou osobního sdílení mohou čistě z naší perspektivy kolidovat s uplatňováním sociokulturní kompetence; informace mohou pro někoho být poněkud intimní na sdílení s účastníky jazykového kurzu. Z hlediska hodnot přímého vyučování bychom považovali za zásadní ztrátu, kdyby se studující ve snaze vyhnout se pocitu nepatřičnosti uchýlili k pseudokomunikaci, odpovídání „jen tak“. Výhodiskem by mohlo být rozšíření okruhu osob v zadání i na spolupracovníky, spolužáky, profesory, významné či známé osobnosti...

Ani ve vysvětlujících komponentách kapitol 1–7 knihy Příloha/Apendix autorky neodtrhávají jazykové jevy od obsahového základu, vybudovaného v hlavní knize, ale opět jej členěně využívají a vztahují k němu další příkladový materiál.

Vedle kapitol 1–7 korespondujících s kapitolami hlavní knihy přináší Příloha samostatný rozsáhlejší oddíl zaměřený na deklinaci, vid a statické versus dynamické použití pádů (tamtéž: 45–69). V tomto oddílu se autorky snaží přiblížit funkce jednotlivých pádů pomocí množství obsahově heterogenních příkladů s překladem do zprostředkujícího jazyka, strukturovaných do oddílů podle jednotlivých funkcí či způsobů uplatnění daného pádu. Např. u genitivu jsou to a) to express possession (*To je slovník Evy [...]*), b) to express a partitive meaning, after words expressing a part, measure or weight (*Musím koupit láhev vína [...]*), after words expressing quantity (*trochu, moc, hodně, málo [...]*), after number 5 and higher only genitive plural (*Koupil jsem 10 rohlíků [...]*), c) after some verbs and verbs with prepositions (*bát se, to be afraid of. Bojím se toho psa, je zlý [...]*), d) after these prepositions, bez, without (*Piju kávu bez mléka*), e) in a date (*Kolikátého je dneska*) (ČE 3, Příloha/Apendix: 49).

Způsob výkladu, výběru a traktování informací napovídá, že Příloha/Apendix má jednak sloužit jako přístupný a prostý referenční zdroj informací o jevech zprostředkovaných v hlavní knize, jednak rozšiřovat možnosti učebnice na používání k samostudiu. Za příkladovým oddílem vždy následuje tabulka tvarů v daném pádu, využívající barevného rozlišení rodů a zvýraznění koncovek. Přílohu uzavírá text nahrávek, řešení aktivit hlavní knihy a souborný slovníček slov použitých v učebnici.

## Závěr

V práci *Čeština Expres 3* pravděpodobně zaujme velmi opatrné dávkování gramatických problémů, které zjevně souvisí s pragmatickými a didaktickými prioritami práce autorek. Domníváme se, že se jedná o postupující hledání způsobů rozvíjení komunikační kompetence u předpokládaného uživatele učebnice, jímž je pro autorky evidentně studující se zájmem o praktické osvojení jazyka jako nástroje ke komunikačnímu zvládnutí životních situací. Způsob práce s gramatikou se stává čitelnějším, pokud jednotlivé postupy a pravidelné komponenty sledujeme napříč všemi třemi stávajícími díly učebnice *Čeština Expres*. Ozřejmí se tak například spolupráce tří hlavních postupů, jimiž autorky zprostředkovávají deklinační systém jazyka

(instantní vstup, systematická práce s pádem, souborná práce s více pády). Po více než čtyřměsíčním testování učebnice *Čeština Expres 3* ve skupinovém a individuálním vyučování práci oceňujeme jako zdařilý a funkční projev snahy uplatnit při zprostředkovávání češtiny jako druhého jazyka zásady a postupy komunikačního přístupu. Očekáváme, že tato snaha se bude, též vzhledem k poměrně rané fázi asimilace komunikačního přístupu v českém prostředí, nadále rozvíjet.

## Bibliografie:

- Holá, L. – Bořilová, P. (2012): *Čeština Expres 1.*, opr. vyd. Praha, Akropolis.
- Holá, L. – Bořilová, P. (2011): *Čeština Expres 2.* Praha, Akropolis.
- Holá, L. – Bořilová, P. (2014): *Čeština Expres 3.* Praha, Akropolis.
- Choděra, R. (2006): *Didaktika cizích jazyků. Úvod do vědního oboru.* Praha, Academia.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* [online]. Council of Europe [cit. 2014-07-11]. Citováno z: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf)
- Littlewood, W. (1981): *Communicative Language Teaching. An Introduction.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Littlewood, W. (2011): Communicative language teaching. An expanding concept for the changing world. In: E. Hinkel (ed.): *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning.* Vol. II. New York: Routledge, s. 541–557.
- Lyster, R. (2011): Contentbased second language teaching. In: E. Hinkel (ed.): *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning.* Vol. II. New York: Routledge, s. 611–630.
- Parolková, O. – Nováková, J. (2004): *Czech for Foreigners.* 5. dopl. vyd. Praha, Bohemika.
- Richards, J. C. – Rodgers, T. S. (1986): *Approaches and Methods in Language Teaching. A Description and Analysis.* 3. vyd. Cambridge, Cambridge University Press.
- Savignon, S. J. (1991): Communicative Language Teaching: State of the Art. *TESOL Quarterly* roč. 25, č. 2, s. 261–277.
- Scrivener, J. (2011): *Learning Teaching.* Oxford, Macmillan Education.
- Stern, H. H. (1990): *Fundamental Concepts of Language Teaching.* 6. vyd. Oxford, Oxford University Press.